

MÉMOIRE

Travail présenté au Jury du Mémoire

Sous la direction
de
Madame Cecilia Borges

Titre de la recherche :

Une étude examinant les retombées d'une programmation éducative par l'aventure sur les habiletés personnelles et sociales visant à contribuer à la prévention de l'intimidation chez de jeunes victimes potentielles

Présenté
par
Hélène Smolla-Déziel

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade M.A en sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et andragogie

Université de Montréal

Janvier 2015

Ce mémoire intitulé :

Une étude examinant les retombées d'une programmation éducative par l'aventure sur les habiletés personnelles et prosociales visant à contribuer à la prévention de l'intimidation chez de jeunes victimes potentielles

Présenté par Hélène Smolla-Déziel

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Cecilia Borges, Ph.D
Directrice de recherche

Madame Garine Papazian Zohrabian, Ph.D
Présidente du jury

Monsieur François Bowen, Ph.D
Membre du jury

Résumé

Au Québec, comme dans le reste du monde, les agents du milieu de l'éducation sont de plus en plus concernés par le phénomène de l'intimidation chez les jeunes. Plusieurs programmes ont été conçus pour aider à contrer ce problème. Toutefois, peu d'études se sont penchées sur l'intervention au moyen de l'approche de l'éducation par l'aventure et du plein air. L'objectif de cette étude est de déterminer comment la socialisation peut être développée chez de jeunes victimes à risque, en ayant recours à ce type d'approche. Une recherche qualitative s'est donc penchée sur un projet d'intervention ayant appliqué le modèle de la séquence d'aventure, pour contribuer à prévenir la victimisation au troisième cycle du primaire. Les résultats révèlent que plusieurs moyens propres à ce type d'intervention s'avèrent efficaces au renforcement des habiletés personnelles et sociales, telles : l'affirmation de soi, la confiance en soi et l'ouverture aux autres.

Mots clés: *éducation par l'aventure, éducation expérientielle, habiletés sociales, estime de soi, affirmation de soi, intimidation, victimisation, prévention.*

Abstract

In Quebec, as elsewhere in the world, officials in the education community are increasingly concerned with the issue of bullying among young people. Several programs have been developed to help address this problem. However, few studies have examined interventions using the approach of adventure education and the outdoors. The objective of this study is to determine how socialization can be developed with youth at risk of victimization, by using this approach. This qualitative research is therefore focused on an intervention project that applied the model of the adventure sequence, to help prevent victimization in fifth and sixth grade at an elementary school. The results reveal that several means - specific to this type of intervention - are effective in strengthening personal and social skills, such as: assertiveness, self-confidence and openness to others.

Key words: *adventure education, experiential education, social skills, self esteem, assertiveness, bullying, victimization, prevention.*

TABLE DE MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES FIGURES	IX
REMERCIEMENTS	
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 PHÉNOMÈNE DE L'INTIMIDATION CHEZ LES JEUNES AU QUÉBEC.....	9
1.1.1 DÉFINITION DU PHÉNOMÈNE DE L'INTIMIDATION.....	10
1.1.2 FACTEURS DE RISQUES	13
1.1.3 CONSÉQUENCES DE L'INTIMIDATION	16
1.2 LES VICTIMES	19
1.2.1 LEUR PROFIL	19
1.2.2 LEURS BESOINS ET LEURS DÉFIS	22
1.3 HABILITÉS SOCIALES AU SEIN DU PHÉNOMÈNE DE L'INTIMIDATION	26
1.3.1 CONCEPT DES HABILITÉS SOCIALES	27
1.3.2 PROGRAMMES D'INTERVENTIONS EFFICACES	31
1.3.3 INTERVENTION AUPRÈS DES VICTIMES OU DES VICTIMES POTENTIELLES	36
1.3.4 APPORT D'UNE INTERVENTION ÉDUCATIVE PAR L'AVEVENTURE	39
1.4 QUESTION DE RECHERCHE.....	47

2. CADRE THÉORIQUE.....	51
2.1 ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE.....	52
2.1.1 PRINCIPES DE L'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE	55
2.1.2 MODÈLE THÉORIQUE D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE	59
2.2 ÉDUCATION PAR L'AVENTURE.....	62
2.2.1 DÉFINITION DE L'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE	62
2.2.2 L'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE PROVENANT DE L'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE.....	64
2.2.3 LIENS ENTRE L'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE ET AUTRES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE	68
2.2.4 LA SÉQUENCE D'ACTIVITÉS D'AVENTURE.....	71
2.3 L'INTERVENTION AXÉE SUR LA COMPÉTENCE AFFECTIVE, COGNITIVE ET SOCIALE	74
2.3.1 LES DIFFÉRENTS TYPES D'HABILITÉS	75
2.3.2 STRATÉGIES D'INTERVENTION.....	76
2.3.3 TECHNIQUES DE FACILITATION DES ACTIVITÉS D'AVENTURE.....	78
2.3.4 IMPORTANCE DES TRANSFERTS.....	81
2.4 CONTRIBUTION DE L'APPROCHE PAR L'AVENTURE AUX PROGRAMMES D'INTERVENTION	83
2.5 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	87
3. MÉTHODOLOGIE	90
3.1 LE PROJET "TOUJOURS PLUS HAUT!"	92
3.1.1 CONTEXTE ET MISE EN PLACE DU PROJET	92
3.1.2 LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS.....	94
3.1.3 OBJECTIFS DU PROJET "TOUJOURS PLUS HAUT! ".....	98
3.1.4 ATELIERS D'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE	99
3.1 LA RECHERCHE.....	102

3.2.1 UNE APPROCHE QUALITATIVE	103
3.2.2 LA RECHERCHE-INTERVENTION	105
3.2.3 LES PARTICIPANTS	107
3.2.4 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	107
3.3 DÉMARCHE SUIVIE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES	115
3.4 LIMITES ET RETOMBÉES DE L'ÉTUDE	118
3.4.1 LIMITES DE L'ÉTUDE ET LIMITES INTRINSÈQUES DE L'INTERVENTION	118
3.4.2 RETOMBÉES DE L'ÉTUDE.....	121
<u>4. RÉSULTATS</u>	<u>125</u>
4.1 RETOMBÉES DU PROJET SELON LES RÉPONDANTS	131
4.1.1 LES COMPÉTENCES AFFECTIVES.....	132
4.1.2 LES COMPÉTENCES COGNITIVES.....	141
4.1.3 LES COMPÉTENCES SOCIALES.....	144
4.2 PERCEPTION DES RÉPONDANTS DU PROJET "TOUJOURS PLUS HAUT"	151
4.2.1 LES DÉFIS EN PLEIN AIR, LES SORTIES, LES JEUX D'INTERVENTION ET SCÉNETTES	153
4.2.2 LES RETOURS, ÉCHANGES ET INTERVENTIONS	156
4.2.3 LE JOURNAL CRÉATIF	158
4.2.4 PERCEPTIONS DE LA PORTÉE DU PROGRAMME ET TRANSITION AU SECONDAIRE.....	159
4.3 SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX CONSTATS	161
<u>5 DISCUSSION.....</u>	<u>164</u>
5.1 PRÉVENTION PAR UNE PROGRAMMATION EXPÉRIENTIELLE	165
5.2 RETOMBÉES DU PROJET.....	168
5.2.1 FORCES PERSONNELLES	168

5.2.2 FORCES INTERPERSONNELLES	170
5.3 BÉNÉFICES DE L'ÉDUCATION EN MILIEU NATUREL SUR LE BIEN- ÊTRE.....	173
<u>CONCLUSION</u>	<u>175</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	<u>181</u>
<u>ANNEXES.....</u>	<u>191</u>

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Contribution de l'éducation par l'aventure aux programmes d'intervention.....	p.88
Tableau 2 Compétences visées par le projet « toujours plus haut ».....	p.99
Tableau 3 Explication des codes attribués aux répondants.....	p.129
Tableau 4 Représentation de la participation à la collecte de données pour la recherche-intervention.....	p. 130

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Modèle cyclique de l'éducation expérientielle de Kolb (1984).....	p.60
Figure 2 Modèle à cinq phases de Joplin (1981).....	p.61
Figure 3 "Dépasser ses limites pour évoluer" (Nadler, 1993.....	p.65
Figure 4 " Interprétation du cycle d'apprentissage expérientiel" (Kolb, 1984.....	p.68
Figure 5 La séquence d'aventure.....	p.73

Dédicace

Ce mémoire est dédié aux élèves des écoles primaires et secondaires, pour qui la vie scolaire demeure souvent un défi académique ou/et social. Que l'intervention par le plein air, la nature et l'aventure soit reconnue et davantage exploitée dans le système scolaire du Québec. Ce type d'intervention procure un apport significatif sur le plan de la santé, autant mentale que physique, ainsi que sur les relations sociales, affectant conséquemment la qualité des apprentissages et le bien-être à l'école.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, de proche ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Ma directrice de recherche, Cecilia Borges, pour avoir cru en ce projet et accepté de s'engager à m'épauler. Pour ses conseils et soutiens.

Josiane Gagnon, intervenante en santé et plein air, ainsi que tous ceux que j'ai connus lors de mon passage au bac en plein air, à l'Université du Québec à Chicoutimi. Merci de m'avoir guidé vers la maîtrise, de croire et de travailler en faveur de l'intervention par l'aventure et le plein air.

Manon St-Hilaire, ma chère collègue, pour avoir collaborer si énergétiquement au projet d'intervention « Toujours plus Haut », ainsi qu'à tous mes autres collègues qui ont collaboré à ce projet.

Nicolas Marzarte-Fricot, collègue au département, pour son support moral et technique.

Enfin, mes parents, mon amoureux David Mayer, ainsi qu'à mes bonnes amies, particulièrement Marie-Ève et Geneviève, qui m'ont encouragée à persévérer tout au long de ce grand projet et qui continuent de croire en mes rêves et aspirations.

Introduction

L'éducation par l'aventure présente un engouement de plus en plus remarqué dans plusieurs domaines ainsi que pays. Par exemple, à la fois aux États unis, en Australie, en Angleterre, aux Pays-Bas et tranquillement au Québec, on se réfère à « l'aventure thérapeutique » pour intervenir auprès de personnes présentant différents troubles (de comportements, de consommation, de violence, d'apprentissage, d'anxiété, etc.). La fondation québécoise « Sur la pointe des pieds » a d'ailleurs mis sur place un programme exemplaire, au point de vue mondial, sur des expéditions organisées à l'attention d'un jeune public en rémission du cancer. Aussi, « INAQ », la Coopérative d'intervention par la nature et le plein air au Québec, offre une expertise de qualité dans ses programmes d'intervention sociale et éducative, pour des groupes scolaires ou provenant d'autres centres sociaux. Par ailleurs, toujours au Québec, l'organisme "Face aux vents" propose et développe des activités de plein air supervisées pour une clientèle suivie en santé mentale, en collaboration avec des professionnels de la santé, des services sociaux et communautaires.

On exploite aussi l'éducation par l'aventure et par le plein air pour des objectifs de consolidation de groupe, dans les cohortes d'étudiants ou bien de façon adaptée pour la croissance du personnel d'entreprise, par exemple. Cette avenue est de plus en plus considérée et documentée scientifiquement, étant donné ses nombreux avantages et les possibilités qu'elle offre sur les plans personnels et interpersonnels. De plus, bien que l'on tire profit de l'éducation par l'aventure dans des contextes variés et que les objectifs puissent être uniques à

chaque programmation (en regard du public cible), il demeure que cette approche propose, dans tous les cas, un cadre, un contexte propice au développement notamment d'une meilleure communication, des habiletés sociales et de l'estime personnelle.

Le développement de la communication, de meilleures habiletés sociales et de l'estime personnelle est au cœur de ce travail, et ce, dans un contexte notamment scolaire, puisque l'école est bien plus qu'un lieu d'acquisition de connaissances théoriques. En fait, l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre des connaissances théoriques, mais aussi un endroit pour apprendre à être bien avec soi, avec les autres, à socialiser et à s'accepter mutuellement, dans le respect des forces et des différences de chacun. C'est d'ailleurs lors de ses années vécues majoritairement à l'école que le jeune formera son identité, fortifiera sa personnalité et consolidera une image de soi. Bien souvent, les enseignants, trop affairés par leur tâche, négligent l'importance de travailler plus spécifiquement les compétences sociales et de prendre un temps considérable hebdomadairement pour discuter de comportements inacceptables avec leurs élèves (à l'instar des conseils de coopération). Pourtant, puisque les compétences sociales sont transversales à plusieurs matières, en plus de se manifester dans la cour d'école et à l'extérieur de la salle de classe, il est indispensable de prendre des moments d'arrêts avec les jeunes afin de réfléchir, de communiquer et de s'exercer à mieux coopérer, pour empêcher l'escalade de la violence. La réalité de l'intimidation, de l'agression verbale ou physique, du dénigrement et de l'humiliation chez les jeunes fait malheureusement encore trop partie de beaucoup d'établissements scolaires au Québec.

Le présent mémoire a trait à une étude sur le développement de compétences sociales dans le cadre d'une intervention auprès des enfants potentiellement victimes d'intimidation. Il

propose une stratégie d'éducation au déploiement de la socialisation à l'école. La particularité de cette intervention est qu'elle s'appuie sur l'éducation par l'aventure et le plein air, issue de la théorie de l'éducation expérientielle. Le projet propose d'étudier les retombées d'une séquence d'activités d'aventure, dans le cadre du projet « Toujours plus haut ! » à l'attention d'un jeune public de 5^e et 6^e année du primaire, profilant des caractéristiques personnelles susceptibles de les mettre à risque à la victimisation.

Le mémoire est composé de six chapitres. Le premier chapitre circonscrit la problématique de l'intimidation qui constitue le contexte ou la toile de fond sur laquelle émerge notre préoccupation avec le développement des habiletés sociales. Ensuite, il met en lumière le concept d'habiletés sociales et de la place qu'il détient au sein d'une démarche préventive. Il démontre les recherches effectuées jusqu'à maintenant à l'égard des programmes efficaces (en matière de prévention à l'intimidation) et l'apport envisageable d'une intervention par l'éducation à l'aventure, valorisant le déploiement de la compétence sociale. Il se termine avec la question de recherche.

Le deuxième chapitre a trait à la recension des écrits concernant l'éducation expérientielle et l'éducation par l'aventure, ainsi qu'une vue d'ensemble des liens entre l'éducation par l'aventure et d'autres théories d'apprentissage est abordée. Puis, le cadre théorique démontre comment le développement des habiletés sociales est sollicité et exploité à l'intérieur d'une séquence d'aventure. Il expose aussi une vue d'ensemble sur les techniques de facilitation et de transfert des apprentissages. Cela documente l'apport d'une intervention par l'aventure pour contribuer à la prévention de l'intimidation, notamment pour les jeunes détenant les caractéristiques correspondant à ceux de la victime.

Le troisième chapitre présente la méthodologie qui est divisée en deux parties. La première expose le programme d'intervention par l'aventure visant le développement des habiletés sociales auprès de jeunes potentiellement à risque d'être des victimes, correspondant à l'objet de notre étude. Ainsi, le contexte de ce programme par l'aventure, sa mise en place, le profil et le recrutement des participants ainsi que les ateliers éducatifs sont présentés, afin de bien délimiter cette intervention éducative au cœur de cette étude. La deuxième partie de la méthodologie présente notre démarche de recherche, plus particulièrement, le type de recherche, les outils de la collecte de données, les critères du choix des participants à l'étude et leur forme de recrutement, le cadre d'analyse ainsi que les limites et les apports ou retombées attendus en rapport à cette étude.

Le quatrième chapitre présente les résultats et l'analyse de ceux-ci. Les résultats de la collecte de données sont ventilés en regard des objectifs des questions de recherche. Ils sont regroupés en fonction des différents objectifs de la recherche. Ainsi, les résultats illustrent les perceptions et les opinions des répondants à l'égard a) des forces, des faiblesses et de l'apport du projet chez les participants sur le plan personnel et interpersonnel b) de la structure du programme c) des moyens entrepris pour l'essor des habiletés sociales. La présentation des résultats met en valeur les croisements et les différences entre tous les résultats.

Puis, le cinquième chapitre correspond à celle de la discussion. Ici, il s'agit d'abord de discuter les données de l'étude parallèlement avec les recommandations des experts au sujet de la prévention précoce à l'intimidation. Cela permettra de mieux cerner comment le projet peut s'avérer un facteur de contribution à la prévention de la victimisation, et par là, participer à la prévention à l'intimidation. Ensuite, la discussion reprend certaines forces de l'éducation

par l'aventure pour les comparer avec les retombées du projet sur les plans personnels et interpersonnels. La discussion se poursuit par la mise en valeur des impacts de l'éducation par l'aventure et de ses bénéfices sur le bien-être des jeunes.

Enfin, le dernier chapitre est celui de la conclusion où il sera question de proposer d'autres avenues possibles à l'implantation d'une programmation par l'aventure. Elle propose aussi des recommandations utiles à entrevoir pour l'élaboration de programmations similaires ultérieures, en plus de souligner l'apport du projet de recherche intervention.

1. PROBLÉMATIQUE

L'approche par la nature et l'aventure, provenant de l'éducation expérientielle, s'avère un outil de plus en plus utilisé et reconnu dans le monde du travail social et de l'éducation en général, pour répondre à des besoins personnels, éducatifs et sociaux. À travers la mise en pratique des modèles propres à cette approche, les intervenants, ou les facilitateurs, tendent vers une augmentation du bien-être des participants, pour amener une meilleure relation avec eux-mêmes et avec les autres (Ewert, 2014). Cette approche est donc préconisée chez des gens ou des groupes avec lesquels on souhaite mettre une emphase particulière sur le déploiement positif de leurs interactions sociales, le développement de l'esprit de groupe et la prise de conscience de certains comportements (White & Dinos, 2010). On l'utilise pour provoquer des changements personnels et interpersonnels, par le biais d'une expérience vécue, exigeant un certain dépassement affectif, cognitif ou spirituel (Cain, Cummings & Stanchfield, 2005) . Ainsi, exploitée de manière rigoureuse et bien planifiée, l'éducation par l'aventure permet de pratiquer et de développer des habiletés personnelles et sociales dans un cadre affectif et éducatif sécuritaire (Furnam & Sibthorp, 2014). C'est l'approche qui se présente donc au centre de l'intérêt de cette recherche désirant contribuer à la diminution de la problématique de l'intimidation dans le milieu scolaire. En effet, bien que la prévention à l'intimidation en milieu scolaire devrait se situer dans un contexte environnant beaucoup plus large, une intervention par l'approche de l'aventure auprès de jeunes à risque de victimisation, demeure susceptible de favoriser la manifestation des habiletés requises pour aider à contrer en partie le phénomène.

En ce sens, l'émergence du projet « Toujours plus haut », située au cœur de cette étude, a pour but d'amener un groupe de jeunes élèves de la fin du primaire à risque de victimisation à l'intimidation à vivre une programmation d'activités expérientielles basée sur l'approche par l'aventure. L'intention de ce projet est d'améliorer chez ces jeunes leur force de caractère, en développant davantage d'habiletés personnelles, sociales et prosociales. Profilant les caractéristiques propres aux victimes, le projet vise, par différents moyens, à les outiller afin de mieux prendre leur place parmi les autres. Ainsi, il est souhaitable que ce projet les valorise et contribue à diminuer les risques liés à devenir la cible de l'intimidation.

De plus en plus concernés par celui-ci, l'intimidation est un phénomène sur lequel les agents du milieu scolaire se penchent davantage et sur lequel il prime d'intervenir, en plus de donner aux jeunes victimes et aux témoins des outils pour agir efficacement. Selon l'Institut de la statistique Québec, un élève sur trois au secondaire, soit 37 % des élèves, déclare avoir été victimes de violence (se faire crier des injures, se faire frapper, se faire taxer) à l'école ou sur le chemin de l'école ou encore de cyberintimidation durant l'année scolaire (Carrier, 2013). Étant donné l'ampleur du problème, le gouvernement québécois adoptait une loi contre l'intimidation en 2012 et a récemment injecté d'importants fonds d'un million de dollars afin de créer une chaire de recherches à l'Université de Laval. Cette chaire est attitrée spécifiquement à mener des recherches-actions et à développer des modèles d'intervention, en vue d'apporter des pistes de solutions au problème dans les établissements scolaires québécois (Allard, 2012). Mais qu'est-ce que l'intimidation ? Comment la définit-on dans la documentation scientifique ? Quelles formes prend-elle ? Quel support pouvons-nous offrir aux victimes afin de les outiller ? Quelles sont les stratégies d'intervention efficaces ? Ces

questions se présentent au cœur de notre problématique s'intéressant aux effets d'un programme/intervention basé sur l'éducation par l'aventure, dans la perspective de contribuer à la prévention de l'intimidation.

Dans l'optique d'introduire le sujet de l'intimidation, nous présenterons tout d'abord la loi adoptée au Québec en 2012, pour démontrer l'ampleur du problème social et l'importance de s'y attarder. Puis, en vue de mieux comprendre en quoi l'intimidation consiste, nous la définirons dans un deuxième temps. Nous ferons un survol des recherches réalisées sur ce propos jusqu'à présent. Nous cernerons ensuite, à la lumière de la documentation consultée, les facteurs de risque qui sont à l'origine des comportements intimidateurs, ainsi que les conséquences de l'intimidation sur les jeunes. Nous ferons donc état des différentes recherches abordant le sujet. Puis, puisque l'intervention à l'étude est spécifiquement ciblée pour des jeunes potentiellement à risque de victimisation, nous ferons état du profil de victime, de ses défis et besoins.

Ensuite, nous exposerons l'enjeu des habiletés sociales dans le phénomène de l'intimidation, en étayant d'abord les interventions et programmes ayant démontré des résultats positifs jusqu'à ce jour et en définissant le concept d'habiletés sociales. Enfin, cherchant à mettre en évidence les retombées sociales et scientifiques de notre objet d'étude, nous justifierons par la suite le choix de l'approche par l'aventure comme modalité de contribution à la prévention à l'intimidation. À cet effet, nous présenterons une étude américaine réalisée sous cet angle. Enfin, dans le but de construire une stratégie d'intervention visant le développement de la compétence sociale, nous démontrerons comment le cadre de l'éducation par l'aventure pourrait répondre à certains besoins en terme

de prévention à l'intimidation, par le renforcement des aspects du soi et par la diminution des facteurs de risques. Nous terminerons ce chapitre en exposant la question centrale de recherche à la base de cette étude.

1.1 Phénomène de l'intimidation chez les jeunes au Québec.

Depuis septembre 2012, le projet de loi 56, qui se veut une loi « visant à prévenir et combattre l'intimidation à l'école » a été officiellement adoptée par l'Assemblée nationale du Québec. Selon le Parlement du Québec :

« Cette loi apporte diverses modifications à la Loi sur l'instruction publique et à la Loi sur l'enseignement privé afin de prévenir et de combattre l'intimidation et la violence à l'école. Elle précise les devoirs et responsabilités des acteurs concernés et prévoit qu'une commission scolaire doit veiller à ce que chacune de ses écoles offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui la fréquente puisse y développer son plein potentiel, à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence. » (Beauchamp (2012), Projet de loi 56)

En plus d'imposer aux établissements scolaires la mise en place d'un plan d'action par une personne ou un comité chargé à cet effet, la loi repose notamment sur l'obligation des écoles à prendre des moyens de prévention. Ainsi, les institutions d'enseignement doivent prévoir des mesures disciplinaires en cas de présence d'actes d'intimidation en plus de mesures d'accompagnement personnel pour la victime. Elles doivent également détenir des procédures de soutien à la famille ainsi qu'une aide professionnelle afin qu'il n'y ait pas d'autres victimes. C'est donc en regard de cette loi que plusieurs agents du milieu scolaire ont décidé de se pencher davantage sur les enjeux du phénomène. Ceci, dans le but de l'aborder plus ouvertement avec les jeunes afin mieux prévenir et intervenir. À ce propos, il importe de tout

d'abord détenir une bonne définition de ce en quoi consiste exactement le concept de l'intimidation pour bien le comprendre.

1.1.1 Définition du phénomène de l'intimidation.

Le Nouveau Petit Robert (1993) indique qu'intimider provient du mot « timide » et signifie par conséquent : remplir de timidité, de trouble, de confusion. Le terme « intimider » se rapporte aussi aux termes « gêner », « inhiber », voir « paralyser ». Selon le dictionnaire, au sens plus fort, la définition d'intimider renverrait à vouloir apeurer en imposant sa force et son autorité. Intimider veut aussi signifier effrayer, terrifier quelqu'un (Robert, 1993). Nous pouvons en déduire que l'intimidation représente une forme d'agression effectuée en vue de déstabiliser fortement une personne.

Par ailleurs, selon les chercheurs *du Réseau de la Promotion des Relations et l'Élimination de la Violence au Canada* (<https://www.prevenet.com>), l'intimidation relève d'un abus de pouvoir envers ses pairs qui s'exprime de différentes manières selon l'âge de l'agresseur. On parle d'intimidation lorsqu'il y a violence à répétition avec abus de pouvoir de la part de l'enfant agresseur envers l'enfant agressé. Il semble donc qu'on fasse allusion à une certaine forme de toxicité. En ce sens, l'intimidation se définit comme :

« un manque de respect au sein d'une relation où l'enfant qui intimide apprend à contrôler et à déstabiliser l'autre par la violence et l'abus de pouvoir et l'enfant victime se sent de plus en plus impuissant et piégé dans une relation abusive ». (<http://www.prevnet.ca/fr>)

De plus, toujours selon PREVNET, le réseau national de la prévention de l'intimidation expose les multiples facettes que peut prendre l'intimidation en incluant dans ces catégories

celle de la cyber intimidation, soit les menaces ou agressions par le médium des réseaux sociaux technologiques. Il en résulte un phénomène de plus en plus répandu et alarmant, puisqu'il peut s'avérer difficile de retrouver les agresseurs et que cette forme d'attaque peut joindre plusieurs personnes en même temps, en plus de se manifester n'importe quand, sans témoins réels (PREVNET, 2014).

Déjà, en 1997, Olweus, ayant publié plusieurs ouvrages sur le phénomène inspirant beaucoup d'auteurs actuels, définissait le phénomène avec une distinction claire entre l'acte d'agacer et celui d'intimider. Alors que pour le premier il s'agit plutôt d'un acte amical dans les interactions entre pairs, l'acte d'intimider renvoie quant à lui à une façon d'agacer sur une base régulière avec l'intention de rabaisser ou de ridiculiser, malgré des signes clairs d'opposition ou de détresse de la part de personne ciblée (Olweus, 1997). Il importe donc, pour cet auteur, de bien discerner un acte amical d'un acte malicieux, quoiqu'il puisse être parfois difficile de nuancer les deux.

Pour mieux aider à mettre cette différence en évidence, Olweus (1997) souligne trois critères caractérisant un contexte d'intimidation : a) l'inégalité des pouvoirs (de par le nombre, l'âge, le statut social, la force physique ou mentale) b) l'intention de faire du tort c) la répétition des gestes ou paroles sur une certaine période de temps. Par ailleurs, selon le chercheur, l'intimidation peut prendre une forme directe ou indirecte. Par la forme directe, les agresseurs attaquent ouvertement la victime, directement en sa présence. De façon indirecte, ils attaquent la victime dans son dos, comme avec une rumeur, l'excluant ainsi d'un groupe (Olweus, 1997).

Comme l'explique Smith et al., (2002) dans un article portant sur la définition du phénomène, l'intimidation renvoie à un acte d'agressivité, incluant un abus de pouvoir de la part d'un agresseur s'en prenant à une personne plus faible que lui, ayant de la difficulté à se défendre. De plus, le phénomène sous-tend une forme de répétition dans les gestes d'agressivité. Ainsi, une querelle entre deux personnes de la même force renvoie plutôt à une forme d'agressivité qu'à de l'intimidation. Le geste d'agacer amicalement, sans intention de faire du mal, ne correspond pas à une forme d'intimidation (Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004).

Selon Bowen et Desbiens (2004) l'agressivité n'est pas mauvaise en tant que telle, comme elle fait partie du comportement humain, pour lui donner la possibilité notamment d'évoluer et de s'adapter. Toutefois, elle s'avère néfaste lorsqu'elle « devient un mode courant ou exclusif d'interactions sociales et que ses manifestations compromettent l'intégrité physique, morale, psychologique ou matérielle des autres et, bien souvent, de son auteur lui-même » (Bowen & Desbiens, 2004). La violence en général inclut donc des comportements agressifs, des luttes de pouvoirs et peut se présenter sous plusieurs formes. Elle concerne par exemple le taxage, la violence dans les relations amoureuses, les bagarres, le vol, les insultes, les menaces et les agressions physiques ou verbales (Dubet, 1998). L'intimidation est un type de violence qui se distingue des autres formes d'expression de la violence, comme elle peut être à la fois directe, se manifestant soit de manière physique (par des coups, des poussées), de manière psychologique (en agaçant, ridiculisant, par les menaces, des mimiques de moqueries) ou encore de manière indirecte, moins visible, par le rejet ou l'exclusion d'un jeune du groupe (Bullock, 2002).

Selon ces définitions, le phénomène de l'intimidation semble assez large, allant de comportements violents ou agressifs à de comportements toxiques, de soumission, d'abus de pouvoir ou de cyber intimidation. Plus particulièrement, dans le cadre de ce travail, nous tenons à définir l'intimidation comme suit : une forme répétitive et volontaire d'agression verbale, physique ou virtuelle nuisant à l'intégrité de la personne et affectant sa vie de façon importante. L'intimidation concerne des victimes intimidées ou intimidatrices, mais aussi des agresseurs et des témoins. Nous décrirons sommairement ces derniers (les agresseurs et les témoins) dans la section suivante, pour ensuite étayer plus en détails le profil et les besoins de la victime.

Bien que la définition contribue déjà à éclairer l'intimidation, comment la prévenir ? Comment identifier les signes avant-coureurs de l'intimidation ? En d'autres mots, que sait-on au sujet des origines de l'intimidation ? Comment devient-on intimidateur ou intimidé ? Un survol sur les facteurs susceptibles de déclencher des comportements intimidateurs aide à appréhender davantage le phénomène.

1.1.2 Facteurs de risques

Selon les recherches du *Centre québécois de ressources en promotion de la sécurité et en prévention de la criminalité* (2005), différents types de facteurs entrent en ligne de compte lorsqu'on aborde l'apparition de comportements violents chez les jeunes (Cousineau & Desbiens, 2005). Ceux-ci comprennent les facteurs de nature biologique, psychologique et les facteurs environnementaux (socioéconomique, familial, scolaire, économique et identitaire).

Une étude menée par Guerra (2010) a tenté d'examiner par ordre d'importance les facteurs contextuels favorisant l'intimidation, tels l'environnement familial, le climat de l'école, le statut, l'influence des pairs et la communauté. Parmi les résultats de cette étude, il s'avère que le milieu de la communauté (le voisinage, les facteurs socioéconomiques, le taux de criminalité) et l'influence des pairs jouent un rôle plus marqué comme facteur de risque à l'apparition de l'intimidation (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Par ailleurs, dans le but de déterminer, du point de vue des enfants cette fois-ci, pourquoi ceux-ci avaient recours à l'intimidation, une étude qualitative réalisée par Bosaki, Marini et Dane (2006) indique que les enfants, de façon générale, attribueraient les intentions des agresseurs à vouloir intimider pour obtenir une faveur (de l'argent ou de la nourriture, par exemple). De plus, d'autres raisons qui inciteraient à l'intimidation seraient dues à des comportements réactifs, comme la jalousie. La plupart des enfants démontrent que l'intimidation occasionnée implique un aspect physique (l'apparence, les vêtements, la nationalité, etc.).

Il importe d'ajouter que des recherches récentes ont démontré que des agresseurs considéreraient notamment la cyberintimidation (l'intimidation par les moyens technologiques) comme un acte de plaisir, par les élèves les plus populaires vis-à-vis des moins populaires (Morgan, 2012). Pour corroborer, selon Rodkin (2000), l'intimidation ou les comportements antisociaux chez les préadolescents seraient dans certains cas provoqués par souci de plaire aux yeux des autres, pour gagner de la popularité : «Les voyant cool, rebelles et athlétiques, les autres écoliers encouragent l'adoption de comportements négatifs et délinquants. » (Rodkin et al., 2000, p. 14). Ainsi, le désir de se sentir important, de démontrer une force et du

« leadership » négatif pour être reconnu parmi les pairs expliquerait parfois l'intention de l'intimidation. Les pairs sont souvent les témoins de l'intimidation (Rodkins, 2000). Ceux-ci adoptent différentes attitudes face au phénomène, par exemple : en restant neutre, en assistant et en encourageant les comportements ou en aidant et en consolant les victimes (Smith, Schneider, et al., 2004). Malheureusement, à l'instar des données de Rodkin (2000) sur la popularité du phénomène chez les préadolescents, la plupart du temps, les témoins ne réagissent pas pour la défense des jeunes victimes (Smith et al., 2004).

Olweus (1997) décrit les agresseurs comme des jeunes qui ont une assez bonne estime d'eux-mêmes. Une autre étude démontre que les gestes d'intimidation contribueraient à augmenter l'estime des intimidateurs (Baumeister et al., 2001 dans Bullock, 2002). Cela s'applique pour les agresseurs et non pour les agresseurs-victimes (ceux-ci seront définis dans la section concernant le profil des victimes). Les intimidateurs se distinguent de par leur agressivité envers les pairs. Ils peuvent aussi être agressifs à l'égard de leurs parents et des enseignants. Ils possèdent un important besoin de dominer, ils sont impulsifs et démontrent peu d'empathie. Par ailleurs, ils justifient leurs actions par le désir de se sentir supérieur ou plus fort que les autres (Bullock, 2002).

Maintenant, si l'on commence à comprendre mieux les sources de l'intimidation, que sait-on sur ses conséquences ? Qu'arrive-t-il à une personne qui souffre de l'intimidation à outrance ? Jusqu'où vont les impacts de l'intimidation ? Selon les chercheurs, l'intimidation est susceptible d'engendrer des conséquences aux niveaux psychologique, social et physiologique.

1.1.3 Conséquences de l'intimidation

L'intimidation engendre certes des conséquences qui sont loin d'être banalisées. Autant sur le plan psychologique que physique et social, le phénomène détient des répercussions assez importantes, selon la gravité des cas. Il importe de présenter les manifestations de ses conséquences, afin d'intervenir s'il se présente des signes en témoignant la présence. Par ailleurs, c'est en étant bien conscient des conséquences de cette forme de violence que les intervenants comprendront toute l'importance d'intervenir rapidement et activement.

1.1.3.1 Conséquences psychologiques

Nous avons précédemment cité des facteurs de risque au phénomène de l'intimidation. Celle-ci peut affecter la vie de la victime de manière importante, selon la gravité du phénomène. La victime peut ne plus se sentir en sécurité et se sentir embarrassée, honteuse ou triste. Cela peut même aller jusqu'à la dépression, à la violence ou au geste de suicide (Lepage, Marcotte & Fortin, 2006) D'ailleurs, les résultats d'une étude attestent le lien existant entre la dépression et l'intimidation. Autant les intimidateurs que les victimes, chez les enfants et les adolescents, témoignent avoir des symptômes dépressifs (Lepage et al., 2006). De plus, comme conséquence, la victime peut avoir tendance à croire à ce que les autres lui renvoient comme images, affectant ainsi son estime personnelle. Par exemple, lors d'une recherche qualitative effectuée par Bosaki, Marini et Dane (2006) sur la perception des enfants au sujet de l'intimidation, certaines victimes déclarent qu'elles ont tendance à croire vrai ce que les autres lui disent. Par conséquent, si un enfant se fait dire qu'il est laid, il pensera « je suis laid » au détriment de « cet enfant n'est pas gentil de me dire de telles paroles ». Ces pensées

dévalorisent la victime et ont une influence négative sur son concept de soi (Bosaki et al., 2006).

Par ailleurs, les auteurs s'entendent pour dire que le phénomène a des répercussions également sur la motivation et les résultats scolaires. En effet, l'intimidation occasionne un plus haut taux d'absentéisme et les jeunes victimes seront portées à éviter certains endroits de l'école, telles les toilettes ou la cour de récréation (Bullock, 2002).

À cela s'ajoutent les graves conséquences sociales de la cyberintimidation. La cyberintimidation consiste en des attaques par les moyens technologiques, auxquels les jeunes ont accès, sans supervision. Ce genre d'attaque électronique s'avère très dangereuse, car elle peut survenir à n'importe quel moment, n'importe où, en atteignant un millier de personnes en même temps (Floreno, 2011 dans Morgan, 2012). Elle demeure malheureusement un moyen très exploité, comme elle permet l'anonymat des agresseurs et évite le « face à face » avec les victimes. Ce moyen d'agression affecte énormément les victimes, et mène dans certains cas au suicide, c'est pourquoi il est maintenant considéré comme un délit mineur criminel (Morgan, 2012).

1.1.3.2 Conséquences sociales et physiologiques

Les conséquences de l'intimidation entraînent également des répercussions non seulement sur la victime, mais aussi sur les témoins et sur le reste de la communauté élargie. En effet, comme le mentionnent Craig et Pepler (2003), ce type de comportement agressif exige que l'on s'y attarde de près puisqu'il génère plusieurs autres problématiques de violence interpersonnelle au Canada (Craig & Pepler, 2003). Les témoins de gestes d'intimidation

peuvent connaître des problèmes d'anxiété ou de peur d'être les prochaines victimes.

Une importante étude en santé mentale a révélé que les témoins sont autant à risque d'être affecté négativement psychologiquement que les victimes. De plus, toujours selon cette étude, les témoins de la victimisation sont plus à risque de devenir à leur tour agresseur, si aucune mesure coercitive n'est prise (Juvonen, Graham & Schuster, 2003). D'ailleurs, s'il n'y a eu aucune intervention sur les gestes d'intimidation durant l'enfance, les agresseurs pourraient continuer à utiliser ces types de comportements à l'âge adulte. Ils seront plus propices à harceler dans leur milieu de travail, à se retrouver dans des situations de violence conjugale, de harcèlement sexuel ou de criminalité (Craig & Pepler, 2003).

En plus d'avoir des incidences sur le plan psychologique et social, les recherches démontrent que l'intimidation occasionne également des troubles au niveau physique. Les effets connus se définissent ainsi : maux de ventre, de tête et de gorge à répétition, crises de panique, manque ou excès de sommeil, problèmes d'alimentation, de respiration, de nausées, d'épuisement et de cauchemars l'intimidation (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2001). Le malaise peut donc se traduire par des troubles physiques, un processus qui interviendrait en réponse au stress psychologique de l'intimidation.

En regard des différentes informations dégagées au sujet de la problématique et de son enjeu (avec ses facteurs de causes et de conséquences), les chercheurs s'entendent pour dire que si l'on souhaite la réduction de l'intimidation, il est capital d'intervenir à plusieurs niveaux, par une approche globalisante et systématique (Bédard, 2008; Bullock, 2002; Olweus, 1997; Smith & Smith, 2004). En effet, au sujet des retombées positives des interventions, ces auteurs sont d'avis qu'il est impératif de mettre des mesures en place dans différents environnements

(scolaire, familiale et communautaire) et d'impliquer plusieurs acteurs (enseignants, élèves, parents) pour contrer le phénomène.

1.2 Les victimes

Quoique plusieurs données de recherches se recoupent pour déterminer les caractéristiques physiques et comportementales des jeunes étant plus susceptibles d'être à risque de victimisation, ce cadre ne répond pas nécessairement à tous les enfants. En effet, d'autres raisons peuvent expliquer la cause de se retrouver la cible de comportements intimidateurs. Il demeure toutefois important de tenir compte de ces critères, car ils permettent d'identifier ces jeunes plus facilement, pour ainsi prévenir les situations d'agressions possibles (Bédard, 2008). Pour la présente recherche, nous nous référons à la « victime potentielle », qui signifie « une personne susceptible d'être l'objet de violence », (Balahoczky, 2006) ou au « jeune à risque de victimisation », pour parler d'un jeune présentant de façon importante les attributs et particularités d'une victime dans sa personnalité (anxiété, insécurité, intériorisation, solitude, passivité, etc.), sans nécessairement être clairement identifié comme étant la cible de comportements intimidateurs.

1.2.1 Leur profil

Les recherches de Olweus (1997) et ses collaborateurs, qui ont définitivement contribué au développement des connaissances actuelles dans ce domaine, ont permis de déterminer un portrait psychologique des victimes. Bien que ce portrait semble s'appliquer pour les garçons et les filles, Olweus (1997) souligne que davantage de recherches sur le portrait des filles sont nécessaires. Selon les observations, les victimes types sont plus sujettes à être anxieuses ou à

vivre de l'insécurité. Par ailleurs, elles se présentent comme des personnes plutôt silencieuses et sensibles. Elles détiennent une faible estime de soi, un faible sentiment de contrôle et possèdent une image d'elles-mêmes négatives (Martel-Olivier, 2010). Selon Olweus (1997), elles adoptent des comportements de passivité face à l'intimidation ou réagissent en pleurant (pour les plus jeunes). Les victimes ont aussi une tendance plus marquée à s'absenter de l'école (souvent à cause des gestes d'intimidation) (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004).

Lepage (2003) ajoute que la faible estime de soi et les piètres compétences sociales avec les pairs constituent les premiers signes de victimisation, puisque la perception qui en découle s'associe à des comportements de soumission et d'isolement social et du coup, à la dépréciation des pairs. La victime -choisie en fonction de son apparence physique, d'un handicap ou de tout autre caractéristique- se différencie des autres (Lepage, 2003). La fragilité, la faiblesse physique ainsi que l'obésité constituent par exemple des facteurs de risque physiques (Martel-Olivier, 2010). Les chercheurs affirment également que les jeunes victimes détiennent souvent des problèmes d'intériorisation, n'exprimant pas leurs problèmes aux autres. Ces problèmes d'inhibition et d'intériorisation se manifestent sous forme d'anxiété, de dépression, de tristesse et de troubles affectifs, de troubles d'attention ou de troubles alimentaires (particulièrement chez les filles) (Smokowski & Kopasz, 2005).

Selon Martel-Olivier (2010), le rejet par les pairs, tout comme l'absence d'amitié, sont des facteurs de risque directement associés à la victimisation. Ainsi, le réseau social de la victime (c'est-à-dire ses amis, ses pairs) est très restreint ou quasi nul, puisque celle-ci se perçoit sans valeur aux yeux des autres. Les études sur le profil des victimes d'intimidation

démontrent que celles-ci ont en général peu ou pas d'amis à l'école. La qualité des amitiés, s'il y a lieu s'avérerait plutôt pauvre (Smith et al., 2004). Il est donc difficile pour elles d'avoir des alliés pour la défendre, comme elles n'ont généralement pas ou que très peu d'amis. Par ailleurs, un manque d'amis occasionne un manque de pratique des habiletés sociales, exposant davantage les risques à la victimisation (Martel-Olivier, 2010). Ces constatations renforcent l'idée d'intervenir au plan du développement des habiletés personnelles et sociales ayant trait aux problèmes d'intériorisation, par le biais du renforcement de la compétence sociale.

D'autres auteurs comme (Bédard, 2008; Bullock, 2002) ont repris les études de Olweus (1997) pour mettre en évidence la distinction entre deux types de personnalité chez les victimes (Bédard, 2008; Bullock, 2002). Le premier type de victime correspond à celui décrit ci-haut : la victime est passive, repliée sur elle-même, anxieuse, souffrant d'insécurité, de solitude et réagissant de façon soumise face aux réactions agressives des autres. Le deuxième type de victime consiste en une victime dite provocatrice ou réactive. Elle est à la fois anxieuse et réactive, mais de manière agressive. Elle peut se montrer hyperactive et déranger les autres en s'attirant des réactions négatives de leur part. Ses comportements ou réactions sont souvent immatures. La victime réactive exprime son agressivité avec impulsivité. L'anxiété vécue chez la victime se remarque également sur le plan physique. Celle-ci a tendance à adopter une posture inclinée vers le bas, les épaules vers l'avant. Aussi, l'expression du ton de la voix n'est pas claire et forte, puisqu'elles ont de la difficulté à s'affirmer (Bédard, 2008).

Après avoir tracé un portrait des caractéristiques générales, au niveau psychologique et interpersonnel des victimes d'intimidation, passons à la présentation des défis et des besoins d'une victime et d'une victime potentielle.

1.2.2 Leurs besoins et leurs défis

Les jeunes victimes d'intimidation détiennent des besoins importants en terme d'intervention. Les parents, éducateurs et même les témoins qui identifient des victimes doivent réagir, car les conséquences peuvent dans certains cas se montrer irréversibles et se prolonger sur du long terme. Une importante méta-analyse de Gini et Pozzoli (2013) démontre l'association entre les enfants intimidés et les troubles psychosomatiques qui s'y rattachent. Les auteurs recommandent que les jeunes à risque de souffrir d'intimidation doivent être référés aux professionnels de la santé (psychologues, pédiatres ou autres) afin d'assurer un suivi (Gini & Pozzoli, 2013; Ttofi & Farrington, 2009). Selon Ttofi et Farrington (2009) pour la plupart des programmes individualisés, il demeure nécessaire que les professionnels travaillent en collaboration avec les enseignants. Les auteurs sont d'avis que les professionnels du milieu éducatif et de la santé ont la responsabilité d'identifier ces jeunes et de les diriger vers les services qui pourront les aider. Les symptômes physiques tels que les a) maux de tête ou de ventre récurrents, b) un faible appétit, c) la présence de trouble du sommeil ou de la respiration sont des indices à prendre en considération dans la détection du problème (Gini & Pozzoli, 2013)

Par ailleurs, comme il n'est pas nécessairement évident pour les victimes de relater leurs expériences d'intimidation, Gini et Pozzoli (2013) suggèrent que les intervenants

approchent la problématique avec des questions plutôt générales sur l'expérience du jeune à l'école, sur ses liens amicaux. On peut lui demander s'il se sent en sécurité à l'école, et s'il dit se sentir exclu, chercher à savoir pourquoi. Ces chercheurs vont plus loin et proposent aussi d'inclure les parents dans le dépistage des symptômes. Selon eux, afin d'avoir recours à des mesures préventives, les parents peuvent eux aussi consulter des professionnels sur la problématique et sur l'importance de travailler avec leur jeune l'affirmation personnelle et les habiletés sociales. Selon les auteurs, plus tôt l'on identifie les victimes et prévient les conséquences physiques et mentales du problème, meilleurs en seront les résultats (Gini et Pozzoli, 2013). Bien que les conseils de cet article ayant trait au besoin des victimes soient particulièrement donnés à l'attention des pédiatres, ils valent certes aussi pour les tous autres intervenants susceptibles d'identifier un jeune à risque.

Pour corroborer, en regard de recherches effectuées sur les facteurs majeurs de prédispositions à la victimisation, les experts décrivent les victimes comme des personnes ayant a) des difficultés à résoudre des problèmes sociaux b) des manques au niveau de la compétence sociale c) une image souvent négative d'elles-mêmes c) proviennent de communauté, famille ou environnement scolaire négatif et d) sont souvent rejetés et exclus de leurs pairs (Cook et al., 2010). Considérant tous ces facteurs, les auteurs concluent en proposant de répondre non seulement par une intervention dite « universelle », rejoignant tous les milieux (familial, scolaire, communautaire), mais aussi par des consultations centrées sur les besoins particuliers de la victime, en tenant compte de ses caractéristiques personnelles. Selon Cook., et al (2010), l'intervention universelle s'avère une première étape pour aider les

victimes, mais celles-ci auront besoin de support plus personnalisé, afin de surmonter leurs propres défis.

Selon Morgan (2012), la présence des amis diminue les facteurs de risque à devenir potentiellement victime. En lien avec ses besoins, il faut donc de travailler sur la qualité du réseau social de la victime potentielle, afin de l'aider à se faire des amis et à les garder. Les victimes ont besoin de se sentir en sécurité et de sentir un climat de confiance dans l'école et dans la classe, afin qu'ils puissent s'exprimer sur le sujet de l'intimidation. À cet égard, Card et Hodges (2008) proposent d'instaurer un cercle de partage sur l'intimidation, où les élèves eux-mêmes décident des conséquences attribuées aux agresseurs. Cela affectera ainsi la volonté des pairs à réagir face à la victimisation. Ils mentionnent également le parrainage ou le tutorat par les pairs, entre un élève victime et un autre qui ne l'est pas.

D'une part, les victimes ont donc des besoins, comme nous l'avons expliqué précédemment. Ils ont besoin que les adultes reconnaissent, les approches et les réfèrent à des spécialistes, si nécessaire, pour remédier à leurs manques, tout en impliquant les parents, enseignants et même les pairs. D'autre part, elles ont des défis majeurs à relever. En effet, les auteurs rapportent qu'une des grandes lacunes présentes chez les enfants intimidés réside dans leur manque d'habiletés sociales (Bédard, 2008 ; Fox et Boulton, 2005). Par là, ils ont de la difficulté à s'affirmer, à s'exprimer de façon appropriée socialement. Soit que les jeunes intimidés ne rétorquent pas aux agressions verbales des autres (insultes, diminution, humiliation, chantage) ou encore, si elles sont du type passif, qu'elles réagissent de manière à s'attirer le mépris des autres et deviennent intimidatrices à leur tour. Autant les enfants

potentiellement victimes que les enfants intimidés eux-mêmes présentent de grandes faiblesses dans la manifestation de leurs habiletés sociales.

« Une des grandes caractéristiques communes aux intimidateurs et intimidés est leur manque d'habiletés sociales. Ils n'ont pas les outils nécessaires afin de fréquenter les pairs. Ils éprouvent de la difficulté à s'affirmer adéquatement, à accepter leurs erreurs, à tolérer les situations frustrantes et à supporter la compétition. Ces aptitudes se développent durant la petite enfance et elles sont consolidées en fréquentant les amis de l'école » (Bédard, 2008, p. 18)

En regard de la difficulté des enfants intimidés à extérioriser leurs problèmes, ces enfants doivent apprendre à communiquer avec leur entourage, à s'exprimer davantage (Bédard, 2008). Il s'impose donc d'une part que le milieu se montre accueillant, ouvert et conciliant à aider lors des plaintes d'intimidation (Morgan, 2012), et que d'autre part, les enfants intimidés apprennent à sortir d'eux-mêmes en verbalisant leurs soucis pour régler notamment leurs conflits. Par exemple, le programme d'intervention à l'intimidation d'Olweus (1993) propose de mettre l'accent sur le développement de la compétence sociale par le biais d'activités scolaires, inscrites au programme du curriculum, dans la visée de donner aux élèves des outils pour résoudre leurs conflits (Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). Lors d'une situation d'intimidation et d'abus de pouvoir, une victime se trouve piégée et ne détient pas les habiletés sociales requises pour s'intégrer à son groupe de pairs (Lepage et al., 2006). Cette réalité justifie notre choix de travailler les habiletés sociales avec un groupe de jeunes potentiellement victimes d'intimidation, ayant besoin d'apprendre et de s'exercer à rétorquer, à s'affirmer, à résoudre des conflits et à détenir le courage de dénoncer les actes d'intimidation.

Il importe aussi que les enseignants encouragent les jeunes mis à l'écart à s'affirmer en classe, afin qu'ils acquièrent de l'importance et de la reconnaissance aux yeux des autres

(Olweus, 1997). Encore une fois, le travail sur l'affirmation de soi chez les victimes potentielles, parmi les habiletés sociales à développer, s'avère prédominant. À cet effet, nous allons expliquer dans un premier temps en quoi consiste le concept d'habiletés ou de compétence sociales. Puis, nous présentons les critères d'efficacité déterminés par les chercheurs, à l'égard des programmes d'intervention à l'intimidation et au développement des habiletés sociales, pour ensuite faire valoir l'apport d'une intervention éducative par l'aventure sur le développement des habiletés sociales chez les enfants intimidés ou à risque de le devenir.

1.3 Habiletés sociales au sein du phénomène de l'intimidation

Le développement des habiletés sociales n'est pas à lui seul l'unique facteur de réussite pour contrer l'intimidation. En effet, outre l'importance de s'attarder aux habiletés sociales, tant au point de vue individuel que collectif, pour se montrer efficace, des mesures dites « universelles », s'adressant également à tous les agents de l'environnement scolaire (avec l'école, les témoins et agresseurs, les parents, la communauté) s'avèrent capitales à l'implantation d'une programmation visant à enrayer le phénomène (Cook et al., 2010).

Toutefois, plusieurs enjeux en regard de la problématique de l'intimidation à l'école sont intimement liés aux habiletés sociales, car le développement de celles-ci concerne autant les agresseurs, démontrant des comportements violents, que les victimes présentant des caractéristiques d'introversion ou de manque d'aptitude à entrer en relation interpersonnelle. Il s'avère qu'à travers plusieurs programmes de prévention de la violence, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, ayant fait l'objet d'évaluations systématiques et rigoureuses, le développement des habiletés sociales et prosociales se présente au centre des objectifs des

programmes (Bowen, 2003). En ce sens, il importe dans un premier temps de définir en quoi consistent les habiletés sociales et de démontrer, dans un deuxième temps, le rôle qu'elles détiennent au sein de la prévention à l'intimidation et de l'inclusion sociale. Puis, il sera question d'exposer toutes les caractéristiques des programmes d'intervention efficaces connus à ce jour et de mettre en valeur les particularités des interventions pour les victimes. Pour terminer, nous mettons de l'avant les atouts concernant l'apport d'une intervention par l'aventure, pour contribuer à contrer la problématique.

1.3.1 Concept des habiletés sociales

Les auteurs font appel à plusieurs termes afin de traiter du concept des habiletés sociales. À travers la littérature, on parle d'habiletés sociales, d'habiletés prosociales et de la compétence sociale. Ces trois termes, les plus souvent utilisés, renvoient à des définitions bien distinctes. Afin de bien circonscrire le concept, nous allons faire état de ces différences, en les définissant plus précisément. Parmi les définitions données aux termes « habiletés sociales », celle qui a retenu davantage notre attention, du fait qu'elle soit concise et précise, est celle d'Elliott et Lang (2004) :

« Les habiletés sociales sont définies comme des comportements socialement acceptables, permettant à une personne d'interagir avec les autres de façon à susciter des réponses positives et d'éviter des réponses négatives. » (Elliott et Lang, 2004, p.428)

Ainsi, lorsqu'une personne fait preuve de bonnes habiletés sociales, elle est perçue positivement par ses pairs. Les habiletés sociales englobent les habiletés interpersonnelles à maintenir une conversation, à entrer en relation avec autrui, à résoudre des problèmes ou des

conflits et à gérer sa colère. Elles se démontrent soit verbalement ou par le non verbal (Elliott & Lang, 2004).

Les habiletés sociales consistent donc en un ensemble de conduites ou de comportements positifs personnels adoptés pour s'adapter à un contexte d'interaction sociale spécifique. Les auteurs ajoutent que des processus résultant « d'une interaction constante entre des dispositions personnelles et des conditions environnementales » forment ce que sont les habiletés sociales (Bowen, Desbiens, Martin & Hamel, 2001, p.53). Elles se manifestent en regard d'une situation déterminée, dans un but d'interaction sociale. Les habiletés sociales concernent tous les comportements fondamentaux constituant la base de la compétence sociale, que nous définirons dans cette section (Bowen, Desbiens, Martin & Hamel, 2001).

Quant aux habiletés prosociales, elles, concernent soit des comportements, des gestes, des habiletés ou des intentions positives dirigés volontairement vers autrui, pour lui créer un certain bénéfice (McAuley, 1994). Ces habiletés sont aussi exploitées pour créer ou développer des liens sociaux. La nuance se démarquant de ce type d'habiletés se situe dans l'intention nécessaire de procurer du bien, des avantages aux prochains. Dans leur article portant sur « *une étude observationnelle du développement des conduites prosociales et antisociales entre les pairs* » Bowen, Provost et Dumont (1995) démontrent plusieurs exemples de comportements prosociaux. Parmi ceux-ci, ils mentionnent la coopération, l'échange, l'aide, l'aide émotionnelle (consolation, encouragement), le partage et le don.

La compétence sociale, elle, fait référence à l'actualisation ou à la mobilisation de plusieurs habiletés sociales, en les adaptant aux circonstances et aux situations, afin d'interagir

avec autrui efficacement. C'est une notion complexe, qui, dans sa définition, tient compte de quatre approches opérationnelles : les habiletés sociales, l'approche selon le statut sociométrique, les relations sociales et l'approche fonctionnelle, c'est-à-dire l'étude des résultats ou des mécanismes internes en jeu dans le comportement (Bowen et al., 2001; Rose - Krasnor, 1997). C'est à partir de toutes ces composantes que nous pouvons mieux la comprendre et étudier son efficacité. Par ailleurs, Gottlieb (1998) définit globalement cette compétence comme suit :

« La compétence sociale est la capacité d'intégrer les éléments cognitifs et affectifs ainsi que les comportements afin d'accomplir des tâches sociales précises et d'obtenir des éléments de développement positifs. Elle comprend une série d'aptitudes et de sentiments fondamentaux dont le sens fonctionnel est déterminé par les contextes de la culture, de l'entourage et de la situation. » (Gottlieb, 1998 dans Bowen et al., 2001)

Ainsi, en plus de faire intervenir différentes habiletés sociales, la compétence sociale implique le recours à des processus sociocognitifs et socio-affectifs, adaptés aux situations. Les auteurs ajoutent que la compétence sociale renvoie également à l'autorégulation de soi, c'est-à-dire « la capacité d'une personne de gérer son comportement et ses habiletés cognitives pour atteindre les buts sociaux qu'elles se fixent ... » (Bowen et al., 2001, p. 52).

Pour corroborer, ils spécifient que la compétence sociale fait appel à la capacité à coopérer, s'affirmer, être responsable, empathique tout en démontrant un certain contrôle de soi. Une autre définition corrobore en mentionnant que :

« l'on peut décrire la compétence sociale en termes de capacité ou d'habiletés sociocognitives que l'individu manifeste dans son comportement et qui lui fournisse tout à la fois une certaine connaissance de la situation et le pouvoir d'agir sur elle » (Pry & Guillain, 1996, p. 315)

Greenspan (1981) a développé un modèle pour expliquer la compétence sociale, en tenant compte de l'intelligence sociale, l'intelligence pratique, le caractère et le tempérament (Pry & Guillain, 1996). L'intelligence sociale (la sensibilité, le discernement, la communication), qui nous intéresse ici, consiste en « la base sociocognitive du fonctionnement adaptatif » (Pry & Guillain, 1996). L'intelligence sociale est donc définie comme :

« la faculté de comprendre les attentes sociales et d'interpréter les comportements d'autrui ainsi que la possibilité d'organiser son action conformément à des objectifs personnels dans le respect relatif des exigences sociales » (Pry & Guillain, 1996, p.316)

Ainsi, comme le spécifie Bowen (2003) dans sa conférence d'ouverture au colloque « L'intimidation et le taxage à l'école », la compétence sociale englobe de multiples dimensions et se manifeste à travers ce qu'on appelle communément l'acceptation sociale. C'est donc en regard de la manifestation de celle-ci que l'élève sera soit perçu positivement aux yeux de ses pairs, en étant soit moins marginalisé ou isolé et en se liant d'amitié avec d'autres, détenant des habiletés sociales positives.

Ajoutons que l'expression de la compétence sociale fait également appel à l'intelligence socioémotionnelle. L'intelligence socioémotionnelle consiste en la capacité à reconnaître et à contrôler ses émotions, à démontrer de l'empathie pour ses pairs, entretenir des relations positives, faire des choix responsables et résoudre des problèmes de façon constructive. Il est fortement conseillé de veiller à développer l'intelligence socioémotionnelle à l'école, afin de créer des milieux académiques plus sécuritaires, et ainsi contribuer à la prévention de l'intimidation (Massari, 2011).

Enfin, il est pertinent de citer la définition du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (2006), dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), au sujet des compétences transversales d'ordre personnel et social. En effet, cette définition reprend plusieurs éléments mentionnés précédemment:

« Les compétences d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Elles trouvent des dimensions tant cognitives que socioaffectives et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide. » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)), 2006, p. 31)

Maintenant que nous comprenons mieux ces concepts, dans le but de le travailler avec des jeunes en milieu scolaire, quelles sont les autres caractéristiques des programmes ayant obtenu des résultats positifs pour contrer l'intimidation ? Cela nous mène à brosser un tableau des critères à mettre de l'avant pour une programmation efficace et à mieux situer la place du développement des habiletés sociales dans une intervention plus spécifique aux victimes potentielles.

1.3.2 Programmes d'interventions efficaces

1.3.2.1 Prévention à l'intimidation

En regard de la problématique de l'intimidation (ses caractéristiques, ses facteurs de cause, de conséquence, sur le profil des jeunes agresseurs et victimes) les auteurs établissent des liens avec les besoins requis en ce qui a trait aux mesures préventives et d'intervention au problème. Bowen et al., (2000) mentionnent qu'en regard du phénomène multifactoriel, l'encadrement scolaire et l'implantation de modèles d'intervention par les agents du milieu

scolaire jouent un rôle prépondérant dans les facteurs de risques (Bowen et al., 2000 dans Flores, 2005). Selon Cook, Williams, Guerra, Kim et Sadek (2010) l'avenue la plus prometteuse est celle alliant les interventions individuelles aux démarches issues du contexte plus large des jeunes (école, maison, groupe de pairs). Il semble donc que les interventions doivent s'effectuer à trois niveaux : dans le contexte élargi de l'école (avec les parents, la direction, le parascolaire), dans les classes avec l'enseignant(e) et individuellement, avec les personnes concernées (Bullock, 2002). Une approche ciblant les multiples contextes d'environnements sociaux des jeunes sera donc plus propice à réussir (Guerra et al., 2010).

D'ailleurs, Allen (2010) suggère cinq composantes pour qu'un programme ait un minimum de succès, soit : a) donner une formation éducative aux parents, enseignants et élèves b) créer un comité pour le suivi du programme c) détenir des règles et politiques claires contre l'intimidation d) établir les besoins et des modifications au programme par des sondages anonymes e) offrir du soutien aux victimes et prévoir des conséquences pour les intimidateurs (Allen, 2010). Le même auteur suggère de mettre en place une feuille dans les classes, pour rapporter ou signaler un acte d'intimidation de façon anonyme.

Selon Morgan (2012), un des programmes qui se démarque des autres par son haut taux de succès, à travers 6 000 institutions scolaires dans le monde, est le programme de prévention à l'intimidation d'Olweus (1993). Ce programme s'appuie sur une méthode d'intervention dite globale. Quelques pistes d'intervention propres à ce programme rejoignent les critères mentionnés ci-haut et consistent également à a) répondre rapidement lorsqu'un cas survient en n'utilisant pas des conséquences hostiles ou négatives b) avvertir tous les parents des jeunes impliqués et résoudre le conflit le plus rapidement possible c) référer la victime à une aide

(technicien en comportement, psychologue) si nécessaire d) offrir fréquemment des opportunités de discussion en classe où les élèves peuvent parler de l'intimidation. Les enseignants peuvent également organiser une journée-conférence dans l'école, sur le sujet.

L'auteur rajoute qu'en plus de former les enseignants aux habiletés d'intervention, il faut éduquer les jeunes lors de discussion de classe, car ceux-ci sont souvent les principaux témoins et doivent savoir comment réagir et quand avertir un adulte (Morgan, 2012). Bullock (2002) propose aussi d'avoir recours à la médiation par les pairs, en formant les élèves témoins à devenir médiateurs entre les intimidateurs et les victimes. Les effets d'une telle intervention plus globale, impliquant l'école au complet et les parents, voir les organismes communautaires également, réside dans la conscience plus élargie du phénomène amenant ainsi les jeunes à exprimer plus aisément les cas d'intimidation (Smith, Schneider et al., 2004).

Pour prévenir la violence, Bullock, propose de s'attarder rapidement aux problèmes d'habiletés sociales. Ainsi, plus vite les mauvais comportements seront pris en charge, moins la violence aura de chance de s'aggraver. À cela s'ajoutent quelques suggestions à l'attention des enseignants, pour mettre sur place des mesures de prévention dans leur classe. Par exemple, encourager les opportunités d'apprentissage coopératif, où l'intimidation est moins à risque de survenir (Bullock, 2002). En effet, lors de l'apprentissage coopératif, les jeunes apprennent à travailler ensemble, à échanger leurs forces et à s'entraider. L'apprentissage coopératif exige d'ailleurs un entraînement aux habiletés sociales telles que l'écoute, le droit de parole, l'attente de son tour et les échanges, l'expression des idées ou des opinions. Il favorise donc le développement des habiletés relationnelles et les relations interpersonnelles positives (Lavergne, 1996). Les enseignants peuvent aussi ajouter à leur enseignement des jeux

coopératifs, des jeux de rôles et d'art dramatique pour éveiller la conscience face au problème et développer des stratégies de solution (Bullock, 2002). Il importe de donner des outils aux élèves pour apprendre à résoudre des conflits de façon prosociale, lors des activités de classe (Smith, Schneider et al., 2004). On peut également prendre des moments en classe pour enseigner que la différence chez les humains existe et qu'elle est enrichissante (Graham, 2010 dans Morgan, 2012).

1.3.2.2 Entraînement aux habiletés sociales

À l'heure actuelle, plusieurs types de programme d'entraînement aux habiletés sociales existent pour montrer aux jeunes comment résoudre des conflits ou s'exprimer de façon de manière pacifique. Tous ces programmes ont en commun l'apport de faire ressortir l'acquisition des aptitudes sociales axée la résolution de problèmes (la réflexion, l'apprentissage), les comportements sociaux (l'acquisition de la bonne conduite) et l'identification des sentiments (l'affectivité) (Duhamel, 1996). De plus, les programmes visent à enseigner les habiletés sociales vers un transfert des acquis en milieu naturel (généralisation) (Desbiens, 2000). La finalité de ces programmes consiste à apprendre des comportements sociaux adaptés pour les intégrer et les transférer ensuite dans sa conduite (Gendron, Royer, Bertrand, & Potvin, 2005).

Par contre, il existe plusieurs limites à l'efficacité de ces programmes. En effet, comme les entraînements aux habiletés sociales s'effectuent dans un contexte peu naturel, il y a un manque de pratique dans d'autres contextes éducatifs supervisés et un manque de liens entre les habiletés enseignées en classe et le milieu de vie réel des jeunes (Desbiens, 2000). Les

études montrent que les effets des programmes d'entraînements sont plutôt sont faibles ou modérés, voir modestes, et qu'il faut se pencher davantage sur des moyens de généralisation efficaces et de maintien des acquis pour améliorer les pratiques (Beelmaan, Pfungsten & Losel, 1993)

Face aux limites énoncées, pour combler les lacunes des programmes d'entraînement aux habiletés sociales, les chercheurs et praticiens devront donc réfléchir à d'autres stratégies pour optimiser l'acquisition de la compétence sociale, son maintien et son transfert. À cet égard, l'approche de l'éducation à l'aventure et au plein air pourrait offrir une alternative, une complémentarité intéressante aux programmes existants. Plusieurs auteurs (Debrumetz, 2010; Gendron et al., 2005; MacMahon, 1990; McAuley, 1994) ont ressorti les bienfaits impliquant l'activité physique et les jeux coopératifs au niveau :

« des habiletés de la communication et d'adaptation, du concept de soi, de l'estime de soi, de l'auto-efficacité, du sentiment de l'autocontrôle, des habiletés à résoudre des conflits, de la stabilité émotionnelle, du rendement scolaire, du bien-être et de l'humeur. D'autre part, on constate une diminution des niveaux d'anxiété, de dépression et de stress. »
(Gendron et al., 2005, p. 214)

D'ailleurs, une étude socioculturelle menée en contexte scolaire avec des élèves marginalisés, présentant des difficultés sociales et émotionnelles, a tenté de mesurer l'efficacité de l'éducation par l'aventure afin d'améliorer l'engagement des élèves, à l'école et à la maison. Les résultats de l'étude montrent qu'à travers la programmation, les élèves ont appris à adopter des comportements prosociaux et à faire confiance aux autres. Ils ont aussi fait preuve d'une meilleure communication et de plus de considération pour les autres membres du groupe (White, 2012). Selon White (2012), les retombées de ces habiletés sociales auraient de bonnes

chances d'être transposées dans les interactions des jeunes avec leur famille et dans leurs relations à l'école, comme elles ont été vécues pleinement en contexte réel.

Le développement des habiletés sociales semble donc être un facteur central aux exigences requises pour améliorer les relations interpersonnelles et ainsi contrer toute forme de violence. En effet, c'est par l'émancipation de celles-ci seulement que les jeunes deviennent mieux outillés et préparés à gérer des frustrations, à exprimer un désaccord, des sentiments, des besoins, à imposer leurs limites personnelles, etc. Les occasions de réagir de façon non agressive à l'intimidation et de freiner les agresseurs seraient donc augmentées si les victimes et les témoins savaient comment résoudre des conflits et intervenir de façon plus appropriée. Par ailleurs, si les agresseurs arrivent à créer de meilleurs liens avec les adultes et leurs pairs, par le biais d'une meilleure communication ou le développement d'autres habiletés sociales, les risques de recourir à l'intimidation diminueront avec le temps. Considérant que le développement des habiletés sociales chez les jeunes potentiellement à risque de devenir des victimes est au cœur de notre étude, passons à l'illustration de quelques pistes d'intervention plus spécifiques aux victimes

1.3.3 Intervention auprès des victimes ou des victimes potentielles

En réponse aux besoins des enfants victimes, des chercheurs se sont penchés sur les stratégies d'intervention à mettre de l'avant, pour aider les enfants intimidés à s'affirmer, prendre leur place et développer davantage leur réseau social. Goldbaum, Craig, Pelper et Connolly (2003) sont d'avis que ceux-là doivent développer des habiletés pour communiquer leur détresse, de manière à promouvoir une réponse positive de la part des pairs et des

enseignants. Selon les chercheurs, enseigner aux enfants des stratégies reconnues pour arrêter l'intimidation, comme demander de l'aide ou résoudre des conflits de façon pacifique, réduirait les risques de devenir à nouveau victime. De plus, pour intervenir sur le plan des habiletés sociales, il importe d'éduquer les jeunes aux réactions inefficaces, telle l'agression (Goldbaum, Craig, Pelper & Connolly, 2003). Les programmes efficaces du « cercles de support » (ou conseil de coopération) et de mentorat aident les jeunes victimes à pratiquer et à développer leurs habiletés prosociales en plus de profiter du support de leurs pairs et de la protection qu'il leur manque (Goldbaum et al., 2003).

Cette dernière recommandation de la part de Goldbaum et al (2003) au sujet du « cercle de support » lors d'une programmation voulant aider les victimes sera largement tenue en compte lors de l'intervention à l'étude. Tout comme le proposent ces auteurs en matière de prévention, de même que la philosophie de l'éducation expérientielle inhérente au projet de recherche, plusieurs moments de partage - lors des rétroactions sur les activités, les généralisations et des transferts avec la vie- seront suscités au cours de l'intervention, avant et après les activités, afin de créer ce support collectif.

D'autres experts suggèrent également un programme de mentorat pour les jeunes intimidés : les enseignants identifient les élèves ayant besoin de support et nomment un élève mentor, une aide, soit un autre élève plus vieux qui les aidera en intervenant au besoin (Noll & Carter, 1997 dans Bullock, 2002). Par ailleurs, Bullock (2002) propose de donner des stratégies aux enfants ayant moins d'amis, pour se faire des copains (inviter un ami à la maison, travailler ensemble sur un projet scolaire commun, jouer à un jeu que les deux aiment).

Massari (2011) propose d'enseigner des stratégies de résolution de problèmes aux victimes potentielles, disposant de peu de ressources pour régler un conflit. Selon Gendron et al. (2005) « la capacité à résoudre des problèmes interpersonnels est un élément clé de la compétence sociale » (Gendron et al., p. 212). La résolution de problèmes exige un exercice d'évaluation des conséquences sur les prises de décision. En effet, c'est en montrant à ces jeunes les étapes de la résolution d'un problème qu'ils diminueront ainsi les risques de l'escalade d'un conflit et les risques de réagir de façon très émotionnelle ou agressive. Les jeunes à risque d'être intimidés auront ainsi plus d'emprise sur la situation, ils seront moins passifs ou tolérant vis-à-vis l'intimidation (Massari, 2011).

Par ailleurs, nous avons vu dans le profil de la victime qu'il s'agit bien souvent d'une personne passive, intériorisée, ayant de la difficulté à exprimer ses émotions. Celle-ci doit alors apprendre à verbaliser leurs émotions et en comprendre la cause. Il faut également encourager les intimidées ou jeunes à risques à adopter une meilleure posture physique à parler plus fort et regarder l'autre dans les yeux (Bédard, 2008). À cet égard, il est possible de recourir au jeu de rôles ou au « modeling » pour pratiquer l'adoption de comportements physiques plus affirmés, en travaillant le ton de la voix, le contact visuel, les gestes, le fait de poser des questions directes ou d'énoncer sa position clairement. Chez les victimes dérangeantes, plutôt agitées, les jeux de rôles peuvent également leur permettre de se mettre dans la peau des autres et de conscientiser leurs réactions (Bédard, 2008).

Bédard (2008) est aussi d'avis que pour les deux types de victimes, il s'avère important de renforcer l'estime de soi, afin de leur faire voir leurs forces et qualités. Puisque les victimes possèdent peu d'habiletés sociales, l'auteure encourage leur implication dans des activités

parascolaires, afin de développer ces habiletés et augmenter leur estime. Dès lors, ils se créeront plus facilement un réseau social et seront moins à risque d'être seul et de devenir une victime potentielle. De plus, selon l'auteure, les activités sportives ou théâtrales améliorent l'image corporelle et le concept de soi. Par le fait même, cela amène la confiance en soi pour mieux s'affirmer et intervenir ou être en relation avec les pairs (Bédard, 2008).

1.3.4 Apport d'une intervention éducative par l'aventure

Il fut mentionné dans la description du phénomène de l'intimidation qu'en regard de la nouvelle loi, chaque établissement scolaire au Québec devra éventuellement établir un plan d'action pour l'équipe-école, en matière de prévention à l'intimidation. L'objectif étant a) d'empêcher les agresseurs d'intimider et b) d'offrir un support aux victimes. Il fut mentionné aussi qu'il existe plusieurs programmes ou stratégies d'intervention à l'intimidation et que le développement des habiletés sociales chez les jeunes (aussi bien agresseurs qu'intimidés) est un facteur qui contribue à la prévention de l'intimidation. En ce sens, il est question de se demander si une démarche éducative incorporant la dimension de l'aventure et du plein air pourrait contribuer au plan d'action des écoles, et ainsi permettre aux jeunes d'améliorer leurs relations interpersonnelles et leurs habiletés intrapersonnelles (confiance en eux, estime personnelle). Les activités de coopération, de confiance et de dépassement de soi d'une séquence d'aventure sont-elles susceptibles de développer les habiletés sociales requises à une meilleure écoute, une affirmation de soi et une communication plus pacifique ? Dans ce qui suit, nous allons présenter brièvement un type d'activité qui semble s'inscrire dans les stratégies de lutte contre l'intimidation : l'éducation par l'aventure. Nous reviendrons en détails

sur la philosophie de l'approche éducative par l'aventure et sur la conceptualisation ainsi que la mise en œuvre de telles activités dans le cadre théorique.

Rappelons que cette recherche vise à examiner si une intervention éducative par l'aventure peut contribuer au développement des habilités sociales chez les jeunes potentiellement à risque de devenir victimes et, par là, à prévenir l'intimidation. Bien qu'il existe de nombreuses recherches sur les retombées de l'éducation par l'aventure sur les plans personnels et interpersonnels, selon une recension des écrits sur le sujet, seulement deux études semblent avoir été réalisées au sujet plus spécifique de l'apport de l'éducation à l'aventure à la prévention de l'intimidation. Nous présenterons d'abord une étude effectuée au Nouveau-Mexique, États-Unis, visant à contrer l'intimidation au sein d'une communauté scolaire. Nous exposerons ensuite les impacts d'une autre étude américaine plus récente, allant dans le même sens que la première. Puis, nous expliquerons certains points communs entre les besoins en matière de prévention à l'intimidation ainsi que les avantages d'une programmation par l'aventure et le plein air, en faisant ressortir l'aspect prévalent du développement des habiletés personnelles et sociales dans les deux cas. Cela nous mènera indubitablement à la définition de la question de recherche centrale à l'étude.

1.3.4.1 Programmes aux États-Unis

Un modèle d'intervention basé sur l'éducation par l'aventure semble se présenter comme une ressource potentielle pour agir avec les victimes (et leurs parents), les intimidateurs et les témoins, dans le but de prévenir et contrer toute forme de manifestation de l'intimidation. L'étude intitulée « L'effet d'une « initiative anti-intimidation » basée sur une approche

expérientielle par l'aventure au niveau de la résilience : une étude mixte » (Beightol, Jevertson, Gray, Carter & Gass, 2009) a été effectuée dans le domaine de l'éducation expérientielle, pour aider à contrer l'intimidation, par une équipe de six chercheurs au Nouveau-Mexique.

Cette étude fut dirigée dans le but de créer un environnement plus positif et sécuritaire pour tous les élèves d'une école primaire au Nouveau-Mexique. Les activités furent donc ciblées afin de détenir un impact pour enrayer l'intimidation. Les chercheurs se sont attardés à cerner les différences de l'impact du projet chez les garçons et les filles, de la cinquième année du primaire. Cette recherche, à la fois qualitative et quantitative, consistait en 10 sessions d'ateliers de jeux de rôle et d'activité de résolution de problèmes dans l'école en plus de trois jours complets dans un centre ayant un parcours de cordes en hauteur. Les données quantitatives ont été recueillies à partir d'un sondage sur l'anti-intimidation (Carter & Jevertson, 2006 dans Beightol et al., 2009). Ces données ont été comparées avec des résultats d'entretiens de groupe, d'entrevues et d'observation. Les données quantitatives ont été collectées avant le programme et quatre mois après. Les données qualitatives ont été recueillies quatre mois suivant le projet.

L'étude illustre les effets négatifs de l'intimidation et vise à accroître d'habileté à développer une adaptation positive dans un contexte signifiant d'adversité ou de risques (Masten & Reed, 2002 dans Beightol et al., 2009). Les résultats indiquent que les expériences d'éducation par l'aventure ont le potentiel d'augmenter le niveau de fermeté et d'affirmation chez les individus (Bernard & Marshall, 2001 dans de Beightol, et al., 2009). D'après un questionnaire distribué quatre mois suivant le projet, les données de cette recherche ont

démontré que la participation à ce projet a amené une augmentation plus marquée des buts et des aspirations chez les filles, c'est-à-dire de leurs objectifs personnels. En ce sens, les auteurs soutiennent qu'elles ont probablement davantage confiance en leurs aspirations et en leurs réalisations personnelles. De plus, une augmentation du sentiment d'efficacité personnel fut remarquée, particulièrement dans la réaction face aux situations d'intimidation, autant chez les garçons que chez les filles. Aussi, le sentiment d'empathie fut accru, lors de la cueillette des données qualitatives recueillies, chez les participants. L'empathie, un sentiment qui ouvre vers les autres, fut ressenti face aux pairs lors de leurs moments de défi dans le parcours de cordes.

À l'instar de ce programme mis sur pied au Nouveau-Mexique, une autre recherche qualitative explore les retombées d'un curriculum de prévention à l'intimidation par l'éducation expérientielle (Battey & Ebbek, 2013). Le programme incorpore encore une fois des activités de parcours de hauteur en hébertisme, facilitées par des métaphores reflétant les comportements associés à l'intimidation. Le but du programme est d'encourager les participants à discuter des enjeux de la problématique et de leurs réactions vis-à-vis celle-ci, tout en promouvant la croissance personnelle. Les résultats de cette recherche révèlent que la participation à cette programmation a favorisé l'essor a) de la communication et de l'interaction entre les élèves participants b) de la confiance en eux-mêmes et en les autres c) d'une plus grande conscience des comportements liés à l'intimidation et d) d'un langage commun entre élèves et enseignants pour faciliter le dialogue au sujet de l'intimidation. Étant donné ces nombreux bénéfices, les participants à ce programme recommandent d'ailleurs, pour une grande majorité, la continuité de celui-ci dans le futur.

À partir des constats de ces deux recherches, il est très probable d'admettre que plusieurs aspects ayant trait au développement d'habiletés personnelles (la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnel, etc.) et les habiletés sociales (prendre la parole, exprimer un sentiment, s'affirmer, réagir face à une critique, développer l'écoute, etc.) des programmes expérimentaux de prévention à l'intimidation semblent correspondre à celles d'une approche éducative par l'aventure et le plein air. Afin d'appuyer cette idée et de justifier notre intérêt d'exploiter l'approche par l'aventure, nous traçons un parallèle entre les critères évoqués par les chercheurs pour l'actualisation de programmes préventifs, avec ceux portant sur les conséquences d'une programmation basée sur l'approche par l'aventure. Il sera donc dans l'intérêt de l'étude de chercher à mettre de l'avant les éléments et les principes qui les relient.

1.3.4.2 Développement des habiletés sociales et éducation par l'aventure

En accord avec les résultats d'une recherche menée sur la perception des pairs et des enseignants au sujet des habiletés sociales des victimes d'intimidation, les auteurs confirment qu'une intervention visant à aider les jeunes à risque d'intimidation doit accorder de l'importance au déploiement de la compétence sociale et des habiletés sociales (Fox & Boulton, 2005). Dès lors, une importante étude sur l'utilisation des programmes de plein air pour la croissance personnelle, le développement du leadership et le développement des habiletés interpersonnelles démontre des retombées significatives sur le développement du concept de soi et sur le développement des habiletés sociales (Furnam & Sibthorp, 2014). À

tous égards, pour les deux types d'intervention, l'on vise à optimiser l'accroissement des habiletés sociales, prosociales, de la confiance et de l'estime de soi à travers la programmation.

L'intervention éducative par l'aventure en plein air propose une occasion de relever des défis, de développer de la confiance en soi et d'accroître son estime personnelle (Berman & Davis-Berman, 2000; Forgan & Jones, 2002; Sibthorp, Paisley & Gookin, 2007). En effet, les activités expérientielles d'aventure facilitées dans une perspective d'intervention éducative ou sociale visent à améliorer le concept de soi des participants (l'estime personnelle, l'efficacité personnelle, la confiance en soi et la perception de soi) (Klint, 1999). Les auteurs sont d'avis que les objectifs de ce genre de programme, c'est-à-dire l'éducation ou l'aventure en plein air et l'apprentissage expérientiel, consistent à développer la conscience des comportements personnels, la réaction positive face aux défis et aux difficultés, la tolérance, la communication, la coopération et la considération pour les autres (Furnam & Sibthorp, 2014; Russell, 2006; White & Dinos, 2010).

Pour corroborer, de récentes études reprennent ce qui a été dit précédemment en plus d'ajouter que ce type d'intervention favorise le sentiment d'efficacité, la prise de pouvoir ou de contrôle sur sa vie et les relations sociales plus positives (Battey & Ebbek, 2013; Beightol, Jeverson, Carter, Gray, & Gass, 2012 ; Furnam & Sibthorp, 2014; Kara, 2010; Russell, 2006; Shellman, 2014). Par ailleurs, les conséquences qui découlent de l'implantation d'une programmation d'aventure concordent avec les visées du rehaussement de l'image personnelle et du concept de soi. En effet, dans son mémoire sur *L'introduction d'une séquence d'aventure au programme de formation de l'école québécoise comme outil d'éducation à la santé*, Gagnon

(2010) cite plusieurs recherches pour démontrer les liens importants entre l'utilisation de l'approche par l'aventure et les comportements sains, les compétences sociales et l'estime de soi.

À travers une programmation par l'aventure, les participants prennent part à une séquence d'activités comprenant des exercices de confiance, des jeux, des activités de résolution de problème et des activités physiques en plein air. Les changements personnels s'effectuent à travers un processus de groupe d'interactions sociales entre les membres du groupe et avec l'éducateur et les participants (Schoel, Proutly & Radcliffe, 1988). Dans la même veine, plusieurs auteurs confirment par des recherches plus actuelles que les activités d'aventure médiatisées (c'est-à-dire facilité par un médiateur) augmentent la confiance et la compétence sociale, facilitant ainsi l'apprentissage socio-émotionnel chez les participants (Beightol et al., 2009; Cain, Cummings, & Stanchfield, 2005; Furnam & Sibthorp, 2014; Kozulin, 2003) . À travers les programmes éducatifs d'aventure et de plein air encadrés, les participants tendent vers l'adoption de comportements prosociaux, développent de la confiance en leurs pairs, en plus de créer davantage de liens entre eux, susceptibles à se transformer en de nouvelles amitiés (White, 2012). Ainsi, cette approche a l'avantage de placer les participants ayant des difficultés émotionnelles ou comportementales dans des situations expérientielles où les habiletés sociales sont mises de l'avant dans une atmosphère détendue, où ils peuvent prendre des risques, discuter et résoudre des problèmes ensemble (Forgan & Jones, 2002).

Comment réussir à mettre en place une programmation d'éducation par l'aventure au sein d'une école, afin de détenir un impact sur le développement des habiletés sociales et aider

à contribuer à la prévention de l'intimidation? Dans quel cadre les activités ou ateliers d'aventure peuvent-ils s'insérer pour développer les habiletés sociales ?

À partir de ces constats, nous émettons donc l'hypothèse que l'approche expérientielle par l'aventure profile une avenue considérable, car elle comprend des principes et des propositions aptes à répondre à certains besoins correspondant à une stratégie d'intervention visant à développer les habiletés personnelles et sociales, susceptibles d'influencer la prévention à l'intimidation. Bien que plusieurs recherches, comme celles citées plus haut, se soient penchées sur les retombées des programmes d'aventure sur le développement des habiletés sociales, la confiance, le concept de soi la communication et l'estime chez des personnes vulnérables ou présentant divers problèmes (délinquance, drogue, abus, déficience, etc.), seulement quelques unes (aux États-Unis) ont allié le rapprochement entre les stratégies de prévention de l'intimidation et les forces développées par une séquence d'aventure, mesurant ainsi l'impact chez les victimes, agresseurs ou encore dans la communauté scolaire (Battey & Ebbek, 2013; Beightol et al., 2012; Beightol et al., 2009). À notre connaissance, une étude au Québec a fait valoir les retombées d'une programmation expérientielle par l'aventure sur le plan personnel et interpersonnel, des étudiants au niveau collégial (Gargano, 2010), sans s'insérer dans un cadre préventif à la violence ou à l'intimidation, comme celles des États-Unis. Particulièrement à St-Jérôme, où le projet de recherche est réalisé, aucune étude n'a traité ce rapprochement sous l'angle des habiletés sociales. Il nous importera donc, par la présente recherche, de cibler plusieurs habiletés sociales et d'évaluer si la participation de jeunes victimes potentielles à une programmation par l'aventure aura un effet bénéfique sur leur capacité à mieux s'affirmer, communiquer et socialiser.

1.4 Question de recherche

Dans la perspective de diminuer les risques d'actes ou de paroles d'intimidation en milieu scolaire, les auteurs insistent sur la nécessité d'enseigner aux élèves des moyens de résoudre des conflits (Bédard, 2008; Bullock, 2002; David, 2004; Gendron et al., 2005; Massari, 2011;) Pour ce faire, il importe, dans un premier temps, à la lumière des écrits, de bien comprendre en quoi consiste la définition de l'intimidation versus le conflit ou la taquinerie. Les écrits soulignent aussi la promotion de l'information et de la conscientisation sur le sujet, autant à l'école qu'à la maison. Puis, dans un deuxième temps, une fois la définition et les enjeux du phénomène expliqués et compris de tous (élèves, parents, enseignants et direction scolaire), il faut que l'équipe-école se mobilise pour mettre de l'avant un plan d'action qui concerne tous les acteurs scolaires. À cet égard, plusieurs stratégies sont possibles (comité, médiation, surveillance, conférence, plan d'intervention, conséquences, etc.). Puis, il est aussi recommandé de faire aussi des interventions individuelles et en contexte de classe (Allen, 2010; Bullock, 2002; Morgan, 2012) .

Ainsi, nous avons vu qu'il s'avère essentiel de viser le développement des habiletés sociales chez les jeunes si nous souhaitons les éduquer à mieux gérer leurs conflits et à s'affirmer de manière positive (Bédard, 2008; Gendron et al., 2005; Goldbaum et al., 2003; Smith, Schneider, et al., 2004). Nous avons soulevé les caractéristiques du problème de l'intimidation (avec ses facteurs de risques et ses conséquences) pour ensuite brosser un portrait des victimes, de leurs besoins et défis. Il a été également question d'examiner le portrait de la victime et les lourds impacts que l'intimidation risquait d'engendrer chez celle-ci. Puis, nous avons mentionné des pistes d'intervention s'avérant fructueuse, selon les recherches.

Nous avons constaté qu'il fallait de toute évidence éduquer l'ensemble de la communauté scolaire au phénomène afin que tous puissent intervenir et réagir de la meilleure façon possible. Enfin, nous avons présenté l'apport d'une approche par l'aventure pour développer les habiletés personnelles et interpersonnelles, à l'instar de deux expériences menées aux États-Unis. Cela nous a amenés à considérer que l'approche de l'éducation par l'aventure pourrait renforcer autant les habiletés personnelles qu'interpersonnelles des potentiellement victimes d'intimidation. En milieu scolaire, bien qu'une programmation par l'éducation à l'aventure ne puisse pas répondre nécessairement à toutes les exigences environnementales, ni rejoindre tous les facteurs requis pour contrer le phénomène, des qualités de cette approche éducative semblent néanmoins rejoindre certains critères pour la mise en place d'une stratégie de contribution à la prévention. En effet, l'intention de vouloir développer des habiletés sociales chez les jeunes victimes potentielles, engendré par une séquence d'activités d'aventure, pourrait avoir une portée plus large et influencer positivement la diminution de l'intimidation.

En considérant ce qui a été exposé et notamment l'apport de l'éducation par l'aventure au développement des habiletés sociales afin de prévenir l'intimidation, la question au cœur de cette étude est la suivante :

« Quelles sont les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure sur le développement des habiletés personnelles et sociales, susceptibles de contribuer à la prévention de la victimisation à l'intimidation chez des jeunes potentiellement à risque ? ».

Précisons que la programmation par l'aventure étudiée dans le cadre de cette recherche, le projet « Toujours plus haut! », cible de manière plus précise les jeunes comportant des particularités propres au profil de la victime ou qui se rapprochent du profil de celle-ci. Ces jeunes sont donc identifiés comme des victimes potentielles ou à risque. Il importe ici de nous attarder à une intervention éducative visant à développer la compétence sociale des jeunes à risque de victimisation. Toutefois, signalons que le milieu scolaire dans lequel le projet se déroulera a recouru à d'autres mesures pour lutter contre l'intimidation, en considérant les dimensions multifactorielles ainsi que les multiples conséquences au plan psychologique, social et physique et l'importance d'agir d'une manière plus globalisante et systémique. En effet, la direction de l'école a mis sur pied un comité « prévention à l'intimidation », formé d'enseignants attirés à développer des capsules préventives à faire en classe, selon chaque niveau scolaire, en plus de recenser des livres de la littérature jeunesse à ce sujet. Une autre mesure prise par l'école et l'éducatrice spécialisée consiste en un questionnaire sur la compréhension de l'intimidation, sur sa nature et sa fréquence dans l'école. Tous les élèves de 2^e et de 3^e cycle devaient répondre, dans le but de fournir un portrait global de la problématique dans l'école et de conscientiser également les jeunes au sérieux du problème. Outre ces mesures institutionnelles, le projet à l'étude vise maintenant à examiner plus spécifiquement l'impact d'une intervention éducative auprès des jeunes potentiellement victimes ou à risque seulement, sur leurs habiletés personnelles et interpersonnelles, pour les outiller face au phénomène

En considérant ce qui a été exposée et après avoir présenté la problématique ainsi que la question centrale à la base de notre recherche, dans la section suivante, nous faisons état des fondements théoriques sur lesquels repose notre démarche d'étude.

2. CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent a exposé certains enjeux actuels de la problématique de l'intimidation en expliquant le phénomène vécu par les jeunes au Québec, avec ses causes et conséquences, et en illustrant les différentes recherches effectuées jusqu'à présent. Une première comparaison entre les programmes de lutte à l'intimidation et certains objectifs des programmations d'aventure ont ensuite été étayés, afin d'illustrer les liens entre les deux et de présenter une nouvelle avenue possible d'intervention. Considérant cette concordance, l'objectif de cette étude est d'examiner l'impact qu'une programmation expérientielle d'aventure pourrait offrir, sur le plan du développement des habiletés sociales, aux jeunes victimes du primaire et autres ayant peu de confiance en eux et détenant peu d'outils leur permettant de s'affirmer ou de résoudre des conflits.

Pour répondre à notre objectif, le cadre théorique sur lequel s'appuie notre étude converge naturellement vers l'éducation par l'aventure qui provient de l'approche éducative expérientielle. Ainsi, il met en lumière la philosophie de l'éducation expérientielle, avec ses principes, ses critères et le modèle central sur lequel elle repose. Il expose également comment plusieurs auteurs contemporains définissent l'apprentissage expérientiel, selon les principes, les contextes d'application et les modèles s'appuyant essentiellement sur les préceptes du philosophe précurseur, John Dewey (1938). Puis, nous rendons compte d'une définition de l'éducation par l'aventure, avec ses concepts et ses modèles influents. Puisque l'éducation par l'aventure est issue de la philosophie de l'éducation expérientielle, l'intention du cadre s'avère à démontrer les ancrages de cette approche ainsi que les similarités entre les approches éducatives l'apprentissage expérientielle et l'éducation par l'aventure. L'intention est ici de dégager les principaux éléments

qui serviront de modèle et de grille d'analyse à l'élaboration d'une programmation d'intervention par l'aventure, ayant comme finalité le rehaussement des habiletés sociales. Nous établirons également quelques liens entre l'apprentissage par l'aventure et d'autres approches telles le constructivisme et le socioconstructivisme. Ainsi, dans la dernière partie du cadre, le potentiel de la contribution de l'éducation par l'aventure sera mis de l'avant, par une étude plus approfondie des critères et des types de modèles dominants en prévention à l'intimidation. Cela nous mène aux sous-questions ayant trait à la question générale à la base de cette recherche, laquelle, rappelons-le, s'intéresse aux retombées d'une intervention éducative par l'aventure sur le développement des habiletés sociales, dans le cadre de la prévention de l'intimidation chez les préadolescents du primaire.

2.1 Éducation expérientielle

L'éducation expérientielle est complexe à définir, détenant un sens assez large et comprenant plusieurs principes pédagogiques propres à cette approche. Nous mettrons d'abord en lumière les critères de la définition d'une expérience pédagogique signifiante, explicités par (Dewey, 1938). Tout comme son nom l'indique, l'éducation expérientielle renvoie implicitement à l'apprentissage par le biais d'une expérience pleinement vécue. Il importe donc de dégager en quoi celle-ci consiste exactement. Afin de définir l'approche, nous la résumerons à partir d'une synthèse provenant de différents auteurs contemporains, pour mieux comprendre en quoi elle consiste globalement. Nous terminerons en faisant des parallèles entre la philosophie éducative de Dewey (1938) et les modèles théoriques des auteurs contemporains qui s'appuient sur cette dernière, et ce, afin de définir le processus d'apprentissage et les composantes d'un programme expérientiel.

L'expérience correspond au fondement de la philosophie de Dewey. En effet, les trois principaux ouvrages influents rédigés par celui-ci comprennent le terme « expérience » dans leur titre, soit : *Les Arts comme Expérience, Expérience et Éducation, Expérience et Nature* (Hunt, 1981). Dans son analyse de l'expérience, Dewey distingue deux aspects différents, mais interconnectés de l'expérience : la partie « élémentaire » et la partie « secondaire » de l'expérience. La partie « primaire » ou « élémentaire » de l'expérience réfère à l'immédiat, au tangible et au monde changeant qui se présente par les sens. La partie « secondaire » renvoie à l'expérience réflexive (Hunt, 1981). Ainsi, l'expérience se vit en deux temps : dans le premier, l'apprenant touche la matière brute à l'origine de la connaissance et cette expérience s'avère non cognitive. Dans un deuxième temps, par l'expérience secondaire, l'apprenant reprend les données de l'expérience primaire et les raffine. Cet aspect de l'expérience suscite la réflexion et la compréhension (Dewey, 1958). Par cela, Dewey démontre que le « comment » de ce que l'élève apprend à travers le continuum expérientiel demeure aussi important que le contenu éducatif étudié (Dewey, 1938).

Les travaux de Carver (1996) s'inscrivent dans la même lignée que ceux de Dewey. En effet, il met en lumière plusieurs principes caractérisant une expérience pédagogique. Selon l'auteur, afin d'être pédagogique, l'expérience doit se montrer authentique. De plus, elle doit rendre actif l'apprenant (conscient des processus d'apprentissage). Elle doit également, pour s'avérer éducative, faire en sorte que l'apprentissage repose sur la construction de la compréhension de divers phénomènes et qu'elle fournisse des mécanismes permettant la connexion de l'expérience avec les occasions futures (développer des habitudes, habiletés et

connaissances qui deviendront utiles) (Carver, 1996). Ces dimensions sociales, interactives et de continuum s'appuient directement sur les principes provenant de Dewey.

Selon lui :

« Afin d'être valable, une expérience doit servir pour une expérience future, plus étendue et approfondie. Il doit y avoir une continuité. La qualité de l'expérience est très importante, car elle aura un impact sur les expériences ultérieures (...). Chaque expérience humaine est ultimement sociale : elle implique contacts et communication. L'interaction est le chef des principes d'une expérience. » (*Traduction libre*, Dewey, 1938, p.38)

Les programmes expérientiels, à travers les expériences pédagogiques, tiennent donc compte de la relation entre l'apprenant avec lui-même, l'apprenant avec la communauté ou l'environnement d'apprentissage et de l'apprenant avec l'enseignant qui veillera à faire conscientiser les apprentissages et les possibilités de transferts des acquis au travers d'autres situations (Chapman, McPhee & Proudman, 1992). L'approche semble donc s'avérer efficace comme outil, afin de répondre à un objectif précis (telle une problématique communautaire, sociale ou éducative) puisqu'elle englobe à la fois l'importance de tenir compte des personnes impliquées, de l'interaction entre celles-ci et leur milieu social, et des facteurs ou éléments susceptibles à être transposés vers d'autres contextes ciblés ultérieurement. Ainsi, l'expérience sert à nouveau, afin de répondre à d'autres objectifs.

Nous pouvons résumer l'éducation expérientielle en disant que c'est une forme éducative où les étudiants sont activement engagés dans l'exploration de questions significatives, par le biais d'une expérience vécue, qui suscite les sentiments et la pensée, pouvant mener vers la connaissance. Les enseignants auront plutôt le rôle d'entraîneur, loin du rôle de l'interprète de la réalité, d'un transmetteur de connaissances ou d'un médiateur entre les étudiants et le vrai

monde. Les enseignants tendent vers l'idée que les élèves peuvent eux-mêmes tirer des conclusions de leur propre expérience (Chapman et al., 1992). C'est une approche où l'expérience de l'apprenant doit former la base du curriculum scolaire (Breunig, 2008) et cette même expérience a la qualité d'impliquer une combinaison de sens, d'émotions, de conditions physiques et de facultés cognitives (Carver, 1996).

2.1.1 Principes de l'éducation expérientielle

Des auteurs s'intéressant à l'éducation expérientielle s'accordent sur certains principes définissant l'éducation expérientielle. Ceux-ci se rapportent à l'authenticité, l'apprentissage actif, la définition d'un but défini, la détermination de valeurs, la correspondance aux intelligences multiples et l'importance du processus réflexif (Dewey, 1938 ; Carver, 1996 et Chapman et al., 1992). Nous reprendrons donc ces principaux principes pédagogiques communs aux auteurs et expliquerons le rôle de l'enseignant à travers ceux-ci. Puis, nous présenterons le modèle théorique de Joplin (1981) expliquant comment le processus actif d'apprentissage et de réflexion s'insère dans un cadre expérientiel. Nous nous référerons d'ailleurs à la méthodologie et à la philosophie éducative de Dewey en corroborant avec les modèles établis par les auteurs contemporains.

Tous les auteurs s'accordent premièrement sur l'importance du premier principe : l'apprentissage doit être authentique, c'est-à-dire l'authenticité de la situation ou de l'objet d'apprentissage (Carver, 1996 et Chapman et al., 1992). Ainsi, comme le souligne Dewey (1938), il importe que l'apprentissage se réalise à travers une situation qui engage l'apprenant dans un contexte réel, par exemple : une production médiatique (journaux, télévision, radio), un

programme de support pour la communauté, un parcours ou une excursion en milieu naturel, une production artistique, un entraînement de survie ou de sauvetage, un stage, etc. (Carver, 1996).

Ensuite, comme deuxième principe, l'apprentissage doit être actif. Tous s'entendent pour affirmer que l'apprentissage a la caractéristique d'être actif, impliquant le développement social, physique, émotionnel et aussi cognitif (Carver, 1996 ; Chapman et al., 1992 ; Dewey, 1938). La différence majeure entre un apprentissage mental passif et actif demeure dans la nécessité pour l'apprenant d'internaliser son processus de pensées et d'en devenir conscient pour résoudre des problèmes, trouver des explications, des façons de comprendre, utiliser son imagination et susciter sa créativité. Alors qu'avec le premier, l'apprenant accepte ce qui est dit et le remémore afin de le répéter plus tard (Carver, 1996).

Le troisième principe suppose que l'apprentissage soit un processus de construction de la compréhension des phénomènes de l'apprenant. Ainsi, le rôle de l'enseignant s'avère de mettre en place les paramètres nécessaires afin d'encadrer celui-ci dans cette construction de l'apprentissage. L'enseignant met en place les ressources afin que l'élève devienne un agent de changement (dans leur vie et dans la communauté), développe des sentiments d'appartenance à une communauté et des compétences ou des habiletés (Carver, 1996). L'enseignant devient un rôle modèle qui influence ses élèves par la façon de réagir, de répondre et d'intervenir (Carver, 1996). Sa tâche implique aussi de faciliter le retour sur les expériences (le support et les rétroactions) visant à assurer le lien entre celles-ci et les habitudes ou habiletés à exploiter dans de futures circonstances (Joplin, 1981).

Comme quatrième principe, l'apprentissage doit être lié au but de l'expérience et répondre à un objectif précis. En effet, il importe qu'il y ait un engagement dans des activités détenant des buts sensés. L'expérience doit avoir la qualité d'être signifiante et de détenir un sens pertinent pour l'apprenant (Chapman et al., 1992). D'ailleurs, Dewey (1938) est d'ailleurs d'avis que le but donne une direction à l'activité. Il suggère que le but de réalisation peut également provenir de l'apprenant. Selon lui, le but se développe et croît, à travers le processus de l'intelligence sociale (Dewey, 1938).

Le cinquième principe prédominant correspond aux valeurs dégagées par les programmes expérientiels. Les programmes tiennent compte des valeurs et d'une évaluation de celles-ci (Chapman et al., 1992). « Les programmes d'éducation expérientielle tendent vers les valeurs de compassion, de communication, de respect pour soi et pour les autres, de pensée critique et de responsabilité » (Carver, 1996). Par ailleurs, puisque plusieurs auteurs sont d'avis qu'il faille partir du concept que l'apprenant doit d'abord détenir une relation personnelle avec son sujet d'étude (Chapman et al., 1992 & Joplin, 1981), les auteurs s'accordent pour affirmer que l'expérience requerra par conséquent un investissement émotionnel. La nature du contexte éducatif est personnelle et non impersonnelle. De ce fait, l'éducation expérientielle commence avec les propres perceptions, valeurs et sentiments de l'apprenant face au sujet à l'étude (Joplin, 1981). Par l'entremise de l'engagement émotionnel, le développement de certaines valeurs sera conséquemment mis de l'avant.

La coopération est un exemple évident d'une des valeurs qui découlent de l'éducation expérientielle. En effet, comme le mentionnent Chapman et al. (1992), « l'expérience de ressentir l'esprit communautaire devient plus importante que l'expérience de l'aventure ou des

accomplissements personnels réalisés » (Chapman et al., 1992). Faire vivre la coopération, afin de la ressentir vraiment demeure la visée des éducateurs par l'approche expérientielle, car le sens de ce qu'est une communauté peut paraître nébuleux, tant que celle-ci n'est pas pleinement vécue. L'éducation expérientielle permet cette réalisation (Chapman et al., 1992). Dewey (1938) stipule d'ailleurs que « l'interaction est le chef des principes d'une expérience » (Dewey, 1938, p. 42). La coopération fait appel à l'interaction, et par le biais de ces notions, il y a indubitablement implication de valeurs (la justice, le respect, l'empathie, etc.), en plus de faire appel à l'engagement et au dépassement émotionnel.

Comme sixième principe, l'éducation expérientielle s'appuie sur un enseignement tenant compte des styles d'apprentissage multiples correspondant aux sept types d'intelligence définis (mathématique-logique, verbale-linguistique, kinesthésique, musicale sensible, visuelle spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle) (Chapman et al., 1992). On tente d'ailleurs d'ajuster les activités au rythme d'apprentissage de l'apprenant (Joplin, 1981).

Enfin, le processus réflexif est le septième principe essentiel. Comme l'éducation expérientielle est un mélange de contenu et de processus, le rôle que tient la réflexion résulte d'un principe prédominant (Chapman et al., 1992).

En plus des sept principes mentionnés ci-haut, l'évaluation, à l'intérieur des programmes expérientiels, se réalise également selon les paramètres de cette approche. En effet, Joplin (1981) affirme que le contexte éducatif de l'approche expérientielle repose davantage sur la perception de la compréhension plutôt que sur la connaissance de la théorie elle-même. Perçue d'une façon holistique, la compréhension s'avère la composante de l'analyse d'un programme. Par exemple,

l'apprenant peut démontrer sa compréhension par une description narrative, une entrevue, un questionnaire, un rapport personnel, etc. (Joplin, 1981). De plus, l'évaluation s'établit sur une base individuelle plutôt que de groupe : la surveillance est réalisée auprès de la croissance de l'individu et de sa conscience personnelle. Joplin (1981) s'appuie sur la philosophie de Dewey, car elle mentionne que le processus d'apprentissage détient autant d'importance que le produit réalisé (Joplin, 1981). L'évaluation se déroule donc durant le processus (avec des stratégies mises de l'avant) et elle souligne l'importance du journal de bord comme moyen préconisé. En effet, par le biais du journal de bord, l'apprenant laisse des traces de ses démarches et aussi de ses réflexions et de ses acquis. Le journal de bord s'avère un excellent moyen de conscientisation du processus d'apprentissage, de réflexion et d'évaluation. Il peut être utilisé autant par les participants que par les intervenants et les chercheurs associés à un projet de cette nature. Nous y reviendrons plus en détails dans la partie du cadre méthodologique.

2.1.2 Modèle théorique d'éducation expérientielle

Plusieurs modèles existent pour démontrer le cycle de l'apprentissage expérientiel. Le plus courant est celui de Kolb (1984) se présentant sous forme de cercle, démontrant les quatre étapes majeures de l'apprentissage expérientiel (l'expérience concrète, la réflexion et l'observation, la conceptualisation et la prochaine expérience active).

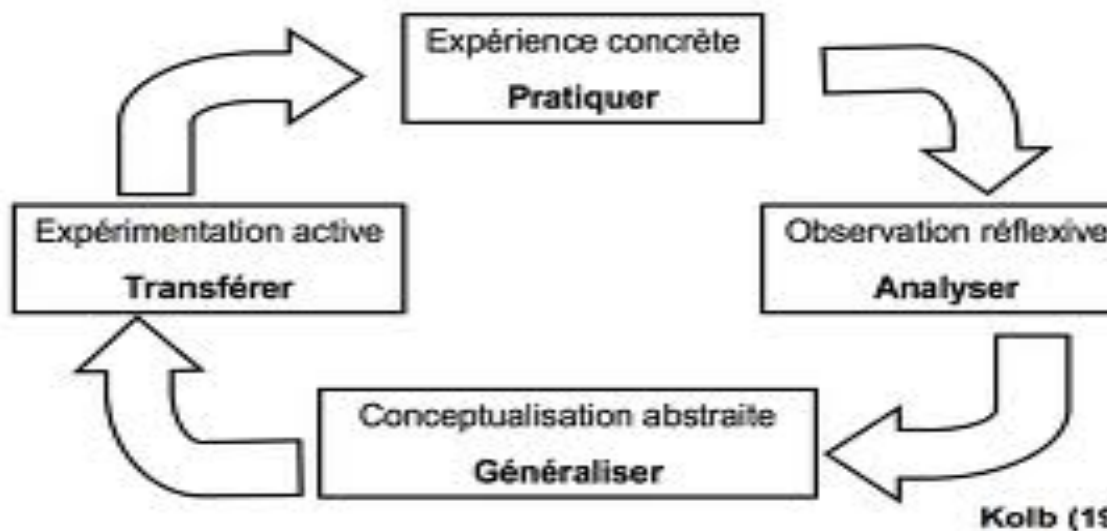


Figure 1 Modèle cyclique de l'éducation expérientielle de Kolb (1984)

2.1.2.1 Modèle de Joplin (1981)

Quant au modèle de Joplin (1981), il tend à se démarquer d'une manière plus dynamique, complexe et complète que celui de Kolb (1984). En effet, il est illustré par une spirale centrale menant vers une seconde, en démontrant également la précédente. On y voit aussi le soutien et les rétroactions exprimés de façon continue durant l'activité expérientielle. Chaque spirale correspond à une expérience différente, antérieure et ultérieure. Le modèle rend plus clair le continuum entre les expériences consécutives et l'importance accordée au transfert et au réinvestissement des acquis, d'une situation expérientielle à la prochaine. Ainsi, en plus d'intégrer les éléments essentiels au processus d'apprentissage, le modèle se distingue avec l'ajout d'une dimension de continuité latérale, ayant trait au soutien et à la rétroaction continus, d'une expérience à l'autre.

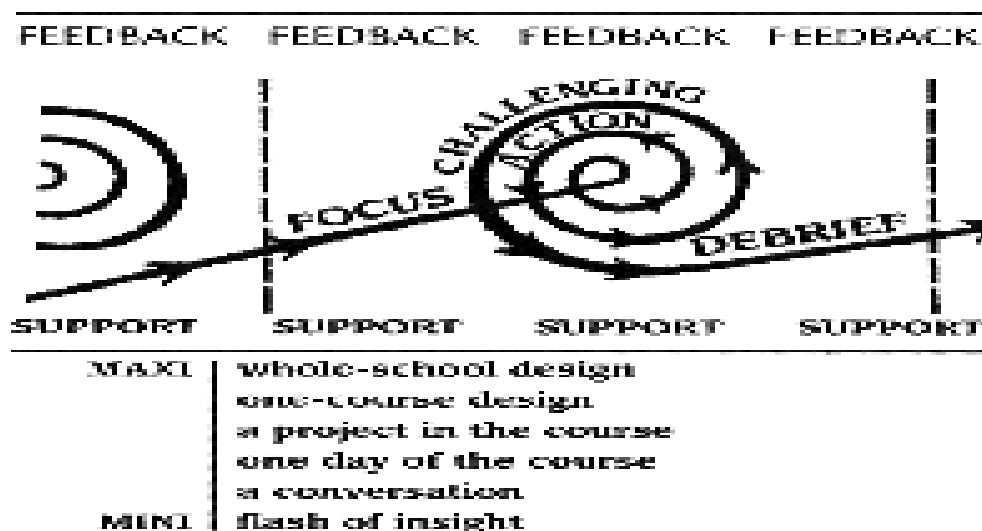


Figure 2 Modèle à cinq phases de Joplin (1981)

Les programmes expérientiels détiennent deux responsabilités : celle de fournir une expérience et celle de faciliter la réflexion sur celle-ci. Joplin (1981) se base sur le modèle à cinq phases afin de définir l'éducation expérientielle. Le modèle a la forme d'une spirale continue qui représente le défi en action. Celle-ci est précédée par un objet de concentration, la définition d'une cible ou d'un objectif à atteindre, et suivie d'un compte rendu. Un environnement de support et de rétroaction continu englobe cette spirale. Les cinq étapes (soit le « focus », le défi en action, le compte rendu, le support et la rétroaction) forment un cycle complet, où la complétude de la dernière étape du cycle amènera le commencement de la première étape (Joplin, 1981).

Joplin (1981) explique que l'étape de l'objectif à atteindre définit le sujet d'étude et prépare l'élève à vivre le défi dans l'action qui viendra. Ensuite, l'action et le défi peuvent être d'une nature soit physique, émotionnelle, mentale, spirituelle ou provenir d'une autre dimension.

L'action offre également à l'apprenant une grande part de responsabilité. Soutenu durant son processus d'apprentissage par le soutien et la rétroaction, l'apprenant demeure néanmoins responsable de sa prise de risque personnelle. Enfin, l'étape du compte rendu se réalise nécessairement de façon externe, c'est-à-dire, en public. En effet, à l'intérieur de l'apprentissage expérientiel, le compte rendu peut s'effectuer de manière internalisée. L'objectivation est amenée par l'interrogation, l'interaction et la réflexion extériorisée. Cela peut se concrétiser par des discussions de groupes, l'écriture d'un résumé, d'un journal d'un projet de classe ou d'une présentation de classe (Joplin, 1981).

2.2 Éducation par l'aventure

2.2.1 Définition de l'éducation par l'aventure

Selon Bilodeau (2005) l'aventure se présente comme un état d'esprit émergeant d'activités, de situations ou d'expériences vécues qui offrent un ou plusieurs éléments de défi, de découverte, d'exploration, de risque, de joie, de coopération et de contact intime avec la nature. L'aventure éveille donc la curiosité et propulse l'être humain vers le désir, voir le besoin, d'explorer. L'éducation par l'aventure se réalise le plus souvent en plein air. Gagnon (2010) reprend une citation de Ford (1986) décrivant l'expression « éducation en plein air » comme un ensemble d'activités de loisirs véhiculant des valeurs. L'éducation en plein air résulte donc d'une éducation par l'aventure. Il ajoute dans sa définition l'omniprésence de liens entre les interactions sociales et le respect des ressources naturelles, qu'il qualifie comme l'élément fondamental du troisième millénaire (Ford, 1986 dans Gagnon, 2010). L'éducation par l'aventure c'est l'éducation en plein air abordée sous l'angle du cheminement personnel, intrapersonnel et

interpersonnel (Gagnon, 2010). Ainsi, il nous paraît pertinent, en regard de cette affirmation, que le recours à l'éducation par l'aventure puisse devenir une voie d'intervention à l'intimidation, en regard de certains facteurs (coopération, affirmation, résolution de conflits). Cela nous amène à nous questionner à savoir qu'est-ce qui provoque un changement chez les personnes lorsqu'elles participent à une programmation d'aventure ? Comment les personnes améliorent-elles certaines habiletés ?

L'aventure se définit en rapport à un concept qui renvoie à la notion de risque (Nichols, 2000) à l'inattendu, au dépassement de soi et à la surprise. L'éducation par l'aventure concerne une séquence particulière d'activités, souvent réalisées en plein air. Elle fait appel à l'apprentissage kinesthésique à travers des activités physiques. Elle vise des expériences d'apprentissage structurées, créant des moments propices pour l'accroissement de la performance et de la capacité humaine. Il y a une réflexion consciente sur l'expérience et une application de celle-ci allant au-delà du moment présent (Leberman & Martin, 2004).

À travers les activités d'aventure, la personne quitte sa zone de confort (soit physique, émotionnelle, intellectuelle ou sociale) pour entrer dans une zone inconnue, souvent référée comme la zone d'évolution. Le contexte d'éducation par l'aventure permet d'offrir une occasion d'évolution personnelle dans un environnement offrant un support (Brown, 2008). Bilodeau (2000) mentionne que : « sortir de cette zone de confort crée un inconfort qui éveille les sens, éveille son soi et l'importance de sa présence dans un groupe » (Bilodeau, 2000). Cette zone d'inconfort provoque une incertitude. Mais de retour dans la zone de confort, l'individu développe le bien-être et la confiance de vivre. Cette évolution se réalise lorsque l'individu réussit (ou accomplit) les défis qui lui sont présentés (Gagnon, 2010). La figure ci-dessous

résume les principaux éléments du modèle de Nadler (1993) sur l'éducation par l'aventure, dont s'appuie Gagnon (2010) dans son mémoire.

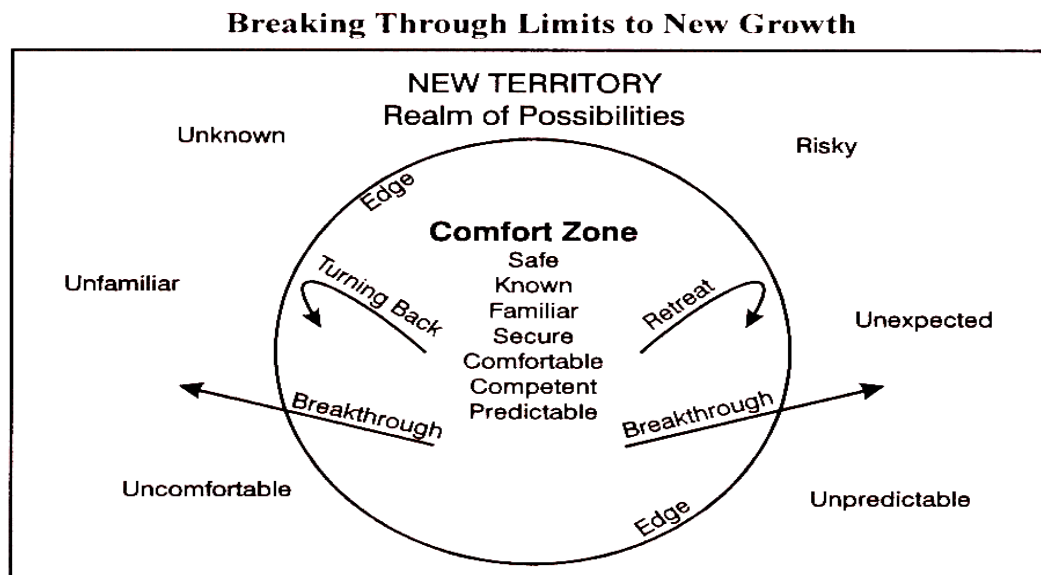


Figure 3 "Dépasser ses limites pour évoluer" (Nadler, 1993)

2.2.2 L'éducation par l'aventure provenant de l'éducation expérientielle

Nous avons précédemment expliqué en quoi consistent les grandes lignes de l'éducation par l'aventure. Dans le but de développer une stratégie d'intervention dans un contexte d'aventure, nous étayerons maintenant comment celui-ci s'insère dans une perspective d'éducation expérientielle. En effet, la démarche éducative par l'aventure prend ses origines de l'éducation expérientielle et nous le démontrerons en établissant des ponts entre ces deux approches, à partir des modèles d'apprentissage et des théories dominantes qui s'y rapportent. Par la suite, nous démontrerons quelques liens entre l'éducation par l'aventure et d'autres théories de l'apprentissage.

L'éducation par l'aventure provient de la méthodologie et de la philosophie de l'éducation expérientielle. Kraft (1999) démontre cinq aspects de la philosophie de Dewey, adaptés au programme éducatif par l'aventure. Ces cinq aspects sont l'implication de l'apprenant ou du participant, le milieu de l'apprentissage, le sens de celui-ci, la possibilité de transfert des apprentissages, le contexte social et interpersonnel de l'apprentissage. Raiola et O'keefe (1999) ainsi que Gargano (2010) citent l'éducation expérientielle comme : « un processus guidé d'analyses et de réflexions sur l'expérience ».

Nous pouvons déduire que plusieurs principes de l'éducation par l'aventure correspondent à ceux de l'éducation expérientielle, telles: l'authenticité, l'implication des sphères cognitives, émotionnelles et physiques, les valeurs entretenues, la détermination de buts et l'importance du processus réflexif. Les programmes d'aventure utilisent notamment des expériences spécifiques et directes, afin de rencontrer le potentiel de transformation. Par le biais du processus d'apprentissage expérientiel, Gass (1990) démontre pourquoi et comment les programmes d'aventure tirent leurs origines de la philosophie éducative expérientielle, en faisant un parallèle des principes communs d'authenticité, d'interactivité, d'appel aux intelligences multiples et de réflexion, entre les deux approches. Selon lui, l'actualisation d'une programmation d'aventure procure des expériences possédant un défi adéquat, en accord avec la pratique expérientielle basée sur la croyance que le changement survient lorsque les personnes, placées en dehors d'une position de confort, doivent faire appel à de nouvelles compétences ou ressources afin de retrouver leur équilibre. Ainsi, au travers d'une nouvelle expérience authentique vécue lors d'une activité d'aventure, les schèmes d'action de référence propre à l'apprenant se trouvent bousculés par de nouveaux paramètres physiques, émotionnels ou cognitifs. C'est par l'entremise d'une

réflexion guidée et d'une synthèse suivant l'expérience d'aventure que l'apprenant conscientisera ses outils l'amenant au dépassement de lui-même et à la réussite du défi.

De plus, selon Sithbthorp (2003), les conséquences naturelles des actions issues du contexte d'aventure provoquent des changements directs sur la personne. Ainsi, ce n'est pas seulement le guide ou l'animateur qui amène ces changements par ses questions ou réflexions guidées. Le processus d'apprentissage, lors de l'éducation par l'aventure, suit le modèle d'apprentissage expérientiel à cinq phases de Joplin (1981) faisant appel au principe de continuité : les personnes activement engagées dans leurs activités peuvent faire face aux nouveaux défis en appliquant ce qu'ils ont appris lors de situations précédentes (Sibthorp, Furnam, Paisley, Gookin & Schumann, 2011).

Mckenzie (2000) ajoute que le recours à la synthèse et à la réflexion sur l'expérience d'aventure s'avèrent un moyen pour amener les changements. La méthodologie de la réflexion, en contexte d'aventure, incorpore le paradigme du changement dans l'apprentissage expérientiel, basé sur la notion du jugement (Priest & Gass, 1997). Selon Dewey (1938), le jugement joue un rôle de pivot dans le processus de l'apprentissage. Le jugement correspond « à l'habileté d'apprendre comment » et « où observer avant de prendre une décision ». Un bon jugement résulte d'une combinaison entre l'observation et les connaissances antérieures d'une situation. Kolb's (1984), à son tour, a construit un modèle d'apprentissage expérientiel basé sur celui de Dewey (1938).

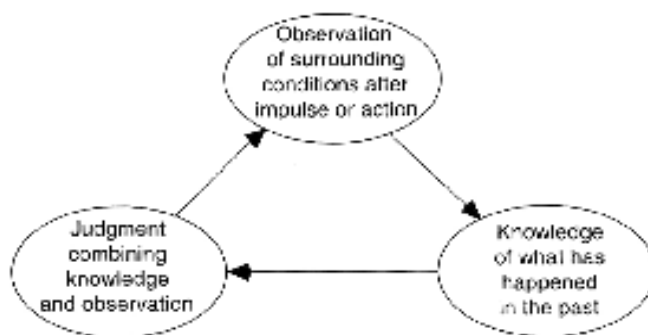


Figure 11.4 Dewey's (1938) process of experiential learning.

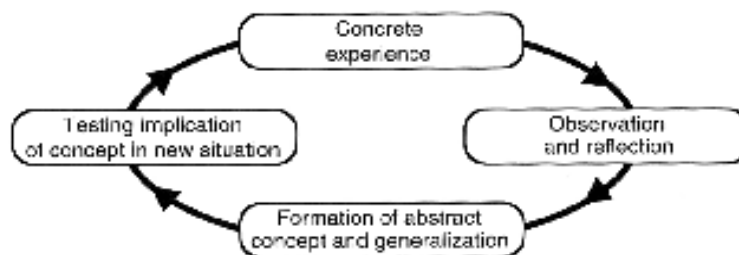


Figure 4 " Interprétation du cycle d'apprentissage expérimentiel" (Kolb, 1984)

Le modèle de Kolb (1984) représente un cycle commençant par une expérience concrète, suivi d'observations et de réflexions profilant la formation d'un concept abstrait et d'une généralisation qui sera mis à l'essai lors d'une nouvelle situation. Par exemple, lors d'une activité d'aventure comme le canot, il importe que les deux personnes communiquent et paient en même temps, afin d'avancer. Elles doivent adapter leur rythme, sans quoi, il y aura un déséquilibre. L'approche par l'aventure, met l'accent sur les techniques efficaces de transferts des apprentissages assurant ainsi la continuité des buts et objectifs émis au départ. L'observation et la réflexion sur une expérience de plein air ou un jeu d'aventure permettront de tirer des conclusions, des généralisations et de réappliquer, en se réajustant, les constats (ou nouveaux concepts) dans des situations différentes.

2.2.3 Liens entre l'éducation par l'aventure et autres théories de l'apprentissage

Il existe plusieurs liens entre les grands courants théoriques de l'apprentissage en éducation, tels que le constructivisme, la théorie de l'apprentissage social, le socioconstructivisme et l'approche par l'aventure (Kraft, 1999). Puisque nous nous intéressons sur la place que détient cette dernière dans la philosophie de l'apprentissage, nous expliquerons quelques relations psychologiques et philosophiques entre l'expérience et l'apprentissage, selon la théorie du constructivisme, de l'apprentissage social et du socioconstructivisme.

2.2.3.1 Le constructivisme

Selon la théorie d'apprentissage développée par Piaget (1952), les stades de croissance cognitive reposent sur l'apprentissage actif, l'intelligence sensorimotrice et les expériences concrètes. Ces stades correspondent chacun à un groupe d'âge. Piaget (1952) soutient qu'il y a quatre facteurs interreliés influençant le développement mental : la maturation physique, l'expérience - impliquant le mouvement, la manipulation et la pensée à propos des objets concrets- et les interactions sociales (avec les autres enfants) (Piaget & Cook, 1952). Selon lui, l'équilibre de ces facteurs mis ensemble prédispose l'enfant à la construction et à la reconstruction des structures mentales. L'auteur détient une influence déterminante sur l'éducation expérientielle, puisqu'il soutient que la nature active est à la base de tout apprentissage et que les enfants apprennent mieux à partir d'expériences concrètes (Kraft, 1999). Dès lors, les éducateurs expérientiels et d'aventure en plein air fournissent un cadre d'expérience où l'apprentissage s'avère actif et concret (jeux coopératifs, activités de confiance, activités de

résolution de problème, de plein air). À travers ces situations d'apprentissage, les élèves sont mis en interaction avec l'environnement physique et en interaction sociale avec les membres d'un groupe. (Kraft, 1999).

2.2.3.2 La théorie de l'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage sociale développée par Bandura s'appuie sur les principes de l'apprentissage par imitation des comportements (Bandura & Walters, 1963). Selon cette théorie, les nouveaux comportements s'acquièrent par l'expérience directe ou par l'observation des comportements d'autrui (Bandura, 1977). Bandura (1977) mentionne quatre phases importantes inhérentes au processus d'apprentissage. La première consiste en l'attention, la deuxième est la rétention, où l'instructeur modélise et l'apprenant imite et pratique le comportement. La troisième est la phase de reproduction du comportement au moment opportun et, enfin, la dernière phase est celle de la motivation, où le comportement sera repris lorsque l'apprenant jugera qu'il y aura une conséquence ou un renforcement positif au fait de réutiliser le comportement appris (Bandura, 1977; Kraft, 1999). Ces quatre étapes se retrouvent et s'appliquent dans un modèle d'apprentissage expérientiel qui passe par l'expérience directe (Kraft, 1999). Un exemple qui illustre bien cette théorie en lien avec l'apprentissage des habiletés sociales, serait celui de la pratique d'une manœuvre de canot pour s'exercer à communiquer une intention efficacement. Tout d'abord, l'instructeur démontre les manœuvres de base du canot en duo. Ensuite, l'apprenant pratique ces nouvelles habiletés, impliquant une communication efficace et une certaine gestion de la frustration. Puis, si le vent se lève ou qu'un virage rapide est nécessaire en cours de route, les apprenants devront reproduire les bons coups de pagaies appris, pour éviter ou contourner les obstacles, afin de continuer leur parcours de façon sécuritaire.

Leurs échanges sont de première importance pour réussir leur tâche : ils devront s'écouter, se parler et s'affirmer haut et fort. Enfin, une fois les manœuvres effectuées et réussies, ils continueront leur chemin sans difficulté. Il y a de fortes chances que cela ait un impact sur leur confiance, leur estime et ils seront fiers de leur travail d'équipe. Bien sûr, il faudra ultérieurement que l'instructeur intervenant fasse un retour sur l'expérience pour en consolider les acquis.

2.2.3.3 *Le socioconstructivisme*

Les tenants du constructivisme sont d'avis que l'accent de l'apprentissage est mis sur la construction de la connaissance par l'individu uniquement. Par contre, les théoriciens du socioconstructivisme croient que l'apprentissage provient plutôt de l'interaction sociale (White & Dinos, 2010). Par exemple, les discussions, les échanges de différents points de vue des individus et les processus d'interaction en groupe viennent influencer la compréhension d'un phénomène chez l'individu. Ainsi, la facilitation des activités d'apprentissage et les jeux d'aventure (coopératifs, de défis cognitifs et physiques) reposent sur les fondations théoriques du socioconstructivisme et de la médiation en lien avec la zone de développement proximal, présentée par Vygotsky (White, 2012; White & Dinos, 2010). Celle-ci correspond à « la distance entre ce qu'un enfant peut faire ou comprendre par lui-même et ce qu'il peut faire ou comprendre en coopération avec un adulte compétent » (White & Dinos, 2010, p. 228). D'ailleurs, selon White et Dinos (2010) c'est en comprenant le développement de la zone proximale d'un enfant relativement avec celle d'un groupe, en regard des objectifs éducatifs à atteindre, que l'on arrive à promouvoir l'épanouissement personnel et le développement de la maturation sociale pour favoriser, notamment, la coopération dans un groupe.

Suivant la réalisation d'activités expérientielles par médiation, le facilitateur, par des questions, aide les participants à extraire des généralisations de leurs expériences vécues pour faire leurs apprentissages et les transférer dans d'autres contextes (Kozulin, 2003; Sibthorp et al., 2011; White & Dinos, 2010). La construction de l'apprentissage est donc réalisée par l'interaction sociale, à l'aide des interactions et des échanges entre les pairs et l'éducateur médiateur ou facilitateur.

Certains principes de ces grandes théories de l'apprentissage nommés ci-haut rejoignent ceux de l'éducation expérientielle, provenant du mouvement éducationnel progressif, issu du pragmatisme (Dewey, 1938). Voyons maintenant comment l'approche par l'aventure est appliquée en situation d'apprentissage concrète, à travers le processus d'une séquence d'activités d'aventure. Puis, nous démontrerons quelques stratégies d'intervention à l'enseignement des habiletés sociales et des techniques de facilitation de ces activités, pour optimiser l'acquisition et le transfert de la compétence sociale.

2.2.4 La séquence d'activités d'aventure

Il y a plusieurs façons de concevoir une programmation d'éducation par l'aventure. Pour notre étude, nous nous appuierons sur la séquence d'activités d'aventure éducatives en plein air adaptée par Bilodeau (2005). Ce modèle, présenté à la figure 2.4 ci-après, se veut une séquence graduée d'activités ayant pour chacune des objectifs déterminés qui, une fois atteints, amènent le défi de l'activité subséquente.

Séquence d'aventure

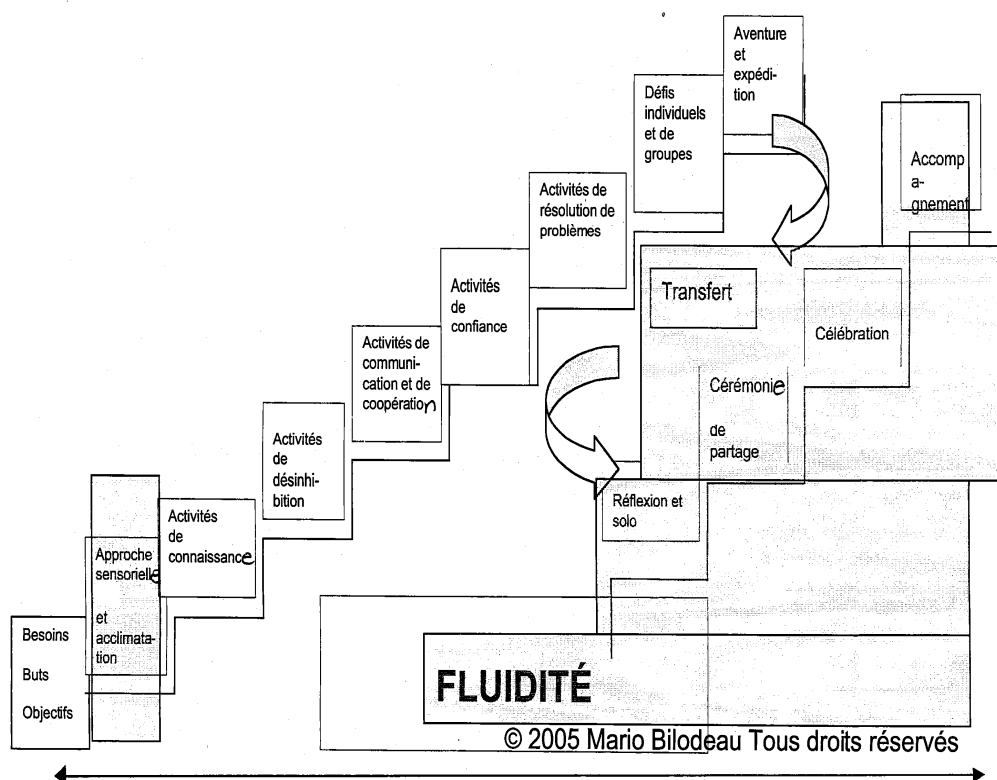


Figure 5 La séquence d'aventure

La séquence commence par la détermination de buts clairs (objectif personnel ou de groupe), selon les besoins de la clientèle. L'on peut déterminer un ou des objectifs de groupe et les participants doivent eux-mêmes identifier quelques objectifs personnels à atteindre lors de la programmation. Une fois les objectifs et buts clairement déterminés, la séquence propose des jeux de connaissance offrant une opportunité au groupe de se connaître, de se sentir plus à l'aise ensemble à travers les activités et d'avoir du plaisir ensemble. Les activités demandent peu

d'interaction verbale et d'habiletés de prise de décision. Puis, les activités de désinhibition offrent un contexte dans lequel les participants du groupe sont capables de prendre des risques et de s'améliorer dans leur engagement et volonté à apparaître inepte devant les autres. Ensuite, les jeux de confiance permettent aux membres de faire confiance à leur sécurité physique et émotionnelle avec les autres en participant à une série d'activités graduées qui demandent à prendre des risques physiques et émotionnels. Les activités de résolution de problèmes amènent les membres du groupe à renforcer leurs habiletés à communiquer leurs pensées, leurs sentiments et leurs comportements à travers des jeux insistant sur l'écoute, la communication verbale et les habiletés physiques, dans un processus de prise de décision du groupe. Elles offrent également l'occasion aux participants de coopérer et de faire des compromis à travers des stratégies d'essais et erreurs dans une série d'activités de résolution de problèmes, allant de simples à complexes (White & Dinos, 2010).

Tout au long de la programmation, il importe de faire des transferts avec les apprentissages, encadrés par les intervenants, et de réserver du temps pour la réflexion. L'adoption d'un journal créatif (ou journal de bord) contribue à consigner les impressions et réflexions des jeunes participant à une séquence d'aventure. L'expérience d'aventure optimale ou l'expédition finale de la séquence assure un transfert des acquis et un réinvestissement des compétences à développer dans le projet. C'est ici que les jeunes vivent une expérience en plein air d'une durée plus importante. Il peut s'agir d'une expédition de plusieurs jours ou d'une excursion d'une journée. L'aventure peut se réaliser par différents moyens : en canot, en randonnée, en ski, en vélo, en escalade, etc. Il importe de sortir les participants de leur environnement familial et de leur présenter des défis à la hauteur de leurs capacités. Enfin, la

célébration avec les parents (l'école ou la communauté) permet de partager en public ses expériences, de se rassembler et de consolider des habiletés acquises lors de la séquence d'aventure. Cette rencontre offre également la chance aux participants d'exprimer leurs réalisations et leurs fiertés.

2.3 L'intervention axée sur la compétence affective, cognitive et sociale

Nous avons précédemment fait valoir la philosophie de la théorie de l'éducation expérientielle. Puisque ses principes proviennent en partie de la philosophie de Dewey, il y a eu couverture d'une étude plus approfondie de la nature de l'expérience - entendue par Dewey - ainsi que sur son propre modèle éducatif. Nous avons aussi défini l'éducation par l'aventure, un concept encore méconnu au Québec dans le domaine scolaire et professoral. À la lumière de cette définition, il a semblé important d'arrimer éducation expérientielle et éducation par l'aventure, cette dernière étant dépendante de la première. Ainsi, nous avons présenté l'éducation à l'aventure, provenant de l'éducation expérientielle, et le modèle d'intervention à suivre pour l'étude, reposant sur la séquence d'activités d'aventure. Comme notre objectif est, par cette séquence, de renforcer les habiletés personnelles et sociales, nous expliquerons d'abord de quelles compétences il s'agit, pour enchaîner avec des exemples de stratégies à l'enseignement de ces habiletés et les techniques ou les exemples de facilitation des activités. Puis, il sera question de présenter l'importance des transferts et les liens entre l'approche par l'aventure et certaines qualités des programmes de prévention à l'intimidation.

2.3.1 Les différents types d'habiletés

Plusieurs auteurs mentionnent que les programmes de prévention à l'intimidation doivent viser le développement de compétences cognitives, affectives et comportementales chez les jeunes (Cook et al., 2010; Fox & Boulton, 2005; Gini, 2006; O'Moore & Kirkham, 2001). Par conséquent, dans la perspective du projet d'intervention à l'étude, les habiletés (ou compétences) à travailler chez les participants concerneront ces trois sphères. Plusieurs compétences ont été choisies parmi un éventail répertorié selon la typologie du centre pour l'innovation en éducation (Centre for innovations in education, 2005) tiré du programme de recherche du Pavillon du Parc, un établissement public du service de la santé et des services sociaux (<http://pavillonduparc.qc.ca/index.php>)(Leclair, 2000). Afin de bien rendre compte de ces compétences, voici une brève description de chacune, en plus de les démontrer par quelques exemples.

La compétence cognitive repose sur la réflexion sur l'atteinte de son but, de son objectif personnel (lors des partages durant les retours des activités et dans son journal de bord, par exemple). Elle se manifeste également par la réflexion aux stratégies et comportements à mettre en place ou à modifier pour l'atteinte de ses buts. La sphère cognitive sera aussi suscitée pour résoudre une situation de problème (un défi) en groupe, en réfléchissant aux solutions possibles, en sélectionnant une solution, en expliquant une stratégie de résolution de problèmes et en jugeant de ce qui est un facteur de succès ou d'échec.

Il y a manifestation de la compétence affective lorsque les participants développent un concept personnel positif, comme l'estime ou l'image de soi. Le développement d'un sentiment

d'appartenance à un groupe, ainsi que la confiance en soi et en les autres fait aussi partie des habiletés personnelles visées par cette compétence. À cela s'ajoutent les habiletés à faire face aux situations difficiles : tolérer la frustration, supporter le stress, composer avec la crainte et dire à l'autre ce que l'on ressent, ce qui nous fâche, etc.

La compétence comportementale renvoie au développement des habiletés sociales avec les pairs : donner des idées, prendre la parole, écouter le point de vue de l'autre, prendre des décisions, demander de l'aide, réagir à l'échec ou à une critique de manière constructive, etc.

2.3.2 Stratégies d'intervention

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il existe des facteurs déterminants de réussite pour optimiser les interventions sur les habiletés sociales. Ces facteurs correspondent a) aux intérêts et aux besoins des personnes b) à la détermination d'objectifs clairs et à la graduation de ceux-ci c) aux renforcements nombreux et constants de la part des intervenants et des parents et d) aux transferts et aux généralisations effectuées par ceux-ci (Leclair, 2000).

Dans le but de favoriser l'apprentissage des habiletés sociales, il faut, selon les auteurs, provoquer des contextes pour observer les autres, pour offrir plusieurs opportunités d'interactions avec les pairs et les adultes et donner des rétroactions sur les manifestations adéquates ou non. Il faut également réutiliser les habiletés dans différentes situations (Leclair, 2000). La plupart des programmes d'entraînement aux habiletés sociales suggèrent des étapes à l'enseignement de celles-ci. La première étant l'enseignement, c'est-à-dire présenter l'habileté par des exemples concrets et expliquer les comportements observables de celle-ci, en plus de faire valoir son importance. La deuxième étape fait appel au modelage, soit verbal ou imagé, selon l'âge du

participant. La troisième étape se veut celle des activités pour intégrer les notions, suivi d'une rétroaction et d'une objectivation permettant de faire un retour avec les participants sur les moments importants. L'objectivation facilitera également une prise de conscience des nouveaux acquis. La dernière étape est celle du transfert et de la généralisation, où il faut créer d'autres opportunités d'interactions pour pratiquer à nouveau les nouvelles habiletés (Leclair, 2000). Par l'avènement de l'exercice répétitif des habiletés visées, une fois que celles-ci seront acquises, les auteurs sont d'avis que leur valorisation contribuera au rehaussement de l'estime de soi et au désir pour l'apprentissage de nouvelles habiletés.

Dans le cadre du projet à l'étude, chaque activité de la séquence d'aventure offrira un terrain de pratique aux élèves participants, pour favoriser l'acquisition ou la pratique des habiletés sociales, et ce, de la première à la dernière rencontre. Les activités de jeux et de défis coopératifs d'aventure seront particulièrement exploitées. En effet, selon Gendron & Chabot (2008), ce type de jeux permet aux participants de mettre en pratique les habiletés démontrées dans une situation réelle. Le contexte ludique donne la possibilité à l'intervenant de faire un retour sur les habiletés démontrées et au participant de recevoir une rétroaction rapide de l'intervenant (Gendron & Chabot, 2008).

Par ailleurs, puisque l'objectif central à l'étude de la programmation réside dans l'essor des habiletés personnelles et sociales, pour maximiser l'intervention, nous ferons aussi appel à la technique des jeux de rôles durant la séquence d'aventure. Celle-ci s'avère spécialement exploitée, comme elle permet l'observation directe et l'imitation. Selon Doyon (2007), les activités d'art dramatique peuvent aussi se montrer utiles pour contribuer au développement

affectif et social d'une personne. Ainsi, elles semblent présenter les forces et atouts nécessaires à la rencontre des objectifs de la programmation d'intervention à l'intimidation.

Dès lors, il s'avère très intéressant ici de souligner le parallèle entre les étapes préconisées par les auteurs pour l'enseignement des habiletés sociales et le modèle d'apprentissage du cycle expérientiel, propre à l'éducation expérientielle. En effet, plusieurs éléments issus programmes d'entraînement aux habiletés sociales se rapportent à la philosophie de l'éducation expérientielle :

- a) les activités expérientielles exploitées pour intégrer les notions
- b) la rétroaction
- c) l'objectivation
- et d) le transfert et la généralisation vers d'autres situations ou expériences de vie.

Cette constatation confirme en partie la pertinence de s'appuyer sur la théorie de l'éducation expérientielle, en ayant recours à une séquence d'activités d'éducation par l'aventure, pour l'enseignement des habiletés sociales. Voyons plus en détails comment s'établissent ces liens à travers la facilitation des activités et l'importance des transferts.

2.3.3 Techniques de facilitation des activités d'aventure

Nous avons décrit les principales habiletés ciblées par la programmation par l'aventure, selon le domaine cognitif, affectif et comportemental et nous avons présenté des stratégies propres à l'enseignement des habiletés sociales. L'approche éducative par l'aventure propose différentes façons de faciliter les expériences d'apprentissage pour en retirer le maximum de résultats. Nous décrirons maintenant plus en détails celles qui sont mises de l'avant.

La première technique de facilitation est celle qui consiste à faire un compte-rendu de l'expérience, après l'expérience. Il s'agit principalement de faire une discussion de groupe sur la réflexion des participants sur les apprentissages, à partir de questions spécifiques que le

facilitateur posera au groupe. Ce processus permet d'extraire des généralisations, comme il s'agit d'expérience de groupe et qu'il importe que les prises de conscience soient extériorisées durant le processus d'apprentissage (Leberman & Martin, 2004). Plusieurs questions portent sur les objectifs de groupes à atteindre : qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ? Chaque personne est invitée à répondre et à prendre sa place parmi le groupe, pour s'exprimer ou échanger des idées. Les questions sont ouvertes et concernent différents sujets avec lesquels nous pouvons exploiter les habiletés sociales. Par exemple les questions peuvent avoir trait à: a) l'appréciation de soi et des autres durant l'activité b) la communication efficace c) la coopération d) le jugement e) l'expression des sentiments f) les rôles (leaders, collaborateurs) g) les critiques ou jugements h) l'écoute active i) la prise de décision j) le respect des différences k) la confiance en soi, dans le groupe l) la diversité dans le groupe (Cain et al., 2005). C'est à cette étape aussi que l'éducateur fait des liens avec la façon dont les jeunes ont fait valoir leurs habiletés sociales, en se rapportant également avec divers contextes de vie. Par exemple, le facilitateur peut demander : as-tu demandé de l'aide quand tu en avais besoin ? Est-ce qu'il t'arrive d'avoir peur de demander de l'aide ? Comment les autres ont-ils réagi quand tu avais besoin d'eux ? Qu'est-ce qui fait qu'ils ont accepté ou refusé de t'aider ? Comment vas-tu t'y prendre la proche fois ?

Ensuite, le facilitateur peut avoir recours à différents outils pour susciter et stimuler la réflexion. Par exemple, utiliser un gros dé, y inscrire une question sur chaque face et lancer le dé aux participants pour qu'ils répondent. On peut aussi exploiter des cartes ou des images métaphoriques et demander d'en choisir une qui représente les émotions vécues durant

l'expérience. À la fin du compte rendu, il importe de faire ressortir les éléments à améliorer pour un meilleur taux de succès, lors de la prochaine expérience de la séquence (Cain et al., 2005).

Une autre technique de facilitation consiste à amener une réflexion sur l'apprentissage, mais cette fois, avant l'engagement dans l'activité (Priest & Gass, 2006). Durant ce processus de préparation, l'animateur par des questions a) fait revisiter les comportements appris lors des dernières activités b) présente les objectifs de ce que les apprenants peuvent apprendre ou tirer profit de l'activité c) motive les participants en expliquant comment cette expérience peut être reliée à la vie d) présente les comportements susceptibles de faire réussir ou non l'activité.

L'on parle aussi, en éducation par l'aventure, de facilitation se rapportant à une métaphore de l'expérience. Les métaphores sont souvent utilisées pour établir des connexions entre l'expérience d'aventure et la vraie vie (Brown, 2008; Fletcher & Hinkle, 2002; McKenzie, 2000; Priest & Gass, 2006). Par exemple, avec l'activité de la toile d'araignée réalisée avec les préadolescents, où les participants doivent passer d'un côté à l'autre sans toucher les fils, on pourrait comparer la toile à un portail ou au passage entre l'école primaire et l'école secondaire. Les questions lors du retour de l'activité porteraient, dans cas-ci, plus spécifiquement sur les défis et les réussites de ce passage. Lors de l'ascension d'une montagne ou d'une paroi d'escalade par exemple, le facilitateur peut faire allusion à l'ascension de l'obstacle personnel des participants et utiliser un objet représentatif de celui-ci. Lors de l'activité et après celle-ci, il sera question de relier les défis de l'accomplissement physique avec ceux de l'obstacle réel à dépasser. Qu'est-ce qui a permis de dépasser l'obstacle ? Quelles ont été les embuches rencontrées pour l'atteinte du but souhaité? Quelles stratégies ont amené la réalisation de l'objectif espéré? Dans un groupe où

le but est de faire valoir les habiletés sociales, l'éducateur renforcera les liens entre les interactions avec les autres membres du groupe lors des activités et mettra l'accent sur les qualités à mettre de l'avant pour socialiser, s'affirmer et réussir son objectif personnel. Le soutien et les rétroactions facilitées lors des comptes rendus des activités d'aventure reposent sur le modèle à cinq phases de l'éducation expérientielle (Joplin, 1981), où après chaque défi rencontré, l'éducateur fera ressortir des réflexions, les apprentissages spécifiques sur la pratique des habiletés sociales, qui seront réinvestis dans l'activité suivante.

2.3.4 Importance des transferts

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la planification des transferts d'apprentissage vers de futures situations occupe une place prépondérante dans la programmation par l'aventure (D'Amato & Krasny, 2011; Leberman & Martin, 2004; Sibthorp, 2003; Sibthorp et al., 2011). Ces auteurs actuels reprennent les idées de Gass (1990) qui a mis de l'avant un modèle de transfert des apprentissages suivant des idées et des stratégies favorisant la transmission des acquis dans d'autres contextes. Le modèle propose, avant même de la mise en place de la programmation, d'établir des conditions propices pour les transferts. Il s'agit principalement d'établir une entente d'engagement sur les changements de comportements ciblés. L'auteur suggère que les participants mettent par écrit leurs buts lors de la programmation et les conservent pour s'y référer, planifier et revenir sur l'atteinte des objectifs. Aussi, les transferts demandent une certaine réflexion, au début de la programmation, sur les liens existants entre les expériences d'aventure prévues et les expériences futures des participants. Ensuite, le modèle suggère d'offrir

aux élèves des opportunités de pratique et de transferts de leurs habiletés à l'intérieur même de programme en cours (Gass, 1990). La contribution et le soutien du groupe amèneront de plus fortes généralisations et conceptualisations des habiletés. En plus d'avoir recours aux techniques de facilitation décrites dans la section précédente (avant et après l'activité et avec les métaphores), les auteurs sont d'avis qu'il faille encourager la réflexion solitaire après l'expérience ou pendant celle-ci, pour favoriser l'internalisation des apprentissages propres aux élèves (Griffin & LeDuc, 2009; Williams, 2012). Par exemple, avec le journal de bord ou en réservant des temps de réflexions en solo. L'éducateur peut aussi mettre en valeur les apprentissages passés, pour démontrer les progrès des jeunes et comment ces habiletés leur ont servi jusqu'à présent, en faisant des retours en arrière.

Bien qu'une expérience d'aventure favorise en elle-même beaucoup d'avantages sur le plan du développement personnel et interpersonnel, il demeure la responsabilité de l'éducateur de démontrer toute la valeur éducative que de telles expériences peuvent apporter. Le rôle du facilitateur est donc de créer des ponts, des connexions et de relier les apprentissages, les acquis ensemble pour susciter la motivation et donner un sens à l'expérience (Brown, 2004; Thomas, 2010). C'est en planifiant les opportunités de transferts et en faisant voir aux participants leur propre évolution qu'ils seront incités à transférer leurs nouvelles habiletés vers d'autres situations.

Le modèle suggère aussi de donner des responsabilités aux participants, pour les inciter à appliquer leurs acquis dans d'autres situations. Les responsabilités peuvent comprendre la planification et la préparation des repas ou des sorties. L'auteur recommande également la participation d'autres individus significatifs au cours de la programmation (les pairs, un enseignant, les parents, un éducateur spécialisé). Aussi, il faut penser au suivi de la

programmation en lien avec l'environnement à la maison et prévoir des activités ou des rencontres après le projet (Brown, 2010; Leberman & Martin, 2004). Enfin, puisque le transfert des apprentissages demeure une notion complexe et s'avère aussi individuel, les auteurs sont d'avis que les éducateurs doivent avoir recours à plusieurs stratégies, techniques et outils lorsqu'il s'agit de prendre en considération les transferts (Sibthorp et al., 2011).

2.4 Contribution de l'approche par l'aventure aux programmes d'intervention

Nous avons préalablement tracé un portrait de la problématique de l'intimidation et la place que les habiletés sociales détiennent au sein du phénomène. Puis, nous avons démontré des exemples d'intervention, plus spécifiquement aussi pour aider la victime potentielle. Ensuite, nous avons montré les principes de l'éducation expérientielle et les modèles d'apprentissage par l'approche de l'aventure. Il importe, à ce stade-ci, de mettre en lumière plus en détails certains liens entre les programmes de prévention à la violence ou à l'intimidation et ceux propres à l'éducation par l'aventure. Les chercheurs soutiennent que l'éducation expérientielle constitue une approche efficace pour répondre à des problématiques sociales (Breunig, 2005; Eyster, 2009). Par conséquent, nous désirons y avoir recours, dans le but d'élaborer d'une stratégie d'intervention s'insérant dans les visées de la contribution à la prévention de l'intimidation.

Bien que les objectifs d'une séquence d'aventure n'ont pas forcément pour objet de répondre à tous les facteurs englobant le phénomène de l'intimidation, nous pouvons affirmer

néanmoins qu'ils contribuent à développer les habiletés prosociales, les habiletés personnelles, la coopération, l'esprit communautaire et à favoriser un sentiment d'appartenance chez les jeunes (Furnam & Sibthorp, 2014; Gagnon, 2010; Gargano, 2010; Sibthorp et al., 2011; White & Dinos, 2010). À cet égard, nous avons identifié quelques qualités des programmes expérimentaux de prévention à la violence relevant d'une approche par l'aventure et le plein air. Ils correspondent en partie aux besoins requis pour la mise en action de stratégies de prévention et de promotion de solutions à l'intimidation. Nous ferons donc un parallèle avec des critères évoqués par les chercheurs pour l'actualisation de programmes préventifs efficaces et les recherches sur les conséquences engendrées par une programmation expérientielle, basée sur l'approche de l'aventure, dans le but de démontrer comment celle-ci satisfait certaines attentes d'un modèle d'intervention. À cette suite, nous définirons les sous-questions en lien avec les objectifs inhérents à cette recherche visant à prévenir la violence à l'école, dont l'intimidation, par le biais d'une stratégie d'intervention expérientielle par l'aventure, visant à améliorer les habiletés personnelles et sociales des victimes ou jeunes à risque.

Nous avons préalablement mentionné dans la présentation des habiletés sociales visées que, selon les experts, les programmes doivent intervenir autant dans les domaines cognitifs, affectifs que comportementaux (Cook et al., 2010; Fox & Boulton, 2005 ; Gini, 2006; O'Moore & Kirkham, 2001). Ils doivent les amener à savoir communiquer, à comprendre le point de vue de l'autre et à en tenir compte, à savoir comment régler les conflits et trouver des solutions de rechange à la violence, à établir des relations sociales fondées sur le respect de soi et des autres et, enfin, à savoir chercher du soutien et de l'aide, le cas échéant.

De leur côté, les auteurs de l'approche par l'aventure, sont également d'avis que les efforts physiques et mentaux exigés dans les activités d'aventure ramènent l'individu vers une conscience de lui-même qui renforce son estime et son efficacité personnelle et ce, de manière significative (Fletcher & Hinkle, 2002; Gargano, 2010; Passarelli, Hall & Anderson, 2010; Sibthorp, Paisley & Gookin, 2007). Les programmes d'aventure visent conséquemment à renforcer les facultés affectives. De plus, rappelons que le processus réflexif propre à la programmation expérientielle renvoie au développement des compétences cognitives (au jugement, à la prise de décision, à la pensée critique et à la réflexion avant l'action). Kraft (1985) a mis en relation la théorie de l'apprentissage cognitif et l'éducation expérientielle (Kraft, 1985; Miles & Priest, 1999). Il explique que les éducateurs expérientiels placent les apprenants dans de vraies situations -environnements- où les habiletés de la pensée critique et de la résolution de problèmes sont utilisées. De cette manière, les programmes d'aventure tendent également vers le développement des facultés cognitives (Forgan & Jones, 2002; McKenzie, 2000; Vitaro & Gagnon, 2000).

À tous égards, parmi les conditions identifiées comme essentielles à la réussite d'une intervention de prévention dans un milieu, Bowen (2003) cite celle du développement d'un esprit de groupe. Mentionnons que l'accroissement de l'esprit d'équipe et celui de la communauté se présentent au cœur des objectifs des jeux de coopération et des activités d'initiatives d'aventure (Fletcher & Hinkle, 2002; Forgan & Jones, 2002; White & Dinos, 2010). En effet, plusieurs programmes expérimentaux de plein air favorisent la coopération, en interpellant les facultés comportementales, en plus d'améliorer le concept de soi (l'estime) des participants (Furnam & Sibthorp, 2014; Gagnon, 2010; Gatzermann, Schweizer, & Hummel 2008; Sibthorp et al., 2007).

Par ailleurs, Bowen (2003) cite la condition de la définition de buts clairs et d'objectifs précis poursuivis par les intervenants, tout comme le soutien Chapman et al.,(1992) dans leur article sur la définition de l'éducation expérientielle : celle-ci devient un outil efficace lorsque les buts sont clairement déterminés. D'ailleurs, afin de s'assurer d'établir un lien coexistant entre les activités d'aventure et la problématique, Fletcher et Hinkle (2002) citent l'importance de la planification des transferts possibles entre les expériences vécues et la vie réelle. Ils soulignent la valeur accordée à la planification du transfert des compétences, de même que celle ayant trait à la planification des objectifs éducatifs. Nous constatons donc, qu'autant pour les chercheurs en milieu intervention que pour ceux en contexte d'aventure, la détermination d'objectifs et l'évaluation de ceux-ci apparaissent comme un critère de réussite essentiel capital en matière d'intervention. Le tableau 1 *Contribution de l'éducation par l'aventure aux programmes d'intervention* résume les visées communes aux programmations de la prévention à l'intimidation et de l'éducation par l'aventure.

Tableau 1 Contribution de l'éducation par l'aventure aux programmes d'intervention

Contribution de l'éducation par l'aventure aux programmes d'intervention	
L'intervention à l'intimidation	L'éducation par l'aventure
Compétences cognitives et affectives	<p>Les efforts physiques et mentaux exigés dans les activités d'aventure ramènent l'individu vers une conscience de lui-même qui renforce son estime et son efficacité personnelle ;</p> <p>Cette approche développe le : jugement, la prise de décision, la pensée critique et la réflexion avec l'action.</p>

Esprit de groupe	Les jeux de coopération et les activités de groupe de défis d'aventure.
Définir des buts clairs et des objectifs précis et évaluation	Outil efficace lorsque les buts sont déterminés clairement ; Planification des transferts entre les expériences vécues et la vie réelle.
Évaluation du programme du point de vue du participant	Évaluation des processus efficaces de la programmation, selon les participants.

2.5 Objectifs spécifiques de la recherche

Les recherches entamées jusqu'à présent et rendues compte dans ce travail nous laissent sous l'impression qu'une programmation par l'éducation par l'aventure comporte plusieurs atouts signifiants pour contribuer à contrer le phénomène de la violence et de l'intimidation dans le contexte des communautés écolières. L'approche permettrait aux jeunes victimes, passives ou rejetés par leurs pairs, de se dépasser et d'acquérir de meilleures habiletés sociales, en vue de mieux s'affirmer, d'être en mesure de résoudre des conflits et d'aller davantage vers les autres.

En ce sens, tout en considérant la possible contribution de l'éducation par l'aventure au développement des habiletés sociales chez les jeunes à risque de victimisation, cette recherche cherche à étudier une programmation par l'aventure, dans le cadre du projet « Toujours plus haut! ». Par le terme « programmation par l'aventure », nous entendons une programmation qui

recoupe plusieurs activités expérientielles variées (de plein air, en gymnase ou autres) promouvant des changements positifs, la croissance personnelle, le support et la confiance. Ces activités sont encadrées et s'inscrivent dans un programme, dit programme par l'aventure, comme l'évoque la littérature (Miles & Priest, 1999). Ce projet d'intervention met donc de l'avant des activités dont le but est de développer différents aspects ayant trait à une meilleure socialisation chez des jeunes à risque de victimisation. Signalons que le projet « Toujours plus haut! » consiste en une recherche intervention ayant les visées d'évaluer les retombées et les impacts de ses activités sur le plan personnel et social des jeunes. Ainsi, à l'instar des recherches sur les apports de l'éducation par l'aventure, de l'apprentissage expérientiel et des objectifs à atteindre en matière de prévention à l'intimidation, et tout en considérant notre question général de recherche, laquelle, rappelons-le, porte sur : *les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure sur le développement des habiletés personnelles et sociales, susceptibles de contribuer à la prévention de la victimisation à l'intimidation chez des jeunes potentiellement à risque*, il est dans l'intérêt de cette étude de connaître et de documenter les facteurs de réussite du projet, ainsi que les façons dont les retombées sont manifestées chez les jeunes participants.

À cet égard, quelques sous-objectifs plus spécifiques se dégagent du cadre exposé dans le présent chapitre:

- a) *Documenter l'expérience du projet d'intervention « Toujours plus haut » en milieu scolaire, englobant plusieurs ateliers appuyés sur une approche de l'éducation par l'aventure ;*

- b) *Déterminer les facteurs essentiels pour la réussite des interventions sur les habiletés sociales (techniques, outils ou activités expérientielles) dans le cadre de ce projet axé sur une programmation par l'aventure ;*
- c) *Cerner, en regard des caractéristiques de chacun des participants, comment les habiletés personnelles et sociales se sont manifestées à l'intérieur de ce programme et comment elles se sont transférées dans d'autres situations de vie.*

Enfin, tout en poursuivant ces objectifs, nous espérons contribuer à accroître les connaissances dans le domaine de l'éducation par l'aventure et par le fait même, à offrir de nouveaux éclairages aux interventions s'inscrivant dans cette approche, cherchant à promouvoir le développement des habiletés sociales chez les jeunes, comme l'une des mesures de prévention à l'intimidation.

Passons donc à la présentation de la démarche méthodologique de notre étude afin de rendre compte de nos objectifs de recherche.

3. MÉTHODOLOGIE

L'objectif du présent chapitre s'avère de présenter la méthodologie utilisée dans le cadre d'une recherche concernant l'utilisation de l'approche de l'éducation par l'aventure, visant à renforcer les habiletés sociales de jeunes victimes d'intimidation ou ayant des problèmes d'inhibition majeurs, les mettant à risque à l'intimité. Dans un premier temps, nous présenterons d'abord le projet, c'est-à-dire, le contexte de sa mise en place, les critères ainsi que le processus de sélection des participants. Puis, nous exposerons le déroulement des ateliers basé sur le modèle de la séquence d'activités d'aventure (Bilodeau, 2005), préconisé par l'approche de l'éducation par l'aventure. Dans un deuxième temps, nous traiterons de la recherche. Nous expliquerons le choix des personnes à interviewer et présenterons les documents et les outils choisis pour la collecte de données. Nous terminerons en décrivant certaines limites et certains avantages du projet d'étude.

Avant de présenter les éléments propres à la méthode de recherche choisie, nous rappellerons les sous-objectifs et définirons spécifiquement pourquoi chacun de ceux-ci comporte un ou plus d'un défis. Nous justifierons ensuite le choix de notre méthode en regard de ce qui est privilégié comme orientation dans les pratiques de recherches, notamment selon certains tenants de l'éducation expérientielle. Nous expliquerons comment cette recherche s'insère dans le courant de la recherche-action, tout en s'en différenciant par l'apport de la perspective de transformation qu'elle vise, autant chez les participants qu'avec les actions méthodologiques allant vers un modèle de résolution ou d'amélioration des pratiques (Mérini & Ponté, 2008 dans Duchesne & Leurebourg, 2012) .

Le premier sous-objectif de ce projet de recherche consiste à documenter l'ensemble du processus d'une programmation par l'aventure, planifié et réalisé dans un contexte scolaire. Le défi de cet objectif s'avère de documenter tout le processus en cherchant à améliorer les pratiques de la programmation et à enrichir les interventions similaires ultérieures. Un autre défi relié à cet objectif réside dans l'identification des bienfaits de ce type de programmation encore méconnue au Québec.

Le deuxième sous-objectif s'avère de déterminer les facteurs essentiels pour la réussite des interventions sur les habiletés sociales (techniques, outils ou activités expérientielles) dans le cadre d'une programmation par l'aventure. Ainsi, le défi qui se pose est de trouver le moyen d'examiner le programme et de déterminer clairement les facteurs de succès et d'obstacles de celui-ci. Quels seront donc les indicateurs à la fin de l'expérience, qui démontreront les bénéfices de ces activités ? Quelles techniques, quels outils ou quelles activités expérientielles seront les plus déterminantes lors des interventions et pour l'atteinte des objectifs personnels des participants?

Le troisième objectif est de cerner comment les habiletés sociales se sont manifestées à l'intérieur du programme et s'il y a eu des transferts à l'extérieur du programme. Dès lors, le défi sera de déterminer, en regard des caractéristiques personnelles de chaque participant, comment leurs habiletés sociales se sont manifestées au travers du programme et comme elles sont maintenant actualisées dans leur vie. Quels changements ont été observés chez les participants ? Quelles compétences ont été le plus bonifiées chez chacun d'eux, selon leur profil ? Comment le projet a-t-il influencé leurs relations dans leur réseau social ? Ainsi, le défi relié à cet objectif est de trouver les indicateurs de l'atteinte des habiletés et les manifestations de celles-ci. Notre cadre

méthodologique qui suit cherche ainsi à rendre compte de ces défis, afin de valider si le projet a eu un impact significatif sur la socialisation des jeunes, leur bien-être et leur capacité à mieux s'affirmer.

3.1 Le projet "Toujours plus haut!"

3.1.1 Contexte et mise en place du projet

L'établissement scolaire choisi pour la réalisation du projet d'étude est l'école primaire de Sainte-Thérèse, située dans la ville de St-Jérôme, QC. La chercheuse y travaille à titre de spécialiste d'anglais langue seconde depuis deux ans. Cette institution publique fait partie des écoles du Baccalauréat international qui, à travers leur programme, sollicite les jeunes à devenir des citoyens engagés en étant conscients des enjeux sociaux et politiques du monde d'ici et d'ailleurs. Dans la foulée de leurs activités inscrites à leur module de politique, une classe d'élèves de 6^e année a soumis un projet de loi, au parlement écolier, voulant interdire toute forme d'intimidation dans les établissements scolaires. C'est suite à un événement majeur ayant secoué la province du Québec à l'automne 2011 : le suicide de Marjorie Raymond en Gaspésie -dû aux multiples agressions d'intimidation- que les élèves de cette classe ont décidé de prendre action. Leur projet de loi concernant la prévention à l'intimidation a été déposé et retenu. Deux élèves l'ont présenté à Québec, au parlement écolier. Le projet a remporté une bourse de 200\$. Suite à l'obtention de cette bourse, les élèves de 6^e année de la classe ont souligné qu'ils tenaient à ce que ces fonds publics servent à soutenir la cause et soient investis auprès des élèves de l'école, l'année suivante. Nous avons alors choisi, ma collègue, titulaire du groupe de 6^e année, et la sous signée, de mettre sur pied une programmation qui allierait éducation à l'aventure et une action de

prévention à l'intimidation pour l'année 2012-2013. Pour l'intervention, nous avons choisi de travailler plus particulièrement avec les victimes potentielles ou jeunes vulnérables de l'école en renforçant leur estime, leur confiance et leurs habiletés interpersonnelles. Ainsi, en réponse au projet de loi émis par les élèves déstabilisés par le suicide de la jeune Marjorie Raymond, nous avons décidé de créer un projet pilote intitulé « Toujours plus haut », à l'attention des élèves dans le besoin. Ce projet vise à développer le caractère des victimes potentielles, à leur donner des outils d'affirmation personnelle et ainsi, contribuer à diminuer les risques qu'ils se fassent intimider. Le projet a obtenu l'appui institutionnel du conseil d'établissement ainsi que de la direction de l'école. La direction de l'établissement scolaire a encouragé sa réalisation, tout en se démontrant concernée et intéressée à connaître les retombées et l'apport que celui-ci détiendra chez les jeunes. Le projet s'est donc réalisé dans un cadre professionnel.

De plus, pour compléter le financement au projet, la chercheuse a soumis une demande de financement au programme de soutien à l'action bénévole 2012-2013 de sa région. Une subvention de 600\$ a été attribuée pour le projet. Ce montant a servi à acheter du matériel éducatif pour les ateliers coopératifs de jeux d'aventure. En somme, l'argent alloué au projet a permis de financer du matériel, la sortie au gym-x (centre sportif d'entraînement et d'escalade intérieur), les sorties aux centres de plein air, les journaux de bord, le développement des photos du projet, le goûter pour la soirée prévue avec les parents ainsi qu'un prix remis aux participants à la fin du projet.

Rappelons que ce projet s'insère dans un cadre plus large, où d'autres mesures préventives à l'intimidation ont été entreprises par l'école. Par exemple, les élèves de l'école ont rempli un questionnaire sur la fréquence et la nature du phénomène, pour évaluer son ampleur et

pour les conscientiser à celui-ci. De plus, un comité d'enseignants a été formé pour mettre en place des solutions et faire une recherche pour l'achat de livres littéraires abordant le sujet, pour chacun des cycles de l'école. Ensuite, l'éducatrice spécialisée a donné une petite conférence d'information sur l'intimidation aux enseignants, lors d'une assemblée générale. Tous ces moyens corroborent l'initiative à l'étude, qui se veut plus spécifique à un groupe de victimes potentielles.

3.1.2 La sélection des participants

La sélection des participants s'est basée principalement sur les caractéristiques retrouvées chez des jeunes ayant le profil de victimes d'intimidation, explicités dans la problématique. Il était dans l'intérêt de la démarche de sélection des participants de choisir des jeunes ayant une faible estime d'eux-mêmes, peu d'amis ou ayant été la cible d'intimidation dans les mois précédents le projet. En outre, les participants présentant un manque de confiance en eux et/ou des problèmes d'anxiété se sont avérés susceptibles d'être choisis. La sélection cible des préadolescents, soit un groupe de 10 jeunes parmi les trois classes de troisième cycle (5^e et de 6^e année) de l'école primaire Ste-Thérèse de l'enfant Jésus, située dans le quartier St-Antoine, à St-Jérôme, au Québec.

La sélection des participants au projet s'est dans un premier temps basée sur plusieurs facteurs d'observation. Le premier étant sur la connaissance et l'observation des élèves issus du milieu scolaire. La chercheuse, ayant aussi des surveillances extérieures attitrées à sa tâche, est témoin des échanges et des comportements sociaux des jeunes du 3^e cycle de son école. Par exemple : a) l'observation d'un jeune se faisant traiter de noms et rabaisser parce qu'il n'est pas

bon dans un sport b) l'observation d'un élève qui est venu rapporter, en pleurant, qu'il se faisait rejeter d'un cercle d'amis c) la remarque d'une jeune extrêmement timide et incapable d'aller vers les autres, lors des activités d'équipes, sont des signes évidents des difficultés sociales qu'éprouvent ces enfants avec leurs pairs. Ainsi, dans un premier temps, la chercheuse et sa collègue ont fait une liste de quelques noms d'élèves, selon leurs constatations en tant que professionnelle du milieu scolaire.

Puis, dans un deuxième temps, l'enseignante responsable de la réalisation du projet a fait appel aux éducatrices spécialisées. Dans l'école, deux éducatrices spécialisées s'occupent d'intervenir et de recevoir dans leur bureau des enfants présentant soit des troubles de comportements, des problèmes personnels ou d'autres difficultés. Elles ont aussi le mandat d'organiser des activités parascolaires pour les jeunes, de les encadrer dans la cour d'école et d'offrir des ateliers d'intervention sociale ou éducative dans les classes. Les éducatrices spécialisées travaillent à la même école depuis plusieurs années, ce qui assure une certaine stabilité et une connaissance de la population jeunesse de l'école. Par ailleurs, elles ont des contacts avec les parents, ce qui leur permet d'ajuster leurs interventions auprès des jeunes suivis. Elles sont donc une référence précieuse comme elles connaissent les particularités des jeunes. Ainsi, selon les critères des participants mentionnés ci-haut (jeunes à risque d'intimidation, renfermés, ayant peu d'amis, etc.) les éducatrices se sont consultées et ont discuté de l'historique des jeunes et des constats observés lors des derniers mois, en rapport avec leurs rencontres avec eux. En ce sens, au meilleur de leurs connaissances, elles ont produit une liste d'élèves enclins à faire partie du programme d'intervention « Toujours plus haut ». Par la suite, l'enseignante a discuté avec les éducatrices afin de colliger des informations nécessaires, pour mieux connaître et

être consciente des besoins des jeunes prédisposés à participer à la programmation par l'aventure « Toujours plus haut ».

Dans un troisième temps, la responsable du projet a demandé à consulter les données et les questionnaires des sociogrammes que les enseignants titulaires font passer à leurs élèves en cours d'année scolaire, pour mieux les connaître. Pour établir le sociogramme de leur classe, les enseignants titulaires distribuent un questionnaire aux élèves, d'une dizaine de questions. Les données de ce questionnaire permettent ensuite d'établir un portrait de classe et de connaître le statut (soit bas ou haut) des élèves. Un statut haut renvoie à un statut positif, alors qu'un statut bas, renvoie à un statut plutôt passif ou négatif aux yeux des pairs. Les questions spécifiques du sociogramme qui ont retenu notre attention pour la sélection des participants sont celles où l'on demande de nommer un élève a) qui est toujours calme, qui ne parle pas beaucoup et que personne ne semble connaître très bien b) qui se dispute et se fâche avec tout le monde c) qui reste en dehors des jeux. À partir du sociogramme et des questionnaires, la chercheuse a donc validé 1) ses observations personnelles et 2) le nom des élèves proposés par les éducatrices spécialisées.

Une fois la liste exhaustive des jeunes sujets à participer au programme construite, la chercheuse a approché en premier lieu les parents, par un entretien téléphonique, afin de leur présenter les buts du programme « Toujours plus haut », l'objectif des ateliers et l'implication requise. En deuxième lieu, une fois l'approbation des parents rendue officielle, les jeunes ont été abordés sur une base individuelle, dans le but de connaître leurs intérêts vis-à-vis le programme « Toujours plus haut ». Une fois que la présence des participants fut confirmée, le calendrier de

la programmation avec un contrat d'engagement pour les participants (voir en annexe 5) et un formulaire de consentement au projet ont été adressés aux parents (en annexe 2).

Les parents ont répondu de façon très positive à la proposition de ce projet parascolaire. D'emblée, ils ont tous paru intéressés au programme et ont approuvé la pertinence de ses objectifs pour répondre aux besoins de leurs jeunes, ayant trait avec le développement de leurs habiletés personnelles et interpersonnelles. Leur réaction fut donc très favorable, ainsi que leur engagement tout au long de la réalisation du projet. Il importe d'ajouter que le programme a ensuite d'abord été présenté aux élèves, individuellement, d'une manière attrayante, en mettant en valeurs les activités dynamiques, inhérentes au projet. Les jeunes ont aussi été avertis que ce projet ne serait pas exposé à la grandeur de l'école. Le projet n'a donc pas eu de visibilité dans l'école, par respect pour eux et de leurs besoins personnels. Il a été amené sous forme d'occasion de dépassement de soi, pour se sentir mieux avec eux-mêmes et les autres, par l'entremise d'une séquence d'activités expérientielles nouvelles, ludiques et sportives. Ils participeraient donc à un projet pilote d'éducation par l'aventure, en parascolaire, pour répondre à des besoins personnels.

Enfin, une fois la liste des participants déterminée et confirmée, une rencontre informelle a eu lieu entre l'enseignante et l'éducatrice spécialisée, dans le but de mieux connaître les besoins et le profil des participants. Ces informations ont permis à l'enseignante de mieux cadrer le projet en réponse aux besoins des jeunes choisis. Afin de mieux connaître les participants, une demande verbale de clarification a donc été demandée à l'éducatrice spécialisée au sujet des participants recrutés, afin qu'elle décrive plus en détails a) leurs forces et leurs faiblesses b) leur contexte familial et les facteurs externes qui les influencent c) les antécédents de ces jeunes d) dans quelle(s) situation(s) ils se sont retrouvés intimidés ou rejetés d) le type de relations qu'ils

entretiennent avec leurs pairs et les adultes. À partir de ces informations, l'enseignante a pu adapter la programmation en regard de ce qu'ils avaient à améliorer, à travailler chacun personnellement.

3.1.3 Objectifs du projet "Toujours plus haut! "

Avant de présenter les ateliers d'éducation par l'aventure, rappelons tout d'abord leurs objectifs respectifs. Comme il a été mentionné précédemment, les compétences visées sont d'ordre cognitives, affectives et comportementales. L'ensemble des activités et des interventions du projet ira donc en ce sens. Le tableau 2, inspiré de Leclair (2000), tiré du programme de recherche du Pavillon du Parc, un établissement public du service de la santé et des services sociaux (<http://pavillonduparc.qc.ca/index.php>), présente les compétences visées par la programmation du projet d'étude, avec une description de leurs habiletés respectives.

Tableau 2 Compétences visées par le projet « toujours plus haut »

Compétences à développer visées par le projet « Toujours plus haut »		
Compétences cognitives	Compétences affectives	Compétences comportementales et sociales
<p>Se donner un but, un objectif personnel et de groupe (lors du programme et dans la vie en général)</p> <p>Réfléchir sur l'atteinte de son but, de son objectif personnel (lors des partages durant les retours des activités et dans son journal de</p>	<p>Développer un concept personnel (ou perception de soi) positif :</p> <p>Développer l'estime de soi, une image de soi positive ;</p> <p>Développer un sentiment d'appartenance à un groupe (contrer le sentiment de</p>	<p>Développer des compétences sociales avec les pairs</p> <p>S'affirmer ;</p> <p>Ajuster sa posture physique (regarder l'interlocuteur dans les yeux, parler fort, garder le dos droit, etc.) ;</p> <p>Donner des idées, prendre la</p>

<p>bord) ;</p> <p>Réfléchir aux stratégies/comportements à mettre en place ou à modifier pour l'atteinte de ses buts.</p> <p>Résoudre une situation de problème (un défi) en groupe :</p> <p>Réfléchir aux solutions possibles ;</p> <p>Sélectionner une idée, une solution ;</p> <p>Expliquer une stratégie de résolution de problème</p> <p>Juger de ce qui est un facteur de succès ou d'échec.</p>	<p>solitude)</p> <p>Développer sa confiance en soi et en les autres, par des moyens de communication.</p> <p>Développer une forme de tolérance vis-à-vis les situations difficiles :</p> <p>Tolérer la frustration ;</p> <p>Composer avec la crainte ;</p> <p>Supporter le stress ;</p> <p>Exprimer ses émotions ;</p> <p>Dire à l'autre ce que l'on ressent, ce qui nous fâche ;</p>	<p>parole ;</p> <p>Demander de l'aide, aller vers les autres ;</p> <p>Prendre des risques ;</p> <p>Prendre des décisions ;</p> <p>Écouter le point de vue de l'autre ;</p> <p>Résoudre des conflits ;</p> <p>Communiquer de façon pacifique ;</p> <p>Savoir dire une critique ;</p> <p>Savoir recevoir une critique ;</p> <p>Réagir à l'échec de manière constructive ;</p> <p>Adopter une attitude positive.</p>
---	--	---

3.1.4 Ateliers d'éducation par l'aventure

La planification et la conception des ateliers d'intervention à l'intimidation et au développement des habiletés personnelles et interpersonnelles s'appuient en partie sur les assises des exigences recommandées par les experts en recherche autour de la lutte à l'intimidation. Certaines activités ont été inspirées du guide du ministère de l'Éducation « Pleins feux sur l'intimidation : *Programme de prévention à l'intention des écoles* » (Leblanc, 2006) et des instances de divers organismes régionaux ou provinciaux d'élaboration des programmes promouvant le développement des habiletés prosociales.

3.1.4.1 Les activités du projet « Toujours plus haut ! »

Les activités reposent aussi sur la séquence d'activités d'aventure éducative en plein air adaptée par Bilodeau (2005), présentée dans le cadre théorique. Parmi les activités de la séquence, nous insistons davantage sur les jeux de coopération et de résolution de problèmes. Nous y ajoutons des jeux de rôles. Nous complétons avec une excursion d'envergure et une célébration avec les parents. La chronologie des activités, ainsi que les objectifs propres à chacune en termes d'habiletés sociales visées, sont exposés dans le tableau « Ateliers de programmation d'une intervention contre l'intimidation », en annexe 1.

Le projet de la programmation comporte une douzaine de rencontres, étalées sur huit semaines. Plusieurs ateliers ont eu lieu soit le midi à l'école même ou après l'école. Les midis sont réservés davantage à la rédaction du journal créatif, au collage des photos du projet et au matériel d'art. Trois rencontres après l'école d'une heure trente chacune ont permis aux intervenantes de réaliser de plus amples activités et d'exploiter les retours de celles-ci en profondeur. Ensuite, trois sorties le samedi ont offert l'opportunité au groupe de participants de vivre une expérience dans un cadre de plein air, soit dans un parc de la région, autour de l'école ou dans un centre de plein air en montagnes. Pour le transport des sorties, les deux intervenantes ont fait du covoiturage avec les élèves, avec l'approbation des parents (voir formulaire en annexe 6). Les jeunes ont réalisé une randonnée alpine en raquettes comme activité finale d'aventure. Puis, la clôture du projet s'est faite avec la présence des parents.

En début de projet, les jeunes se sont donnés un objectif personnel à atteindre qui a guidé leurs démarches et qui a donné un sens à leur implication au sein du programme. Suivant le

modèle de la séquence d'aventure, des retours sur l'atteinte de l'objectif personnel des jeunes et les transferts de celui avec les expériences scolaires vécues ont été effectués constamment, soit avant, pendant et après les ateliers expérientiels. En fin de projet, les parents ont été invités pour une petite célébration. Durant cette rencontre, les participants ont préparé une présentation photos pour les parents, un petit goûter ainsi que deux ou trois activités coopératives à faire vivre aux parents. L'objectif était de montrer la programmation, célébrer les acquis, les changements et les découvertes, en plus de réinvestir les compétences visées du départ, devant les parents (aller vers les autres, s'affirmer, prendre sa place, demander de l'aide, etc.).

3.1.4.2 Le journal créatif des participants

Le journal créatif est un outil exploité par les participants du projet avant tout pour leur permettre de consolider leurs expériences, d'y apporter des réflexions personnelles et d'en conserver des traces. Il comporte leur objectif personnel, des photos, des représentations de leurs outils-ressources (suivant un atelier sur les symboles métaphoriques), des commentaires et des dessins. Le journal créatif se profile un outil alliant à la fois la dimension artistique, que ce soit avec l'écriture ou les dessins, la dimension réflexive ainsi que descriptive. Les jeunes complètent surtout leur journal lors des ateliers offerts le midi, avec un matériel mis à leur disposition (collages, crayons, photos, etc.). Les élèves se servent d'une feuille-guide, inspirée des auteurs Radcliffe, Prouty & Schoel (1988), pour répondre à des questions concernant des choses qui les ont surpris, les expériences qui ont représenté pour un eux un défi, des sentiments qu'ils ont vécus, etc. Cette feuille-guide, présentée en annexe 7, comporte aussi des phrases à compléter, telles : « je n'aurais jamais pensé que j'aurais pu, j'ai été surpris quand, j'ai surtout aimé quand... ».

Au tout début du journal apparaît l'horaire des activités avec un contrat d'engagement et à la toute fin, une fiche d'autoévaluation des compétences atteintes pour chaque activité (voir en annexe 8). Ces compétences ont été choisies parmi les trois sphères visées : cognitives, affectives et comportementales qui sont présentées au Tableau 2 du cadre méthodologique. À la fin de chaque atelier expérientiel éducatif, les élèves participants ont le devoir d'inscrire le degré de l'atteinte personnelle de leurs objectifs, selon une légende qu'ils auront créée. Ce journal appartient uniquement à l'élève et pour des questions de protection de la vie privée, l'enseignante a gardé les journaux durant la programmation, dans un tiroir fermé. Les expériences qu'ils colligent peuvent toutefois être partagées oralement lors des activités.

Par ailleurs, dans leur journal, les participants créent une montagne ou un escalier. Ils y apposent une petite photo d'eux-mêmes afin de se situer personnellement sur cette montagne. Cet outil offre l'occasion à l'intervenante de demander, au début de chaque atelier, si les participants ont une situation vécue à partager démontrant qu'ils ont fait des progrès dans le sens de leur but. Ils peuvent alors déplacer leur photo un peu plus haut sur leur dessin, en justifiant pourquoi. Cette technique rend tangible l'évolution de leur développement personnel et contribue à répondre à l'objectif en regard de l'atteinte et de la manifestation des habiletés sociales.

3.1 La recherche

La recherche a consisté en l'évaluation des retombées du projet « Toujours plus haut ». Elle concerne l'apport du projet sur le développement habiletés sociales des jeunes participants, leur réseau social, leur sentiment d'appartenance, leur affirmation, leur confiance et estime personnelle. L'intention de cette recherche est d'évaluer de plus près l'impact et les processus du

projet. Ainsi, le but de cette recherche consiste à déterminer s'il y a eu des transferts dans l'atteinte des habiletés sociales et les manifestations de celles-ci. De plus, l'objectif vise à connaître les indicateurs de réussite de l'atteinte des objectifs personnels, en lien avec la démarche de la programmation et les stratégies d'intervention utilisées.

3.2.1 Une approche qualitative

La méthode qualitative, ayant recours au point de vue interprétatif des données, sera privilégiée dans le cadre de cette recherche. Comme l'expliquent Karsenti et Savoie-Zajc (2011) dans leur tableau sur les caractéristiques des épistémologies dominantes, la vision d'une réalité interprétative s'avère globale, tout en étant construite par les acteurs. Puisque l'intérêt principal consiste à déterminer comment l'intervention par l'aventure rencontre le développement des habiletés sociales, les données seront recueillies auprès des participants à la recherche, soit : a) les élèves participants au projet « Toujours plus haut » b) des parents c) des intervenantes éducatrices spécialisées et d) des enseignants. À partir des données collectées auprès des multiples agents, la chercheuse a pu interpréter l'ensemble de celles-ci, dans le but de répondre aux sous-questions et aux sous-objectifs sous-jacents à l'étude. Les données ont offert un éclairage sur le sujet et les questionnements de départ.

Par ailleurs, la finalité de la recherche demeure la compréhension de la dynamique du phénomène étudié, grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Cela signifie donc, dans le cadre de cette recherche, que la chercheuse, intervenant directement dans l'action, a été en mesure de faire une collecte de données lui permettant d'avoir accès aux indicateurs de succès ou d'échec à l'expérience. Les outils préconisés pour la

collecte de données tirées d'une approche d'analyse qualitative (journal de bord, entrevues et observations) répondent aux objectifs de cette recherche. En effet, ils ont eu la visée de rendre compte des perceptions des acteurs au sujet de l'efficacité du programme de recherche d'une intervention axée sur une programmation de l'éducation par l'aventure, et de démontrer quels sont les facteurs requis pour rendre optimale la réussite de l'organisation de la programmation d'intervention. À tous égards, ces outils ont servi à valider l'atteinte des objectifs initiaux.

Afin de faire progresser les recherches futures et ainsi améliorer les pratiques en éducation expérientielle, Allison & Pomeroy (2000) -dans leur article sur les préoccupations épistémologiques en éducation expérientielle- remettent en question la problématique à savoir si oui ou non, une programmation fonctionne. Selon eux, les questions à se poser seraient davantage : « quels sont les processus qui se profilent dans cette situation ? » ou « quelles sont les impressions des apprenants sur ce programme ? ». Ainsi, selon les chercheurs en éducation expérientielle, l'orientation des questions de recherche devrait être davantage axée sur la compréhension des processus mis en place et non seulement sur l'atteinte de la réussite de la programmation uniquement (Allison & Pomeroy, 2000). Notre recherche, et la collecte de données inhérente, iront donc en ce sens, puisque l'étude s'inscrit dans le cadre d'une perspective éducative expérientielle. Il importe donc de mieux saisir les processus en jeux, pour faire avancer les recherches ultérieures.

3.2.2 La recherche-intervention

La présente étude s'avère une recherche-intervention faisant partie d'une approche qualitative. Elle rencontre donc les grandes lignes directrices d'une recherche-action, avec quelques nuances. En effet, elle s'inscrit plus particulièrement dans la perspective d'une recherche à caractère interventionniste (Duchesne & Leurebourg, 2012). Plusieurs caractéristiques de la recherche-intervention semblent correspondre aux aspects propres à notre étude sur le développement des habiletés sociales dans le cadre d'une approche éducative expérientielle. Ce type de recherche fut choisi, car il se montre une variante de la recherche-action selon laquelle :

« L'influence du groupe favorise le changement des attitudes et des comportements individuels. Dans cette optique, le chercheur n'est plus seulement observateur d'un phénomène, mais il intervient dans l'action, dans la recherche et dans la formation des participants. (Dolbec & Prud'Homme, 2009 dans Duchesne et Leurebourg, 2012, p.2)

Comme cette recherche aspire à contribuer à contrer la problématique de l'intimidation au sein de l'école en offrant un cadre et un espace de partage par une programmation par l'aventure, l'on vise à ce que les impacts de ce projet provoquent un changement chez les participants dans leurs relations interpersonnelles influençant leur milieu scolaire. À cet égard, un des aspects de la recherche-intervention réside dans la contribution du chercheur en tant qu'agent dans de changement dans le milieu où il mène son étude (Carrier & Fortin 2003 dans Duchesne & Leurebourg, 2012). Une des distinctions majeures de la recherche-action avec celle de la recherche-intervention se situe dans la position du chercheur qui demeure extérieure à l'objet de recherche dans une recherche-action, alors qu'en tant que « coconcepteur » et partenaire du processus de transformation, le chercheur en recherche-intervention s'inscrit comme l'un des

éléments déterminants de la démarche instaurée (Duchesne & Leurebourg, 2012).

Comme l'expliquent Mérini & Ponté (2008) dans Duchesne & Leurebourg (2012) le chercheur est ici concerné par les préoccupations des participants et devient responsable d'accompagner les actions méthodologiques vers un modèle de résolution ou d'amélioration des pratiques. Il s'agit donc d'une méthode de recherche menée par un acteur-chercheur dont les rôles d'intervenant et d'agent de changement s'harmonisent aux besoins des acteurs participants tout comme aux caractéristiques du terrain d'étude (Duchesne & Leurebourg, 2012), soit de l'école où se déroule le projet, dans ce cas-ci.

La recherche-intervention possède des similitudes avec la recherche-action, mais aussi des différences. Dans leur article sur la recherche-intervention en formation des adultes Duchesne et Leurebourg (2012) définissent bien une des variantes majeures de la recherche-intervention :

« La recherche-intervention diffère d'une recherche-action dans la mesure où elle prend en compte les inquiétudes et les contraintes auxquelles font face les participants, de même que leurs attentes afin de modifier le processus d'intervention si nécessaire, pour satisfaire leurs attentes et besoins. Ainsi, elle devient méthodiquement une assistance, une alternative ou un accompagnement des participants. » (Duchesne & Leurebourg, 2012, p.4)

Par ailleurs, l'une des forces de la recherche-intervention vient du fait qu'elle puisse faire émerger de nouveaux modèles de changements particuliers répondant à des problématiques spécifiques (David, 2000 dans Duchesne & Leurebourg, 2012). Dans le cadre du contexte de l'étude de la prévention à l'intimidation, il est probable que certains types d'activités soient susceptibles d'apparaître plus bénéfiques aux participants. Il est possible qu'il y ait des ajouts ou des modifications à la séquence d'aventure, afin d'optimiser la rencontre des objectifs personnels des participants, selon leurs besoins qui risquent d'évoluer au cours de la programmation.

3.2.3 Les participants

La recherche compte plusieurs participants. Les premiers sont les jeunes qui ont participé au projet "Toujours plus haut". Comme il a été dit précédemment, les candidats sont des jeunes profilant un manque d'habiletés sociales significatif. Ces élèves sont soit en retrait des autres, rejetés, victimes d'intimidation ou à risque de le devenir. Suite à leur participation au projet, ils ont été invités à répondre à une entrevue d'une durée d'environ 45 minutes, quelques mois suivant la réalisation du projet. Ensuite, les parents des jeunes ont été aussi invités à participer à la recherche. Comme ils ont été informés des buts et objectifs du projet dès le début, ils ont pu soutenir leur jeune tout au long du processus. Leur participation a été requise afin de recueillir leurs observations par un questionnaire, sur l'évolution de leur jeune ainsi que sur leurs impressions au sujet des composantes du projet. Puis, les enseignants, eux aussi au courant de la mise en place du projet avec leurs élèves, ont participé à la recherche en répondant également à un questionnaire au sujet des manifestations des habiletés personnelles et sociales. Les enseignants, comme les parents, étaient au courant des objectifs à atteindre par les élèves. Ils sont donc en mesure d'apporter des données révélatrices sur la portée des interventions. Enfin, la participation de l'éducatrice spécialisée fut bénéfique à la recherche. Comme celle-ci connaissait les défis propres à chaque participant, en plus d'avoir un contact privilégié avec eux, sa participation à une entrevue suivant le projet a grandement contribué aux données de la recherche.

3.2.4 Les outils de collecte de données

Les chercheurs s'entendent pour dire qu'il vaut mieux combiner différentes méthodes, afin de mieux cerner un problème de recherche (Krathwohl, 1998 dans Karsenti & Savoie-Zajc,

2011). Plusieurs outils ont été donc utilisés pour cibler l'atteinte des objectifs du projet de recherche. Ainsi, nous aurons recours à la diversité des outils suivant pour la présente recherche: a) le journal de bord de la chercheuse, b) une entrevue audio réalisée avec l'éducatrice spécialisée, c) une entrevue audio de type « focus groupe » avec le groupe d'élèves participants, d) un questionnaire distribué aux parents, et finalement e) deux questionnaires: un distribué aux parents et un autre aux enseignants titulaires des élèves. Ces outils nous ont permis de bien cerner le l'objet à l'étude ainsi que d'avoir accès à plusieurs lunettes sur la programmation par l'aventure à l'étude. Nous décrivons ci-dessous chacun de ces outils et leur usage dans le cadre de la présente recherche.

3.2.4.1 Le journal de bord

Le journal de bord se révèle comme un outil descriptif permettant à la chercheuse de décrire les événements chronologiques vécus, en offrant un recul vis-à-vis ceux-ci. Ainsi, les points forts et lacunes où toutes autres observations significatives seront rapportées dans cet outil. Cela amènera notamment de nouvelles pistes de réflexions sur les moyens d'intervention et les ajustements nécessaires à effectuer pour la suite du projet de recherche. Le journal de bord rend également compte de la narration des éléments au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, les émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues contextualisées (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) (Baribeau, 2005).

C'est en partie avec cet outil que la chercheuse a évalué le deuxième objectif de la recherche : quelles techniques, quels outils ou quelles activités expérientielles seront les plus

déterminantes lors des interventions et pour l'atteinte des objectifs personnels des participants? Quoiqu'il ne représente pas le seul moyen d'évaluer le projet et ses objectifs, les notes prises dans le journal élucideront les facteurs de réussite et les obstacles ou les manquements du projet de recherche. La chercheuse y notera aussi les comportements observés et les manifestations ou progressions des élèves à l'égard des habiletés sociales. Le journal de bord réflexif se donc veut à la fois un outil de données descriptives entremêlées d'analyses personnelles et de réflexions. Comme le souligne Baribeau (2005), c'est à travers l'interaction entre les deux types de données, descriptives et réflexives, que se situent la richesse, le sens et le côté pratique de l'outil pour la recherche, assurant ainsi la validité interne et externe au processus.

3.2.4.2 Entrevues avec l'éducatrice

Une première rencontre informelle précédant le projet a d'abord eu lieu avec l'éducatrice spécialisée. Le but de cette rencontre était d'avoir un échange informel au sujet du profil des jeunes participants afin de mieux les connaître. Les informations de cette rencontre ne font pas partie de la collecte de données, elles ne seront pas analysées ni publiées. Nous avons fait appel à l'éducatrice spécialisée pour répondre à une entrevue audio au sujet de la manifestation des habiletés sociales observées chez les élèves, quelques mois après la réalisation du programme « Toujours plus haut » (voir lettre de consentement, Annexe 11). Cette entrevue semi-dirigée a servi à rendre compte de l'observation de nouveaux comportements ou changements chez les participants, s'il y avait lieu. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'éducatrice spécialisée de l'école où s'est déroulé le projet entretient un rapport privilégié avec les jeunes ayant des difficultés sociales dans l'école, comme elle s'attarde à intervenir et à créer une relation plus intime avec les jeunes dans le besoin. Elle demeure attentive à leurs préoccupations ainsi

qu'à leur évolution. Elle a donc pu répondre à des questions précises au sujet de l'observation du développement de leurs habiletés personnelles et interpersonnelles, du développement de leur réseau social, tout en donnant des exemples concrets de comportements indicateurs d'amélioration, s'il y a lieu.

3.2.4.3 Deux questionnaires : un pour les enseignants titulaires, un pour les parents

Par ailleurs, les enseignants titulaires des participants ont été invités à remplir un questionnaire (en annexe 12), après le projet d'intervention « Toujours plus haut », en regard des mêmes questions posées à l'éducatrice spécialisée. La chercheuse a voulu d'obtenir des informations sur les changements possibles survenus à l'égard de leurs élèves. Elle a discuté avec les enseignants des buts personnels des participants sélectionnés afin qu'ils relatent toutes formes de manifestations de l'atteinte de cet objectif. Les questions concernaient le témoignage sur les habiletés affectives et prosociales observées dans la classe et dans l'école, les améliorations des jeunes et les aspects à travailler davantage.

Un questionnaire a également été remis à l'attention des parents pour recueillir leurs commentaires sur la programmation (annexe 10). Les parents ont signé une lettre de consentement pour remplir le questionnaire (annexe 9). Ces commentaires concernaient les rétroactions entendues par leurs enfants et leur opinion globale sur le projet. Le questionnaire a porté sur leurs idées pour des améliorations souhaitables et sur l'observation de changements survenus chez leurs enfants. Le questionnaire fut remis au moment de la collecte de données, quatre mois suivant le projet. Les parents ont retourné le questionnaire par la poste, dans une enveloppe préparée par la chercheuse, pour l'envoyer au domicile de celle-ci.

3.2.4.4 *Entrevue de groupe avec les participants*

Quelques mois suivant la fin du projet "Toujours plus haut" une entrevue de type « focus groupe » a été enregistrée avec tout le groupe participant. Les auteurs s'accordent pour dire qu'il existe plusieurs appellations pour le « focus groupe ». Nous l'avons ici utiliser pour faire référence à un entretien de groupe (Baribeau, 2006 et 2009 dans Baribeau, 2010). Celui-ci est utilisé afin de réaliser un bilan de groupe et d'ouvrir sur de nouvelles avenues. Il consiste notamment à faire émerger des discussions sur des sujets et des situations concrètes particulières à la recherche (Steward et al., 2007 dans Touré, 2010).

Pour la procédure, les parents ont d'abord signé la lettre de consentement à la réalisation de l'entrevue de leur enfant. Puis, la chercheuse a demandé à chaque jeune s'il ou elle souhaitait participer à une entrevue audio, pour répondre à des questions concernant le projet, la programmation et pour faire un bilan de leur objectif personnel relié au développement des habiletés sociales. Cette entrevue enregistrée en audio a permis de mieux cerner si les objectifs personnels déterminés par les jeunes ont été atteints et comment ils continuent de se manifester dans leur quotidien. Plus particulièrement, elle a servi à connaître leurs opinions et impressions personnelles vis-à-vis le projet et a permis de savoir si l'approche basée sur une programmation par l'aventure les a amenés à mieux se connaître personnellement, à détenir de meilleures relations avec les autres, à avoir davantage confiance en eux et à posséder des outils en situation de conflits. Les questions étaient centrées notamment sur la dynamique de groupe créée, l'impact du sentiment d'appartenance et sur les activités lors de la programmation. L'entrevue a aussi permis d'examiner les facteurs de réussites, ou mécanismes mis en place, favorables à l'atteinte de objectifs (les ateliers, les diverses stratégies utilisées, etc.). Les questions étaient centrées

également sur la dynamique de groupe créée, l'impact du sentiment d'appartenance et sur les actions médiatrices des intervenantes lors de la programmation. Tout comme le spécifient les auteurs, ce type d'instrument sert entre autres à des fins de confirmation (Touré, 2010). La chercheuse a donc voulu savoir les moments forts du projet du point de vue des participants et les procédures ou les outils ayant été mis à contribution du développement des habiletés sociales.

Cette demande de clarification de la part de la chercheuse auprès des participants s'insère dans la perspective des intentions des recherches en éducation expérientielle qui s'oriente davantage à examiner les mécanismes d'action et les facteurs contribuant au succès ou à l'échec d'une programmation (Allison & Pomeroy, 2000). À ce propos, les dimensions du processus qui seront analysées en lien avec les habiletés sociales et l'éducation expérientielle lors de l'entrevue de groupe porteront sur : a) les moyens mis en place pour l'atteinte de leur objectif personnel b) l'apport du groupe c) la contribution des intervenantes (les réflexions guidées, le transfert des habiletés, les prises de conscience à la vie réelle) d) les activités, leurs défis et la séquence de celles-ci e) la structure du programme f) les changements positifs observés.

Il demeure dans l'intérêt de cette entrevue de déterminer dans quelle mesure le projet a su répondre aux attentes des participants. À cet égard, le procédé des entretiens de groupe diffère des retours de groupe réalisés dans le programme. Ceux-ci consistaient en des situations d'entretiens simultanés, où les participants s'exprimaient par une série d'interventions individuelles dans un contexte collectif d'écoute et dans un but de croissance personnelle. Dans un contexte d'entretien de groupe, il y a une certaine « co-construction » ou complicité dans l'émission des énoncés, enrichissant la discussion (Davila & Dominguez, 2010).

Selon Simard (1989), cette méthode s'avère « idéale pour faire une analyse des besoins, tester des scénarios d'interventions » puisqu'elle apporte une réponse aux « pourquoi » et aux « comment » des comportements sociaux (Simard, 1989 dans Touré, 2010, p.7). Durant cet entretien collectif, les élèves sont invités à témoigner et à décrire des situations lors du programme où ils ont vu des changements dans leurs comportements, avec le support de leur journal créatif. Pour ce faire, la chercheuse construira un guide d'entretien, semi-directif, qui permettra d'élucider les questions de recherches (Touré, 2010).

En outre, dans le but de rendre authentiques autant que possible les réponses des participants, afin que celles-ci ne soient pas influencées directement par la présence de la chercheuse-intervenante, l'entrevue de groupe s'est réalisée avec une autre personne que la chercheuse. Cette décision a été effectuée aussi pour diminuer les possibilités de biais liées à la désirabilité sociale (Mayer, St-Jacques et Turcotte, 2000 dans Gargano, 2010). En effet, la chercheuse détient également un autre rôle auprès des élèves participants puisqu'elle est leur enseignante spécialiste en anglais langue seconde. Elle a donc remis le protocole d'entrevue à une collègue enseignante désignée à réaliser l'entretien audio et a ensuite formé celle-ci au bon déroulement de l'entrevue.

L'entrevue de groupe s'est déroulée un soir de semaine, après l'école. Les participants ont été invités à l'école Ste-Thérèse, dans une classe fermée, attitrée pour l'entrevue. Voici quelques exemples de questions du guide de l'entrevue, auxquelles les jeunes ont eu à répondre lors de l'entretien de groupe audio:

- En vous rapportant à votre objectif de départ, voyez-vous des progrès ?
Pourriez-vous associer un moment fort du projet ou une activité qui vous a fait réellement avancer ? Pouvez-vous expliquer comment cette activité vous a permis de vous dépasser ? Êtes-vous d'accord ?
- Qu'est-ce qui a favorisé, selon vous, le plus l'atteinte de vos buts personnels, dans le projet? Est-ce que ce sont les retours et discussions de groupe sur les activités, le support du journal, les suivis le midi, les sorties, etc.
- Pouvez-vous démontrer des exemples de manifestations de votre objectif (habileté prosociale ciblée) à l'école depuis la fin du projet?
- Avez-vous senti une différence dans la dynamique de groupe tout au long du projet ? Comment cette dynamique vous a-t-elle aidée ? Expliquez avec des exemples, des moments vécus.
- Comment avez-vous trouvé la structure du programme ? C'est-à-dire, est-ce qu'il y a eu assez ou trop d'activités ? Comportaient-elles des défis adéquats ? Auriez-vous aimé davantage faire...ou approfondir...(les jeux de coopération et de défi d'aventure, les mises en scène, le journal créatif, la durée des sorties, etc.).
- Suite au projet, vous sentez-vous plus confiant en groupe ? Réussissez-vous à mieux gérer les conflits et à communiquer plus aisément? Quels liens faites-vous avec ces changements et le projet auquel vous avez participé ?

- Suite à ce projet d'aventure, êtes-vous plus confiant à essayer de nouvelles activités à l'école ou à participer à de nouvelles choses ?

La plupart des auteurs suggèrent d'utiliser plusieurs instruments pour colliger les données qualitatives (Baribeau & Germain, 2010). Pour la collecte de données, nous avons donc combiné les questionnaires (des parents et des enseignants), les entrevues avec l'éducatrice spécialisée et l'observation participante à l'entretien de groupe. Cette dernière s'est déroulée quatre ou cinq mois suivant le projet. Touré (2010) mentionne que pour que les résultats soient crédibles, ceux-ci doivent être entérinés par les répondants. La chercheuse a donc fait des parallèles, en triangulant les données, entre la discussion de groupe enregistrée et les autres instruments de la collecte.

3.3 Démarche suivie pour l'analyse des données

Une fois la collecte de données terminées (la passation des questionnaires et les entrevues), nous avons procédé à l'analyse, suivant la démarche propre au protocole d'une analyse de données qualitatives. À cet égard, les étapes suivantes ont été suivies, inspirées par les écrits de Blais et Martineau (2006), sur l'analyse inductive, et de Van Der Maren (1999) concernant les phases d'une recherche exploratoire. Il s'agit a) de la préparation du matériel b) de la pré analyse c) du choix et de la description d'unités d'analyse d) de l'examen des résultats et de leur présentation e) de l'analyse et finalement f) de l'interprétation ou de la discussion des résultats.

Premièrement, lors de la préparation du matériel, l'entrevue individuelle (avec l'éducatrice spécialisée) et de groupe (avec les jeunes participants) ont été écoutées plusieurs fois,

pour être soigneusement retranscrites sous forme de verbatim par la chercheuse.

Ensuite, tout le matériel (entrevues, questionnaires et journal de bord de la chercheuse) a été transposé dans le logiciel d'analyse de données « QDA MINER », sous forme de « cas » à analyser. Tout le matériel a été traité de la même façon. Le terme « cas » concerne la terminologie utilisée par le logiciel lui-même. Puis, nous avons entamé la pré analyse, consistant en a) un premier survol de la lecture des verbatim, b) la formulation d'objectifs d'analyse, c) l'identification des premiers thèmes d'analyse (ou catégories), d) la sélection et la description des unités d'analyse (des codes) et enfin, e) un premier codage du matériel. La première lecture, dite lecture flottante, a permis de ressortir les principaux thèmes sous-jacents à l'analyse. C'est ici que les thèmes globaux ont été déterminés pour orienter l'analyse. Ces thèmes émergents sont tributaires des objectifs de la recherche désirant mesurer les retombées du programme.

Ainsi, quatre catégories importantes concernent les retombées du programme. Celles-ci se situent au niveau : a) de la structure de la programmation et des facteurs essentiels pour la réussite des interventions (techniques, outils, activités) c) de l'évaluation de l'émergence de la compétence affective et cognitive e) de la manifestation des habiletés sociales et prosociales. Cette catégorisation a ensuite laissé place au choix des unités d'analyse que sont les codes.

La sélection d'une première série de codes fut choisie selon les éléments liés aux thèmes, détaillés et définis lors de la construction du cadre conceptuel et méthodologique. Nous avons procédé à un codage mixte, c'est-à-dire, comportant un ensemble fermé de thèmes (ou catégories, voir la description des catégories en annexe 13) et une liste ouverte de codes, susceptible de se modifier au cours de l'analyse (Van Der Maren, 1999). Les codes sont décrits avec précision dans le logiciel, pour s'assurer de leur compréhension lors du codage et pour tenter d'éliminer toutes

ambiguïtés possibles. Puis, suite à l'élaboration des codes, nous avons procédé à une première codification des segments représentatifs du matériel. Cette étape a suscité certaines réflexions amenant la chercheuse à raffiner ses unités d'analyse par l'ajout de nouveaux codes plus spécifiques, en plus d'ajuster et de préciser leur description, permettant ainsi de mieux cerner encore leur concept.

Dans le processus de l'examen des résultats, la chercheuse a ensuite confronté ses données avec un autre étudiant en recherches de 3^e cycle au Département de psychopédagogie. L'intention et le déroulement du projet de recherche lui ont été expliqués clairement. Puis, une lecture et une discussion de la grille portant sur les thèmes et leurs codes lui ont permis de s'approprier la recherche. Celui-ci a codé un questionnaire et une partie d'entrevue. Cette étape appelée « accord inter-juge » a validé la rigueur des codes et la clarté de leurs segments représentatifs à un indice de fidélité à 80%. L'apport de cette rencontre a donné lieu à un échange enrichissant où l'étudiant, plus expérimenté en recherches, a fait mention de la pertinence d'exploiter davantage les codes, en cherchant un sens parfois situé au-delà de la phrase ou de l'explication sémantique. Il a fait remarquer à la chercheuse l'existence et la présence du codage du contenu dit « latent ». Selon Van der Maren (1999), ce type de codage présuppose « que le discours possède une signification cachée et que plusieurs interprétations sont possibles. Il en découle donc parfois un double niveau, soit celui du « dit » et celui du « non-dit ». » Pour mieux en tenir compte, un deuxième codage de tout le matériel a permis a) une révision précise des segments codés b) l'ajout de segments manquants c) une codification parfois rendue multiple pour un seul segment et d) l'ajustement des dimensions des segments. Enfin, la chercheuse a validé ses données en contre codant elle-même une partie de celles-ci pour obtenir un indice de

fidélité supérieur à 70%. Pour terminer, avant la présentation des résultats, la chercheuse a remis à sa directrice de recherche une grille de tous les segments codés que celle-ci a approuvée et commentée au besoin.

3.4 Limites et retombées de l'étude

3.4.1 Limites de l'étude et limites intrinsèques de l'intervention

Bien que cette recherche intervention comporte plusieurs forces, plusieurs limites méthodologiques et intrinsèques à l'intervention sont aussi présentes. Une des limites importantes de la présente recherche-intervention réside dans le fait que l'intervention sociale et éducative ne concerne seulement que quelques élèves de l'école, une dizaine, au 3^e cycle. Ainsi, le projet n'aura pas un impact étendu au niveau de toute la communauté scolaire. L'intention du projet était de développer les habiletés sociales et de donner des outils d'intervention aux jeunes potentiellement victime d'intimidation. Nous pouvons donc affirmer que le projet a peut-être contribué au bien-être de ces personnes afin qu'elles se sentent mieux à l'école, mais sans consister en un projet de prévention multi contextuel, à la grandeur de la communauté écolière, en tenant compte des jeunes agresseurs, témoins, autres enseignants, etc. L'échantillon de cette recherche représente donc une petite taille. Nous ne pouvons donc pas en généraliser les retombées pour le reste de la population de cette clientèle ciblée. Aussi, la chercheuse n'a ni fait d'entrevues, ni passé de questionnaires avant le projet, pour avoir une base de comparaison des données auprès de l'échantillonnage visé.

Parmi les limites intrinsèques de l'intervention, soulignons la validité des données sur le développement personnel et interpersonnel des jeunes à court terme seulement. Hormis

l'entrevue pour la recherche prévue six mois après le projet, qui sert néanmoins de bilan, la programmation n'a pas prévu de post rencontre et a pris fin avec la célébration où les parents étaient invités. La chercheuse ne saura donc pas si les acquis seront intégrés sur une durée prolongée durant toute l'année scolaire suivante. Cela s'avère le cas pour les élèves de 6^e année qui obtiendront leur diplôme du primaire et qui devront faire face à bien des nouveaux défis au secondaire. Les mesures d'intervention à la victimisation ont donc été travaillées au primaire seulement, avant la transition au secondaire. Ainsi, peu de liens après le projet ont été faits pour revenir sur l'acquisition et le transfert des habiletés sociales suivant la réalisation de la programmation, comme le projet s'est terminé tout juste avant la fin de l'année scolaire. Les transferts à l'intérieur et à l'extérieur de la programmation se sont donc effectués principalement durant la durée de celle-ci.

Par ailleurs, toujours en lien avec la validité scientifique des données de cette recherche, une des limites importantes de la recherche-intervention réside dans l'influence du chercheur sur le terrain d'études. En effet, il est probable, selon les types d'intervention effectués, que le chercheur ait une influence sur les résultats. À cet égard, comme le suggèrent Tochon et Miron, il importe de « trianguler les points de vue » (Tochon & Miron (2004), dans Duchesne & Leurebourg, 2012, p.13). Les données de plusieurs outils ont donc été triangulées afin d'avoir une validité des résultats la plus juste et cohérente possible (Cappelletti, 2010). Aussi, la chercheuse a pris la précaution de demander à une collègue de mener l'entrevue de groupe avec les participants.

En outre, bien que le projet « Toujours plus haut! » a introduit des sorties en plein air et a offert aux jeunes un contexte de dépassement de soi encadré, aucune expédition de plusieurs jours n'a été réalisée. Pour des contraintes d'accessibilité au matériel, au manque de ressources et

aux frais reliés à la logistique d'une expédition, la sortie d'envergure en fin de programmation s'est avérée plutôt courte (une journée). Cela demeure une limite intrinsèque importante, puisque lors des expéditions de deux jours ou plus, les participants sont vraiment plongés dans un contexte situé en dehors de leur routine et vie quotidienne. Dans un contexte d'expédition en plein air, ils doivent réinvestir toutes les habiletés préalablement suscitées de façon plus significative. Ils peuvent, par exemple, avoir à faire face à des contraintes, des confrontations et des exigences nécessaires à la réalisation des tâches, etc. Toutes les rencontres servent normalement de préparation à cette sortie plus exigeante en terme d'adaptation physique et psychologique. L'impact de la programmation devient alors plus considérable. Pour aller plus loin, nous pourrions même envisager une programmation intensive sous forme de « camp » où les jeunes vivent sur une base de plein air pendant plusieurs jours, en vivant des activités suivant la séquence d'aventure, avec des objectifs spécifiques allant dans le sens de leurs besoins.

Mentionnons aussi les absences de certains participants lors des rencontres. En effet, quoiqu'ils soient tous engagés à participer à toutes les rencontres, il peut arriver que certains d'entre eux s'absentent, pour des raisons familiales ou de conflits d'horaire. Enfin, bien qu'à l'intérieur du projet, les jeunes soient constamment encouragés à sortir d'eux-mêmes, tout en partageant aussi leurs avancements personnels en contexte hors projet, il reste que les intervenantes puissent agir avec eux et les observer principalement durant la programmation, et non en dehors de celle-ci. Il devient alors la responsabilité des participants de développer une certaine auto-détermination à vouloir améliorer leur compétence sociale. Toutefois, le reste des acteurs présents dans l'environnement de ces jeunes (parents, enseignants et éducatrice spécialisée) sont aussi sollicités à contribuer à les aider et à les encourager à mieux s'insérer

socialement. Il s'agit donc d'une intervention isolée et spécifique, mais réalisée en collaboration avec une équipe d'adultes désirant contribuer aux objectifs de ce projet. Ainsi, il est fort probable d'avancer la probabilité que l'intervention s'avère un moyen pour permettre aux jeunes de mieux s'intégrer socialement, puisqu'elle agit notamment à titre de moteur motivationnel, en faisant un suivi sérieux avec eux sur leur cheminement lié à l'émancipation de leurs habiletés sociales. Le transfert des habiletés visées dans les activités à l'intérieur du projet, en parallèle avec leurs contextes de vie à l'extérieur de celui-ci, est largement pris en considération. Cela risque fortement d'influencer l'impact sur leur intégration sociale, comme ils mettront leurs outils à profit et bénéficieront de l'encouragement des intervenantes et de leurs pairs pour persévérer.

3.4.2 Retombées de l'étude

Il est certes envisageable de penser que les impacts proximaux de ce projet concernent le renforcement de la personnalité des jeunes participants et de leurs habiletés sociales. Les activités d'aventure combinées aux jeux de rôles et aux techniques de facilitation expérientielle feront de sorte que ceux-ci ressortiront probablement grandis de cette expérience. Celle-ci leur aura donnée un espace d'expression et de communication, impactant indéniablement leur estime personnelle, leur confiance et leur capacité à prendre leur place en groupe, en cas de présence de conflits ou d'intimidation.

À titre d'exemples d'impacts proximaux du projet s'ajoute l'opportunité des jeunes de faire partie d'une dynamique de groupe, d'une collectivité, et de mettre de l'avant de nouvelles habiletés dans leurs interactions entre participants. Il y a d'ailleurs de fortes chances que ceux-ci

soient influencés par le soutien qu'ils s'apporteront mutuellement. Il est également envisageable que ces jeunes, souvent effacés des activités parascolaires, soient portés à participer davantage à d'autres projets, ayant acquis une meilleure confiance en leurs capacités et ainsi qu'une plus grande facilité à travailler en groupe. En effet, comme le rapportent Palmberg et Kuru (2000), les personnes ayant pris part à des activités d'aventure démontrent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé et sont plus enclins à vivre de nouvelles expériences (Palmberg et Kuru, 2000 dans Gargano, 2010). Nous pouvons espérer que la participation à ce projet les mènera à s'investir davantage dans d'autres activités ou expériences, au secondaire.

Dans une perspective plus large, si nous tenons compte de ce qui a été dit précédemment, avançant l'hypothèse que le projet aura un effet bénéfique sur l'expression des habiletés sociales des participants, nous pourrions déduire qu'il contribuera à la prévention de la victimisation. En effet, si les participants sont plus enclins à aller vers les autres, à s'intégrer dans de nouvelles activités, comme ils auront gagné de la confiance personnelle, et des outils pour s'affirmer, ils risquent moins d'être repliés sur eux-mêmes et de devenir une cible à l'intimidation. Ils gagneront à être mieux outillés pour dénoncer les agresseurs et réagir face aux situations, en demandant de l'aide et en exprimant leurs problèmes, leurs émotions. Il est aussi probable qu'ils deviennent davantage proactifs socialement, évitant ainsi d'être rejeté, mis à l'écart.

Par ailleurs, soulignons que le projet « Toujours plus haut » se démarque des autres types ou moyens d'intervention à l'intimidation, puisqu'il implique une dimension encore peu exploitée au Québec : l'éducation à l'aventure et au plein air. Très peu de littérature existe en français sur l'intervention sociale, éducative et thérapeutique par l'aventure et le plein air. Pourtant, ce moyen d'intervention a beaucoup à offrir sur le plan du développement personnel et

social. Comme le résume Gargano (2010) dans son mémoire portant sur *les retombées personnelles et interpersonnelles d'une programmation expérientiel en plein air au Collégial*, les études démontrent que le contexte d'aventure serait favorable au potentiel du développement humain, et ce, tant au niveau cognitif, mental et affectif (Gargano, 2010). Nous pouvons dès lors affirmer que cette recherche-intervention s'avère novatrice, puisqu'elle implique un nouveau type d'activité se réalisant notamment à l'extérieur des murs de l'école, en plein air. Ainsi, l'environnement extérieur exploité s'avère souvent nouveau pour les sujets et celui-ci risque de faire provoquer des changements chez ceux-ci. Ils devront alors s'adapter aux nouveaux environnements en développant de nouvelles stratégies personnelles et interpersonnelles (aller vers les autres, échanger, demander de l'aide, chercher l'approbation des autres, assumer un rôle de leadership, etc.) (Gargano, 2010).

En effet, comme l'explique Brown (2008), le nouveau contexte inhabituel dans lequel sera plongé les participants durant la programmation d'aventure risquera de provoquer un certains déséquilibre, générant un niveau de stress plus ou moins intense. C'est ce déséquilibre qui, bien souvent, sera le moteur ou le catalyseur de changements (Brown, 2008; Gargano, 2010). De plus, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'aventure éducative en plein air permet de vivre des situations d'apprentissage concrètes, de construire des relations harmonieuses et de rehausser l'estime de soi (Forgan & Jones, 2002; Gagnon, 2010). Les défis à travers les activités d'aventure diffèrent des autres programmations, car ils impliquent une notion de risque, tant psychologique, physique que cognitif (Cain et al., 2005). C'est en regard de ces défis que les participants actualiseront leur potentiel, amenant des effets positifs au niveau de leur motivation et leur sentiment de compétence personnelle en plus de leur estime de soi.

Dans un autre ordre d'idées, la recherche, avec l'entrevue de groupe, tend à donner la parole aux jeunes participants. Selon Hamelin-Brabant (2006), depuis la fin des années 1990, l'exploration de la sociologie de l'enfance dans l'espace francophone est en hausse de manière considérable. Les chercheurs sont de plus en plus portés à tenir compte de la voix des jeunes dans leurs études. Les jeunes sont considérés comme des produits et des acteurs des processus sociaux. Comme l'explique Hamelin-Brabant (2006) :

« En s'intéressant au point de vue des enfants, aux questions qu'ils se posent, aux significations qu'ils attribuent à leurs interactions, au monde qui les entourent, les chercheurs font souvent appel à des méthodes ethnographiques qui apportent un éclairage inédit sur les sociabilités enfantines et sur le statut des enfants dans nos sociétés. » (Hamelin-Brabant, 2006, p.80)

L'auteure souligne que l'entretien en profondeur avec les jeunes comporte l'avantage de mettre en relief ce qu'ils vivent dans leur intimité, en plus de leur donner la parole et un certain pouvoir (Hamelin-Brabant, 2006). Ainsi, la parole donnée aux jeunes pour la collecte de données offre un cadre interprétatif très riche en informations, puisqu'ils relatent eux-mêmes leur propre vécu. Pour réaliser une recherche auprès des enfants mineurs, les auteurs soulignent l'importance d'avoir l'approbation du comité d'éthique pour la collecte de données, le consentement libre et éclairé des parents et le respect de la confidentialité des données (Hamelin-Brabant, 2006). Cette étude, qui tient compte du point de vue des jeunes, comportera donc les bénéfices de permettre à la chercheuse de recueillir les perceptions des jeunes sur les retombées d'une intervention par l'aventure, en plus de mieux comprendre leurs impressions personnelles sur les facteurs contribuant à ces retombées.

4. RÉSULTATS

L'intention de ce chapitre est de faire état des résultats de l'impact de la programmation par l'aventure chez les jeunes participants. L'objectif général du projet d'intervention, rappelons-le, est de déterminer dans quelle mesure les retombées de la séquence d'aventure du projet d'intervention « Toujours plus haut » peuvent contribuer à la prévention de l'intimidation et au mieux-être des victimes potentielles, par la bonification des habiletés personnelles et interpersonnelles. Rappelons également que les objectifs de cette recherche sont de a) documenter l'expérience du projet de recherche-intervention « Toujours plus haut » en milieu scolaire, englobant plusieurs ateliers appuyés sur une approche de l'éducation par l'aventure b) déterminer les facteurs essentiels pour la réussite des interventions sur les habiletés sociales (techniques, outils ou activités expérientielles) dans le cadre d'une programmation par l'aventure et c) cerner, en regard des caractéristiques de chacun des participants, comment les habiletés personnelles et sociales se sont manifestées à l'intérieur du programme et transférées dans d'autres situations de vie.

Dans un premier temps, nous ferons état de la démarche proprement dite d'organisation, d'analyse et de présentation des résultats et nous rappellerons certaines informations concernant aussi bien les ateliers que la passation des outils de cueillette des données, lesquelles sont en lien avec les données cueillies. Ceci vise à rendre plus clair le traitement de données et les catégories à la base de notre analyse. Dans un deuxième temps, nous expliquerons les codes attribués aux divers répondants qui seront présentés lors des extraits. Puis, il sera question de représenter la participation générale à la collecte de données pour la recherche-intervention. Enfin, nous rappellerons sommairement les objectifs de chaque instrument de la collecte avant de présenter les résultats.

Nous avons d'abord procédé à une catégorisation de chaque corpus de données séparément, afin d'effectuer une première analyse descriptive pour dégager les catégories émergentes et celles anticipées par la chercheuse. Puis, nous avons procédé à une mise en relation de toute la banque de données du corpus. Il a donc s'agit de synthétiser les données des différents instruments de recherche, par un croisement de celles-ci. Cette analyse est de type transversal, toutes les données seront comparées et triangulées, par leurs similitudes et leurs différences (Anadon et Savoie Zajc, 2009). Ensuite, la ventilation des résultats a été effectuée en fonction des catégories émergentes des questions de recherche et par l'entremise de tous les outils de la collecte de données. Les principaux axes guidant la synthèse des constats consistent en: a) la manifestation des habiletés personnelles (affectives, cognitives) et sociales à l'intérieur du programme et à l'extérieur de celui-ci, et b) l'identification des facteurs essentiels pour la réussite des interventions dans le cadre d'une programmation par l'aventure.

Pour présenter les résultats, la première étape consiste en la description des données. Selon Anadon et Savoie Zajc (2009), il importe à ce stade-ci d'organiser les éléments que les personnes ont évoqués dans leurs discours, de façon claire et ordonnée. Il s'agit donc de présenter les résultats obtenus, afin de ressortir les éléments les plus représentatifs des données. La recherche comporte plusieurs acteurs en jeu (parents, enseignants et élèves) et nous avons mis en évidence toutes les données émergentes portant autant sur leurs perceptions du programme que sur les perceptions de ses impacts sur les participants. Ainsi, les données significatives des répondants sont triangulées et appuyées par des extraits.

Dans le but de préserver l'anonymat des participants de l'étude, chaque extrait sera représenté par un code, en fonction de la catégorie du groupe de répondant. Chaque élève

participant à la recherche gardera le même code, pour tous les instruments de la cueillette de données. Par exemple, l'élève « E1 » conservera cette appellation pour toutes les données relatives sur celui-ci, tout au long de l'analyse. Le tableau 3 ci-dessous explique les différents codes attribués aux répondants.

Tableau 3 Explication des codes attribués aux répondants

CODES	RÉPONDANTS
Q p E1	Questionnaire aux parents et le numéro de l'élève dont il est question dans l'extrait.
Q Ens. E1	Questionnaire aux enseignants et le numéro de l'élève dont il est question dans l'extrait.
Ed. spé E1	Entrevue avec éducatrice spécialisée et le numéro de l'élève dont il est question dans l'extrait.
E. Gr. E1	Entrevue de groupe et le numéro de l'élève dont il est question dans l'extrait.

Rappelons que les participants sont des jeunes n'ayant en général que très peu d'amis, des difficultés à socialiser et certains ont été victimes d'intimidation. Durant l'intervention éducative, nous avons donc travaillé plusieurs compétences et habiletés afin de leur donner des outils pour être mieux dans leur peau et pour faire face aux défis qui se présentent à eux. Les ateliers consistaient en des activités de défis requérant l'utilisation des habiletés de communication, de résolution de problème et le développement de la confiance.

Les interventions ont porté sur le renforcement a) des compétences affectives (confiance en soi, estime personnelle, expression des sentiments, sentiment d'appartenance au groupe, sentiment d'accomplissement, persévérance, gestion du stress) b) des compétences cognitives (qui font appel à

l'importance de se donner un but et de réfléchir aux stratégies et comportements à mettre en place ou modifier pour y parvenir) c) de la compétence sociale avec les habiletés sociales, concernant l'affirmation de soi, la prise de décision, la coopération, l'écoute, etc. d) des habiletés prosociales, visant à créer et développer des liens sociaux dans le but de faire du bien à autrui (donner de l'aide, encourager, partager). Ainsi, les questionnaires et les entrevues ont mis l'emphase sur ces aspects. Ci-dessous, le tableau 4 présente un récapitulatif de la participation à la collecte de données.

Tableau 4 Représentation de la participation à la collecte de données pour la recherche-intervention

Type de collecte	Participation	Nombre total
Entrevue de groupe avec les jeunes participants	5 participants	7 jeunes
Questionnaire auprès des parents	5 questionnaires remplis	7 questionnaires distribués
Questionnaire auprès des enseignants	6 questionnaires remplis	7 questionnaires distribués
Entrevue auprès de l'éducatrice spécialisée	1 participante	1 éducatrice spécialisée
Journal de bord de la chercheuse	La chercheuse	1 participante

L'appel à plusieurs instruments pour la cueillette des données répondait à des objectifs précis. En fait, chaque instrument a permis de récolter et de privilégier un type d'information spécifique. Par exemple, le questionnaire distribué aux parents a permis de récolter des informations sur leurs perceptions de l'apport du programme chez leur jeune. De plus, il a recueilli leurs

commentaires généraux relatifs à la structure de la programmation. Précisions, comme l'indique le tableau 4, que 5 sur 7 parents seulement ont rempli et remis le questionnaire. Les questionnaires ont été distribués et ramassés 6 mois suivant la fin du projet.

Le questionnaire distribué aux enseignants a également permis de saisir leur point de vue sur l'apport du projet, réalisé avec leurs propres élèves. Certains enseignants, comme nous verrons dans ce qui suit, ont noté des changements dans les comportements de leurs élèves, en classe et sur la cour. Précisions que 4 sur 5 des enseignants ont répondu aux questionnaires. En effet, une enseignante a changé d'école l'année suivante et n'a malheureusement pas donné suite à notre requête pour la recherche.

L'entrevue avec l'éducatrice spécialisée comporte des données privilégiées pour la recherche. En effet, celle-ci a une relation particulière avec les participants du projet, comme elle a l'occasion de les côtoyer en petits groupes ou en relation individuelle. Elle connaît bien l'historique, la famille, les antécédents de la plupart des participants. De plus, elle intervient autant dans son bureau que sur la cour d'école. L'objectif de l'entrevue était, pour chacun des participants, de décrire dans un premier temps leurs forces et faiblesses, pour ensuite exprimer les changements et manifestations de nouveaux comportements observés, s'il y avait lieu, suite à la réalisation de l'intervention.

Lors de la rencontre pour l'entrevue de groupe avec les élèves participants au projet, cinq des sept participants se sont présentés. Une des élèves manquantes était malade cette journée-là et l'autre, rendue au secondaire, n'a ni remis le formulaire de consentement, ni fait acte de présence lors de l'entrevue. Malgré ces deux absences, nous avons tout de même recueilli plusieurs

informations pertinentes en lien avec les axes de cette recherche. Ainsi, trois des participants à l'entrevue étaient rendus au secondaire et les deux autres en sixième année, fréquentant la même école. L'entrevue s'est déroulée six mois suivant le projet. Les répondants à l'entrevue s'avèrent des interlocuteurs privilégiés dans cette étude, puisque c'est eux-mêmes qui ont vécu l'expérience. L'objectif était donc de retirer le maximum d'informations sur cette expérience, de faire ressortir les points saillants et leurs opinions quand au déroulement du projet et de son apport.

Par ailleurs, dès le début et tout au long du projet, nous avons pris des notes et recueilli des observations en lien avec la réalisation de chaque atelier. Un journal de bord de la chercheuse a permis de recenser les moments forts et les manifestations des compétences et des habiletés à l'intérieur de la programmation et aussi à l'extérieur de celle-ci. En effet, tel que mentionné, il est arrivé à quelques reprises que des manifestations de comportements positifs se soient présentées sur la cour d'école et dans d'autres situations de la vie scolaire. Celles-ci ont donc été retranscrites comme données, dans le journal de bord de la chercheuse. Les observations notées dans le journal ont trait aux intentions de recherche, voulant examiner a) les manifestations des compétences affectives, cognitives et sociales, b) les facteurs essentiels de la structure du programme et les moyens d'intervention. Les commentaires et les impressions de la chercheuse décrivent des moments où les participants ont fait montre de leurs compétences et habiletés. On y retrouve donc plusieurs exemples d'interactions à l'intérieur même du déroulement des activités, permettant ainsi de mieux cerner où et quand dans le programme les jeunes ont manifesté leurs compétences et habiletés. Les extraits présentés dans cette section mettent en lumière les commentaires de la chercheuse intervenante en lien avec d'autres données ressorties par les répondants. Les extraits du

journal servent donc à appuyer des données et des constats.

Les résultats présentés ci-dessous ont donc été d'abord codifiés en profondeur selon chaque outil. Puis, il a été question de faire un croisement des principaux constats selon a) les manifestations des compétences affectives, cognitives et sociales et b) les facteurs essentiels de la structure du programme et les moyens d'intervention.

4.1 Retombées du projet selon les répondants

Dans la section qui suit, il est premièrement question de présenter les retombées du projet sur la *compétence affective*, incluant a) la confiance, b) l'estime de soi, c) le sentiment de bien-être et d) le sentiment d'appartenance. Deuxièmement, il est question de traiter les impacts du projet sur la *compétence cognitive*. Troisièmement, les retombées qui font partie des résultats sur la *compétence sociale* portent plus particulièrement sur a) le développement du réseau social, b) la coopération et c) l'affirmation de soi. Puis, quatrièmement, nous avons mis en évidence les liens généraux perçus par les répondants entre les ateliers et les comportements positifs observés. Cinquièmement, les propos portant sur les impressions des répondants quant à la structure de la programmation et des moyens mis en place pour atteindre les objectifs sont présentés. Enfin, nous avons recueilli plusieurs commentaires des parents, de l'éducatrice spécialisée, des enseignants ainsi que des participants au sujet de la programmation elle-même, ainsi que sur son apport à la transition primaire-secondaire.

Pour chacun des aspects, nous procédons à la présentation des extraits de façon aléatoire. Toutefois, tous les extraits issus du questionnaire aux parents, du questionnaire répondu par les enseignants, des propos de l'entretien avec l'éducatrice spécialisée et ceux issus de l'entrevue de

groupe avec les élèves sont regroupés ensemble dans la présentation. Enfin, dans un encadré, nous rapportons certaines notes du journal de bord de la chercheuse qui servent à faire part des notations prise à chaud, pendant ou immédiatement après les interventions, lesquelles corroborent à éclairer notre objet d'étude, par la triangulation même qui s'est faite entre ces différents regards au sujet d'une même intervention.

4.1.1 Les compétences affectives

Rappelons que les compétences affectives, comme définies dans notre cadre théorique, sont démontrées par un concept de soi positif (l'estime personnelle, une perception de soi positive, la confiance en soi et la connaissance de soi). Elles impliquent par ailleurs la capacité à exprimer ses émotions de manière appropriée par rapport aux différentes situations, aux besoins et aux autres. Nous incluons également, parmi ces compétences, celle du développement d'un sentiment d'appartenance positif à un milieu ou à un groupe, le sentiment de se sentir « bien dans sa peau » en plus du développement d'une plus grande confiance en soi (Leclair, 2000).

4.1.2.1 Confiance en soi, estime de soi, sentiment de bien-être

En ce qui a trait à la compétence affective, les parents semblent avoir remarqué certains changements chez leur enfant. Plusieurs propos sont en lien avec la timidité et le caractère introverti des participants. Suite à la participation à la programmation certains ont remarqué une meilleure confiance chez leur jeune, un sentiment de mieux être et une meilleure connaissance d'eux même, de leurs forces et limites. Les extraits ci-dessous en témoignent :

*« Oui, une meilleure confiance en lui fait que le reste va beaucoup mieux. »
Q p E3*

*« Son attitude en général a un peu changé et il est plus joyeux et positif. »
Q p E5*

« Elle vivait des moments difficiles à l'école et le groupe, le projet, lui a permis de se découvrir, de se dévoiler et d'échanger. Le projet va sûrement lui avoir allumé des étincelles vers la confiance en elle. Le gym-x l'a aidé à vaincre sa peur des hauteurs et à avoir confiance en elle. Lorsqu'elle est revenue du gym-x, elle en a beaucoup parlé. » Q p E4

« Oui, elle démontre une meilleure confiance et une attitude plus positive : nous consultons présentement une psy pour sa phobie des guêpes et elle est plus réceptive. » [...] « Je trouve qu'elle est plus souriante. » Q p E2

Comme l'ont peut voir par les extraits ci-dessus, ces quatre parents sur cinq signalent des changements chez leurs enfants au regard de l'estime de soi, de la connaissance de soi-même et de la confiance en soi. Leur point de vue semble également partagé par les enseignants.

Par ailleurs, le questionnaire distribué aux enseignants fait également mention de retombées significatives sur le plan de la compétence affective. Rappelons que les enseignants devaient se manifester sur les difficultés remarquées au niveau des habiletés sociales chez les élèves participants avant leur participation au projet en premier lieu et ensuite sur les améliorations perçues ou non chez ceux-ci, en termes de comportements et de relations avec les pairs, après la programmation par l'aventure. Initialement, nous mettons en lumière les difficultés de ces jeunes pour ensuite présenter les transformations observées par leur enseignant, s'il y a lieu, suite au projet. Voici, par exemple, les propos d'une enseignante au sujet du comportement de son élève AVANT le projet et ces observations APRÈS le projet.

« Au début de l'année, elle avait beaucoup de difficultés à se faire confiance. Elle se préoccupait souvent du jugement des autres. Souvent, son manque d'assurance se reflétait négativement sur ses apprentissages. Elle démontrait une certaine insécurité face au travail à accomplir. Elle venait fréquemment à mon bureau afin de se faire sécuriser. Le travail d'équipe

était donc très demandant pour elle. Elle était une élève très timide. Lorsque je lui posais une question en classe, elle devenait toute rouge et parlait vraiment à voix basse. S'il y avait des activités de coopération, elle n'allait pas vers ses pairs et attendait qu'on vienne plutôt à elle. Elle ne se croyait jamais à la hauteur des attentes des autres. Sa posture corporelle était très révélatrice. Elle était souvent affaissée sur son bureau. Elle semblait toujours manquer d'énergie. Elle souriait que très rarement. Lorsque je faisais mon sociogramme, elle était perçue par ses pairs comme une élève passive. L'image qui me vient d'elle, c'était une élève fragile au niveau émotionnel et même physique. ». Q. Ens. E1

Puis, suivant la réalisation du projet, cette même enseignante mentionne une certaine stimulation positive provenant selon de l'impact du projet chez son élève :

« Elle est devenue plus souriante et avait hâte aux rencontres. Elle y accordait une grande importance. Si je me souviens bien, même ses résultats avaient augmenté. » Q. Ens. E1

Dans la même veine, une autre enseignante fait mention des faiblesses de son élève, de sa timidité, de son anxiété à aller vers les autres :

« Elle est une élève fort timide et présentant peu d'habiletés sociales. De fait, elle va peu vers les autres, pairs ou adultes. Lorsqu'elle crée des contacts sociaux, elle semble peu désireuse de les garder et de les entretenir. Son comportement semblait davantage passif qu'anxieux, mais en la connaissant mieux, j'ai pu observer de l'anxiété derrière tout cela. C'était extrêmement difficile pour elle de travailler en dyade ou en coopération : trouver un ou des partenaires, échanger des idées, participer de façon coopérative. Je pouvais également observer beaucoup de solitude pendant les temps non structurés. Parler devant le groupe était également un défi pour elle. » Q. Ens. E2

Suite au projet, celle-ci fait ensuite part de l'ouverture de son élève, de sa confiance en elle :

« Elle a beaucoup progressé au fil de l'année. Elle est devenue plus à l'aise dans le groupe. Elle participait davantage, donnait son opinion, partageait des coups de cœur (s'ouvrir et parler de son intériorité, donc de sa vulnérabilité, au groupe). Ces faits démontrent une augmentation de sa confiance en elle. Le fait de prendre l'initiative des contacts pour créer des équipes de travail restait, à ce jour, un objectif plus difficile à atteindre. Le

message écrit dans l'album des finissants démontre un beau niveau de confiance, d'ouverture. Je fus agréablement surprise d'observer une telle sérénité chez elle. Sa mère m'a également nommé à plusieurs reprises être autant impressionnée qu'heureuse de son ouverture progressive. » Q Ens. E2

Ce point de vue exprimé ci-dessus est semblable à celui que l'enseignant exprime par rapport à un autre élève :

« Il était un élève timide, un peu replié sur lui-même. Il avait de la difficulté à s'exprimer devant le groupe. Il bégayait lorsqu'il parlait devant la classe et il semblait très nerveux (beaucoup d'hésitations, peu de fluidité, respiration saccadée). Malgré cela, il prenait la parole régulièrement et n'hésitait pas à participer activement. Au niveau interpersonnel, il avait de bonnes relations avec les autres élèves du groupe et il y avait beaucoup de respect de la part des autres, même s'il était un peu à l'écart. Lors des récréations, il était parfois à l'écart, seul. » Q Ens. E6

Comme dans le cas de l'élève précédente, il semble que vers la fin de l'année, cet enseignant ait également remarqué une confiance en soi même plus solide chez cet autre élève :

« À partir du mois de mars, il a été plus « cool », c'est-à-dire qu'il commençait à avoir un petit style bien à lui et il avait un autre regard. Plus confiant. Les autres élèves le considéraient comme un « sage » grâce à l'aide qu'il était capable de donner en tant que médiateur (il avait d'ailleurs aidé 2 filles de la classe qui avaient une « grosse chicane de filles » à régler leur différent) [...] Il démontre une plus grande confiance en lui. Il a vécu de belles réussites au cours de l'année et cela l'a aidé indéniablement à bâtir sa confiance. » Q Ens. E6

Enfin, un dernier exemple illustre aussi un changement à l'égard de la timidité chez une des participantes, qui, suite à sa participation au projet, démontre plus de confiance à interagir avec les autres. Comme en témoigne son enseignante :

« Difficultés à aller vers les autres. Ne parle jamais ni en classe ni avec les autres. Les oraux sont très bas. Elle chuchote toujours. » [...] « J'ai été la titulaire de cette élève en 3^e année. Grande évolution du début du projet.

Interactions avec les pairs et « elle parle ». Elle ne parlait pas du tout en 3^e année, sa voix rauque. Elle prend des risques. » Q. Ens. E7

Toujours en lien avec la **compétence affective**, deux extraits d'entrevue avec l'éducatrice spécialisée ont trait à la démonstration de l'émergence de la confiance en soi, de leur sentiment de compétence et d'une meilleure perception d'eux-mêmes. En effet, dans l'extrait suivant, l'éducatrice spécialisée mentionne le sentiment de compétence, observé chez un élève, en lien avec sa participation aux ateliers. Ce sentiment amène, selon elle, une meilleure confiance et une capacité plus marquée chez celui-ci à aller vers les autres et à être en relation.

« Donc pour lui c'était valorisant, c'était valorisant d'être dehors dans un milieu où il était à l'aise et communiquer des forces aux autres. »[...] Il pouvait montrer dans le fond, il pouvait montrer des choses aux autres, il devait se sentir compétent dans ça à l'extérieur, parce que quand tu es dans les scouts, tu apprends à coucher dehors, à faire des feux, donc il devait se sentir compétent dans son environnement. » [...] Autant il avait un côté solitaire, autant à un moment donné il s'est mis dans le bon sens, il est tourné dans le bon sens. Il a décidé « je rayonne » « j'ai des amis » et « je suis capable d'être en relation avec les autres. » Éd.spé E6

Par ailleurs, sur la perception de soi, l'éducatrice spécialisée remarque chez une autre élève :

« Ce que j'observe cette année c'est vraiment extraordinaire. C'est une belle jeune fille en devenir, mieux dans sa peau. Elle semble donc avoir amélioré la perception d'elle-même, l'image d'elle-même. C'est vraiment une fille qui a pris une belle lancée. » Éd. spé E4

À cette suite, un extrait de l'entrevue de groupe avec les jeunes démontre particulièrement qu'une des activités du projet semble avoir touché sa confiance, son estime personnelle. Comme l'on peut le voir dans l'extrait suivant, cet élève démontre qu'il se sent plus solide et confiant par

rapport à l'atteinte de son défi personnel. Les activités auxquelles il a fait partie ont servi de moyen concret pour atteindre ce défi. En parallèle, il évoque aussi un sentiment de mieux être:

« Je me sentais compétent. Là bas, mes compétences étaient comme doublées. Je me sentais plus compétent pour m'affirmer. Ce que je voulais dire, c'est que vu que mon but a été achevé pendant toutes les activités qu'on a faites, bien ça a comme arrêté le stress que j'avais. » E. Gr. E6

4.1.2.2 Le sentiment d'appartenance

Comme nous l'avons spécifié au chapitre 2, le sentiment d'appartenance fait aussi partie des compétences affectives à développer. Le sentiment d'appartenance contribue à l'essor d'un esprit de groupe chez les participants. Rappelons que l'esprit de groupe est un des facteurs essentiels à la réussite d'une intervention de prévention à l'intimidation (Bowen, 2003). Le sentiment d'appartenance renvoie à la capacité de se sentir faisant partie d'un groupe ou d'un milieu particulier et cela contribue à contrer le sentiment de solitude (Leclair, 2000). C'est donc le sentiment de partager les mêmes valeurs que celles véhiculées par les autres individus du groupe, de s'identifier à ces valeurs ainsi qu'aux autres membres du groupe. Il en ressort un sentiment de solidarité par rapport aux autres et un sentiment d'efficacité à prendre part au support du groupe.

Ainsi, plusieurs propos de l'entrevue de groupe illustrent que le projet a suscité un certain sentiment d'appartenance au groupe :

« Ça m'a permis de voir que des fois je ne suis pas seul à avoir confiance en ça ou à avoir peur de ça. [...] Ça m'a amené à aller de l'avant, à ne pas avoir peur de ce qui m'entoure, à aller de l'avant. [...] Souvent j'étais seul dans la zone d'inconfort qui faisait le plus peur aux autres et ça m'a donné confiance en moi. [...] Pendant le projet je levais moins la main au début, en premier, de jour en jour, je la levais plus. [...] Dans le jeu de tag où il

fallait donner une affirmation positive, sur le coup, ça ne m'a pas fait quelque chose, mais après j'ai réalisé ce qu'on m'avait dit.» E. Gr. E5

« Moi ça m'a aidé de savoir que ce n'était pas juste moi qui avais des soucis à l'école, qu'il y en avait plusieurs qui avaient des difficultés, pas nécessairement à l'école, mais peut-être chez eux aussi, des affaires de même. [...] De plus en plus qu'on avançait en groupe, de plus en plus on se sentait à l'aise, on avait nos objectifs qui étaient presque accomplis. » E. Gr. E3

« Moi aussi ça m'a aidé de savoir qu'il n'y avait pas juste moi qui avait des soucis à l'école, qu'il y en avait plusieurs qui avaient des difficultés. J'avais des défis, comme d'autres à l'école.» E. Gr. E1

Nous pourrions déduire, selon ce qu'expriment ces élèves, que le fait de ne pas se sentir seul avec ses difficultés amène un sentiment de confiance à aller de l'avant en groupe, vers des objectifs similaires. Mais aussi, ce qui semble saillant dans leurs propos est la nuance en ce qui a trait à la découverte d'une certaine « normalité » dans le groupe. En effet, les autres élèves vivaient aussi des difficultés similaires. Il semble que cette prise de conscience ait contribué à l'ouverture, au développement de la confiance, au sentiment que, finalement, je ne suis pas le seul à vivre ce genre de difficulté !

On dénote également quelques commentaires dans le **questionnaire** des parents, sur l'apport du groupe et sur le développement d'un sentiment d'appartenance à celui-ci :

« Afin qu'il prenne sa place probablement que le support de groupe a eu un bon impact sur son cheminement. » Q p E5

« Le groupe, le projet, lui ont permis de se découvrir, de se dévoiler et d'échanger. » [...] « Je crois que le gym-x l'a aidée à découvrir que le groupe était avec elle pour l'encourager à aller jusqu'au bout » [...] « Elle a trouvé intéressant, motivant de faire partie d'un groupe et surtout d'échanger avec les autres, sur ses objectifs et d'écouter ce que les autres avaient à dire » [...] « Je crois qu'elle a réalisé qu'elle n'était pas seule dans cette situation. ». « Plus elle y allait, plus elle me parlait des jeux, des

enfants, du groupe. Elle était en train de faire des liens avec d'autres enfants et de participer à des activités. C'était déjà un grand pas pour elle. » Q p E4

Enfin, pour clore cette partie, un passage du journal de bord de la chercheuse exprime le sentiment de respect mutuel qui s'est installé dès le début du le projet dans les rencontres:

Extrait du journal de bord : commentaires de la chercheuse intervenante

Lors de la 2^e rencontre, il y a eu un moment de partage des objectifs personnels de chacun. Je sens beaucoup d'intimité, de confidentialité, de respect mutuel dans l'écoute des objectifs. Une des forces du contexte d'aventure, c'est que le lien se fait facilement. C'est important que les jeunes sachent qu'on va avancer ensemble.

En somme, les résultats révèlent que, parmi les compétences affectives visées, le projet semble avoir suscité davantage celle de la confiance. En effet, la confiance est la compétence qui prédomine dans tous les cas de la collecte de données, avec la fréquence d'apparition la plus importante, soit de 71%. Elle s'exprime par des moyens de communication exposant une attitude plus positive et une meilleure aisance. D'une part, cette compétence se traduit par l'expression d'une meilleure confiance en soi, en les autres et en la vie, suite aux activités. D'autre part, elle s'est manifestée lors des activités, où les jeunes ont exprimé y avoir recours. On note également, de manière importante à travers les entrevues et les questionnaires, la présence du développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe, d'un plus grand sentiment de bien être et d'une meilleure connaissance de soi. Ainsi, il semble que le projet ait donné aux jeunes un espace d'échanges, leur permettant de s'afficher dans le respect et de créer des liens valorisants entre eux. Ainsi, la participation à la séquence d'activités du programme témoigne d'une perception de soi plus positive

chez les jeunes, se traduisant par une connaissance plus forte de leurs capacités, amenée par la contribution des activités.

4.1.2.3 Les liens entre les ateliers et les comportements positifs observés

Dans un premier temps, l'intention du questionnaire aux enseignants fut d'expliquer les difficultés des élèves, puis les manifestations de transformations dans les comportements, comme il a été illustré ci-haut. Puis, dans un deuxième temps, l'objectif du questionnaire fut de demander aux enseignants s'ils faisaient des ponts entre les ateliers vécus lors du projet et les comportements positifs observés. À cet égard, certains ont perçu des liens pertinents. Par exemple :

« Je crois que vous lui avez permis de s'épanouir. Vous lui avez offert une place au sein d'un groupe. Elle est devenue plus confiante, a démontré plus d'assurance. Elle s'affirmait davantage devant la classe. Il était plus facile d'entrer en relation avec elle. Je crois que vous avez mis des petits bonheurs dans son cœur. » Q Ens. E1

« Je crois que les ateliers lui ont appris que ses idées n'étaient pas mauvaises parce qu'elles n'étaient pas choisies. Il a appris à faire une place aux autres. » Q Ens. E3

« Je n'ai pas observé de changements. Il est resté fidèle à lui-même. » Q Ens. E5

« Oui, elle parlait beaucoup plus fort et s'exprimait davantage en grand groupe. Je crois que l'atelier lui a appris à mieux s'exprimer malgré sa voix rauque et à parler plus fort. Elle prenait beaucoup plus souvent la parole en classe. » Cet atelier lui sera sûrement bénéfique l'an prochain (en secondaire 1). » Q Ens. E7

Cet enseignant, dont les propos sont présentés ci-dessous, a certes remarqué des changements chez son élève, sans toutefois les attribuer uniquement à la participation de son élève

au projet. En effet, il semble que d'autres facteurs externes aient contribué à son mieux-être, tel qu'il l'évoque dans l'extrait suivant :

« Je ne peux me prononcer sur ce point, car il y a une multitude de facteurs qui entrent en ligne de compte à ce niveau. Bien sûr, je crois que cela l'a aidé, mais il y a aussi plusieurs autres facteurs qui entrent en jeu : l'accueil et l'ouverture des autres à l'annonce du suicide de son père, son rôle de médiateur à l'école, son épanouissement sociale grâce à sa chanson, le respect des autres en général, etc. » Q Ens. E6

Tout compte fait, selon les propos des enseignants, les ateliers auraient suscité une plus grande confiance chez les participants à s'exprimer, à prendre la parole en classe et à s'affirmer. Le projet aurait aussi amené les jeunes à développer une écoute plus attentive aux autres, peut-être, notamment, dû à l'exercice des cercles de partage, aux moments de réflexions en groupe et aux échanges sur l'atteinte des objectifs personnels de chacun.

4.1.2 Les compétences cognitives

Les compétences cognitives ont trait notamment à la capacité de réflexion, du raisonnement, de la résolution de problème et de la prise de réflexion (Leclair, 2000). Nous présentons plusieurs extraits qui se rapportent à la réflexion sur l'atteinte de son but et de son objectif personnel déterminé au cours du projet. Comme mentionné au cours du 2^e chapitre, la clarification de buts clairs, d'objectifs précis, ainsi qu'un suivi sur l'évaluation de ceux-ci, fait partie d'une des stratégies gagnantes, autant en intervention à l'intimidation (Bowen, 2003) que lors d'une intervention éducative et expérientielle par l'aventure (Chapman et al., 1992).

De plus, la résolution d'une situation de problème ou d'un conflit fait aussi partie des objectifs visés par la compétence cognitive (Leclair, 2006). À cet égard, quelques données ou

extraits seulement ressortent d'une meilleure capacité à résoudre des conflits.

Néanmoins, considérons le fait qu'une des participantes s'est présentée beaucoup moins souvent au bureau de l'éducatrice spécialisée pour résoudre des conflits. De plus, celle-ci fait même partie de l'équipe de jeunes médiateurs sur la cour d'école, formés pour aider d'autres élèves à résoudre des problèmes. L'extrait suivant expose les propos de l'éducatrice spécialisée en regard de ce changement :

« Cette année, je ne peux pas dire qu'elle vient dans le bureau des techniciennes en éducation spécialisée, à part une fois ou deux, pour des petits conflits. Il y a eu une diminution des fréquences de ses consultations pour régler des conflits. Cette année aussi, elle s'est inscrite comme médiatrice. Elle n'aurait jamais fait ça avant, jamais, jamais elle n'aurait pris les devants, faire un cours de 10 semaines, accepter d'aller vers les gens pour régler des problèmes. » Éd. spé E4

Sur le plan cognitif, rappelons que les jeunes se sont engagés à remplir un journal de bord, pour y noter leur but à atteindre, leurs améliorations, leurs objectifs et les moyens ou les stratégies aidantes. Les activités, comme elles détiennent souvent un objectif à atteindre exigeant de la persévérance et des stratégies d'essais-erreurs, semblent avoir encouragé les jeunes à réfléchir sur la persévérance requise pour réussir des défis dans la vie. Certains élèves ont eu des commentaires reflétant leurs pensées à l'égard de l'atteinte de leur objectif personnel, comme l'illustrent les deux extraits suivants, issus de l'entrevue de groupe :

« J'ai réalisé que pour atteindre un objectif, ce n'est pas parce que je n'ai pas réussi une fois que je n'atteindrai pas l'objectif une autre fois. » E. Gr. E2

Et puis un autre :

« Quand on finissait une activité, on faisait un bilan et pendant le bilan je pouvais réaliser ce que j'avais fait, ce que j'aurais pu améliorer, je

pouvais conclure qu'est-ce qui était facile à faire et qu'est-ce qui était plus dur. » E. Gr. E3

Ainsi, les jeunes ont été amenés à se pencher sur leurs propres processus de progression d'apprentissage. Par des moyens comme les partages et leur journal de bord, ils ont su réfléchir sur leurs façons d'évoluer. En faisant donc appel à de la métacognition, cela leur a permis d'atteindre leurs objectifs personnels, ainsi que d'améliorer leurs relations interpersonnelles.

Une enseignante fait allusion à l'apport du projet sur le développement cognitif. Elle explique que le projet a suscité une prise de conscience sur les limites et les défis personnels à atteindre chez son élève :

« Je crois que l'impact le plus important des ateliers sur elle fut le fait de lui permettre de prendre conscience de ses limites et des défis qu'elle voulait atteindre. Le fait de les nommer et de les cibler lui a permis de mettre l'épaule à la roue et de mettre en place des stratégies pour augmenter son niveau d'habiletés sociales. » Q Ens. E2.

Enfin, en ce qui a trait aux deux compétences cognitives visées, soit a) la détermination d'un but b) la réflexion sur l'atteinte de celui-ci et c) la résolution de problème, la compétence portant sur la détermination d'un but et sur la réflexion des processus en jeu pour l'atteinte des objectifs personnels fut beaucoup plus sollicitée que la compétence de la résolution de problème. En effet, la réflexion sur un ou des défis personnels à atteindre, ainsi que sur les stratégies ou comportements à mettre en place pour y parvenir, semblent avoir été un aspect cognitif auquel les répondants ont eu beaucoup recours au cours de la programmation. Il en résulte une plus grande conscience de leurs forces et limites, en lien avec leur dépassement personnel. Pour ce qui est du jugement et des étapes de la résolution de problème, les données semblent moins refléter que les élèves y ont eu recours de façon consciente.

4.1.3 Les compétences sociales

Rappelons, comme il fut expliqué dans le cadre théorique, que la compétence sociale renvoie à l'actualisation et à la mobilisation de diverses habiletés sociales, adaptées aux différentes situations et circonstance, dans le but d'interagir efficacement avec autrui (Bowen et al., 2001; Rose - Krasnor, 1997). Le développement des compétences sociales avec les pairs visait notamment à être en mesure de: donner des idées, prendre la parole, écouter le point de vue d'autre, coopérer, prendre des décisions, demander de l'aide, réagir à l'échec ou à une critique de manière constructive, etc. (Leclair, 2006).

Plusieurs passages ci-dessous des entrevues font valoir l'émancipation des habiletés sociales des jeunes. Principalement, la collecte de données fait ressortir plusieurs exemples de la présence de l'affirmation de soi et de la capacité à aller davantage vers les autres. Sur le plan de la compétence sociale, les parents ont exprimé des observations sur des améliorations qu'ils ont perçues dans l'expression des habiletés sociales et prosociales de leur jeune. L'éducatrice spécialisée (impliquée sur différents comités, à travers diverses activités scolaires et aussi active sur la cour d'école) a noté davantage d'engagement chez certains jeunes ainsi qu'une meilleure socialisation, contribuant à l'élargissement de leur réseau social.

Enfin, selon tous les répondants, les habiletés sociales étant davantage perçues et mises de l'avant par les sujets s'avèrent, par ordre d'importance : l'affirmation de soi, la capacité d'aller vers les autres et la coopération. On retrouve aussi, de façon, un peu moins importante mais tout de même considérable, celles de la prise de décision, la capacité à prendre des risques, l'écoute et la posture physique. Par contre, les compétences ayant trait à la critique (savoir dire, recevoir ou réagir

face à la critique), à l'échec (savoir réagir de manière constructive face à l'échec) et à la demande d'aide ont été moins ressorties par les répondants. Pour les habiletés prosociales, les activités semblent avoir suscité les encouragements de la part des participants et les gestes d'offre d'aide tout au long du projet.

4.1.4.1 Réseau social

La perception de l'éducatrice spécialisée évoque beaucoup d'informations sur les nouvelles interrelations, les engagements des élèves participants et le développement de leur réseau social en général. En étant plus proactif socialement, les participants s'investissent et participent plus activement à leur vie sociale, facilitant ainsi de nouveaux liens qui contribuent à l'agrandissement de leur réseau social. Par exemple, elle explique qu'une jeune très timide s'est engagée comme médiatrice sur la cour d'école, afin de régler des conflits :

« Cette année elle s'est inscrite comme médiatrice. Elle n'aurait jamais fait ça avant, jamais, jamais elle n'aurait pris les devants, faire un cours de 10 semaines, accepter d'aller vers les gens pour régler des problèmes. » Ed. spé E4

Pour les autres élèves, l'éducatrice spécialisée exprime ses observations sur l'ouverture de plusieurs des jeunes participants à aller davantage vers les autres :

« Elle avait une grande réserve et je trouve que cette année, dans toute l'année elle est venue nous chercher une fois, pour nous demander si on pouvait la garder, parce qu'elle sentait, elle avait vraiment envie d'être avec ses amies à l'extérieur. Donc ça c'est vraiment différent. Je pense que le projet l'a amenée à rencontrer des gens et à se laisser connaître aussi. » Éd. spé E1

« Oui, oui, il s'est fait beaucoup d'amis. Il était vraiment en relation avec les autres. À la fin ce qu'il a fait, c'est qu'il voulait vraiment faire partie

d'une bande d'amis, il voulait jouer au ballon, il voulait s'amuser avec eux autres. » Éd.spé E6

« Elle a encore une fermeture face à certaines personnes, mais ce n'est rien comme avant. Elle a vraiment envie d'être auprès des autres. Oui, elle a plus d'amis, elle a beaucoup plus d'amis. Même que je dirais que c'est une vraie adolescente, qui va vers les filles, même vers les garçons qui sont intéressants. » Éd. spé E4

« À la fin, j'ai observé plus d'ouverture vers les autres. D'après moi, ça a travaillé son ouverture vers les autres personnes. Il a beaucoup travaillé sa personnalité l'année passée, il était plus ouvert.» Éd. spé E3

« Je la vois avec des amies, avec des enfants de son âge. Elle avait vraiment envie d'être avec ses amies à l'extérieur. Donc ça c'est vraiment différent. Les autres années, elle était toujours quasiment à la recherche de l'adulte. Je pense que le projet l'a amenée à rencontrer des gens et à se laisser connaître aussi. J'aime ça que tu parles de réseau, parce que je pense que c'est ce qu'elle a le plus développé cette année. Elle a développé un réseau social, ce qu'elle n'avait pas du tout avant. Cette année, elle est en interrelation avec plusieurs amies. » Éd. spé E1

D'autre part, deux parents ont aussi fait mention de l'amélioration de leur jeune à socialiser, tout comme l'exprime un des jeunes participants au projet:

« J'ai remarqué une légère amélioration pour aller vers les autres.» Q p E7

« Elle a créé des liens avec d'autres. » Q p E4

« J'ai deux fois plus d'amis que j'avais avant. Je vais plus vers les gens. » E Gr. E6

On remarque donc, à travers ces extraits, que la participation au projet a amené certains jeunes à mieux se connaître, à se découvrir, pour enfin s'ouvrir plus aux autres et leur donner envie d'aller davantage vers autrui, afin de créer de nouveaux liens d'amitiés.

4.1.4.2 La Coopération

Parmi les habiletés sociales, les résultats révèlent plus particulièrement des retombées vis-à-vis la coopération (de l'entraide, de l'écoute), l'affirmation de soi et les moyens requis pour collaborer et coopérer davantage avec les autres. Comme nous l'avons vu, l'éducation par l'aventure offre des jeux de coopération et des défis de groupe qui sollicitent l'esprit d'équipe (Fletcher & Hinkle, 2002; Forgan & Jones, 2002; White & Dinos, 2010). Voyons d'abord quelques exemples des impressions de deux élèves sur la pratique de la coopération suscitée à l'intérieur du projet:

« L'activité de l'île déserte m'a aidé à sortir de ma bulle pour être avec les autres. » E. Gr. E1

« Le jeu du ballon but coopératif à la rivière du Nord, parce qu'il fallait beaucoup de communication, beaucoup s'entraider. C'était agréable de coopérer avec les autres. Je commence à plus coopérer avec les autres. Je suis habitué de fonctionner à ma manière et là je devais apprendre à coopérer. Comme on était en équipe, bien chacun doit faire sa part et il ne faut pas lâcher l'équipe sinon c'est toute l'équipe qui va « dealer » avec toi. ». E. Gr. E3

Ainsi, ces élèves ont pris conscience que la coopération exige de la communication, de l'investissement personnel et collectif pour réaliser une tâche, un défi. Le dernier extrait démontre aussi une réflexion sur le rôle et l'apport important de chacun dans la coopération, sans quoi, tout le groupe ne peut fonctionner. Chacun a donc avantage à trouver sa place, à participer et collaborer pour avancer.

À la question : « Maintenant, tu as été capable de créer des liens d'amitié, mais dans tes cours, as-tu été capable aussi de faire de la coopération ? » L'élève E3 a répondu :

« Oui. C'est plus facile de diviser le travail. Avant quand je ne comprenais pas, je n'acceptais pas de me faire dire que ce n'était pas bon, des affaires

de même. Maintenant, quand j'essaie de faire des liens, j'essaie de m'améliorer et de faire des liens Admettons qu'une personne me parle, mais je prends mieux la critique. J'essaie de m'améliorer là.» E. Gr. E3

Comme l'explique lui-même, cet élève réagit mieux à la critique, il s'avère donc plus réceptif aux autres et collabore davantage en faisant preuve d'ouverture d'esprit. À cette suite, son enseignante relate également avoir remarqué une amélioration chez lui à coopérer avec les autres.

« Il avait de la difficulté à faire des concessions en travail d'équipe, à donner son opinion, et réagissait mal face à la critique. Conflit en travail d'équipe quand ses idées ne sont pas prises. Négatif face à tout travail d'équipe. » [...] « Il est plus conciliant face aux idées des autres. Moins négatif au début d'une activité de groupe. Son attitude est plus positive en classe et sur la cour. » Q. Ens.E3

Par ailleurs, ses parents évoquent un commentaire allant dans le même sens dans l'extrait suivant:

« Il était un peu « astineux » et répliquait beaucoup. Mais là, il est beaucoup mieux. Il est plus positif, plus écoutant et serviable. Q p E3

Un autre parent exprime également une meilleure collaboration de son jeune à la maison:

« Je dirais qu'il coopère plus, qu'il répond plus à nos demandes (mon conjoint et moi) ». Q p E5

4.1.4.3 L'affirmation de soi

Parmi les habiletés sociales développées, on note aussi un exemple d'affirmation de soi par la prise de décision et de meilleures aptitudes à s'affirmer pour demander de l'aide, notamment chez une des participantes de 6^e année qui s'est mise au service de l'aide aux maternelles.

« Elle était engagée dans le centre d'emploi communautaire, parce qu'elle avait de la difficulté aussi, elle était tellement timide, qu'elle n'allait pas

beaucoup vers les autres, et ça a été sa façon à elle, avec le projet, j'ai l'impression, de sortir de sa bulle, parce qu'elle s'est mise au service d'une maternelle, elle a dû travailler avec des adultes. Elle s'est comme un peu épanouie jusqu'à la fin de l'année. En tous les cas, elle était capable de venir dire des informations sur les élèves, chose qu'elle ne faisait pas au début. Elle ne regardait pas, elle se promenait la tête vers le sol, elle ne voulait tellement pas déranger et à la fin, elle était capable de sourire et de venir chercher de l'aide à l'occasion. » Éd. spé E2

Quelques parents ont aussi signalé des changements chez leur jeune à mieux s'affirmer et à aller vers les autres pour demander de l'aide:

« Il s'est amélioré pour prendre sa place et demander de l'aide. » Q p E5

« [...] elle regarde plus son interlocuteur »[...]« Elle demande de l'aide aux intervenants dans l'école. » Q p E2

« Elle s'affirme plus face aux enfants qui lui font des remarques négatives sur son aspect physique et vestimentaire. » Q p E4

Lors de l'entrevue de groupe, nous avons demandé aux participants s'ils faisaient des liens avec ce projet-là, déroulé à l'hiver, et maintenant, rendus en novembre au secondaire ou en 6^e année, six mois plus tard. En réponse à la question posée lors de l'entrevue de groupe: "En vous rapportant à votre objectif de départ, voyez-vous des progrès, des manifestations de vos objectifs au niveau social ?". En réponse à cette question, plusieurs élèves, suite au projet, semblent s'auto-affirmer et présentent une posture ou une attitude affirmative envers eux-mêmes, ce qui ne semblait pas le cas auparavant, selon leurs propres dires.

« Quand j'ai des problèmes avec mes amis, je peux prendre ma place et aller les voir » E. Gr. E5

« Ça m'a aidée à m'ouvrir plus. J'ai trouvé que aller vers les personnes pour les connaître, de me mettre en équipes avec de nouvelles personnes, ça m'a aidée à faire beaucoup de liens. » E. Gr. E3

« Je suis moins dans ma bulle. » E. Gr. E1

« Mais oui je sens qu'il y a des changements, parce que maintenant à l'école, quand on va faire des travaux d'équipes, bien au lieu de rester à ma place, d'attendre que quelqu'un vienne me voir, bien je vais voir moi-même des personnes que je connais pour leur demander si elles veulent se mettre avec moi. » E. Gr. E2

« Surtout au secondaire, il y a un gros lien avec mon affirmation. La première classe, jusque parce que je m'affirmais plus, bien déjà je m'étais fait amis avec la moitié de la classe. Là - bas, oui il y a peut-être des gangs, mais moi je suis comme diversifié, tout le monde à peu près ils me connaissent [...] Aussi, aujourd'hui, je viens de faire un oral en géographie, c'était quand même assez dur, mais il y avait toute la classe devant. C'était quand même assez difficile, mais j'ai réussi à m'affirmer pareil. » E. Gr. E6

Quelques extraits témoignent que par les activités inhérentes du projet, ou encore suite à celui-ci, les jeunes ont été amenés à prendre des risques et des décisions.

« Ça m'a permis de sortir de moi, de prendre des décisions » E. Gr. E1

« Ben moi j'essaie de prendre la parole, dans toutes les manières j'essaie. Même si je ne connais pas les réponses, j'essaie tout le temps. Ça m'a amené à ne pas avoir peur de ce qui m'entoure, à aller de l'avant. » E. Gr. E3

« [...] j'ai réalisé que pour atteindre un objectif, ce n'est pas parce que je n'ai pas réussi une fois que je n'atteindrai pas l'objectif une autre fois, parfois il faut se dépasser. » E. Gr. E2

Ainsi, certains jeunes ont remarqué eux-mêmes avoir fait des progrès. Ils se sont aussi exprimés sur l'apport des activités du projet au niveau de leur évolution personnelle et sociale. Parallèlement, toujours en regard de l'apport des activités du projet, voici un extrait du journal de bord de la chercheuse où les jeunes ont partagé leur plus grande fierté réalisée au cours du projet, durant la célébration avec les parents, à la fin du projet. Rappelons que les objectifs de cette dernière rencontre étaient de se rassembler et de consolider les habiletés acquises lors de la

séquence d'aventure. Les jeunes devaient parler en public et partager leurs expériences. L'extrait suivant met donc en lumière la plus grande fierté exprimée par chaque jeune, durant cette rencontre. Ces affirmations démontrent que les activités du projet ont su faire amener des progrès personnels significatifs chez les jeunes.

Extrait du journal de bord : commentaires de la chercheuse intervenante

Tous les parents y sont. Quelques pères manquants. Je commence par une récapitulation des objectifs du projet. Puis, j'exprime mes observations sur l'évolution des jeunes et aussi sur le support de groupe qui m'a beaucoup touchée à travers ce projet. Le respect, l'écoute et les encouragements mutuels de chacun m'ont beaucoup émue. Nous mangeons un repas et les garçons présentent le "Power Point" photos. Ensuite, les filles font faire un jeu aux parents. Pour terminer, les jeunes expriment leur plus grande fierté accomplie par ce projet:

E5 : Avoir atteint les deux sommets en randonnée;

E2 : Être beaucoup moins gênée et davantage capable d'aller vers les autres ;

E1 : S'affirmer davantage, participer plus activement ;

E4 : Avoir réussi à faire de l'escalade ! Et participé à toutes les rencontres de ce projet !

E3 : Découvert un côté "leader" en moi.

E6: Moins peur de m'affirmer, de prendre sa place.

E7 : Avoir pris la parole la première lors d'un partage en tente prospecteur.

4.2 Perception des répondants du projet "Toujours plus haut"

Nous avons demandé l'opinion globale des parents au sujet des éléments qui auraient eu le plus d'impact pour aider leur enfant à cheminer dans ce projet, comme: le journal créatif, les défis en plein air, le support du groupe, les scénettes, les jeux d'intervention, le gym-x, l'horaire, les retours et échanges et les intervenantes. L'opinion des parents se base sur leurs impressions et sur les commentaires de leur enfant, suivant les activités et les rencontres. Nous allons donc tout

d'abord présenter leurs commentaires sur les différentes activités proposées dans le cadre de la programmation par l'aventure « Toujours plus haut! ». Ensuite, nous exposerons les impressions des jeunes exprimées lors de l'entrevue de groupe, portant sur les mêmes éléments du projet cité ci-dessus. Enfin, il sera question de ressortir les propos prononcés de plusieurs répondants sur des commentaires généraux à l'égard du projet. Ces commentaires ont trait soit à la contribution favorable de celui-ci, à sa beauté, à son originalité, etc. Ces impressions s'attribuent également à l'impact du projet sur le passage primaire-secondaire.

Voici, dans les extraits suivants, les réponses des parents au sujet des éléments ayant eu le plus d'impact ou d'influence dans la contribution du projet chez leur jeune:

« Afin qu'il prenne davantage sa place, probablement que le support du groupe, les scénettes, les jeux d'intervention et les retours et les échangent et les intervenantes ont eu un bon impact sur son cheminement [...] « Il a aimé la sortie au parc de la Rivière du Nord et le Gym-x. » Q p E5

« Tous les éléments l'ont aidée à cheminer dans ce projet. » Q p E4

« Le journal, les défis, les intervenantes ont eu un impact. » Q p E2

« Le gym-x était intéressant. » Q p E7

« Il a beaucoup aimé les sorties, surtout à la montagne, de voir le décor. » Q p E3

Ainsi, les parents se prononcent sur divers des éléments du projet (le support du groupe, les scénettes, les jeux d'intervention, les défis, les retours et les échangent, les intervenantes, le journal de bord) en faisant ressortir que les sorties étaient également très valables.

4.2.1 Les défis en plein air, les sorties, les jeux d'intervention et scénettes

Examinons maintenant les commentaires des jeunes sur le choix des activités et la structure de la programmation en général. D'abord, nous avons demandé aux jeunes de nommer une activité où ils avaient vraiment pris confiance, où ils avaient senti qu'ils avaient avancé vers leur objectif. Nous leur avons donc demandé de décrire un moment fort du programme et de décrire comment cette activité leur avait permis de cheminer.

« Moi c'est toutes les activités qu'on a fait durant le projet. De plus en plus qu'on avançait en équipes, de plus en plus que je me sentais à l'aise. [...]Le jeu du ballon but coopératif à la rivière du Nord, parce qu'il fallait beaucoup de communication, beaucoup s'entraider. C'était agréable de coopérer. » E. Gr. E3

« L'activité de l'Île déserte m'a aidée à sortir de ma bulle pour être avec les autres. » E. Gr. E1

« Moi je pense que c'était le mur d'escalade au gym-x, parce que j'ai réalisé que pour atteindre un objectif, ce n'est pas parce que je n'ai pas réussi une fois que je n'atteindrai pas l'objectif une autre fois, parfois il faut se dépasser. » E. Gr. E2

« Moi, c'est pas mal l'ensemble des activités, mais une qui m'a marqué plus c'est l'excursion qu'on a fait en raquette. C'était comme un milieu que je connaissais bien depuis mon enfance, c'est cet endroit plus précis qui m'a m'aidé à m'affirmer un peu plus. » E. Gr. E6

« L'activité des cercles de zone de confort. On se plaçait dans les cercles. Ça m'a permis de voir que des fois je ne suis pas seul à avoir confiance en ça ou à avoir peur de ça » E. Gr. E1

Les propos des jeunes démontrent ce que disent aussi ceux des parents au sujet des sorties (au parc de la rivière du nord, au gym-x et en raquette). Celles-ci ont été appréciés, leur ont permis de créer des liens, de se dépasser et de prendre leur place dans un groupe. Cet extrait du journal de bord illustre les impressions de la chercheuse et des jeunes sur les activités réalisées dans le cadre

de la sortie au gym-x. Les jeunes ont partagé leurs stratégies compensatoires qui les ont aidé à surmonter leurs défis. L'intention de cet extrait est de démontrer comment cette activité a suscité chez eux des compétences sociales (communication, affirmation de soi, coopération, encouragements) et affectives (connaissance de soi, confiance en soi, gestion du stress, accomplissement personnel, persévérance) visées par le projet.

Extrait du journal de bord : commentaires de la chercheuse intervenante

Suite aux activités, tunnel et escalade, les jeunes ont beaucoup d'émotions à partager. Je sens qu'ils en ont à exprimer ! Je leur demande ce qu'ils ont trouvé le plus difficile, nommer une chose et dire comment ils ont réussi à surmonter, à y arriver :

Pour élève E4, le tunnel et c'est la respiration qui l'a aidé.

Pour élève E1, la communication, suivre les voix dans le tunnel noir, donc « sortir de sa bulle » en communiquant.

Pour élève E2 escalade: toucher à la barre en haut (le sommet). C'est sa petite voix intérieure, « se parler » qui là fait avancer.

Pour élève E7 c'est de voir la hauteur dans le tunnel, par la fenêtre. Elle s'aide en regardant droit devant, le focus, la vision.

Pour élève E5 : le fil de fer et les encouragements des autres l'ont aidé.

Pour élève E3, l'escalade les yeux fermés, la patience et la respiration l'ont aidé.

Dans l'ensemble, j'ai noté que les jeunes ont essayé des choses nouvelles, ils veulent tous retourner au Gym-x. Ils sont très excités à l'idée de continuer de se dépasser, de se donner des défis.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux participants, lors de l'entrevue de groupe, si, à leur avis, il y a avait eu un nombre suffisant d'activités, si les défis étaient adéquats, si elles permettaient réellement de se dépasser. À cet égard, les opinions varient et se chevauchent :

« Moi j'aurais aimé que les jeux soient plus centrés sur nos objectifs personnels qu'on s'était donnés. Par exemple, le jeu de la rivière qu'il fallait traverser travaillait la coopération. J'ai senti que c'était bon pour moi. Je me sentais plus concerné dans les jeux de coopération. Presque tous les jeux tournaient autour de la coopération. Mais pour E6 son objectif qui était de prendre sa place, un jeu de ballon pour lui ça aurait bon, ou il aurait pu être le chef, par exemple. Des jeux pour chacun des objectifs personnels. » E. Gr. E3

« Il y certains jeux qui n'étaient pas en lien avec nos objectifs à nous tous. Il aurait aussi fallu choisir des jeux qui étaient en lien avec nos objectifs à chacun. [...] Moi, il y en aurait que j'aurais éliminé et d'autres qui auraient pu durer plus longtemps, par exemple. [...] Il y en avait plusieurs entre nous que l'objectif c'était de s'affirmer. Peut-être choisir des jeux pour parler. Des jeux dans le genre des scénettes parce que ça touchait plus nos objectifs. » E. Gr. E 5

Au niveau de la quantité ? « Il y en avait correct. » E. Gr. E1, E2, E3

En regard de la structure du programme, la synthèse des constats nous amène à croire que l'ensemble des répondants a semblé satisfait du choix des activités, de leur enchaînement et de leurs défis respectifs. On note à l'intérieur de l'entrevue de groupe des participants, que la plupart ont témoigné une satisfaction générale à l'égard de la diversité des activités choisies. Toutefois, certains élèves auraient aimé encore plus être mis dans des situations ciblées et identifiées spécifiquement pour répondre à leurs besoins personnels. Ils auraient apprécié que l'on leur nomme et leur détermine un rôle plus précis dans les activités, en fonction de leur propre habileté ciblée à développer.

Toujours en lien avec le choix des activités de la programmation, voici quelques commentaires dans le journal de bord de la chercheuse sur une séance portant plus particulièrement aux jeux d'intervention et aux scénettes. Nous avons créé des situations de mises en scène bien spécifiques pour chaque participant. Les jeunes étaient confrontés à prendre leur place dans des

situations personnelles où cela pouvait être plus difficile pour eux. Nous avons modélisé les habiletés sociales si nécessaire, afin qu'ils reprennent les scènes s'ils devaient s'affirmer davantage! Ils se sont donnés mutuellement beaucoup de commentaires constructifs ! Nous mettons en lumière les commentaires propres à cette rencontre, puisqu'ils confirment les retombées positives de ce moyen entrepris pour travailler les habiletés sociales :

Extrait du journal de bord : commentaires de la chercheuse intervenante

Les mises en scène :

Nous sommes partis de l'importance de s'affirmer avec une voix claire, en interpellant la personne par son nom, en parlant au « je » et en parlant fort. Nous avons fait quelques exemples. Puis, nous avons demandé aux élèves de faire de petites mises en scène, où deux étaient en position de pouvoir négatif, alors qu'un élève devait s'affirmer devant ceux-ci, suivant les façons enseignées.

Pour élève E5, on a senti beaucoup d'hésitations, nous avons dû travailler plus fort afin de lui démontrer qu'un comportement inacceptable demeure inacceptable, sans compromis. Sortir de la zone grise, pour réellement être directe et respectueuse en même temps.

Ils ont adoré jouer les jeux de rôles ! Nous avons fait un jeu de rôle pour que chaque jeune s'exprime, s'affirme, en fonction de ses objectifs personnels, de situations plus propices à être manifestées ou vécues dans sa vie. Nous reprendrons les jeux de rôle lors du dernier atelier.

Ils ont super bien participé à cet atelier. Nous avons, moi et ma collègue émis le commentaire que l'on remarquait qu'ils étaient tous très engagés lors des activités et que l'on sentait qu'il y avait réellement un esprit de groupe qui s'était installé.

4.2.2 Les retours, échanges et interventions

Rappelons que nous avons questionné les élèves sur plusieurs points. D'abord nous avons discuté de leurs progrès personnels, des manifestations de leurs changements positifs suite au projet. Puis nous leur avons demandé de décrire des moments forts ou des activités qui les avaient fait

particulièrement cheminés. Nous les avons aussi questionné sur la structure du programme, sur le choix des activités, le temps des rencontres, etc. Ensuite, nous nous sommes attardés sur la perception des jeunes sur les outils d'intervention (principalement le suivi dans le journal de bord, les outils métaphoriques et ceux ayant permis la facilitation des activités), en plus de les questionner sur les éléments inhérents aux moyens d'intervention (les discussions de groupe après les activités, la prise de conscience par les questions et les réflexions des intervenantes, le transfert des habiletés vers leur contexte de vie).

Ainsi à la question : "Est-ce que tu crois que les réflexions suscitées aidaient autant à prendre conscience ?" voici certaines réponses des participants:

« Oui, moi personnellement, je crois que ça a pas mal aidé. » E.Gr. E6

« Dans le jeu de tag où il fallait donner une affirmation positive, sur le coup, ça ne m'a pas fait quelque chose, mais après j'ai réalisé ce qu'on m'avait dit. Certains jeux avaient plus d'impacts pour les uns que pour les autres. [...] Pour moi c'était les discussions. Parce que moi c'est prendre ma place. Puis pour moi, prendre ma place c'est aussi de ne pas être le dernier, de ne pas vouloir rester à attendre mon tour, mais de prendre la parole par moi-même quand il y avait des discussions et à y aller, soit le 1^{er}, 2^e ou 3^e. Les discussions me permettaient de prendre l'initiative de prendre la parole en premier. » E. Gr. E5

« Moi c'est le mélange de deux : les activités et la communication, parce que les activités comme la raquette ça m'a permis de plus prendre ma place, de m'affirmer et les communications avec l'influence des autres qui parlaient, ça aussi ça m'a permis de m'affirmer encore plus. » E. Gr. E6

« Moi c'était aussi les deux. Quand on faisait un jeu, on pouvait mettre en action mes objectifs et essayer de m'améliorer, de me surpasser de voir ce que je pouvais faire. Puis quand on finissait une activité on faisait un bilan et pendant le bilan je pouvais réaliser ce que j'avais fait, ce que j'aurais pu améliorer, je pouvais conclure qu'est-ce qui était facile à faire et ce qui était plus dur. » E. Gr.E3

Il est intéressant de remarquer que les jeunes ont verbalisé et pris conscience du fait que c'est parfois un peu plus tard, ultérieurement, en dehors de la programmation, que la prise de conscience s'est passée, qu'ils ont réfléchi davantage aux impacts des activités dans leur vie.

« Oui, moi ça m'a aidé à m'ouvrir plus. Par exemple un jeu de ballon. Bien ce n'était pas juste attraper le ballon... le placer, ça m'a fait voir plus grand que ce que je pensais. Par exemple, des fois à la maison, on faisait des réflexions sur des choses qu'on était capable de faire qu'on était pas capable de faire avant....en en parlant. » E. Gr. E3

On note donc que se sont les prises de consciences et les réflexions guidées par les animatrices qui ont le plus impacté les jeunes. Ainsi, les échanges en groupe et les techniques de facilitation avant, pendant et après les activités ont fortement contribué aux prises de conscience d'un comportement, d'une attitude ou d'un changement chez les participants. Les questionnements préparés, les pistes de réflexions sur les comportements observés et les outils de facilitation (métaphores, recadrer les expériences, utiliser les cartes avec images, les discussions ou les confrontations) semblent donc détenir une influence majeure sur leur développement personnel. Les répondants ont aussi exprimé que l'emphase mis sur le transfert des habiletés, soit des expériences vécues et de leurs défis vers d'autres contextes de la vie réelle des jeunes, des liens entre les activités et les autres contextes de vie, fut significatif pour l'atteinte de leurs objectifs.

4.2.3 Le journal créatif

Rappelons que l'identification des facteurs essentiels pour la réussite des interventions fut mesurée notamment par l'utilisation et l'apport du journal de bord des jeunes. Le journal comporte

une fiche de suivi sur l'actualisation des compétences personnelles et sociales. Par ailleurs, des photos y ont été apposées en plus d'un dessin métaphorique représentant une montagne, soit l'ascension des jeunes vers la réussite de leur but. Plusieurs ateliers créatifs ont aussi servi à atteindre les objectifs du programme. Les résultats révèlent que cet outil s'est montré efficace comme moyen d'intervention.

« Le journal m'a pas mal aidée pendant le projet. » E. Gr. E2

« Dans mon journal, ma photo, je l'ai avancée encore dans ma montagne, je suis près du bout de mon objectif. » E. Gr. E 5

« Oui, pas mal les activités m'ont aidé à voir les reflets, mais en graduant, comme avec le journal de bord, en graduant peu à peu, en venant au but. À chaque activité, il en avait qui faisait plus d'effets, il y en avait qui avaient plus de reflets que d'autres. » E. Gr. E6

4.2.4 Perceptions de la portée du programme et transition au secondaire

Une question ouverte a permis de recueillir des commentaires généraux sur la programmation, soit sur la structure du programme et sur l'apport global du projet. Plusieurs commentaires ont été évoqués au sujet de l'importance du projet dans cette période de transition, de la beauté du programme et des opportunités qu'un tel projet a su offrir à des jeunes dans le besoin. Cette question ouverte a donc permis de se positionner sur autre chose. Les parents se sont dits dans l'ensemble heureux de la programmation, bien qu'un parent sur les cinq répondants aurait souhaité que la programmation comporte davantage de sorties. Ce parent aurait accepté de défrayer des coûts supplémentaires à cet effet.

Par ailleurs, les parents, l'éducatrice spécialisée ainsi qu'un des participants font remarqué que le projet a eu une influence bénéfique et une portée significative pour le passage du primaire au

secondaire. Cette retombée ne faisait pas partie de nos objectifs de recherche du départ, mais s'est avérée un constat important de la cueillette. En effet, autant les parents, les participants, les enseignants que l'éducatrice spécialisée ont exprimé que la programmation faciliterait la préparation et l'entrée au secondaire. Dès lors, nous avons tenu compte de cette nouvelle catégorie lors de l'analyse.

« Très beau projet...à continuer dans l'avenir » Q p E3

« Félicitations ! Je tiens à vous remercier énormément d'avoir accueilli mon grand garçon dans votre projet. Je sais que vous y avez mis votre cœur et votre énergie pour tous ces jeunes. » [...] « J'aurais facilement apprécié de déboursier des frais si cela avait été nécessaire pour les activités ou autres. Il me semble que c'était un peu court, mais je peux me tromper aussi. Je ne suis pas spécialiste des comportements d'enfants, mais je crois que ce projet aurait pu durer plus longtemps et comporter plus de rencontres (activités ou échanges ou autres) afin d'apporter un impact positif sur nos enfants. » Q p E5

« Je suis contente qu'elle ait eu l'opportunité de participer à un tel projet » Q p E2

« Pour elle (et nous), ce projet tombait à point dans sa vie. C'est une belle chance quand on commence son adolescence. Un gros merci à vous deux pour votre temps, votre soutien et votre amour des enfants. » Q p E4

Dans la fin de l'entrevue, l'éducatrice évoque quelques commentaires généraux qui font appel au sentiment d'appartenance, à la structure du programme et de son apport pour la transition vers le secondaire.

« Ce que ce projet-là ça permettait c'était de sortir de l'école, de créer d'autres liens à l'extérieur de l'école. [...] Ça a permis de créer des liens, avec d'autres personnes. Ça donnait une chance, parce que moi, je trouve qu'un projet de plein air comme ça, ça leur donne une chance de vivre quelque chose qu'ils ne font pas avec leurs parents. Mais avec vous autres, ils ont réussi à faire ça. Je trouve ça vraiment extraordinaire. » Éd. Spé

Dans le même ordre d'idées, plusieurs commentaires des jeunes ont eu trait à l'impact de leur expérience sur leur entrée au secondaire : certains lèvent davantage la main en classe pour prendre la parole et vont plus facilement vers les autres pour socialiser ou se mettre en équipe. Aussi, pour d'autres, le fait d'avoir travaillé fort sur un objectif personnel, de détenir un sentiment de réalisation personnelle ou d'accomplissement, démontré par diverses manifestations (soit dans le projet ou dans leur vie scolaire, familiale) les a aidé à réduire leur niveau de stress et d'anxiété face au passage primaire-secondaire. Les jeunes rendus au secondaire affirment tous qu'il y a un lien entre ce projet vécu et leur nouvel environnement scolaire et social.

« Surtout rendu au secondaire, il y a un gros lien avec mon affirmation, je vais plus vers les gens. » Gr. E6

« Oui, pendant le projet, au début je levais moins la main, en premier, de jour en jour, je la levais plus. C'est la même chose au secondaire. » E. Gr. E5

« Moi je trouve que le projet m'a beaucoup aidé pour le secondaire parce que quand t'avais des craintes pour le secondaire et que ton objectif était atteint, bien ça faisait moins de stress pour le secondaire. De plus en plus que le temps allait, de plus en plus je trouvais que le secondaire c'est passionnant et je trouve que c'est un beau projet pour la rentrée, le passage primaire-secondaire.» E. Gr. E3

4.3 Synthèse des principaux constats

Nous désirons faire un court résumé-synthèse et mettre en valeur la vision d'ensemble des résultats qui se dégagent des retombées de l'étude, ainsi que la vision d'ensemble qui se dégage des perceptions du projet. Nous résumons donc les principaux constats des résultats, afin de mettre en valeur les thèmes qui seront dégagés lors de la discussion.

En général, l'ensemble des répondants semble satisfait de la structure du programme et des activités choisies. Les données rendent compte de l'impact bénéfique des divers retours, échanges et moyens d'intervention mis en place. Le journal de bord fut également un outil privilégié qui s'est avéré efficace pour aider à répondre aux objectifs de la programmation. Par ailleurs, à travers les données recueillies sur la perception des répondants, plusieurs soulignent la contribution positive du projet pour la préparation au secondaire, en faisant réduire le stress et l'anxiété. Tous ces outils mis ensemble, ainsi que les forces du projet à faciliter le passage primaire-secondaire, nous amènent à discuter du thème ayant trait à la prévention précoce à la victimisation par une approche expérientielle.

En outre, le projet a eu un impact significatif sur le plan de la compétence sociale chez les jeunes par l'avènement d'une meilleure affirmation de soi, capacité à aller vers les autres ainsi qu'à coopérer. Notons aussi une plus grande propension à donner des encouragements et offrir des gestes d'aide. Sur le plan affectif, les résultats démontrent une augmentation importante de la confiance chez les participants et aussi, d'une façon un peu moins importante, mais tout aussi significative, celui du sentiment d'appartenance à un groupe et de bien-être que le projet a su susciter. Puis, sur le plan de la compétence cognitive, la réflexion sur l'atteinte d'un but personnel et sur les stratégies à mettre en oeuvre pour y arriver semblent avoir été atteintes. Ainsi, à partir des résultats sur la manifestation des habiletés développées au cours du projet et suivant celui-ci, le thème des retombées sur les forces personnelles et les forces interpersonnelles mises en place est discuté.

Enfin, comme il est mentionné ci-dessus, en rapport aux résultats, le projet d'intervention par l'aventure a eu des bénéfices sur l'épanouissement des participants profilant les caractéristiques de jeunes à risque d'intimidation. Dès lors, il demeure intéressant de discuter des récentes études sur

l'impact de ce type d'intervention sociale pratiqué en milieu naturel au niveau du bien-être des personnes vulnérables ou dans le besoin, facilitant ainsi chez eux une socialisation plus harmonieuse.

5 DISCUSSION

Le présent chapitre discute des constats de cette étude en regard des résultats que nous venons de présenter ainsi que du dialogue avec les écrits actuels se rapportant au domaine de la prévention de la victimisation à l'intimidation et de l'éducation par l'aventure, abordés dans notre cadre théorique. Trois principaux thèmes, correspondants aux objectifs de la recherche font l'objet du chapitre.

Le premier thème aborde la prévention précoce à la victimisation par une approche expérientielle. Ce thème est en lien avec la question de recherche portant sur la détermination des facteurs essentiels pour la réussite des interventions sur les habiletés sociales (techniques, outils ou activités expérientielles) dans le cadre d'une programmation par l'aventure dans le but de contribuer à prévenir la victimisation. Il sera question d'aborder les facteurs essentiels pour la réussite des interventions sur l'essor des habiletés sociales à partir des résultats de l'étude. Les facteurs essentiels sont en lien avec les recommandations des experts aux programmes d'intervention à l'intimidation, ainsi qu'avec les principes de l'éducation expérientielle.

Le deuxième thème est en lien avec l'objectif de recherche consistant à cerner comment les habiletés sociales se sont manifestées à l'intérieur du programme et transférées dans d'autres situations de vie. Par conséquent, il traite des retombées du projet sur a) les forces personnelles (l'estime personnelle, la confiance, le sentiment d'appartenance) et b) sur les forces interpersonnelles (la coopération, les stratégies de résolution de conflit, les habiletés sociales, le réseau social).

Enfin, le troisième thème concerne l'impact de l'éducation par l'aventure en milieu naturel et de ses bénéfices sur le bien-être des jeunes. Ce thème concerne l'objectif visant à documenter l'influence de l'expérience du projet d'intervention « Toujours plus haut » en milieu scolaire, englobant plusieurs ateliers appuyés sur une approche de l'éducation par l'aventure. Nous avons vu précédemment que les victimes potentielles d'intimidation et les victimes présentent souvent un mal-être se traduisant par un repli sur soi, par des signes d'anxiété, de dépression et de troubles affectifs ou de problèmes d'intériorisation (Fox & Boulton, 2005; Gini & Pozzoli, 2013; Lepage et al., 2006). L'apport du projet à l'étude montre qu'un plus grand sentiment de bien-être semble avoir été observé et exprimé chez les participants. En effet, plusieurs répondants ont constaté que certains jeunes paraissaient mieux dans leur peau et paraissaient plus épanouis. Ainsi, ce thème est aussi en lien avec les bienfaits d'une programmation d'éducation par l'aventure dans l'optique de contribuer à la prévention de la victimisation à l'intimidation chez des jeunes à risque, tout comme l'illustre notre question centrale à l'étude : « *Quelles sont les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure sur le développement des habiletés personnelles et sociales, susceptibles de contribuer à la prévention de la victimisation à l'intimidation chez des jeunes potentiellement à risque ?* »

5.1 Prévention par une programmation expérientielle

Comme nous l'avons vu, les parents, les enseignants, l'éducatrice spécialisée et certains participants ont exprimé leur satisfaction vis-à-vis la programmation en tant que préparation au secondaire. En effet, les jeunes ciblés pour le projet présentaient tous au départ un certain manque d'affiliation avec les autres élèves de leur classe. Cette tendance tend à se maintenir au secondaire,

si aucune piste d'intervention n'a été considérée (Marcotte, Cournoyer, Gagné & Bélanger, 2005). Les études rapportent que les préventions précoces à l'intimidation et à la victimisation sont à valoriser. Dans le but d'éviter ces phénomènes, l'intention du projet à l'étude consistait à implanter une mesure d'intervention avec des jeunes du 3^e cycle du primaire pour les outiller à être plus à l'aise socialement avant l'entrée au secondaire. Il a été démontré que « les relations d'amitié sont importantes pour contrer la victimisation au secondaire » (Martel-Olivier, 2010, p. 32). Les comportements de retrait social et de rejet par les pairs sont associés à la victimisation (Martel-Olivier, 2010). D'ailleurs, Martel-Olivier (2010) dans son étude sur la victimisation et les relations avec les pairs mentionne:

« Il est intéressant de souligner que la période de transition entre le primaire et le secondaire s'avère être un moment propice pour la mise en place de programmes d'intervention visant l'intégration des jeunes à risque et l'établissement d'un climat scolaire décourageant la victimisation. » (Martel-Olivier, 2010, p. 43)

Une programmation par l'aventure a donc servi de cible d'intervention afin de réduire et de contrer la victimisation en milieu scolaire. Cette programmation a permis à des élèves à risque à aller davantage vers les autres, en encourageant le développement d'amitiés de manière générale et l'ouverture aux autres. Par des rencontres rapprochées, les intervenantes ont pu faire un suivi de l'intégration sociale des jeunes, de leur implication et de leur prise de risque à aller de l'avant socialement, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du projet. De façon générale (chez 6 élèves sur 7), les résultats montrent que le projet (mis en parallèle avec d'autres facteurs externes) a contribué à l'émancipation sociale des participants. Par les résultats, ceux-ci se montrent plus forts pour s'affirmer et communiquer avec les autres, comme ils ont été encouragés à le faire et qu'ils ont eu un terrain de pratique lors des défis de coopération et des échanges. Lors de l'entrevue de groupe,

les participants ont exprimé réutiliser certaines techniques et stratégies pratiquées pendant les activités du projet pour favoriser leur insertion sociale. Par exemple, certains rapportent demander plus facilement à des pairs de se mettre en équipe avec eux ou mieux s'intégrer d'eux-mêmes avec les autres lors des activités scolaires.

Il semble que les activités, les stratégies et les processus mis de l'avant pour stimuler le développement des habiletés sociales ont porté fruit. Les activités de défis d'aventure permettent aux participants de mettre en pratique les habiletés démontrées dans une situation réelle. Comme précédemment mentionné, ce type d'activité aide aussi au transfert, au maintien et à la généralisation des apprentissages. Signalons qu'un des principes de l'éducation expérientielle veut que l'expérience soit signifiante et détienne un sens pertinent pour les participants (Chapman & al., 1992). Durant l'entrevue de groupe, certains jeunes rapportent avoir perçu le deuxième degré des activités de défis coopératifs, le sens donné à celles-ci. Les échanges suivant les activités et les stratégies de transferts vers d'autres contextes ont amené les élèves à en comprendre les réelles intentions. Comme il a été abordé plus tôt, les participants ont aussi fait mention de prises de conscience survenues à l'extérieur du programme. Ainsi, les résultats confirment que les facteurs essentiels pour la réussite des interventions sur les habiletés sociales (techniques, outils ou activités expérientielles) de cette programmation par l'aventure ont eu une influence positive sur les élèves.

Par ailleurs, les résultats du projet démontrent de manière prononcée que la détermination d'un but spécifique à atteindre ainsi que la réflexion sur celui-ci a permis aux victimes potentielles et aux participants victimes de favoriser l'atteinte de leur objectif en matière d'insertion sociale. Rappelons que les études sur l'intervention à l'intimidation insistent sur la détermination de buts clairs à atteindre par les intervenants et à évaluer vis-à-vis l'intimidation (Bowen, 2003), tout

comme le mentionnent les écrits en éducation expérientielle lors d'une programmation voulant répondre à une problématique (Chapman et al., 1992).

Bowen et al., 2001 affirment que certains mécanismes sociocognitifs liés au développement de la compétence sociale font notamment référence au concept d'autorégulation, c'est-à-dire aux moyens de contrôler et de mener ses propres actions. Tel que mentionné par ces auteurs, les étapes de l'autorégulation à suivre par les intervenants lors d'une intervention sont les suivantes : 1) se fixer un but 2) planifier ses fonctions en fonction de ce but 3) réaliser les actions 4) évaluer et réajuster, au besoin, les actions entreprises en fonction de ce but (Fiske & Taylor, 1991 dans Bowen et al., 2001). Nous croyons que l'intervention a su mettre de l'avant ces mécanismes, en offrant aux participants un cadre éducatif, affectif et motivationnel (tel que recommandé par Bowen et al., (2001)) propice à la consolidation de leurs compétences personnelles.

5.2 Retombées du projet

5.2.1 Forces personnelles

Les résultats ont révélé que les participants du projet ont manifesté l'expression d'une meilleure confiance en eux. Nous pourrions avancer l'idée qu'il découle, du sentiment de confiance, une plus grande prise de leadership. Par conséquent, certains des participants sont allés de l'avant en s'impliquant davantage à l'école à travers des activités parascolaires. Comme l'a fait mention Bédard (2008), la participation aux activités parascolaires diminue les risques à la victimisation en favorisant la création de nouveaux liens et la pratique d'habiletés sociales. Puisque les activités coopératives d'aventure encouragent la confiance en soi, elles s'avèrent potentiellement susceptibles d'influencer l'autodétermination à s'investir davantage à l'école, contribuant ainsi à la

prévention de la victimisation. De surcroît, en bâtissant une meilleure confiance en soi, les jeunes à risque ou intimidés seront plus portés à exprimer leur détresse, en allant chercher du soutien. Rappelons que Goldbaum, Craig, Pelper et Connolly (2003) ont signalé ce dernier facteur comme important dans son rapport indiquant les critères de programme d'intervention à l'intimidation chez les victimes. L'expression de ses sentiments s'avère une habileté à maîtriser en cas de victimisation, pour demander de l'aide. D'ailleurs, durant le projet, les résultats illustrent que les jeunes ont eu la chance de profiter d'un espace pour s'ouvrir et exprimer leurs émotions et leurs ressentis.

Dans la présente étude, il y a eu témoignage d'un apport positif à l'égard de l'estime de soi des participants. Cette compétence affective s'est manifestée par l'expression : d'un sentiment de fierté, de réalisation personnelle et d'un sentiment de valorisation lors des partages et durant la programmation. Par ailleurs, comme nous avons fait mention précédemment, le rehaussement de l'estime de soi fait aussi partie d'une des composantes importantes à viser si l'on veut travailler à la mise en place d'une stratégie de prévention à l'intimidation et de la victimisation (Martel-Olivier, 2010; O'Moore & Kirkham, 2001). Plusieurs auteurs s'accordent aussi pour dire qu'une des habiletés essentielles faisant partie de la compétence sociale comprend « la capacité d'exprimer, d'évaluer et de reconnaître son efficacité personnelle » (Gottlieb, 1998, p.53, dans Bowen et al., 2001). Rappelons qu'il a été spécifié par les recherches que les programmes expérimentaux de plein air et d'aventure favorisent en général l'image positive de soi et le concept de soi (Gagnon, 2010; Griffin & LeDuc, 2009; White, 2012).

Les résultats de l'étude démontrent aussi que le développement du sentiment d'appartenance à un groupe fut une compétence personnelle fortement suscitée durant la programmation. Ainsi, les

répondants ont exprimé que le support du groupe les a aidé à atteindre leur but. Cela s'exprime par le fait : de se relier aux autres, de se sentir moins seul dans ce qui est vécu et par la création de nouveaux liens dans le groupe. Signalons parmi les facteurs de protection à la victimisation mis de l'avant par les experts, celui de l'implantation de programmes favorisant l'esprit de groupe et encourageant un réseau social de soutien (Goldbaum et al., 2003). En parallèle, il a été démontré dans les écrits sur la contribution d'une intervention par l'aventure que celle-ci favorisait notamment la coopération, l'esprit communautaire ainsi qu'un sentiment d'appartenance chez les participants (Forgan & Jones, 2002; Gagnon, 2010; Gargano, 2010; 1995; White, 2012).

5.2.2 Forces interpersonnelles

Les résultats font ressortir de façon significative l'appel à la coopération durant le projet. En étant davantage investis dans des tâches coopératives, les jeunes ont exprimé mettre en pratique leurs habiletés sociales (prendre des décisions, donner des idées, s'affirmer, etc.). De plus, en apprenant à coopérer, ceux-ci se lient davantage à leurs pairs et développent une plus grande considération pour les autres (Furnam & Sibthorp, 2014; White, 2012) décourageant ainsi les attaques négatives.

Nous souhaiterions revenir sur le fait que l'éducation par l'aventure favorise l'esprit de groupe. Par le biais des activités, les jeunes vivent pleinement la coopération (Cain et al., 2005; Forgan & Jones, 2002; Sibthorp et al., 2011; White & Dinos, 2010). La coopération dans les activités d'apprentissage est aussi encouragée dans l'optique de prévenir la victimisation (Bullock, 2002). Cette habileté a été évaluée dans l'étude par la collaboration avec les autres pour atteindre un

objectif de groupe et réaliser une tâche commune. La coopération renvoie à la capacité d'écoute d'un point de vue, à communiquer une intention et à respecter les différents points de vue.

En revanche, bien que les auteurs insistent sur l'importance de la présence de stratégies de résolution de problème, autant dans la prévention à la victimisation (Gendron, Royer, Bertrand & Potvin, 2005; Massari, 2011) que lors de la mise en place de programmations expérientielles par l'aventure, les résultats ne mettent pas en lumière cette habileté de manière significative dans les citations des répondants. Quoiqu'il y ait eu quelques manifestations de cette compétence durant la collecte de données, les répondants, en général, ne semblent pas avoir exprimé leur recours à cette habileté ou à son apprentissage. Il se peut que les intervenantes n'aient pas assez rendu explicites les étapes à suivre lors de la résolution d'un défi coopératif ou lors des mises en scènes illustrant des conflits. Par les retours et échanges sur les activités, elles ont aidé les participants en leur donnant des stratégies (réfléchir aux solutions, sélectionner une idée, écoute, clarifier la communication, ajuster la posture physique, prise de leadership, parler au « je », demander de l'aide), sans toutefois mettre l'accent de manière explicite sur les phases d'une démarche de résolution de problème. Cela pourrait expliquer la manifestation moins élevée de cette habileté lors de la collecte de données. Par contre, les résultats démontrent qu'il pourrait se traduire une amélioration à ce sujet par le fait que trois participants aient, en parallèle au projet et suivant celui-ci, travaillé en tant qu'élève médiateur à l'école ou en tant qu'élève-aide auprès des plus petits. Ceux-ci auront sans doute développé une meilleure confiance et une affirmation plus prononcée pour aller au-devant et régler des conflits, prendre des décisions et réfléchir aux solutions des problèmes.

Par ailleurs, les résultats font état de façon significative d'une meilleure affirmation de soi des jeunes, et ce, à travers toute la collecte de données. En effet, une forte attribution des citations dans les données a trait à la capacité à donner des idées, à prendre la parole, à prendre sa place dans le groupe et à démontrer une posture physique apte à la réception et à l'affirmation. Il a d'ailleurs été dit que les activités d'aventure aidaient l'augmentation de fermeté et d'affirmation chez les individus (Masten Reed, 2002 dans Beightol, 2009). Le soutien à l'affirmation de soi s'est réalisé par l'enseignement de posture physique (Bédard, 2008), et par toutes autres activités permettant son essor (jeux de rôles, activités de défi coopératif, défis d'aventure). Cette compétence fut travaillée à travers toute la séquence d'aventure, du début à la fin, en passant par les transferts, les ateliers créatifs du journal de bord et les retours de groupe. Nécessairement, les jeunes se sont affirmés pour prendre leur place dans le groupe et dans le projet. Par ailleurs, les résultats prouvent que cette compétence a été transférée dans d'autres situations de vie. Il est certes possible de déclarer que l'intervention a outillé la majorité des participants à sortir d'eux-mêmes et à développer leur force de caractère, essentielle à la prévention à la victimisation. Le projet semble avoir répondu au développement de cette compétence essentielle, tel que recommandé par les experts, au sujet des défis et besoins des victimes d'intimidation (Morgan 2012 ; Bédard, 2008 ; Fox, 2005).

Une des visées de la programmation fut d'amener les participants à aller davantage vers les autres par : a) la création de nouvelles amitiés b) l'agrandissement de leur réseau social c) l'interaction positive avec les autres de leur âge et d) l'ouverture d'esprit pour aller vers les autres. Nous avons donc évalué les retombées du projet à l'égard de cette force interpersonnelle. Les résultats s'avèrent hautement favorables parmi tous les répondants : le projet a permis à la grande

majorité des participants d'accroître leur élan à aller vers les autres. Par conséquent, la capacité d'aller vers les autres et de se faire des amis engendre la stimulation, le soutien et le déploiement des habiletés sociales à la base de la compétence sociale (Bowen et al., 2001), prévenant ainsi les facteurs de victimisation.

5.3 Bénéfices de l'éducation en milieu naturel sur le bien-être

Durant les dernières années, les recherches sur l'éducation par l'aventure se sont penchées sur les effets et le rôle de leurs programmes dans la promotion de la santé et du bien-être. Les résultats ressentis et exprimés par les répondants de l'étude ont démontré qu'il existait effectivement un lien entre la programmation et le sentiment de bien-être évoqué chez les participants. Dès lors, il s'avère intéressant d'utiliser les moyens de la programmation d'aventure et du plein air pour renforcer la compétence sociale, influençant ainsi le sentiment de bien-être général chez les personnes. Nous pouvons déduire qu'un sentiment de bien-être plus accru favorise l'intégration sociale (l'attachement aux amis, la capacité de demander des conseils et du soutien, la participation à des activités parascolaires), diminuant ainsi le risque de la victimisation à l'intimidation.

Dans le même ordre d'idées, spécifions que les auteurs qui mettent de l'avant l'importance du développement de la compétence sociale chez les jeunes sont d'avis que celle-ci contribue au bien-être et à la santé des enfants et des adolescents (Bowen et al., 2001). Une meilleure compétence sociale durant l'enfance diminuerait les risques de problème de santé mentale à l'adolescence et à la l'âge adulte (Bowen et al., 2001).

Plusieurs facteurs des programmes d'aventure appellent à la promotion du bien-être : a) l'environnement souvent naturel dans lequel les activités prennent place b) les activités elles-mêmes (étant physiques et faisant appel au mouvement et c) la participation aux activités contribuant au développement du réseau social (Ewert, 2012). Ewert (2012) est d'avis que la nature est bénéfique pour: a) se remettre du stress b) faciliter le contact social c) encourager l'activité physique, en plus de d) fournir des opportunités d'épanouissement personnel et de développement du sens des buts de la vie. Par ailleurs, Bowler et ses collègues (2010) stipulent que le milieu naturel influence notamment la réduction de la colère, la diminution de la dépression et la revitalisation mentale. Quoique l'environnement naturel puisse détenir plusieurs impacts sur le bien-être et la santé des personnes, il demeure que les expériences doivent être intentionnellement créées par une structure appropriée et une intention spécifique, pour rejoindre les objectifs voulus (Ewert, 2012).

CONCLUSION

Pour conclure, les résultats obtenus de ce programme d'intervention innovateur s'avèrent intéressants en ce qui concerne la manifestation d'habiletés personnelles et sociales. Nous pouvons affirmer que la plupart des jeunes ayant fait partie du projet de recherche ont amélioré leur sentiment d'affirmation de soi et leur capacité à socialiser. Nous croyons que cette expérience éducative, à travers laquelle un climat de respect et d'harmonie était présent tout au long des rencontres, a su détenir un impact positif sur les jeunes. Nous pensons que ces jeunes ciblés ont su tirer profit de ce projet qui leur a certes fait valoir des forces insoupçonnées à l'intérieur d'eux-mêmes. Ce projet leur a aussi donné l'occasion d'accéder à des outils concrets, leur permettant d'améliorer des aspects d'eux-mêmes et de détenir plus de pouvoir sur des situations difficiles auxquelles ils sont susceptibles de faire face encore ultérieurement.

Toutefois, en regard des limites anticipées, rappelons que l'une des limites méthodologiques de cette étude se situe dans la taille de l'échantillon. En effet, seulement une faible proportion d'élèves plus vulnérables a été ciblée par le projet. Ainsi, il demeure difficile de généraliser les résultats pour le reste de la population de cette clientèle ciblée. Rappelons également que ce projet s'insère dans un contexte plus large au sein d'un plan d'intervention scolaire pour la lutte à l'intimidation. À lui seul, il ne consiste donc pas en une intervention multi contextuelle, c'est-à-dire qu'il ne tient pas compte des autres facteurs de la problématique de l'intimidation (agresseurs, témoins, etc.). Ajoutons à cela le fait que deux participantes étaient absentes lors de l'entrevue de groupe et que certains parents ainsi qu'une enseignante n'ont pas rempli le questionnaire de collecte de données. Ainsi, bien que nous ayons pris soin d'avoir recours à une variété d'outils pour la collecte, certaines données demeurent toutefois manquantes.

De plus, la recherche détient une limite intrinsèque importante en lien avec sa durée dans le temps, comme elle n'a pas tenu compte de la manifestation des habiletés sociales sur une durée prolongée, voir à long terme. En effet, les retombées furent mesurées durant le projet et six mois suivant celui-ci seulement.

Par ailleurs, il serait toutefois souhaitable, suivant les impressions des jeunes sur les processus mis en place pour un meilleur fonctionnement de la programmation, de cibler des activités à travers lesquelles les défis déterminés soient encore plus précisément en lien avec leurs faiblesses à renforcer. Aussi, il serait intéressant de développer une programmation du même type, avec des objectifs différents, pour les jeunes ayant des tendances à devenir des agresseurs d'intimidation. En effet, les visées de l'éducation par l'aventure s'appliquent tout autant pour des jeunes ayant des troubles d'intériorité que pour ceux ayant des troubles de comportements. Nous pensons aussi qu'une programmation par l'aventure pourrait être introduite avec un groupe classe au complet, afin de travailler les habiletés sociales et prosociales, la coopération et l'éducation à la paix (l'écoute, la communication pacifique, le respect des forces et limites des autres, l'entraide, etc.). Ce type d'intervention va à l'encontre de l'intimidation et peut aider à prévenir le phénomène. Il demeure qu'un enseignant à lui seul ne peut concevoir et mettre en application une telle programmation. Des ressources externes, tel un éducateur en plein air et à la santé, sont nécessaires à la réalisation d'un tel projet. En effet, pour y arriver, il vaut mieux travailler avec une équipe de professionnelle : un guide d'aventure, l'enseignant en éducation physique, des parents volontaires et/ou une psycho éducatrice.

Nous suggérons aussi différentes façons de concevoir la structure de la programmation. Par exemple, il existe un exemple de programmation par l'aventure en Colombie-Britannique où les jeunes ciblés sont sortis de leur classe durant une semaine intensive, afin de travailler leurs habiletés sociales avec des professionnels, dans le cadre d'un camp estival ou hivernal. Une telle structure exige une mobilisation des enseignants, des intervenants et des parents, afin d'établir un suivi encadré sur les retombées des apprentissages et des nouveaux comportements à l'école, en lien avec les habiletés sollicitées durant cette semaine hors de l'école et de la maison.

En somme, si nous faisons un retour sur nos objectifs de recherche, nous confirmons que nous avons su documenter l'expérience de cette recherche-intervention réalisée en milieu scolaire, malgré les limites mentionnées. De plus, nous avons identifié et confirmé l'apport des facteurs essentiels pour la réussite des interventions sur les habiletés sociales dans le cadre d'une programmation par l'aventure, tout en identifiant aussi autre chose: la contribution positive du projet pour la transition primaire-secondaire. En effet, comme il a été vu, plusieurs répondants ont souligné cette retombée significative dont nous avons peu tenu compte au départ. Enfin, en regard de l'objectif visé qui était de déterminer comment les habiletés sociales se sont manifestées à l'intérieur du programme et transférées dans d'autres situations de vie, nous concluons que, selon les résultats, les forces personnelles et interpersonnelles développées par ce projet corroborent avec celles issues des retombées des deux autres recherches américaines, portant sur une intervention contribuant à la prévention de l'intimidation. Ainsi, il semble qu'une programmation par l'aventure, dans tous les cas, a le potentiel de faire augmenter le niveau d'affirmation personnelle chez les individus. De plus, les résultats de ces recherches démontrent

que la participation à cette programmation favorise l'essor de la communication, de l'interaction entre les élèves participants et de l'ouverture aux autres, en plus de favoriser la confiance en eux-mêmes et en les autres. Notre étude se démarque toutefois des deux autres par le fait qu'elle a permis aux jeunes à risque, plus spécifiquement, d'avoir une plus grande conscience des comportements types d'une victime, afin d'y apporter des changements autant pour s'affirmer davantage, mais aussi pour être mieux avec les autres et élargir son cercle d'amis, d'activités sociales. L'emphase fut donc mise sur l'importance de sortir de soi-même, par l'ajout de mise en scènes et de jeux de rôles, ou de jeux d'intervention sociale.

Dans un autre ordre d'idées, mentionnons que plusieurs compétences d'une programmation par l'aventure et le plein air concordent avec les objectifs du Programme de Formation de l'École Québécoise, en lien avec l'accroissement du développement personnel et social des jeunes, par exemple: les compétences transversales ayant trait à la structure de l'identité, la coopération, ainsi que celles appartenant au domaine de l'éducation à la santé, issues du domaine général de formation Santé et bien-être. Le MELS a également récemment créé un document d'éducation en plein air intitulé « Le plein air, c'est dans ma nature ! » (Conseil québécois du loisir, 2012) afin de faciliter l'enseignement de connaissances et de compétences par ce type de médium. Dans la même veine, depuis 2013 se tient annuellement le colloque national sur « le plein air à l'école », présenté par la FÉEPEQ, auquel les enseignants de tous les niveaux sont invités à participer dans le but de discuter des stratégies d'enseignement requérant le milieu naturel, en plus d'échanger et de partager des situations d'apprentissage et d'évaluation multidisciplinaires, toujours en faisant appel à la nature et l'aventure. Les conférences et les partages de ce colloque ont trait autant au volet de l'intervention éducative que celui de

l'intervention sociale par le plein air. Dès lors, il serait souhaitable d'étudier les impacts de l'approche de l'intervention par l'aventure et le plein air de plus près, sur le plan de la motivation scolaire et du rendement académique. Il serait également souhaitable de valoriser et de faire connaître davantage ce moyen d'intervention auprès des milieux scolaires.

Pour conclure, bien qu'à elle seule, l'intervention par la nature et l'aventure ne puisse enrayer les problèmes fréquents d'intimidation, de décrochage, d'anxiété et d'hyperactivité chez les jeunes, elle peut néanmoins contribuer à prévenir, par le biais d'activités expérientielles de groupe, encadrées par des interventions efficaces, certaines de ces problématiques. Toutefois, il importe de rappeler que cette approche ne peut à elle seule contrer et faire cesser la problématique de l'intimidation en milieu scolaire. En effet, ce type d'intervention comporte plusieurs limites face au phénomène de l'intimidation. Il est donc essentiel que l'apport d'une programmation par l'aventure fasse aussi partie d'un spectre plus large d'interventions, comme nous l'avons vu, impliquant davantage d'acteurs (du milieu scolaire, des parents, de la communauté) et d'actions concrètes, pour répondre à la problématique de l'intimidation. Ajoutons aussi que pour réellement diminuer l'intimidation dans un milieu, il importe d'intervenir à plusieurs niveaux et d'intégrer des approches globalisantes et systématiques, en tenant compte de divers facteurs environnementaux (social, communautaire et familial). Nous sommes toutefois d'avis que ce projet se présente comme un modèle d'intervention à considérer pour contribuer au développement des compétences sociales, prosociales, affectives et cognitives, au développement de l'estime de soi, etc. D'ailleurs, selon les études, le développement et le renforcement des compétences sociales aident à prévenir la victimisation à l'intimidation ainsi que l'intimidation elle-même (Bullock, 2002; Smith, Schneider, et al., 2004). C'est donc en ce sens que ce projet

détient une portée significative chez les jeunes. Plusieurs recherches, ainsi que celle-ci, ont su démontrer les multiples bienfaits (sur le plan du développement des compétences sociales et de la croissance personnelle) qu'une telle d'intervention comporte en vue d'aider à contrer le problème de l'intimidation, surtout si elle s'inscrit dans un plan d'action et de prévention ayant une perspective multifactorielle et universelle.

Bien que ce type de programme demeure en marge, nous croyons sincèrement en son potentiel. Ainsi, malgré les fréquentes contraintes auxquelles ont à faire face les enseignants et les intervenants en milieu éducatif pour sortir leurs élèves en dehors du milieu même de l'établissement scolaire, nous pensons qu'il faut continuer de prôner l'éducation expérientielle en plein air et valoriser les forces exceptionnelles que ce type d'éducation apporte sur le plan humain.

Bibliographie

- Allard, M. (2012, 5 avril 2012). Un million\$ pour la recherche sur l'intimidation à l'Université de Laval, *Le Soleil*.
- Allen, K. P. (2010). A bullying intervention system in high school: A two-year- school-wide-follow-up. *Studies in Educational Evaluation, 36*(3), 83-92.
- Allison, P., & Pomeroy, E. (2000). How shall we « know ? » Epistemological concerns in research in experiential education. *Journal of Experiential Education, 23*(2), 91-97.
- Anadon, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse des données qualitatives. *Recherches Qualitatives, 28*(1), 1-7.
- Balahoczky, M. (2006). La violence dans les soins: la repérer et la gérer. *Revue médicale suisse, 85*, 2473.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York City: General Learning Press.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur *Recherches qualitatives -Hors Série-* (2).
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches Qualitatives, 29*(1).
- Barnett, L. A. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research, 22*(2), 138-153.
- Bathey, G., & Ebbek, V. (2013). A Qualitative Exploration of an Education Bully Prevention Curriculum. *Journal of Experiential Education, 36*(3), 203-217.
- Beauchamp, L. (2012). Projet de loi 56, Loi visant à prévenir et combattre l'intimidation et la violence à l'école. Repéré à <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2012C19F.PDF>
- Bédard, C. (2008). *L'intimidation à l'école primaire et pistes d'intervention*. (Doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivière). Repéré à <http://depote.uqtr.ca/1789/1/030055901.pdf>

- Beelmaan, A., Pflingsten, U., & Losel, F. (1993). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3(23), 260-271.
- Beightol, J., Jeverson, J., Carter, S., Gray, S., & Gass, M. (2012). Adventure Education and Resilience Enhancement. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 307-325.
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S., & Gass, M. (2009). The effect on Experiential Adventure-Based "Anti-Bullying Initiative" on levels of resilience: a mixed methods study. *Journal of experiential Education*, 31(3), 420-424.
- Berman, D. S., & Davis-Berman, J. L. (2000). Therapeutic Uses of Outdoor Education *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools* Charleston Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448011.pdf>
- Bilodeau, M. (Writer). (2000). *Souris Marie, la vie est belle*. In La Fondation sur la pointe des pieds (Producer). Ellesmere Island Expedition.
- Bilodeau, M. (2005). *P4PPL100 Notes de cours, Intervention éducative et thérapeutique par la nature et l'aventure, Université du Québec à Chicoutimi*. Document inédit.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 18.
- Bosaki, S. L., Marini, Z. A., & Dane, A. V. (2006). Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of moral of Education*, 35(2), 231-245.
- Bowen, F. (2003, 22-23 janvier 2003). *Agir de manière préventive : une nécessité pour lutter contre l'intimidation et le harcèlement*. Communication présentée conférence d'ouverture présentée au colloque sur l'intimidation et le harcèlement à l'école : « Intervenir pour se donner une école saine et sécuritaire » Montréal.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie XXXI*.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C., & Hamel, M. (2001). *La compétence sociale comme déterminant de la santé et du bien-être des enfants et des adolescents*
- Bowen, F., Provost, M. A., & Dumont, M. (1995). Une étude observationnelle du développement des conduites prosociales et antisociales entre les pairs à la garderie. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 4(2), 17-28.

- Bowler, D. E., Buying-Ali, L. M., Knight, T. M., & Pullin, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health, 10*, 456.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education, 28*(2), 106-122.
- Breunig, M. (2008). The Historical Roots of experiential Education. Dans K. Warren, D. Mitten & T. Loeffler (dir.), *Theory and Practice of Experiential Education* (AEE^e éd., p. 77-91). Colorado: Association for Experiential Education.
- Brown, M. (2004). "Let's Go round the Circle:" How Verbal Facilitation Can Function as a Means of Direct Instruction. *Journal of Experiential Education, 27*(2), 161-175.
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor. *Australian Journal of Outdoor Education, 12*(1), 3-12.
- Bullock, J. R. (2002). Bullying among children. *Childhood education, 78*(3), 130-133.
- Cain, J., Cummings, M., & Stanchfield, J. (2005). *A teachable moment, a facilitator's guide to activities for processing, debriefing, reviewing and reflection*. Iowa: Kendall/Hunt
- Cappelletti, L. (2010). *La Recherche-Intervention: Quels Usages En Controle De Gestion?* Communication présenté 31ème Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 451.
- Carrier, S. (2013). Plus d'un élève du secondaire sur trois dit avoir été victime d'intimidation à l'école ou sur le chemin de l'école ou de cyberintimidation. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/salle-presse/communiqué/communiqué-presse-2013/mai/mai1323.html>
- Carver, R. (1996). Theory for practice : A framework for thinking about experiential education. *19*(1), 8-13.
- Chapman, S., McPhee, P., & Proudman, B. (1992). What is experiential education? *Journal of Experiential Education, 15*(2), 16-23.
- Conseil québécois du loisir (2012). *Enseigner le plein air, c'est dans ma nature! Manuel d'implantation et de développement d'options plein air dans les écoles secondaires du Québec*. Bibliothèque nationale du Québec.

- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65.
- Cousineau, M. M., & Desbiens, N. (2005). Mieux connaître et agir, thème: intimidation. Repéré à http://www.crpspc.qc.ca/default.asp?fichier=etat_texte_synthese_01_intimidation.htm
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying Targeting Risk Bullying and Victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-582.
- D'Amato, L. G., & Krasny, M. E. (2011). Outdoor adventure education: Applying transformative learning theory to understanding instrumental learning and personal growth in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 237-254.
- Davila, A., & Dominguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 50-68.
- Debrumetz, C. (2010). *L'effet de la pratique du basket-ball sur la confiance en soi des jeunes ayant des troubles du comportement*. (Université de Montréal, Montreal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/3735/>
- Desbiens, N. (2000). *La réputation sociale des élèves manifestant des difficultés de comportement à l'école primaire: effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.worldcat.org/title/reputation-sociale-des-eleves-manifestant-des-difficultes-de-comportement-a-lecole-primaire-effet-dun-programme-de-promotion-des-habiletés-sociales-et-de-cooperation-en-classe-ordinaire/oclc/49186123>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education* New York: Éditions Touchstone, .
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York city: Dover.
- Doyon, J. (2007). *Art dramatique et déficience intellectuelle: guide théorique et pratique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 35-45.
- Duchesne, C., & Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches Qualitatives*, 31(2), 3-24.
- Duhamel, M. (1996). La violence en milieu scolaire : un défi pour intervenants et intervenantes. *Reflète : revue d'intervention sociale et communautaire*, 2(1), 40-57.

- Elliott, N., & Lang, S. C. (2004). Social Skills Training *Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set* (p. 427-431): Academic Press.
- Ewert, A. (2014). Can adventure programming make a meaningful difference in promoting health and wellness in society? Dans B. Martin & M. Wagstaff (dir.), *Controversial issues in adventure programming* (p. 127-145). Illinois, É.U: Human Kinetics.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- Fletcher, T. B., & Hinkle, J. S. (2002). Adventure based counseling: An innovation in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 277-285.
- Forgan, J. W., & Jones, C. D. (2002). How can experiential adventure activities improve social skills. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 52-58.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Furnam, N., & Sibthorp, J. (2014). The development of prosocial behavior in adolescents: A mixed method of study from NOLS. *Journal of Experiential Education*, 37(2), 160-175.
- Gagnon, J. (2010). *Introduction d'une séquence d'aventure au programme de formation de l'école québécoise comme outil d'éducation à la santé, au troisième cycle du primaire.* (Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec). Repéré à <http://constellation.uqac.ca/283/>
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial « Plein air expérientiel » aux plans personnel et interpersonnel.* (Mémoire, Université de Chicoutimi, Chicoutimi, Québec). Repéré à <http://constellation.uqac.ca/115/>
- Gass, M. A. (1990). Transfer of learning in adventure programming. Dans Miles & Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 227-234). State College, Pennsylvanie: Venture Publishing Inc. .
- Gendron, M., & Chabot, M. H. (2008). *Habilités sociales 101et 201, Comment les intégrer dans ses pratiques éducatives et les enseigner aux élèves en difficulté de comportement en stimulant leur participation active.* Communication présenté 2e Congrès biennal du CQJDC, Université Laval, Québec.
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R., & Potvin, P. (2005). Les troubles de comportements, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233.

- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and Psychosomatic problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pelper, D., & Connolly, J. (2003). Developmental Trajectories of Victimization: Identifying Risk and Protective Factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 139-156.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in Special Education*, 3, 1-39.
- Griffin, J., & LeDuc, J. (2009). Out of the fish tank: The impact of adventure programs as a catalyst for spiritual growth. *Leisure/Loisir*, 33(1), 197-215.
- Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2).
- Hamelin-Brabant, L. (2006). La recherche auprès des enfants Institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives. *Recherche et Formation*, 56, 79-89.
- Hunt, J. S. (1981). Dewey's philosophical method and its influence on his philosophy of education. *Journal of Experiential Education*, 4(1), 29-34.
- Joplin, L. (1981). On defining experiential education. *Journal of Experiential Education*, 4(1), 17-20.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kara, S. (2010). Relationships Matter: Adolescent Girls and Relational Development in Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 151-165.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. S. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Klint, K. A. (1999). New directions for inquiry into self-concept and adventure experiences. Dans J. C. Miles & S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 163-168). Pennsylvania: Venture Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Agueyev & S. M. Miller (dir.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (p. 15-38): Cambridge, University Press.

- Kraft, R. J. (1999). Experiential learning. Dans J. Miles & S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 181-186). Pennsylvania: Venture publishing.
- Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Québec français*(103), 3.
- Leberman, S. I., & Martin, A. J. (2004). Enhancing transfer of learning through post-course reflection. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(2), 173-184.
- Leblanc, C. (2006). *L'intimidation, Guide Pédagogique*. Office de la télévision éducative de l'Ontarienne. Repéré à <http://tfo.org/pdf/Education/Guides/celestin.pdf>
- Leclair, L. A. (2000). Élaboration d'un programme d'habiletés sociales. Repéré à <http://pavillonduparc.qc.ca/index.php>
- Lepage, C., Marcotte, D., & Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 227.
- MacMahon, J. R. (1990). The psychological benefits of exercise and the treatment of delinquent adolescents. *Sport medicine*, 9(6), 344-351.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M. E., & Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.
- Martel-Olivier, E. (2010). *Les caractéristiques des amis comme facteurs de risque et de protection associés à la victimisation par les pairs à l'adolescence: une perspective longitudinale*. (Mémoire, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3480>
- Massari, L. (2011). Teaching emotional intelligence. *Leadership*, 40(5), 8-12.
- McAuley, E. (1994). Physical activity and psychosocial outcomes. Dans C. Bouchard, R. J. Shephard & T. Stephens (dir.), *physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement* (Vol. xxiv, p. 551-568). Illinois, England: Human Kinetics.
- McKenzie, M. D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(19-26).
- Miles, J., & Priest, S. (1999). *Adventure programming*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire (PFEQ). Repéré à

<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf>

- Morgan, H. (2012). What Teachers and Schools Can Do to Control the Growing Problem of School Bullying. *The clearing house, a journal of educational strategies*, 84, 174-178.
- Nadler, R. S. (1993). Therapeutic process of change. Dans M. A. Gass (dir.), *Adventure therapy* (p. 57-69). États-Unis: Kendall/Hunt Publishing company.
- Nichols, G. (2000). Risk and adventure education. *Journal of Risk Research*, 3(2), 121-134.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school, what we know and what we can do*. Australia.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII(4), 495-510
- Passarelli, A., Hall, E., & Anderson, M. (2010). A strengths-based approach to outdoor and adventure education: Possibilities for personal growth. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 120-135.
- Piaget, J., & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York.
- PREVNET. (2014). Réseau de la Promotion des Relations et l'Élimination de la Violence au Canada: Intimidation, ce que nous en savons et ce que nous pouvons faire. Repéré à <http://www.prevnet.ca/fr>
- Priest, S., & Gass, M. A. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Illinois: Human Kinetics.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2006). The effectiveness of metaphoric facilitation styles in corporate adventure training (CAT) programs. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 78-94.
- Pry, R., & Guillain, A. (1998). Adaptation sociale et compétences socio-cognitives chez l'enfant de 4 à 5 ans. *Psychologie et psychométrie*, 19(2), 5-16.
- Raiola, E., & O'keefe, M. (1999). Philosophy in Practice: A history of Adventure Programming (*Adventure Programming* (p. 45-52). Pennsylvania: Venture Publishing.
- Robert, P. (Dir.) (1993). *Le Nouveau Petit Robert*. Montréal: Petit Robert.

- Rodkins, P. (2000). Intimidation populaire chez les préadolescents. *The Journal of Addiction and Mental Health*, 36(1), 14-24.
- Rose - Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Russell, K. C. (2006). Evaluating the Effects of th Wendigo Lake Expedition Program on young offenders. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 185-205.
- Schoel, J., Proutly, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of Healing. A guide to Adventure Based Counseling*. Masachussets: Project Adventure.
- Shellman, A. (2014). Empowerment and Experiential Education: A State of Knowledge Paper. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 18-30.
- Sibthorp, J., Furnam, N., Paisley, K., Gookin, J., & Schumann, S. (2011). Mechanisms of learning transfer in adventure education: Qualitative results from the NOLS transfer survey. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 109-126.
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: A model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29(1), 1-18.
- Smith, J. D., Schneider, Smith, P. K., & Ananiadou. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non - victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Touré, E. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 5-27.

- Ttofi, M., & Farrington, P. (2009). What works in prevention of bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-25.
- Van Der Maren, J. M. (1999). *Recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Vitaro, F., & Gagnon, J. (2000). Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: problèmes externalisés *Presses de l'Université du Québec*, 1, 165-229.
- White, R. (2012). Emotional and Behavioural Difficulties A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and behavioral difficulties*, 17(1), 13-23.
- White, R., & Dinos, S. (2010). Investigating the impact of mediated learning experiences on cooperative peer communication during group initiatives. *Journal of experiential Education*, 32(3), 226-238.
- Williams, A. (2012). Taking a step back: Learning without the facilitator on solo activities. *Taking a step back: Learning without the facilitator on solo activities*, 12(2), 137-155.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197-201.

ANNEXES

**ANNEXE 1 – Tableau « Ateliers de programmation d’une intervention contre
l’intimidation »**

Activités suivant la séquence d’aventure	Activités	Objectifs
1. Activités de connaissances et brises glaces	<p>A1 Le geste de son nom (en cercle et répétition)</p> <p>A2 Non verbal : se placer en ordre de grandeur et ensuite en ordre d’âge mois/jour/année</p> <p>A4 Activités de support de bloc 2x2 ou</p>	<p>Établir des connexions entre les participants ;</p> <p>Constructions de relations (fondement pour la réalisation du projet) ;</p> <p>Établir un contrat des valeurs : sur une affiche, discuter de 2 qualités/caractéristiques essentielles pour la réussite des activités. Tout le monde se met d’accord.</p> <p>Présenter le contrat de valeurs et faire signer : - Être présent, sécuritaire (physiquement et émotionnellement, être honnête, « laisser-aller et avancer » (accepter les différences des autres, s’accepter soi-même et pardonner).</p>
2. Se donner un objectif Activités de désinhibition	<p>Revoir le contrat</p> <p>Les défis en cercle (exécution des consignes)</p> <p>Activité des cerceaux zone de confort/panique</p> <p>Journal créatif : 2 Buts (habiletés sociales)</p>	<p>Briser les inhibitions</p> <p>Se donner 2 buts/objectifs personnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un objectif personnel à travers les activités du projet • un objectif dans la vie en général <p>Sortir une liste de buts</p>

<p>3. Activités de coopération et de communication</p> <p>Parc de la Rivière du Nord-</p>	<p>Tag jumping</p> <p>Le cerceau coopératif Le ballon de buts</p>	<p>Réagir dans des situations Travailler la vitesse de réaction, l'affirmation de soi.</p> <p>Coopérer en groupe pour atteindre un objectif. Communiquer ses pensées et ses idées.</p> <p>Développer l'esprit de groupe.</p> <p>Renforcer les valeurs du contrat, valider le respect des valeurs du contrat.</p>
<p>4. Activités de confiance</p>	<p>L'aveugle La yourte La feuille dans le vent en duo, en groupe</p>	<p>Développer sa confiance, communication, affirmation de soi et respect des limites.</p>
<p>5. Retour sur les Activités de coopération, de communication et de confiance</p>	<p>Journal créatif</p>	<p>Cibler des questions de piste de réflexion</p> <p>Choisir une image ou un collage</p> <p>S'exprimer sur ses réussites et défis</p>
<p>6. Réinvestissement Coopération et confiance et coopération</p> <p>- sortie au centre Gym-X-</p>	<p>Le tunnel des défis</p> <p>Parois d'escalade (yeux bandés 2^e fois)</p> <p>Le parcours</p>	<p>Développer la confiance en soi et en les autres ;</p> <p>Développer des moyens de communication pour améliorer sa confiance</p> <p>Se dépasser dans de nouvelles activités</p>
<p>7. Ateliers de jeux de défis de coopération</p> <p>(Samedi avant midi à l'école)</p>	<p>La rail et les œufs d'Autruche</p> <p>L'île déserte</p>	<p>Coopérer en groupe pour atteindre un objectif. Communiquer ses pensées et ses idées. S'affirmer.</p> <p>Développer un rôle de meneur (leader), prendre des décisions.</p>

	<p>La rivière de chocolat chaud</p> <p>Le carré magique</p>	<p>Développer l'esprit de groupe.</p> <p>S'encourager.</p> <p>Développer des stratégies de gestion de la frustration.</p>
8. Ateliers de jeux de rôles	<p>Se féliciter Tag affirmations positives</p> <p>Le cri</p> <p>Les mises en scènes</p>	<p>Habiletés sociales :</p> <p>Parler clairement, démontrer de l'assurance, regarder l'autre dans les yeux, interpeler l'autre par son nom, exprimer un désaccord.</p> <p>Travailler le sentiment d'inclusion et d'exclusion, par l'affirmation de soi.</p> <p>Trouver des stratégies afin de prendre sa place dans un groupe.</p> <p>-Exprimer ses sentiments.</p> <p>Habiletés sociales :</p> <p>parler clairement, démontrer de l'assurance, regarder l'autre dans les yeux, interpeler l'autre par son nom, exprimer un désaccord.</p>
9. Atelier outils-ressources	<p>Journal de bord créatif Cartes symboliques métaphoriques</p>	<p>Choisir des cartes représentant des forces intérieures.</p> <p>Conscientiser des forces intérieures et les communiquer.</p>
10. Mise en scènes Planification de l'excursion en plein air	<p>Jeux de rôles</p>	<p>Réinvestir les acquis dans les mises en scènes.</p> <p>Distribution des tâches pour le matériel</p>

		<p>(nourriture).</p> <p>Planification d'objectifs.</p> <p>Rappels pour la sortie (habillement, heures, etc.)</p>
<p>11. Sortie en plein air en montagne</p> <p>Centre plein air St-Adolphe d'Howard-</p>		<p>Transferts des acquis dans de nouvelles Activités.</p> <p>Réinvestissement des compétences à développer.</p>
<p>12. Retour sur l'excursion</p>	<p>Finaliser ses objectifs dans le journal de bord.</p> <p>Réaliser un casse-tête collectif.</p>	<p>Faire un bilan du projet.</p> <p>Finaliser l'atteinte de ses objectifs dans le journal de bord.</p> <p>Préparer célébration avec parents</p>
<p>13. Célébration de la fin du projet avec les parents</p>	<p>Se rassembler et consolider les habiletés acquises lors de la séquence d'aventure</p>	<p>Parler en public</p> <p>Partager ses expériences, en faire vivre quelques-unes.</p> <p>Atteindre les Objectifs de départ du développement des compétences affectives.</p>

ANNEXE 2 – Formulaire de consentement de l'élève

Titre du projet d'intervention: « *Toujours plus haut* »

Enseignante : *Hélène Smolla-Déziel.*

École : École primaire Ste-Thérèse de l'enfant Jésus

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS

1. Objectifs du projet

Le projet intitulé « **Toujours plus haut** » consiste en un programme innovateur d'éducation expérientielle basée sur l'éducation par l'aventure. Son but est de développer davantage des habiletés sociales, afin de donner aux élèves des outils pour améliorer leur communication avec leurs pairs, leur sentiment d'efficacité personnelle dans la réalisation d'une tâche, leur capacité à résoudre des problèmes en collégialité et trouver des moyens de gérer leur stress.

Le déroulement du projet consiste en une progression de 12 rencontres en parascolaire, dont huit ateliers d'activités de coopération en plein air et à l'intérieur, et trois sorties le samedi, soit une au parc de la rivière Doncaster et une au gym-x et une au centre de plein air et refuge de St-Adolphe. À la fin, ils feront aussi une présentation de photos devant les parents. Le projet a obtenu l'approbation institutionnelle du conseil d'établissement de l'école ainsi que de la direction de l'école.

2. Participation au projet

La participation de votre enfant consiste principalement à participer de 12 rencontres d'un programme d'éducation par l'aventure. Il y aura des prises de notes, à travers un journal de bord tenu par l'enseignante concernant l'évolution des participants dans le cadre des ateliers reliés au projet, et ce, notamment en regard des compétences sociales. Les élèves auront également un journal créatif et les données de ce journal seront utilisées pendant la programmation.

3 Confidentialité

Les informations colligées en observation tout au long du projet impliquant la participation de votre enfant demeureront confidentielles. De plus, tous les renseignements sur votre enfant seront conservés sept ans dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera divulguée. L'anonymat sera ainsi préservé tout au long de la démarche et le nom de votre enfant n'apparaîtra pas dans les écrits concernant ce projet.

4. Avantages et inconvénients

Votre enfant pourra améliorer leur communication avec leurs pairs, leur sentiment d'efficacité personnelle dans la réalisation d'une tâche, leur capacité à résoudre des problèmes en collégialité et trouver des moyens de gérer leur stress. Nous croyons que les retombées du projet leur serviront également pour le passage primaire-secondaire, en renforçant leur sentiment d'autonomie et de confiance

à l'entrée au secondaire. Bien que la programmation par l'aventure comporte plusieurs activités qui peuvent constituer de défis pour les élèves, il n'y a pas d'inconvénients ou de risques majeurs associés à celles-ci.

5) Droit de retrait

La participation des élèves à ce projet est entièrement volontaire. *Si vous décidez que votre enfant participera au projet mais que, pour une raison quelconque, vous considérez qu'il doit se retirer en cours de route, vous n'avez qu'à communiquer avec Mme Smolla-Déziel, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Le retrait de votre enfant n'entraînera aucun préjudice en rapport aux autres activités scolaires auxquelles il participe.* En cas de retrait de votre enfant les observations précédentes ne seront pas inclus dans l'analyse de données cueillies pendant l'intervention. Toutefois, nous encourageons fortement une implication continue à tous les ateliers, puisque le groupe est petit et qu'il fait partie des visées du projet de créer un esprit de groupe et un sentiment d'appartenance à celui-ci pour l'atteinte des objectifs prosociaux.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité. Le projet ne comporte aucun frais.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions à propos de la participation de mon enfant à ce projet et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de ce projet.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant _____ (nom de l'enfant) participe au projet de recherche-intervention « Toujours plus haut ». Je sais qu'il peut sortir du projet en tout temps, sans préjudice.

Après réflexion et un délai raisonnable, je refuse que mon enfant _____ (nom de l'enfant) participe au projet de recherche-intervention « Toujours plus haut ».

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche-intervention « Toujours plus haut » et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'enseignante : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Responsable et coordonnées :

Pour toute question relative à l'étude ou pour retirer votre enfant du projet de recherche-intervention « *Toujours plus haut* » vous pouvez communiquer avec : Hélène Smolla-Déziel, qui est enseignante à l'école Ste-Thérèse de l'enfant Jésus et coordinatrice du projet.

ANNEXE 3 – Formulaire de consentement de l'élève participant

Titre de la recherche : *Une étude examinant les retombés d'une programmation éducative par l'aventure sur les habiletés prosociales visant à contribuer à la prévention de l'intimidation chez de jeunes victimes potentielles*

Étudiante : *Hélène Smolla-Déziel, enseignante et étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal*

Directrice de recherche : *Cécilia Borges, professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, département de psychopédagogie et d'andragogie.*

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS

1. Objectifs des de la recherche

Votre enfant a participé à un projet de recherche-intervention, basé sur la philosophie de l'éducation par l'aventure et intitulé *Toujours plus haut*, visant avant tout à développer certaines de ses habiletés sociales, son estime personnel ainsi que sa confiance en lui.

Dans le but de mieux connaître les impacts de ce projet, nous réalisons une recherche qui vise à étudier la contribution de l'approche de l'éducation par l'aventure, dans la promotion des habiletés sociales et, par conséquent, dans la prévention à l'intimidation.

Cette recherche vise à documenter l'expérience du projet *Toujours plus haut*, déterminer les facteurs qui contribuent à la réussite des interventions sur les habiletés sociales dans le cadre d'une intervention par l'aventure ainsi que identifier comment les habiletés sociales se manifestent à l'intérieur de ce programme.

2. Participation à l'entrevue de groupe et confidentialité

En nous appuyant sur les informations issues de ce projet (notre prise de notes, le journal de bord créatif produit par l'élève), nous souhaitons réaliser une entrevue enregistrée de groupe avec l'ensemble des élèves participant au projet, pour faire un bilan des apports du projet.

La participation de votre enfant à cette recherche consiste ainsi à faire partie d'une entrevue de groupe, d'une durée maximale d'une heure, réalisée à l'école à un moment convenable pour tous les participants. Cette entrevue qui sera enregistré en audio permettra de mieux cerner si les objectifs personnels déterminés par les jeunes ont été atteints et comment ils continuent de se manifester dans leur quotidien. Plus particulièrement, elle servira à connaître leurs opinions et impressions personnelles vis-à-vis le projet et permettra de savoir si l'approche basée sur une programmation par l'aventure les a amenés à mieux se connaître personnellement, à détenir de meilleures relations avec les autres, à avoir davantage confiance en eux et à posséder des outils en situation de conflits.

Les questions seront centrées notamment sur la dynamique de groupe créée, l'impact du sentiment d'appartenance et sur les activités lors de la programmation. L'entrevue permettra d'examiner quels sont les facteurs de réussites, ou mécanismes mis en place, favorables à l'atteinte de ces objectifs (les ateliers, les diverses stratégies utilisées, et cetera.).

3. Confidentialité

Toutes les informations fournies par votre enfant demeureront confidentielles. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif et seules la chercheuse et sa directrice de recherche auront la liste des participants et de leurs noms fictifs. L'anonymat sera préservé tout au long de la recherche et le nom de votre enfant n'apparaîtra pas dans les écrits concernant ce projet. Les enregistrements audio ne seront utilisés que pour les entrevues de rétroaction avec les jeunes qui seront questionnés sur leurs perceptions du projet. Aucun enregistrement ne sera diffusé en public et les bandes-cassettes seront conservées maximum sept ans après la fin du projet. De plus, tous les renseignements issus des prises de notes, journal de bord de l'enseignante, seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera divulguée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette entrevue, votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine psychopédagogique, de l'application de la philosophie de l'éducation par l'aventure au Québec pour des visées psychosociales et de prévention à l'intimidation. Il pourra également prendre conscience de sa démarche et de ses progrès dans le cadre du projet *Toujours plus haut*

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant à cette entrevue est entièrement volontaire. Vous êtes libre de le retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de le retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. En cas de retrait de votre enfant j'organiserai mes enregistrements en bande-cassettes de façon à toujours exclure votre enfant et tout le matériel résultant des observations précédentes ne sera pas inclus dans l'analyse de données de la recherche.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité. L'entrevue ne comporte aucuns frais.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions à propos de la participation de mon enfant à l'entretien de groupe et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant _____ (nom de l'enfant) participe à cette recherche. Je sais qu'il peut sortir du projet en tout temps, sans préjudice.

Après réflexion et un délai raisonnable, je refuse que mon enfant _____ (nom de l'enfant) participe à cette recherche.

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'enseignante : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Responsables et coordonnées :

Pour toute question relative à l'étude ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Hélène Smolla-Déziel, enseignante et étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal.

Vous pouvez également communiquer avec ma directrice de recherche Mme Cecilia Borges.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE 4 – Lettre d'appui du projet de la direction d'école Ste-Thérèse

St-Jérôme, le 17 mai 2013

Université de Montréal
C.P 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

À qui de droit,

Cette lettre confirme l'appui verbal donné par la direction de l'école primaire Ste-Thérèse de l'Enfant-Jésus, pour le déroulement du projet de recherche-intervention « Toujours plus haut » qui s'est effectué à l'hiver 2013. Ce projet soutient la cause de la prévention à l'intimidation. Il fut initié par les élèves de la classe de 6^e année de Manon St-Hilaire qui, ayant remporté une bourse lors de la remise d'un projet de loi au parlement écolier pour contrer l'intimidation, ont demandé à ce que les fonds soient réinvestis pour soutenir la cause, l'année suivante. La direction reconnaît et salue tout l'apport positif de ce projet au sein de son école.

Recevez, Monsieur, Madame, nos salutations les plus cordiales,


Chantal Duval,
directrice de l'école Ste-Thérèse-de-l'Enfant-Jésus


Katia Gervais,
directrice adjointe de l'école Ste-Thérèse-de-l'Enfant-Jésus

ANNEXE 5 – Calendrier des activités

Projet « Toujours plus haut »

Mercredi le 23 janvier : Après l'école (15 hres à 16h30)

Samedi le 26 janvier : Parc de la rivière du Nord, vers 10hres à 14hres. Nous confirmerons.

Co-voiturage.

Lundi soir le 4 février : Sortie au Gym-X. 16h30 à 19hres

Co-voiturage

Samedi 16 février : Avant-midi au gym, à l'école Ste-Thérèse.

Lundi le 25 février : Après l'école (15 hres à 16h30)

Samedi le 16 mars : Sortie au centre de plein air de St-Adolphe, 10hres à 15hres. Nous confirmerons.

Mardi le 2 avril : Célébration de la fin du projet avec les parents

Il y aura également quelques **midis de** réservés. Nous aviserons votre enfant.

Midis : 17 janvier 30 janvier 13 février 18 février 25 février 14 mars

Petit contrat sur ton implication au projet:

Je consens avoir accepté verbalement de participer à ce projet et je m'engage à participer activement à toutes les rencontres.

Nom de l'élève: _____

Nom de l'intervenante : _____

ANNEXE 6 -Autorisation co-voiturage

AUTORISATION PARENTALE DE TRANSPORT BÉNÉVOLE LORS DES SORTIES

ANNÉE SCOLAIRE _____

Chers parents,

Lors du voyage auquel participera votre enfant du _____ au _____ celui-ci sera transporté. Ce transport sera effectué, par des bénévoles, à bord de leur voiture personnelle (parents d'élèves, enseignants ou autres).

Des règles de sécurité s'appliquent lors de tels transports, notamment :

- l'interdiction pour tout enfant de 12 ans ou moins de prendre place à l'avant du véhicule ;
- l'obligation pour tout enfant mesurant, lorsqu'il est assis, moins de 63 cm (du siège au sommet du crâne) de prendre place sur un siège d'appoint ;
- l'obligation d'utiliser un véhicule ayant au moins 3 portes latérales (à l'exclusion du coffre), pour faciliter l'évacuation en cas de besoin ainsi qu'un toit rigide.

Nous prenons toutes les mesures nécessaires pour assurer un transport sécuritaire à votre enfant.

Nous vous demandons de nous indiquer si vous nous autorisez à transporter votre enfant dans ces conditions.

Nom de l'enfant : _____ Classe : _____

Nom du titulaire de l'autorité parentale : _____

____ J'accepte que mon enfant soit transporté par des bénévoles, dans leur véhicule personnel et j'atteste que mon enfant :

____ mesure **moins de 63 cm** en position assise ; il a donc **besoin** d'un siège d'appoint.

____ mesure **63 cm ou plus** en position assise ; il n'a donc **pas besoin** d'un siège d'appoint.

____ Je refuse que mon enfant soit transporté par des bénévoles, dans leur véhicule personnel.

Signature du titulaire de l'autorité parentale

Date

ANNEXE 7 - Feuille-guide au journal créatif des participants

Commentaires créatifs

- ◆ Quelle expérience a représenté pour toi un défi ?
- ◆ Y a-t-il une expérience particulière qui t'a poussé ou mené en dehors de ta zone de confort ?
- ◆ Quelle est la meilleure chose qui t'est arrivée aujourd'hui ou pendant l'atelier ?
- ◆ Décris une chose que tu as aimée ou qui t'a surpris.
- ◆ Qu'est-ce que tu penses qui changera dans ta vie, maintenant que tu as vécu cette expérience ?
- ◆ Qu'est-ce que tu as préféré ?
- ◆ Nomme un sentiment que tu as vécu... explique si tu veux

Je n'aurais jamais pensé que j'aurais pu...

Je n'aurais jamais pensé que j'aurais...

J'ai été très surpris quand...

Je n'oublierai jamais...

J'espère...

J'aimerais simplement dire....

ANNEXE 9 - Lettre de consentement aux parents pour le questionnaire

Titre de la recherche : *Une étude examinant les retombés d'une programmation éducative par l'aventure sur les habiletés prosociales visant à contribuer à la prévention de l'intimidation chez de jeunes victimes potentielles*

Étudiante : Hélène Smolla-Déziel, étudiante à l'Université de Montréal

Directrice de recherche : Cécilia Borges, professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, département de psychopédagogie et d'andragogie.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS

1. Objectifs du projet :

Le projet intitulé « **Toujours plus haut** » consiste en un programme innovateur d'éducation expérientielle basée sur l'éducation par l'aventure. Son but est de développer davantage des habiletés sociales, afin de donner aux élèves des outils pour améliorer leur communication avec leurs pairs, leur sentiment d'efficacité personnelle dans la réalisation d'une tâche et leur capacité à résoudre des problèmes et des conflits en collégialité.

2. Participation au projet :

Votre participation à ce projet consiste à remplir un formulaire de questions qui feront partie d'une collecte de données que j'effectuerai sur cette recherche-intervention. Le questionnaire fait notamment mention de vos observations, des impressions perçues par vos enfants sur le projet et de votre opinion générale ou commentaires sur l'évolution de celui-ci, s'il y a lieu.

3. Confidentialité :

Les informations que vous donnerez et qui seront recueillies par ce questionnaire demeureront confidentielles. Aucune information permettant d'identifier votre enfant ne sera divulguée. L'anonymat sera ainsi préservé un nom fictif vous sera attribué que seule la chercheuse et sa directrice de recherche connaîtrons. Les questionnaires seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé, auquel la chercheuse aura accès seulement. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits en 2020, sept ans après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à ce projet par le biais du questionnaire contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychopédagogie, et notamment dans l'application de la philosophie de l'éducation par l'aventure au Québec pour des visées psychosociales et de prévention à l'intimidation. Il n'y a pas d'inconvénients ou de risques associés à répondre aux questionnaires.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait ainsi que les vidéos seront détruites.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation d'aucune sorte pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Si vous le souhaitez, vous serez informés, par courriel, des résultats préliminaires de la recherche. Vous serez aussi avisés s'il y a des articles publiés concernant avec le projet de mémoire Si vous souhaitez recevoir les résultats de la recherche, veuillez inscrire votre adresse courriel dans la partie Consentement. Vos coordonnées électroniques resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'à des fins de transmission des résultats.

B) Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données dénominalisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'enseignante : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Responsables et coordonnées :

Pour toute question relative à l'étude ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Hélène Smolla-Déziel, enseignante et étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal.

Vous pouvez également communiquer avec ma directrice de recherche Mme Cecilia Borges.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE 10 - Questionnaire à l'attention des parents

Projet « Toujours plus haut »

Chers parents,

Comme ce projet fait partie d'une étude voulant identifier l'impact d'une intervention éducative par l'aventure sur le développement des habiletés personnelles et interpersonnelles, j'aimerais connaître vos impressions générales sur les impacts de ce projet. Merci de bien vouloir prendre un instant pour remplir ce questionnaire, au meilleur de vos connaissances.

Nom de votre enfant : _____

1. Est-ce que votre enfant a parlé de son expérience du projet à la maison ?

Si oui, a-t-il/elle eu des commentaires sur une ou des activités en particulier ?

2. Avez-vous observé un ou des changements positifs chez votre enfant suite à ce projet ?

Si oui, lesquels.

3. Est-ce que votre enfant démontre soit une meilleure confiance en lui/elle-même ou une attitude plus positive face aux défis ou obstacles ?

4. Selon vos observations ou ce que vous a dit votre enfant, sentez-vous qu'il a amélioré ses relations avec ses pairs ? (pour s'affirmer, prendre sa place, réagir face à une critique, être attentif à ce que dit l'autre, demander de l'aide, coopérer, aller vers les autres ou demander de l'aide).

5. Quels éléments auraient eu le plus d'impact pour aider votre enfant à cheminer à travers ce projet, selon vous ? (le journal créatif, les défis en plein air, le support du groupe, les saynètes, les jeux d'intervention, le gym-x, l'horaire, les retours et échanges, les intervenantes, etc.).

6. Écrivez si vous avez d'autres commentaires à rajouter, soit pour l'amélioration du projet, des recommandations ou toutes autres impressions.

Merci !!

ANNEXE 11 – Lettre de consentement aux enseignants et à l'éducatrice spécialisée

Titre de la recherche : *Une étude examinant les retombés d'une programmation éducative par l'aventure sur les habiletés prosociales visant à contribuer à la prévention de l'intimidation chez de jeunes victimes potentielles*

Étudiante : Hélène Smolla-Déziel, étudiante à l'Université de Montréal

Directrice de recherche : Cécilia Borges, professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, département de psychopédagogie et d'andragogie.

A) RENSEIGNEMENTS AUX ENSEIGNANTS TITULAIRES ET À L'ÉDUCATRICE SPÉCIALISÉE

1. Objectifs du projet :

Le projet intitulé « **Toujours plus haut** » consiste en un programme innovateur d'éducation expérientielle basée sur l'éducation par l'aventure. Son but est de développer davantage des habiletés sociales, afin de donner aux élèves des outils pour améliorer leur communication avec leurs pairs, leur sentiment d'efficacité personnelle dans la réalisation d'une tâche, leur capacité à résoudre des problèmes en collégialité et trouver des moyens de gérer leur stress.

2. Participation au projet :

Votre participation à ce projet consiste à remplir un formulaire de questions, pour les enseignants titulaires, et de répondre à une entrevue semi-dirigée audio enregistrée, pour l'éducatrice spécialisée. Ce questionnaire et cette entrevue feront partie d'une collecte de données que j'effectuerai sur cette recherche-intervention. Le questionnaire fait mention de vos observations sur les comportements de vos élèves ayant participé à ce projet. L'entrevue audio avec l'éducatrice spécialisée se concentre également sur l'observation des changements chez les participants, à l'égard de leurs habiletés sociales plus particulièrement.

3. Confidentialité :

Les informations que vous donnerez et qui seront recueillies par ce questionnaire ou cette entrevue demeureront confidentielles. Aucune information permettant de vous identifier ne sera divulguée. L'anonymat sera ainsi préservé un nom fictif vous sera attribué que seules la chercheuse et sa directrice de recherche connaîtrons. Les questionnaires et l'enregistrement seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé, auquel la chercheuse aura accès seulement. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits en 2020, sept ans après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à ce projet par le biais du questionnaire (ou d'une entrevue) contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychopédagogie, et notamment dans l'application de la philosophie de l'éducation par l'aventure au Québec pour des visées psychosociales et

de la prévention à l'intimidation. Il n'y a pas d'inconvénients ou de risques associés à répondre aux questionnaires.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait ainsi que les vidéos seront détruites.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation d'aucune sorte pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Si vous le souhaitez, vous serez informés, par courriel, des résultats préliminaires de la recherche. Vous serez aussi avisés s'il y a des articles publiés concernant le projet de mémoire. Si vous souhaitez recevoir les résultats de la recherche, veuillez inscrire votre adresse courriel dans la partie Consentement. Vos coordonnées électroniques resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'à des fins de transmission des résultats.

B) Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données dénominalisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'enseignante : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Responsables et coordonnées :

Pour toute question relative à l'étude ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Hélène Smolla-Déziel, enseignante et étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal.

Vous pouvez également communiquer avec ma directrice de recherche Mme Cecilia Borges.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE 12 - Questionnaire à l'attention des enseignants titulaires

Projet « Toujours plus haut »

Bonjour,

Un ou plusieurs de vos élèves ont participé au projet pilote « Toujours plus haut ». Ce projet, réalisé également avec la collaboration de Manon St-Hilaire, s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, à l'Université de Montréal. À ce sujet, j'aurais quelques questions à vous poser, particulièrement sur les manifestations des habiletés observées, chez votre ou vos élèves. Notez que chaque élève s'est donné un objectif bien précis et a aussi travaillé avec un journal créatif. Nous avons mis beaucoup d'importance sur les transferts entre les résultats des activités, la vie scolaire et l'atteinte de leur objectif personnel.

Merci de bien vouloir prendre un instant pour remplir ce questionnaire de 5 questions, au meilleur de vos connaissances.

Nom de votre élève : _____

1. Au niveau de ses habiletés sociales, avez-vous remarqué chez cet élève des lacunes depuis le début de l'année ? Si oui, pourriez-vous spécifier lesquelles ? (ex : difficultés à aller vers les autres, à résoudre un conflit pacifiquement, à s'affirmer, à donner son opinion, à réagir à une critique, à collaborer en groupe ou démonstration d'inhibitions, d'anxiété, de passivité, et cetera)

2. Pouvez-vous donner quelques exemples concrets de manifestations de ces lacunes en classe ou à l'école?

3. Avez-vous observé des changements ou des améliorations dans son comportement / dans ses relations avec ses pairs vers la mi/fin année? Si oui, pourriez-vous nommer quelques exemples de comportements observés ?

4. S'il y a lieu, faites-vous un lien entre les ateliers du projet et les améliorations ou les changements positifs observés chez votre élève ?

5. Avez-vous l'impression que cet élève démontre une meilleure confiance en lui/elle-même, une attitude plus positive face aux défis (ou aux obstacles) ou/et une participation plus grande à la vie scolaire?

MERCI !

ANNEXE 13 - Tableau de la description des catégories et des codes utilisés avec le logiciel QDA MINER

Catégorie	Code	Description
compétence affective	esti soi	Développer une image de soi positive. Exprimer une fierté ou un accomplissement lors des moments de partage. Exprimer un sentiment de valorisation lors de la programmation.
compétence affective	confi	Développer et démontrer sa confiance en soi et en les autres par les moyens de communication. Démontrer une attitude positive. Exprimer une meilleure confiance en soi, en les autres, en la vie, suite aux activités.
compétence affective	crain stres	Apprendre à composer avec la crainte, la peur et supporter le stress lors d'un défi. Avoir recours à des outils de gestion de stress (respiration, visualisation). Exprimer son anxiété et son stress pour chercher de l'aide.
compétence affective	ex émo	Exprimer ses émotions Dire à l'autre ce qu'on ressent, ce qui nous fâche. Lors des partages et des réflexions, s'ouvrir aux autres et exprimer ses ressentis
compétence affective	frust	Tolérer la frustration. Exprimer une émotion de frustration avec calme et respect. Démontrer de l'ouverture face aux changements que la frustration peut apporter.
compétence affective	sent appt gr	Développer un sentiment d'appartenance au groupe. Exprimer que le support du groupe aide à atteindre son but. Se relier aux autres et se sentir supporté, moins seul dans ce qui est vécu. Créer des liens dans le groupe du projet
compétence affective	b être	Développer un sentiment de bien-être.
compétence affective	conn soi	Apprendre sur soi, connaître et découvrir de nouvelles forces insoupçonnées, ses limites.

compétence cognitive	but	Se donner un bu, un objectif ou un/des défis personnels et réfléchir sur l'atteinte de ce but/défis, les obstacles et limites personnelles. Les stratégies/comportements à mettre en place ou à modifier pour y parvenir. Les retours sur les buts personnels des participants sont inscrits dans une fiche située dans le journal de bord.
compétence cognitive	r sit probl / confl	Résoudre une situation de problème ou un conflit en utilisant son jugement et en procédant par étapes (explication du problème, réfléchir aux pistes de solution possibles, sélectionner une idée, expliquer une stratégie de résolution de problème, juger de ce qui est un facteur de succès ou d'échec). S'affirmer avec les autres, donner ses idées.
compétence sociale\habiletés sociales	affir	Exprimer un refus. Prendre la parole. Prendre sa place dans le groupe.
compétence sociale\habiletés sociales	al autr	Aller vers les autres et être en relation interpersonnelle. Créer de nouvelles amitiés, agrandir son réseau social. Ouverture d'esprit pour aller vers les autres. Sortir de sa bulle, s'amuser avec les autres de son âge.
compétence sociale\habiletés sociales	criti	Savoir dire une critique. Savoir recevoir une critique. Réagir de façon constructive ou positive face à la critique.
compétence sociale\habiletés sociales	déci	Prendre des décisions et des initiatives Développer un rôle de "leader" afin de communiquer les décisions prises.
compétence sociale\habiletés sociales	éch	Réagir à l'échec de manière constructive et concevoir l'échec comme une façon possible de se relever et de mieux recommencer. Grader une attitude positive.
compétence sociale\habiletés sociales	coop	Coopérer avec les autres. Reconnaître les différences et l'apport des autres dans le groupe. Laisser de la place aux autres dans le groupe, ouverture aux idées des autres. Collaborer avec les autres pour atteindre de objectif de groupe ou une tâche.

compétence sociale\habiletés sociales	écou	Écouter et respecter le point de vue de l'autre. Démontrer que l'on écoute en en acquiesçant, en reformulant les paroles ou en répondant aux autres. Donner le tour de parole pour s'assurer d'une bonne écoute. Poser des questions lorsqu'une consigne ou une idée est incomprise.
compétence sociale\habiletés sociales	post. phy	Ajuster sa posture physique Regarder l'interlocuteur, parler fort, garder le dos droit. Démontrer de l'assurance physiquement.
compétence sociale\habiletés sociales	risq	Prendre des risques soient cognitifs, émotionnels ou physiques. Sortir de sa zone de confort et percevoir le risque comme une opportunité de dépassement de soi.
compétence sociale\habiletés sociales	aid	Demander de l'aide aux autres jeunes ou aux intervenants
compétence sociale\hab pro soc	aide	gestes qui visent à créer un bénéfice à autrui Donner de l'aide Aller vers la démonstration Intention qui vise à créer et développer des liens sociaux
compétence sociale\hab pro soc	encou	gestes qui visent à créer un bénéfice à autrui Dire ou recevoir des encouragements Intention qui vise à créer et développer des liens sociaux
compétence sociale\hab pro soc	part	partage gestes qui visent à créer un bénéfice à autrui propensions à l'habileté Aller vers la démonstration Intention qui vise à créer et développer des liens sociaux
intervention	journal	Utilisation et apport du journal de bord des jeunes durant les interventions. Le journal comporte une fiche de suivi sur l'actualisation des compétences pro sociales. Impact du journal de bord, de l'outil de la photo que l'on bouge lorsqu'on atteint un objectif personnel. Collage des photos et commentaires sur les activités du projet. Impact des activités créatives (de dessin, d'écriture) du journal.

intervention	p consc / réfl	<p>Les intervenantes, les échanges en groupes et les activités facilitent et favorisent des prises de conscience chez les jeunes.</p> <p>Prise de conscience d'un comportement, d'une attitude, d'un changement chez la personne.</p> <p>Prendre conscience, d'un potentiel, de ses capacités, de ses faiblesses pour les dépasser, pour amener un changement.</p> <p>Réflexions guidées par les intervenantes avant, pendant et après les activités, par des discussions;</p> <p>Questionnement, piste de réflexions sur les comportements observés;</p> <p>Création de métaphores aussi, afin d'illustrer une réflexion;</p> <p>Outils de réflexion (cartes, journal de bord, dessin).</p>
intervention	transf hab	<p>Moyens mis de l'avant afin d'amener le transfère des habiletés acquises, mises de l'avant ou développées durant les activités vers la vie réelle du jeune;</p> <p>Moyens mis de l'avant afin de créer des liens entre les activités et le contexte naturel de la vie des jeunes.</p>
structure programme	act	<p>Les activités rejoignent les buts visées par les participants</p> <p>Impact des activités est significatif</p> <p>La diversité des activités</p>
structure programme	déf	<p>Les défis sont adéquats, trop faibles, trop grands.</p> <p>Les défis amènent un dépassement de soi</p> <p>Les défis sont soit cognitif, physique ou social</p>
structure programme	séque n	<p>La séquence des activités se présente comme un "flow", c'est à dire que les activités sont graduées et bien enchaînées.</p> <p>Les rencontres sont suffisantes en nombre à la programmation.</p>
structure programme	pré ado	<p>Projet offert aux pré-ados.</p> <p>Bénéfique pour l'entrée dans l'adolescence, la préparation au secondaire.</p> <p>Projet facilitant le passage personnel du primaire au secondaire.</p>

ANNEXE 14 - Demande de fond pour soutenir le projet



Programme de soutien à l'action bénévole – 2012-2013

CLAUDE COUSINEAU, député de Bertrand

Formulaire de demande de subvention

RENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	Nom officiel de l'organisme demandeur (selon la charte)		
	Unis vers l'Aventure		
	Numéro d'entreprise du Québec (NEQ du Registraire des entreprises) :		
	Adresse de l'organisme		
	Ville		Code postal
	Nom de la personne responsable du projet		
	Hélène Smolla-Dézziel		
	Téléphone		Téléphone – autre
	Courriel de l'organisme		
	A) Indiquez la nature du projet :		
B) Indiquez le secteur d'intervention :			

Description sommaire du projet

Le projet consiste en un programme d'éducation par l'aventure ayant pour but le développement des habiletés sociales et de coopération à l'attention de groupes de divers milieux (communautaire, scolaire et corporatif). Le but du programme est de faire de l'intervention sociale et éducative via l'approche de l'aventure.

Les jeux d'aventure (activités de résolution de problèmes, défis de groupe et de « community building ») ont la mission de répondre à des objectifs bien précis, tels : la coopération, la communication pacifique, la confiance, l'estime de soi, le leadership, la résolution de conflits, etc. Les séquences d'activités et le travail de facilitation sur les retours de celles-ci permettront de renforcer les objectifs prédéterminés. Le rôle du facilitateur du programme d'aventure est de créer des liens entre les activités de jeux vécus par les participants et la vie réelle, afin que l'expérience devienne le véhicule de changements personnels et collectifs.

Pour l'instant, la demande de financement est sollicitée pour l'obtention d'une trousse de matériel « d'aventure portable », afin d'offrir des ateliers dans le milieu communautaire et scolaire. Pour monter et offrir un programme, il importe d'avoir du matériel de base spécifique, tel que des cordes, cerceaux, ballons et autres équipements spécifiques à la réalisation des activités. Ce matériel se vend notamment sous forme de trousse, disponible avec la compagnie « Project Venture », É.U., spécialisée dans le domaine de l'intervention par le plein air d'aventure. Dans le cadre de ma Maîtrise en Intervention Éducative, je travaille sur le développement d'un programme d'éducation par l'aventure. Afin de commencer à promouvoir quelques ateliers dans le milieu communautaire et scolaire, une subvention me servirait de levier, avec l'achat de matériel.

De plus, « Unis vers l'Aventure » offrira des activités expérientielles qui s'inséreront dans un programme éventuellement plus vaste, impliquant des sorties d'excursion et d'expédition en plein air, où les objectifs cités plus haut seront approfondis dans un contexte d'immersion en nature (parcs, randonnées, escalade, canot, ski, etc.)

Veuillez noter que je m'associerai d'abord avec la direction du service des loisirs et culture de la Municipalité de Val-David, pour offrir quelques activités estivales. D'autres partenariats seront ensuite à créer, au sein d'organismes de la communauté et du secteur scolaire.

ANNEXE 15 – Preuve du versement d'argent obtenu pour soutenir le projet

Finances Québec		Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport		NUMÉRO DU FOURNISSEUR	DATE DU PAIEMENT	NUMÉRO DU CHEQUE
				14249	2012-07-12	42505299
NUMÉRO DE FACTURE	DESCRIPTION	DATE DE FACTURE	MONTANT DE FACTURE	ESCOMPTE	MONTANT PAYÉ	
2012-06-27	SAB-BERTRAND	2012-06-27	600.00	0.00	600.0	
<i>PreL L'Association Stéphan L'avis Vers L'Adventure Helene Smolka-Deed</i>						
TOTAL			\$ 600.00	0.00	600.0	

