

Université de Montréal

**L'aventure, les pieds dans la marge : un projet d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure pour des jeunes adultes en situation de marginalité**

Par Lauriane Provost Bergevin

**École de criminologie**

**Faculté des Arts et des Sciences**

Rapport académique présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de  
M.Sc. en criminologie, option intervention

08 janvier 2018

© Lauriane Provost Bergevin, 2018

## Résumé

Bien qu'encore peu exploitée au Québec, l'utilisation de la nature et de l'aventure comme médium d'intervention est une plateforme solide favorisant les apprentissages. Ce contexte d'intervention est par ailleurs fortement suggéré auprès d'individus réfractaires aux approches traditionnelles d'intervention. C'est avec cette prémisse que, dans le cadre de mon stage à l'organisme Dopamine, l'idée de mettre en place un projet d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure pour les jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale nous est venue. Avec les travailleurs de rue de l'organisme et en collaboration avec Face aux vents (organisme spécialisé de l'approche d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure), nous avons bâti un projet s'échelonnant sur six semaines dont quatre jours d'expédition de canot-camping. Huit jeunes adultes étaient sélectionnés et six d'entre eux ont participé au projet jusqu'à la fin.

Pour identifier les impacts potentiels du projet sur la vie des participants, des journaux de bord, de l'observation directe, un questionnaire d'évaluation des habitudes de consommation, ainsi qu'un questionnaire mesurant les effets du projet en fonction de six objectifs (reconnaissance des capacités, sentiment de fierté et d'accomplissement, autonomie et pouvoir d'action, sentiment d'appartenance et socialisation, confiance et affirmation de soi et finalement, l'envie de se mettre en action) ont été utilisés. Malgré qu'aucune différence n'ait été notable sur le plan des habitudes de consommation des participants, des effets positifs ont été remarqués notamment sur le sentiment de fierté et d'accomplissement, de la confiance et de l'affirmation de soi, ainsi que sur le sentiment d'autonomie et du pouvoir d'action des participants. Ainsi, les effets retenus de l'approche d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure auprès des jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale nous amènent à penser que l'approche gagnerait à être davantage connue et jumelée aux approches déjà utilisées auprès de ces derniers.

**Mots-clés :** Désaffiliation sociale, jeunes marginaux, intervention par l'aventure, aventure thérapeutique, éducation par l'aventure

## **Abstract**

Although still little exploited in Quebec, the use of nature and adventure as a medium of intervention constitutes a solid platform for learning. Moreover, this intervention context is also strongly recommended for persons that are refractory to traditional approaches of intervention. It is with this premise that the idea of setting up a nature and adventure psychosocial intervention project for young adult with social disaffiliation problematic, as part of my internship at the Dopamine organization, came to us. With the social street workers of the organism and the collaboration of Face aux vents (organism specialized in the approach of psychosocial intervention by nature and adventure), we built a project, which spread over six weeks, including a four-days canoe camping expedition. Eight young adults were selected, but six participated in the project as a whole until the end.

The possible effects of this project on the lives of young adults in social disaffiliation were investigated using logbooks, direct observation, a questionnaire assessing drug and alcohol consumption patterns and another questionnaire aiming to evaluate the effects of the program according to six objectives (recognition of abilities, sense of pride and accomplishment, autonomy and power of action, sense of belonging and socialization, confidence and self-assertion and finally, the desire to get into action). Although there was no significant difference in the participants' substance use patterns, positive effects were noted particularly on feelings of pride and accomplishment, confidence and assertiveness, and on the feeling of autonomy and power of action of the participants. Thereby, the beneficial effects of the nature and adventure psychosocial intervention on young adults with social disaffiliation problematic lead us to think that the approach would benefit from being better known and paired with the approaches already used with this population.

**Keywords:** Social disaffiliation, marginalized youth, adventure intervention, adventure therapy, adventure education

# Table des matières

|   |      |
|---|------|
| Résumé.....   | i    |
| Abstract.....   | ii   |
| Table des matières.....   | iii  |
| Liste des tableaux.....   | vi   |
| Liste des figures .....   | vii  |
| Liste des sigles .....  | viii |
| Introduction.....   | 1    |
| CHAPITRE 1 – LES JEUNES ADULTES EN SITUATION DE MARGINALITÉ .....   | 4    |
| 1.1. S’entendre sur ce qu’est la désaffiliation sociale .....   | 5    |
| 1.2. L’utilisation de substances psychotropes et les troubles de santé mentale chez les jeunes en situation de désaffiliation sociale ..... | 11   |
| 1.3. Décrochage scolaire et accès à l’emploi .....  | 14   |
| 1.4. Le passage à la vie adulte.....  | 15   |
| 1.5. Sortir d’une situation de désaffiliation sociale, une option envisageable ? .....  | 16   |
| 1.6. Les cadres d’analyse utilisés pour comprendre cette problématique .....  | 17   |
| 1.7. Les approches habituellement utilisées auprès des jeunes en situation de désaffiliation sociale .....                                  | 22   |
| 1.8. Sommaire .....   | 27   |
| CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE.....   | 28   |
| 2.1. L’apprentissage expérientiel .....   | 30   |

|                                 |  |       |
|---------------------------------|--|-------|
| 2.2.                            | L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure .....                                   | 35    |
| 2.3.                            | L'IPNA auprès de jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale, une avenue possible..... | 49    |
| CHAPITRE 3 - LE PROJET .....    |  | 50    |
| 3.1.                            | Présentation du milieu de stage.....   | 50    |
| 3.2.                            | Présentation du projet Dopaventure .....   | 53    |
| 3.3.                            | Présentation de la démarche d'implantation du projet.....  | 58    |
| 3.4.                            | Présentation des outils utilisés pour évaluer les effets du projet.....                          | 74    |
| CHAPITRE 4. LES RÉSULTATS ..... |  | 77    |
| 4.1.                            | Effet du projet tel que perçu par les travailleurs de rue .....                                  | 77    |
| 4.2.                            | L'évaluation de l'implantation du projet .....   | 79    |
| 4.3.                            | L'évaluation des effets du projet Dopaventure .....  | 85    |
| 4.4.                            | Évaluation des habitudes de consommation des participants .....                                  | 93    |
| DISCUSSION.....                 |  | 95    |
| 5.1.                            | <i>WHAT</i> - Que s'est-il passé ? .....   | 95    |
| 5.2.                            | <i>SO WHAT</i> – Qu'est-ce que l'on retient ? .....  | 100   |
| 5.3.                            | <i>NOW WHAT</i> - Réflexions et suggestions suite au projet .....                                | 104   |
| CONCLUSION .....                |  | 111   |
| Références .....                |  | i     |
| Annexe 1 -                      | Certificat d'approbation éthique .....   | xx    |
| Annexe 2 -                      | Outils promotionnel .....  | xxi   |
| Annexe 3 -                      | Lettre explicative du projet .....   | xxii  |
| Annexe 4 -                      | Entrevue individuelle .....  | xxiii |

|             |  |         |
|-------------|--|---------|
| Annexe 5 -  | Formulaire d'information et de consentement.....           | xxiv    |
| Annexe 6 -  | Consentement photo.....                                    | xxix    |
| Annexe 7 -  | Planification du souper de groupe.....                     | xxx     |
| Annexe 8 -  | Rencontres préparatoire 1-2-3.....                         | xxxii   |
| Annexe 9 -  | Formulaire d'acceptation des risques.....                  | xxxvi   |
| Annexe 10 - | Objectif .....   | xxxvii  |
| Annexe 11 - | Liste d'effets personnels .....                            | xxxviii |
| Annexe 12 - | Échelle de consommation de substances .....                | xxxix   |
| Annexe 13 - | Questionnaire d'auto-évaluation des effets du projet ..... | xl      |
| Annexe 14 - | Journal de bord des participants.....                      | xliii   |

## Liste des tableaux

|   |    |
|---|----|
| Tableau 1. Horaire de l'expédition.....   | 70 |
| Tableau 2: Activités réalisées en fonction des étapes de la séquence d'activité d'aventure .... | 71 |
| Tableau 3. Activités favorisant l'atteinte des objectifs généraux .....                         | 72 |
| Tableau 4. Éléments prévus et réalisés lors du projet Dopaventure .....                         | 83 |
| Tableau 5: Résultats du questionnaire d'auto-évaluation des effets du projet Dopaventure ....   | 87 |
| Tableau 6: Échelle d'évaluation du niveau de consommation avant/après expédition .....          | 94 |

## Liste des figures

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| Figure 1. | Cycle de désaffiliation sociale inspiré de Castel (1994).....                                | 6  |
| Figure 2. | Le schéma du cycle de l'apprentissage expérientiel adapté du modèle de Kolb (1984).....      | 33 |
| Figure 3. | Continuum de la programmation d'aventure inspiré de Gargano (2010) .....                     | 38 |
| Figure 4. | Ligne du temps du projet Dopaventure 2017 tel qu'il a été effectué.....                      | 59 |
| Figure 5. | Les étapes du projet Dopaventure et sa séquence d'activité d'aventure et d'intervention..... | 62 |



## Liste des sigles

IPNA : Intervention psychosociale par la nature et l'aventure

TR : Travailleurs de rue

RIOCM : Regroupement intersectoriel des organismes communautaires de Montréal

ITSS : Infections transmises sexuellement et par le sang

*À mes parents qui ne m'ont jamais donné de manette de jeu vidéo, mais qui m'ont appris à jouer dehors. Et à ma sœur qui m'a appris que jouer dehors contribue à guérir le cœur, l'âme et l'esprit.*

## Remerciement

Tout d'abord, je dois remercier ma directrice, Nathalie Fontaine, professeure à l'école de criminologie qui m'a épaulée et soutenue ces deux dernières années. Tu as compris rapidement que l'élaboration de ce projet était pour moi bien plus qu'un processus académique. Ta rigueur, ta patience, ton esprit d'analyse et tes pistes de réflexion m'ont permis d'avancer tant comme étudiante que comme professionnelle. Merci d'avoir embarqué avec moi dans ce projet qui me tenait à cœur et d'y avoir cru. Merci pour ta disponibilité, ton cœur de mère et tes encouragements. C'est avec un petit pincement au cœur que cette aventure se termine.

De plus, un grand merci à Jean-Sébastien Fallu, mon co-directeur. Ta collaboration fut d'un grand support. Merci d'avoir cru en moi, même si je débarquais d'une autre école avec un projet un peu fou. Ton expérience et ta vision concordent avec mon envie de faire bouger les choses, d'oser et de faire confiance aux capacités des gens, malgré les diverses problématiques auxquels ils font face.

Merci à toute l'équipe de l'organisme Dopamine pour votre audace et votre confiance qui a rendu ce projet possible. L'amour que vous avez pour votre travail, la passion qui vous anime et le respect que vous avez pour « notre monde » se démarquent constamment et font de vous un milieu d'apprentissage incroyable. Un merci tout spécial à ma superviseuse dans le milieu, Édith Schiltz. Merci pour ta douceur, ton écoute et ton cœur en or. Merci aux deux *boys*, Pascal et Maxime qui m'ont accompagnée tout au long de cette aventure. Votre folie et votre complémentarité a rendu ce projet inoubliable. Merci à l'organisme Face aux vents, organisme exemplaire dans le domaine de l'intervention par l'aventure.

Bien sûr, je ne peux passer sous silence ma famille qui m'a soutenue tout au long de mon cursus scolaire. Merci de m'avoir encouragée, d'avoir cru en moi, d'avoir séché mes larmes, mais surtout de m'avoir inculqué comme valeur, la persévérance. Merci à mes amis fidèles qui sont présents depuis des années auprès de moi et que j'ai négligés beaucoup trop souvent. Merci à Logis Phare, mon équipe de travail pour votre conciliation tout au long de mes études. Et en tout dernier, merci à mon amour. Ton temps, tes mots doux, ta patience, ton support, tes corrections

et tes relectures furent tellement précieux tout au long de ces deux dernières années. Ensemble, nous avançons à merveille.

Et finalement, merci aux participants du projet. Sachant que je ne serais que de passage dans vos vies, vous avez su me faire confiance, vous ouvrir et vous investir dans quelque chose de nouveau. Pour partir à l'aventure, il faut être débrouillard, travailler en équipe, il faut savoir s'adapter à toutes situations, compter sur soi, se faire confiance et faire confiance aux autres. Ne vous laissez plus appeler « décrocheurs » et soyez plutôt fiers de vous dire aventuriers !

# Introduction

Nous sommes de retour, en plein milieu d'Hochelaga-Maisonneuve, là où tout a commencé. L'expédition est faite, le projet est terminé et chacun des participants a les deux pieds sur la terre ferme. Ils ont travaillé fort, du début à la fin. Certains avaient mal au bras à force de pagayer alors que d'autres nommaient se sentir plus en forme que jamais. Lors de notre dernière soirée d'expédition, le groupe avait pris un tel pouvoir et une telle organisation que nous leur avons laissé le soin d'animer leur propre retour. Ensemble, ils ont pris le temps d'évaluer ce qu'ils désiraient aborder et nous ont accueillis avec un ordre du jour impressionnant. La dernière question posée par l'une des participantes nous a tous pris de court et a fait place à des discussions franches et sensibles : « Si on te donne le choix demain, tu retournes à Montréal ou tu restes ici, avec nous? » Bien des mots et quelques larmes ont coulé de cette discussion. Les participants ont parlé du sentiment d'appartenance au groupe, de la différence entre leurs amitiés habituelles et celles créées sur des bases d'entraide et de partage, de l'effet de la nature sur leur sentiment de bien-être, de gestion d'émotions, de communication, de travail d'équipe et du sentiment d'accomplissement. À la fin, certains étaient prêts à retourner à Montréal et se sentaient d'attaque pour retourner à l'école alors que d'autres auraient pris quelques journées de plus avant de repartir. Un consensus était toutefois évident : chacun repartait de ce périple certes le cœur gros, mais le sac rempli d'apprentissage, de découverte et d'outils pour faire face à la vie quotidienne.

Bien qu'il puisse paraître peu commun, l'utilisation de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) n'est pas une pratique nouvelle et est de plus en plus utilisée au Québec auprès de population diverse (Gargano, 2010; M. A. Gass, Gillis et Russell, 2012). Malheureusement, à notre connaissance, bien qu'un engouement semble s'installer, très peu de programmes québécois sont évalués et donc très peu de balises encadrent jusqu'à maintenant leur mise en place.

Découlant de l'apprentissage expérientiel voulant que l'être humain apprenne par l'action et les conséquences directes qui en découlent (Pruneau, D et Lapointe, 2002), les programmes d'IPNA rejoignent autant les jeunes que les adultes et adaptent leurs

programmations à diverses problématiques comme l'anorexie, les troubles du comportement, les problématiques d'intimidation, la toxicomanie, le décrochage scolaire et bien d'autres (M. A. Gass et al., 2012; Lee et al., 2012; Roy, Haley, Boudreau, Leclerc et Boivin, 2010; Smolla-Déziel, 2015). Toutefois, bien que les programmes soient associés à des effets bénéfiques auprès des problématiques diverses, il semble que très peu d'écrits rendent compte de l'utilisation de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure auprès des personnes en situation de désaffiliation sociale. Pourtant, la reprise de pouvoir, l'estime de soi, la prise de décision, l'organisation, la motivation et les habiletés sociales font partie des principaux effets des programmes d'intervention par la nature et l'aventure (Bergeron-leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-pelletier, 2012) et semblent concorder avec les besoins retrouvés chez les jeunes adultes en situation de marginalité (Fontaine, 2010; Greissler, 2007; Parazelli, 2017).

C'est dans cette optique que le projet Dopaventure a été développé. Ce rapport traitera donc de la création, de la mise en œuvre puis de l'évaluation du projet Dopaventure mis en place et financé dans son entièreté par l'organisme Dopamine en plus d'être entériné par le comité d'éthique et de la recherche des arts et des sciences de l'Université de Montréal (voir annexe 1, certificat d'approbation éthique). Dans un premier temps, une recension des écrits sur le thème de la désaffiliation sociale chez les jeunes adultes sera faite. Nous nous entendrons sur une définition de cette problématique et ses variables explicatives pour par la suite, aborder les cadres d'analyses ainsi que les approches habituellement utilisées dans ce contexte. C'est dans le chapitre deux que le cadre théorique sera amené, élaborant sur l'approche d'apprentissage expérientiel sur laquelle s'appuie l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. La fin de cette section fera état des méta-analyses du domaine et indiquera en quoi l'utilisation de la nature et de l'aventure comme médiums d'intervention pourrait être bénéfique auprès de la population visée. Le chapitre trois présentera finalement le projet Dopaventure. Décrivant l'organisme Dopamine où mon stage a été effectué, une présentation des différentes étapes relatives à la conception puis à l'élaboration de celui-ci sera faite. Par la suite, le rapport fera état des méthodologies d'intervention choisies puis de la présentation des outils utilisés afin d'évaluer les effets du projet Dopaventure dans la vie des participants. C'est finalement le chapitre quatre qui résumera les résultats obtenus au questionnaire d'évaluation ainsi qu'à

l'échelle des habitudes de consommation des participants, le tout, soutenu par les écrits des journaux de bord recueillis à la fin de l'expédition. Enfin, la discussion prendra forme autour de trois questionnements soit : « Que s'est-il passé ? », « Qu'est-ce que l'on retient ? » et enfin, « Quelles réflexions émergent du projet et de quelles façons pourrions-nous utiliser ces réflexions afin de faire avancer la pratique d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure auprès des jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale ? ».

# CHAPITRE 1 – LES JEUNES ADULTES EN SITUATION DE MARGINALITÉ

*C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances et c'est notre regard aussi qui peut les libérer.*

*Amin Maalouf (1998, p. 29), Les identités meurtrières*

On pourrait dire qu'ils sont des jeunes *de la rue*, faute d'appartenir à quelqu'un ou à quelque chose (Aubin, 2008). Certains diront qu'ils sont aliénés par des relations familiales complexes, se sentant captifs à cause d'impasses, de crises ou de deuils non résolus (Séguin et Brunet, 1999). On dira d'eux qu'ils sont débrouillards, mais qu'ils ont perdu foi en notre système (Aubin, 2008), qu'ils ont décroché en raison d'incompétence, de désadaptation (Ratté, 1999). Certains les décriront comme « vulnérables » alors que d'autres préféreront « révoltés ». Ils sont parfois survivants d'abus de toute sorte, préférant les paradis artificiels, la fuite, l'abandon de soi, ou le suicide (Flamand et Aubin, 2004). On parle d'une jeunesse abîmée, défensive ou rebelle, prompte à réagir quand elle est propulsée par l'impulsivité, la fuite ou l'urgence (Aubin et al., 2011). Parfois ils font peur, parfois ils se font peur dans leurs quêtes de limite ou de liberté (Aubin et al., 2011).

Aujourd'hui plus que jamais, on prône la responsabilisation du jeune face à son propre avenir et au développement de son identité (Hachet, 2001; Jeammet et Corcos, 2001). Les mutations sociales, les changements rapides et la valorisation de la multiplication des biens de consommation amènent une forme de débalancement face aux représentations de soi et des autres. Alors que certains parleront de mutations sociales, d'autres clameront la rapidité du monde dans lequel on évolue ou encore, citeront la valorisation que l'on porte à la possession de biens de consommation engendrant ainsi auprès d'une population plus vulnérable, un remaniement constant face à leur propre identité multipliant ainsi les risques de rupture sociale lorsque les assises identitaires sont trop faibles (Aubin, 2008).



## **1.1. S'entendre sur ce qu'est la désaffiliation sociale**

On aborde la non-intégration sociale sous le thème de la désaffiliation en l'expliquant comme un processus de dissociation du lien social en raison de l'absence de travail et de l'isolement social. Robert Castel, qui préfère le mot désaffiliation à exclusion la définit comme étant « le décrochage par rapport aux régulations à travers lesquelles la vie sociale se reproduit et se reconduit » (Castel, 2009, p. 255). Le modèle que ce dernier propose repose sur deux axes soit l'axe du travail et l'axe de l'insertion relationnelle (voir figure 1). La formation de ces deux axes fait apparaître trois zones principales où peuvent se situer les individus : la zone d'intégration, la zone de vulnérabilité et la zone de désaffiliation. Ces trois zones sont reliées par deux pôles, celui de la stabilité et de l'autonomie ainsi que celui de la turbulence maximale et de la dépendance institutionnelle. Ainsi, on retrouve dans le pôle de la stabilité, la zone d'intégration. La personne qui s'y retrouve aura une autonomie relative signifiant un travail stable et satisfaisant ainsi que des relations sociales enrichissantes (famille, amis, réseau social, etc.). Au pôle de la turbulence maximale se trouve la zone de désaffiliation. La personne se retrouvant dans cette zone n'a plus de lien ni avec le monde du travail ni dans l'axe relationnel se traduisant par une forme d'isolement social. Et finalement, la plus importante selon Castel, la zone de vulnérabilité (ou encore de précarité) qui se situe à la jonction des deux axes précédemment présentés et au centre des deux pôles.

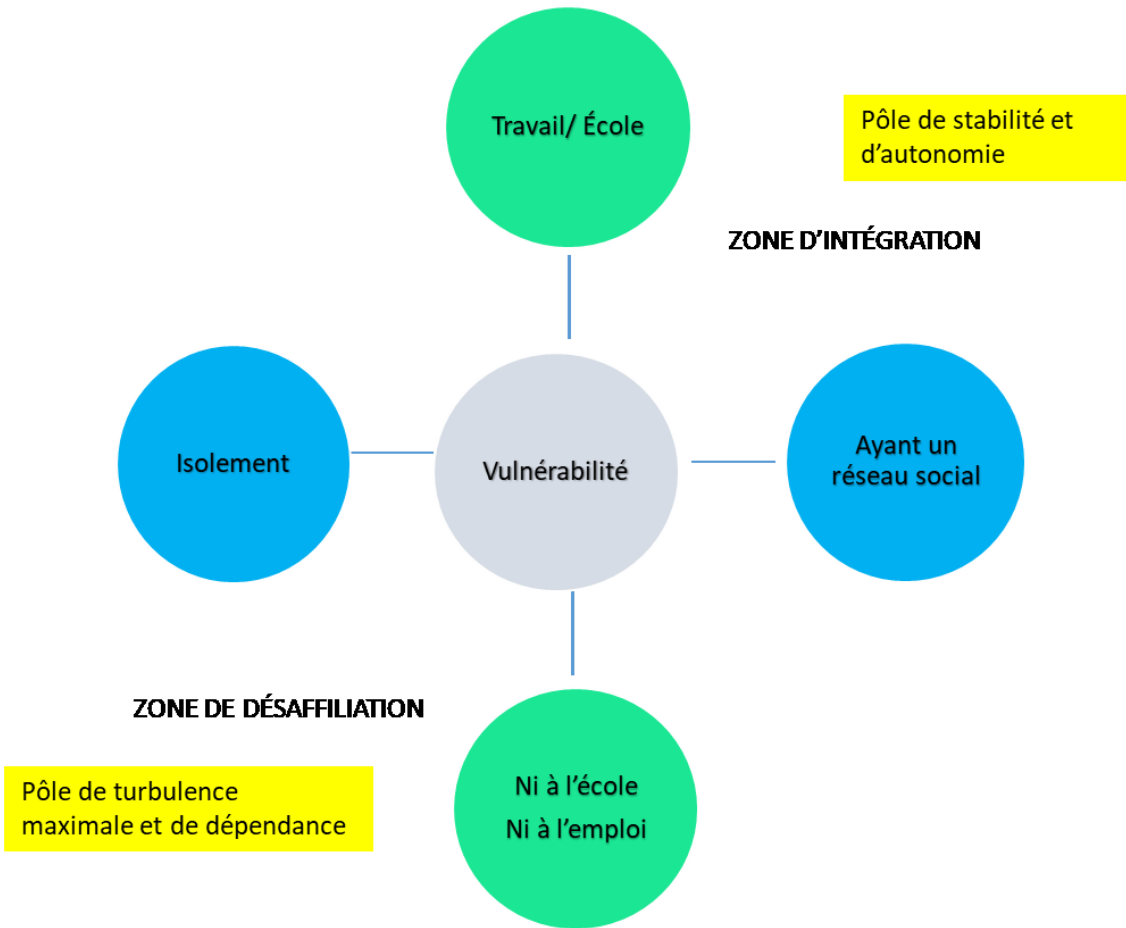


Figure 1. Cycle de désaffiliation sociale inspiré de Castel (1994)

Greissler (2007) a utilisé l'appellation « jeunes en situation de marginalité » lorsqu'un adolescent ou un jeune adulte entre 18 et 35 ans se retrouve dans la zone de désaffiliation. Selon l'auteure, c'est aussi dans cette zone que le jeune adulte se retrouve à vivre diverses situations comme la pauvreté, l'itinérance, l'instabilité résidentielle, la délinquance, l'utilisation de ressources communautaires, la consommation de drogues, la prostitution, des problèmes de santé mentale, du décrochage scolaire, des placements et des ruptures des liens familiaux (Greissler, 2013). Dans les sociétés occidentales, nous mettons davantage l'accent sur les déficits et les risques des jeunes issus des milieux défavorisés et de leur possible adhérence au mode de vie marginalisé (Goyette, Bellot et Pontbriand, 2011). On note à ce jour que les jeunes

en situation de marginalité auraient davantage de comportements à risque, en particulier la consommation de drogues, auraient tendance à adopter des comportements sexuels à risque, auraient recours à des pratiques délinquantes et aurait tendance à développer des stratégies informelles de survie répréhensibles par la loi (Denis, 2003).

À une certaine époque, l'utilisation de l'approche classificatrice des personnes marginalisées a amené les services sociaux à établir une sorte de découpage des populations cibles afin de mettre en place des moyens sur mesure pour les prendre en charge. Ainsi, nous avons mobilisé des ressources et des spécialistes et avons défini des institutions spéciales pour répondre à leurs problèmes particuliers. Cette approche qui est au fond un prolongement de ce que Goffman (Goffman et Kihm, 1975) appelait la *relation de service* soit, de faire correspondre à des populations ciblées, des compétences professionnelles et institutionnelles spécifiques, n'est pas sans mérite, mais présente certains inconvénients. En plus de son caractère stigmatisant figeant les individus dans une sorte de destin social et institutionnel définitif, Castel (1994) dénote que de plus en plus de formes de marginalité semblent s'installer, mais sans cadrer dans ce système de catégorisation :

« [...] certains jeunes qui peuplent les banlieues déshéritées autour des grandes métropoles sont souvent, simultanément ou successivement, un peu délinquants, un peu toxicomanes, un peu vagabonds, un peu chômeurs ou un peu travailleurs précaires. Aucune de ces étiquettes ne leur convient exactement. Ils s'installent rarement en permanence dans un de ces états, mais ils circulent de l'un à l'autre. Face à cette instabilité, à cette fluidité, les cultures institutionnelles et professionnelles classiques se trouvent démunies : comment les prendre en charge ? Faut-il les catégoriser pour leur attacher des compétences professionnelles propres à des places institutionnelles précises ? » (Castel, 1994, p. 13).

Finalement, pour Becker (1963), c'est notre société qui statue collectivement un individu comme étant déviant ou hors-norme lorsqu'il ne cadre pas dans notre moule prédéfini. Ainsi stigmatisé, un « processus de marginalisation » l'amenant à se retrouver à l'écart serait observé. En ce sens, Becker nomme qu'il est essentiel de se questionner en tant que société sur l'impact

des réactions individuelles et collectives sur le processus de marginalisation. L'auteur explique que la situation de marginalité ne s'arrête pas à déterminer où sont les règles et quelles sont les normes afin de voir qui est en marge, mais bien de se questionner sur la manière dont l'individu marginalisé et la société réagissent à cette dynamique de désaffiliation sociale.

Alors que Castel (1994) offre un modèle descriptif et analytique permettant de situer l'individu au sein de la société, Parazelli (2002) nous invite à ne pas dissocier le phénomène de désaffiliation sociale des éléments de rupture, d'opposition et de contestation dans la construction de la personne. Ainsi, le concept de « désaffiliation » présente l'avantage d'inviter à retracer les trajectoires individuelles, pour saisir comment et pourquoi les individus décrochent.

Enfin, pour ces jeunes, les thèmes de rupture et de précarité se révèlent prédominants, ayant un parcours semé d'embûches et d'obstacles qui ont mené à des ruptures plus ou moins longues et plus ou moins accentuées ou douloureuses avec leur environnement premier, leur famille (d'origine ou d'accueil) ou encore les centres qui les ont protégés lors d'un placement (Aubin et al., 2011). Bien qu'il soit risqué de les circonscrire en un seul modèle et puisqu'il fût démontré que les approches classificatrices des personnes n'ont pas porté fruit, il semble alors important de s'arrêter et de se questionner à savoir qui sont ces jeunes avant de leur faire porter l'étiquette de « jeunes de la rue » ou « jeunes marginaux ».

### **1.1.1. Variables explicatives de la situation des jeunes en situation de marginalité**

Un grand nombre d'éléments communs semble parsemer le parcours des jeunes en situation de marginalité toutefois, Goyette, Bellot et Pontbriand (2011) remettent en question le choix et le poids des variables explicatives qui diffèrent d'une étude à une autre. À ce jour, la majorité des auteurs s'entendent pour dire que les expériences négatives sur le plan familial est inscrit comme étant le facteur le plus prédisposant au passage à la rue ou à la marginalité (C Bellot, 2001; Goyette, Bellot, et al., 2011; Parazelli, 1997; Poirier et al., 1999). De plus, plusieurs écrits notent que la violence familiale est un thème récurrent dans les analyses des déterminants des problèmes sociaux des jeunes (Bourassa, 2003; Hanigan, 1990; Palacio-

Quintin et Jourdan-Ionescu, 1994). Les études de Parazelli (2002) indiquent par ailleurs que les relations familiales seraient déterminantes des modes de relation, d'utilisation et d'occupation de l'espace lorsqu'une personne se retrouve à la rue ou sans domicile fixe. Sous un même thème, Vultur (2005) nommera « catégorie particulière de jeunes désengagés » ces jeunes dont l'histoire familiale est souvent marquée par plusieurs conditions adverses, telles que la séparation des parents, les discordes, les relations conflictuelles, l'incohérence parentale, l'abandon et les modèles parentaux très autoritaires. Cette catégorie de jeunes est présentée par l'auteur comme des jeunes décrocheurs, d'abord à l'école et ensuite en emploi. Lors d'une étude regroupant 16 entrevues auprès de jeunes vivant en situation de désaffiliation sociale et de marginalité, le chercheur note que la grande majorité des jeunes dits « désengagés » ont eu un parcours familial jalonné de difficultés de toutes sortes : séparation de leurs parents, absence du père, vie familiale marquée par des discordes, des relations conflictuelles et des frustrations. Chacune des histoires de vie des participants cadrerait dans l'une des formes de relations parentales établies dans la typologie de Michel Parazelli (2002). La première, *la forme de relation parentale incohérente*, est caractérisée par la vie d'un jeune provenant d'une famille monoparentale suite à une séparation ou à l'inexistence ou la mort d'un des parents. La deuxième, *la forme de relations parentale d'abandon*, caractérise la vie des jeunes qui n'ont pas connu une vie familiale stable et qui ont été placés en bas âge en protection de la jeunesse. Ces jeunes ont un passé particulièrement marqué par une mouvance d'un lieu à l'autre où s'entremêlent des appartements en colocation, la rue ou les ressources d'hébergement. La troisième, *la forme de relations parentales autoritaires*, est particulièrement vécue chez les jeunes ayant grandi avec un modèle de famille biparentale. Ces familles sont généralement caractérisées par des mères dominatrices ou des pères qui imposent leur volonté ainsi qu'un enfant ayant une forte volonté d'affirmation de soi, résultat d'une révolte contre l'autorité.

D'autres antécédents familiaux plus globaux sont aussi récurrents dans les écrits comme la pauvreté, les problèmes de consommation des parents et les expériences d'instabilité résidentielle (Aubin, 2008; Aubin et al., 2011; Brannigan et Caputo, 1993; Parazelli, 2002; Toupin, Pauzé et Lanctôt, 2009). Lopez et Thomas (2006) ajoutent à l'énumération de ces conditions difficiles, les difficultés financières pendant l'enfance, les périodes de chômage chez

les parents, une séparation, les problèmes de santé vécus dans la famille et la séparation d'un enfant de sa famille d'origine comme étant des facteurs à l'origine d'une précarité persistante (Lopez et Thomas, 2006). Or, la grande majorité des jeunes ayant fait l'objet d'un placement ou d'un suivi par les centres jeunesse présentent justement un de ces parcours familiaux tels que caractérisés précédemment (Pauzé et al., 2004). Ces derniers font donc face à un grand risque de précarité et sont aussi disposés à n'avoir que très peu de soutien social ou ne se sentent pas en droit d'en obtenir (Goyette M. et al., 2007). Bien que certains auteurs considèrent les expériences dites « de rue » comme une forme de passage ou de construction de soi, les jeunes qui y vivent expriment pourtant leurs expériences familiales et/ou institutionnelles comme étant le facteur déclencheur de leur passage à la rue (Flamand et Aubin, 2004).

Enfin, si les caractéristiques du milieu familial demeurent une des variables les plus importantes dans le processus de désaffiliation sociale, l'analyse du contexte structurel de la société demeure un élément que nous ne pouvons pas ignorer. Depuis les années 70, les bouleversements économiques ont entraîné d'importantes mutations sociales et politiques ciblant bien particulièrement les jeunes (Nagels et Rea, 2007). Le chômage de masse, les mutations familiales, les transformations de l'État-providence, le désengagement de l'État, la transformation du marché du travail et la pénurie de logements sont des éléments qui ont eux aussi pris part au processus de marginalisation puis de mise à l'écart de la société plongeant les personnes plus fragiles dans une dynamique de survie. De plus, Goyette et al. (2011) diront que suite à une tendance vers la mondialisation, le marché du travail s'oriente de plus en plus vers une économie du savoir et une précarisation des emplois moins qualifiés. De surcroît, ce sont les jeunes issus de milieux défavorisés ou ayant connu certaines difficultés de vie à l'enfance qui sont les premiers à en subir les conséquences en s'enfonçant dans un chômage de masse laissant ainsi peu de place à une vie adulte indépendante. Chacun de ces facteurs explique une hausse du taux de pauvreté, de chômage et de demande à l'aide sociale pour les moins de 30 ans depuis les années 1980 (Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2006; Hanigan, 1990).

Certaines problématiques telles que la toxicomanie et la santé mentale peuvent à la fois être une variable explicative de la désaffiliation sociale et du passage à la rue qu'une cause au

phénomène de cristallisation de ce mode de vie (Laberge, 2000). Prenant en considération le milieu familial désorganisé dans lequel le jeune a pu évoluer ainsi que les possibles expériences traumatiques auxquels il a été confronté, l'utilisation de substance est vue par de nombreux auteurs comme une conséquence importante et un mécanisme de défense souvent utilisé auprès de ces jeunes au passé difficile (Castel, 1994; Greissler, 2013; Lamoureux, 2017; Parazelli, 2002). Pour ces mêmes raisons, les problématiques de santé mentale, génétique ou inhérente aux problématiques citées ci-haut peuvent elles aussi, porter ce double chapeau (Castel, 1994; Greissler, 2013; Parazelli et Colombo, 2006). Ces deux concepts seront abordés au point 1.3 et 1.4 puisqu'il s'agit de deux problématiques majeures des jeunes en situation de désaffiliation sociale.

En somme, bien qu'il soit difficile de tracer un parcours bien précis du processus de désaffiliation sociale chez les jeunes adultes, des antécédents et des facteurs explicatifs communs semblent toutefois ressortir du lot. Les relations familiales difficiles, l'économie basée sur le savoir, le contexte socio-économique actuel, les origines sociales et la perte de repère face à une vie de consommation motiveraient les jeunes à trouver leur référent dans une mode de vie « en marge » des normes de vie actuelle.

## **1.2. L'utilisation de substances psychotropes et les troubles de santé mentale chez les jeunes en situation de désaffiliation sociale**

Élyse Roy, responsable de la Chaire de recherche en toxicomanie de l'Université de Sherbrooke, s'intéresse depuis plusieurs années à la situation des adolescents et des jeunes adultes sans domicile fixe de la grande région métropolitaine. Trois de ses études portent particulièrement sur l'impact de l'utilisation de substances et des troubles mentaux sur les trajectoires de vie des jeunes de la rue. Entre 1995 et 2000, ses résultats de recherche rapportent que sur une cohorte de 1013 jeunes de la rue, 26 sont décédés dont 13 par suicide et 8 par surdose (Roy et al., 2004). Le taux de mortalité dénoté est 11 fois plus élevé que le nombre de décès observés chez l'ensemble des jeunes du Québec. En 2006, une seconde étude portant sur les trajectoires résidentielles des jeunes de la rue a été faite, explorant par le fait même les troubles

de l'usage et de santé mentale chez les participants (Roy et al., 2010b). De ce fait, sur 365 sujets, 103 souffraient de trouble anxieux, 82 de troubles affectifs et neuf de troubles psychotiques. Ces chiffres démontrant largement l'étendue des problématiques de santé mentale chez les jeunes sans domicile fixe. Finalement, en 2013, une étude réalisée par Richer, Bertrand, Vandermeerschen et Roy (2013) auprès de 854 participants montre que 59,7% d'entre eux ont dans leur vie, eu des idéations suicidaires, que 25,5% en ont eu au cours du dernier mois et que 62,8% d'entre eux avaient un plan suicidaire concret.

C'est en 2014 que le directeur de l'observatoire canadien sur l'itinérance a rapporté que plus de 30 % des jeunes en situation d'itinérance souffriraient de psychose et 75 % de toxicomanie (Gaetz, Gulliver et Richter, 2014). Selon ce dernier, un cercle vicieux s'enclencherait entre le trouble de santé mentale et l'itinérance expliquant que la psychose serait exacerbée par le stress vécu lorsqu'une personne est sans domicile fixe amenant ainsi une désorganisation psychotique contribuant à la persistance de l'itinérance. Dans le même ordre d'idée, mais s'intéressant davantage aux problématiques de dépression, Cauce (2000) indique que les jeunes sans domicile fixe seraient caractérisés par un état dépressif plus fréquent dû à une multitude de facteurs tels qu'une mauvaise entente avec leur famille, un passé de violence au sein de celle-ci ou encore, à diverses expériences de rejet. Selon le chercheur, ces embûches repousseraient ces jeunes de la norme et seraient une des raisons les amenant à adopter des comportements déviants, tant en termes de toxicomanie (alcool, drogue), qu'en termes de comportement social (violences verbales et physiques, délinquance, comportements sexuels à risque) entraînant de lourdes conséquences sur le plan de la santé physique et psychologique et réduisant leurs capacités à faire face au monde de la rue.

Toutefois, Parazelli et Colombo (2006) apportent un bémol aux diagnostics parfois hâtifs des jeunes de la rue. Parlant plutôt d'une fragilité psychologique, les chercheuses s'entendent sur le fait que les comportements suicidaires, les états dépressifs ou mêmes *borderline* observés ou encore diagnostiqués, peuvent parfois être mis en relation avec des échecs ou des difficultés associées à la quête identitaire marginale de ces jeunes, plutôt qu'à des « pathologies » individuelles. Dans sa thèse, Coté (2013) rapporte que les habitudes de consommation de



drogues chez les jeunes en situation de marginalité les isoleraient des autres et surtout, de leur partenaire intime. Il est remarqué que dans une dynamique de couple où la consommation est présente, le partenaire peut devenir rapidement un voleur potentiel aux yeux de l'autre. La confiance devient alors un enjeu beaucoup plus complexe menant à une solitude affective importante. C'est d'ailleurs ce que révèlent les récits de vie d'une grande majorité de jeunes consommateurs en situation d'itinérance évoquant des thèmes tels que l'isolement, le rejet, la trahison, la méfiance et la faible estime de soi (Cote, 2013; Kidd et Davidson, 2007; Kidd et Kral, 2002). Même si la plupart des participants rencontrés lors de l'étude de Côté (2013) mentionnent consommer de la drogue de manière récréative, cette consommation ne semble pas constituer une source de plaisir pour ces derniers. Par exemple, les participants nomment consommer suite à des événements ayant provoqué d'importants chocs émotionnels ou encore en réaction aux conditions précaires de la vie de rue. De plus, la « quête du buzz » n'évoque pas l'idée de la découverte de nouvelles sensations, mais plutôt la recherche d'un état second où ils peuvent se déposer.

Finalement, bien que la consommation et les troubles de santé mentale semblent être une problématique bien présente auprès des jeunes en situation de désaffiliation sociale, ce passage ne semble pas, pour aucun chercheur, une finalité. Monast (2010) indique qu'en respectant son rythme et surtout, sans lui imposer une obligation de continuité vers une vie plus normative, le jeune peut reprendre confiance en ses pouvoirs et cela même s'il ne l'avait pas souhaité (relation amoureuse, opportunité de jobine, opportunité d'école, découverte d'intérêt). Monast (2010) explique que plus le jeune est surpris par les effets psychiques d'après-coup (diminution de la consommation alors que ce n'était pas souhaité, relation durable, sentiment d'énergie, désir de prendre soin de soi), plus il retrouve un sens et une certaine forme de pouvoir.

### 1.3. Décrochage scolaire et accès à l'emploi

Les différentes variables explicatives de la désaffiliation sociale concordent de près avec celles du décrochage scolaire (Comité régional pour la valorisation de l'éducation, 2018). Les problématiques familiales, la faible scolarisation des parents, les troubles de santé mentale, l'absence d'encadrement parental ou l'absence de stabilité dans la famille ne sont que des exemples pouvant avoir un impact à divers niveaux dans la vie des jeunes.

L'absence de diplôme est une caractéristique bien commune des jeunes en difficulté qui peinent à s'insérer sur le marché du travail (Goyette et al., 2006; Molgat, 2011). Le décrochage scolaire soit le fait d'interrompre ses études avant l'obtention d'un diplôme, concerne 30 % des jeunes Québécois (C Bellot, 2001; Doray, Prévost, Delavictoire, Moulin et Beaud, 2011; OCDE, 2013). À nouveau, on associe ce phénomène à des antécédents familiaux particulier : moins les parents sont diplômés, plus le risque de non-diplomation est élevé (Belzil, 2004). À certains égards, la nature de l'enseignement serait aussi mise en cause par les jeunes qui ne trouvent pas leur place dans le système d'éducation actuel. Il existe dans certains organismes communautaires ou Centres Jeunesse des écoles alternatives qui tentent d'accompagner les jeunes en situation de décrochage dans leur projet de retour aux études, souvent vers l'obtention d'un diplôme secondaire. Ceux qui ne prennent pas cette avenue ou qui n'ont pas eu la chance d'y avoir accès développent alors des stratégies de survie légales ou illégales : emplois précaires sans qualification et à faible taux de rémunération, travail au noir, système d'assistance du revenu (Karabanow, Hughes, Ticknor et Kidd, 2010).

Cette préoccupation est toutefois bien réelle pour ces jeunes qui doivent compenser leur manque de qualification et d'expérience de travail reconnu (Trottier, 2000). Bellot (2001) dira d'eux qu'ils font face à une double contrainte : soit la stigmatisation par notre société et le nonaccès aux emplois aspirés. De plus, parfois dans une logique de revendication, certains jeunes refuseront les valeurs capitalistes associées à l'argent et au pouvoir qu'il engendre et donc, refuseront par le fait même les valeurs de l'éducation et de l'emploi salarié qui y est associé. Ce désir de se distancier des normes dominantes du travail et de l'éducation préserve encore une

fois, les attributs identitaires de la situation de marginalité dans laquelle ils se retrouvent (Greissler, 2007).

#### **1.4. Le passage à la vie adulte**

Le passage à la vie adulte est un événement déstabilisant dans la vie de tous. De surcroît, lorsque ce passage est précédé d'un historique familial jalonné de difficultés telles que la violence familiale, l'abus, la pauvreté, l'instabilité résidentielle, la toxicomanie et le manque de scolarisation, la vulnérabilité de la personne rend cette transition encore plus difficile (Goyette, Pontbriand et Bellot, 2011) et c'est pourquoi le passage à la vie adulte est un élément important dans le processus de désaffiliation sociale.

Le gouvernement québécois a récemment établi le seuil de limite d'âge de la jeunesse à 35 ans. Bien que le début de l'âge adulte semble déterminé, l'âge du point de passage vers la transition peut varier considérablement d'une personne à l'autre selon son vécu. Cette étape est un bouleversement tant en ce qui a trait au corps individuel et dans son rapport à l'altérité que dans l'identité psychique et sociale. Colombo (2007) a d'ailleurs posé la question suivante : comment peut-on devenir adulte sans bousculer ce que l'on est, d'où l'on vient, et ce vers quoi l'on s'en va ? Selon lui, l'adolescent ou le jeune adulte doit remettre en question son identité, les valeurs qui lui ont été inculquées et les valeurs sociétales dominantes. Faisant face à divers risques d'impasses, la quête de sens associé au passage vers la vie adulte dans ce brouillard des repères normatifs est encore plus floue lorsqu'il est vécu dans une société où les repères liés à l'enfance deviennent en contradiction avec les normes sociétales (Parazelli, 2002).

où de plus en plus d'adultes sont en quête d'une jeunesse éternelle (Parazelli, 2002).

Dans ses écrits, Coles (1996) met en valeur trois transitions interreliées témoignant du passage à la vie adulte, soit 1) la transition de l'école vers le travail 2) la famille d'origine vers une nouvelle famille et 3) celle du logement des parents vers un logement indépendant. C'est lors de ces transitions que les jeunes sont appelés à se remettre en question et à se prononcer sur la place qu'ils souhaitent occuper dans la société et c'est lors de ce passage que certains

refuseront les modèles qu'on leur propose. Les expériences vécues durant l'enfance et l'adolescence puis en situation de marginalité contribueront à modifier les lignes directrices menant vers l'âge adulte (Goyette et al., 2006; Goyette, Bellot, et al., 2011; Hanigan, 1990; Roy et al., 2010). La « marge » devient alors ce lieu d'expression, de crise ou du moins cet endroit plus visible où certains revoient leur propre conception de la vie, de leurs valeurs et de l'encadrement qu'ils ont besoin pour ce rite de passage.

### **1.5. Sortir d'une situation de désaffiliation sociale, une option envisageable ?**

Sortir d'une situation de désaffiliation sociale ne peut être envisagée que si elle a du sens pour le jeune en fonction de son vécu (Colombo, 2003a). Ce dernier doit prendre conscience que cette situation ne lui convient plus et donc qu'un changement de mode de vie est envisageable. C'est seulement à ce moment qu'il pourra s'investir dans la construction d'un projet alternatif à son mode de vie actuel lui permettant ainsi de se projeter dans l'avenir (M.-M. Côté, 1992).

On qualifiera de marginal le mode de vie du jeune en situation de désaffiliation, car il ne s'organise pas selon les normes de la culture prédominante (scolarité, emploi, logement, relation sociale, vie familiale). Toutefois, ce désintérêt pour la norme ne signifie pas un manque total d'organisation (Greissler, 2013) bien au contraire, car la vie dite « de rue » est régie selon des codes et des normes qui lui sont propres (C Bellot, 2001; Hurtubise et Laaroussi, 2002; Jeffrey, 1995; Parazelli, 2002). Ce courant d'auteurs s'inscrit dans la pensée que l'espace de la marginalité et de la rue ne devrait pas être analysé comme le développement d'une pathologie, mais plutôt comme une tentative de socialisation (Parazelli, 2002). Les études récentes démontrent que le parcours de vie des jeunes en situation de marginalité serait révélateur d'un désir d'émancipation sociale, soit un élément important dans le processus de socialisation (Parazelli, 2002). La rue ne serait alors plus perçue comme un élément de rupture ou d'exclusion, mais plutôt, comme un univers social (C Bellot, 2001) transitionnel participant au passage à la vie adulte (Parazelli, 2002). Précurseur, Castel (1994) propose que s'il existe un

processus allant de l'intégration à la désaffiliation en passant par la vulnérabilité, le concept peut aussi exister inversement suggérant alors que la désaffiliation n'est pas une finalité.

Ainsi, c'est lorsqu'un jeune finit par s'essouffler de ses expériences souvent illusoire qu'une remise en question commence, souvent déclenchée par un événement déstabilisant (Colombo, 2003a). Toutefois, bien des chercheurs s'entendent pour dire que sortir de « la rue » ou d'une situation de marginalité ne signifie pas nécessairement qu'une coupure définitive du mode de vie, des relations et de la consommation sera faite (Cote, 2013; Greissler, 2013). Au contraire, Colombo (2003b) parlera plutôt d'ambivalence et de tension paradoxale amenant les jeunes à adopter diverses stratégies pour effectuer ce passage.

## **1.6. Les cadres d'analyse utilisés pour comprendre cette problématique**

Les réalités vécues par les jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale peuvent parfois nous sembler bien loin de notre quotidien. Ainsi, afin de mieux comprendre le vécu et l'intervention relative faite avec ces derniers, un survol des cadres d'analyse préconisés est présenté. Bien entendu, il n'est pas question ici de faire un portrait complet et détaillé de chacun des courants, mais bien de répertorier ceux qui à mon avis, semblent les plus pertinents dans le cadre de ce rapport. Ainsi, les trois cadres d'analyses choisis soit, la théorie de la reconnaissance sociale, la sociologie de l'expérience ainsi que la théorie de la prise de risque permettent de rendre compte des réalités vécues auprès des jeunes en situation de désaffiliation sociale.

### **1.6.1. Théorie de la reconnaissance sociale**

La reconnaissance sociale prend appui sur le fait que l'apport pratique à soi se constitue dans un rapport à autrui. Dans le monde actuel où les inégalités matérielles sont de plus en plus visibles tant sur le plan du revenu et de la propriété que sur celui de l'accès à l'emploi, à l'éducation, aux soins de santé ou aux loisirs, une lutte importante à la reconnaissance prend place et crée au sein même des pays, des collectivités voire des quartiers, des situations d'oppression (Fraser, 2004). Élaborée par Honneth (2004), la théorie de la reconnaissance sociale s'inscrit dans une perspective voulant que la vie sociale soit au centre des relations de

reconnaissance entre les personnes et cela, de façon réciproque. À travers ces différentes formes de reconnaissance, une personne se construit et développe une relation positive avec elle-même.

Selon ce même auteur, il existerait trois formes de reconnaissance. La première, la reconnaissance relationnelle, s'effectuerait par le biais des relations primaires qui combler les besoins et les affectent. La deuxième, la reconnaissance affective, permettrait à l'individu de développer sa confiance en soi et son autonomie. Finalement, c'est en ayant droit à la reconnaissance juridique que le respect de soi peut alors se développer. Ainsi, l'individu ou le groupe d'individus peut percevoir sa valeur en fonction de sa contribution au sein de la société (Bellot et Rivard, 2013).

Bellot et Rivard (2013) diront que la reconnaissance sociale est en fait « la valeur que chacun s'attribue aux dépens du regard d'autrui » (p.108). En effet, une disparition des relations de reconnaissance auprès d'une personne engendrerait une expérience de mépris et d'humiliation ayant des impacts considérables pour la formation de l'identité de l'individu. Il serait donc faux de croire que la contribution sociale égalitaire est accessible à tout un chacun et ce fait engendre, selon Fraser (2004), un déni de reconnaissance sociale. Notre société d'aujourd'hui impose de lourds obstacles institutionnalisés opprimant une population dite « d'exclue » par Fraser, de participer à la vie sociale telle que nous la définissons. Certains chercheurs s'entendent sur des termes tels que l'individualisation des problèmes sociaux (Jouffray, 2015; Lapierre et Levesque, 2013) et la privatisation de l'injustice (Pelchat, 2010) afin de définir ce déni de reconnaissance. À l'heure actuelle, la pauvreté économique, l'itinérance, la violence ou encore les problématiques de consommation sont souvent réduites à une dimension individuelle qui résulterait essentiellement de « déficits » chez les individus concernés éliminant ainsi la contribution des facteurs politiques, sociaux et économiques à la situation. Cette théorie nous éclaire donc quant aux expériences de mépris et de stigmatisation vécues par les jeunes adultes en situation de marginalité. Ayant pour la plupart grandi dans des milieux familiaux désorganisés, ces derniers vivent généralement avec un lourd historique de violence, d'abus, de consommation et de conditions de vie précaires. De surcroît, ils font face tous les jours à des préjugés et de la stigmatisation, tant par les professionnels du réseau que par

la société en général, éliminant ainsi un désir de contribution sociale. Ce refus d'adhérer à la norme parfois même en bas âge, engendre par le fait même diverses conséquences telles que des troubles de l'usage d'alcool et de drogue, des problématiques de décrochage scolaire, d'employabilité, divers troubles affectifs ou de la personnalité, une instabilité résidentielle voire même une situation d'itinérance ou encore, une difficulté à accéder aux soins de santé puis à adhérer aux traitements proposés.

### **1.6.2. La sociologie de l'expérience**

Quelques chercheurs se sont penchés sur la notion d'expérience, dont le sociologue François Dubet (1994). En se basant sur une lecture critique des théories du constructivisme, de l'interactionnisme symbolique et de l'individualisme méthodologique, le chercheur a plutôt rendu compte au travers de ses écrits non seulement de l'univers subjectif de l'individu, mais surtout, des conditions sociales encadrant ses actions (François Dubet, Lebon et de Linares, 2008).

Dans la sociologie de l'expérience, l'identité est continuellement en construction et se transforme principalement en fonction des interactions vécues avec autrui et son environnement. Elle se forme à partir des situations du quotidien, des mécanismes de la personne, des règles souvent contradictoires de notre société appartenant toutefois à un système à travers lequel les individus prennent position et autonomie. Dubet l'a définie comme étant « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994, p. 15). Ainsi, la personne est définie comme possédant une intentionnalité et une marge de manœuvre dans la construction de son identité et de son histoire de vie. En s'inspirant entre autres des travaux de ses comparses (Boudon, 1979; Crozier et Friedberg, 1977; Goffman et Kihm, 1975), Dubet met de l'avant l'autonomie de la personne tout en tenant compte des conditions sociales dans lesquelles elle a évolué suggérant ainsi qu'elle est capable de maîtriser consciemment et dans une certaine mesure, son rapport au monde.

De ce fait, l'expérience sociale reconnaît que les contextes sociaux viennent jouer un rôle de cadre venant structurer en termes de limite et de potentialité les conduites des individus évoquant le concept de « cadre social » induit par Goffman (1991). Tel que cité précédemment lorsque nous élaborions les codes et les normes à respecter en situation de rue, chaque cadre social comporte ses propres règles de conduite préalablement établies venant ainsi structurer les interactions sociales des individus.

Bellot traduira la situation de la désaffiliation sociale chez les jeunes adultes en fonction de l'expérience sociale comme étant une quête d'autonomie vécue au quotidien, dans les interactions avec les autres. Elle notera que le fait d'entretenir un rapport particulier avec la rue ou encore avec la marginalité ne doit pas être vu comme une situation devant laquelle l'individu se retrouve en soumission devant les contingences de la société, mais bien comme une mise en scène où l'individu se retrouve au centre des circonstances, des contraintes et des actions des autres et où il réagit en fonction de sa propre lecture de la situation (C Bellot, 2001; Rainville, 2007).

### **1.6.3. Théorie de la prise de risque**

Selon Le Breton (2002), la notion de prise de risque est devenue un sujet des plus exploités dans les domaines de l'épidémiologie, de la santé publique et du travail social. Ce même auteur clarifie la prise de risque par le terme « ordalie » lorsqu'un individu met sa propre vie à l'épreuve, dans le but de légitimer son existence et de lui donner une valeur. La conduite à risque est alors vécue comme un jeu symbolique ou réel avec la mort, lorsque la personne met sa propre vie en jeu, non pas pour mourir, mais pour soulever la possibilité non négligeable de perdre la vie ou de connaître l'altération de ses capacités physiques. À ce jour, Le Breton demeure l'un des rares à montrer que le comportement ordalique comporte certes un risque de mort, mais aussi, une part active de volonté et de confiance face à la vie (Le Breton, 2011).

Lorsqu'il s'agit de prise de risque chez les jeunes en situation de marginalité, une connotation négative est généralement associée, rapportant le comportement à un référent déviant et dangereux. Ainsi, Le Breton (2002) proposera que le comportement ordalique sous-



tend une recherche d'identité et de valeur à son existence tout en rejetant au plus loin la peur de son insignifiance personnelle. D'une autre part, Jeffrey (1995) expliquera les conduites à risque comme un défi personnel, un engagement délibéré dans l'action soulevant l'exaltation de la préparation et de la réalisation du moment. Toutefois, ce dernier insiste sur le fait que ces conduites s'imposent parfois dans la pesanteur de l'événement, dans l'ignorance ou l'indifférence du danger, faute d'un investissement suffisant de soi.

Bien qu'elles puissent se vivre seules, les pratiques ordaliques sont généralement vécues en alliance avec d'autres personnes. La puissance d'attraction du groupe valorisant le comportement à risque dissipe alors les doutes de la personne en lui conférant une confiance et un sens, contrairement à ce que lui aurait donné la société (ou sa propre famille). Ainsi, en partageant sa conduite avec les autres, l'individu partage aussi un vécu et une souffrance, mêlés à une quête qui ne trouve souvent sens que dans l'après-coup de l'événement (Le Breton, 2002). Selon Peretti-Watel (2004) la consommation abusive de drogue ou d'alcool, particulièrement auprès des jeunes, est rapportée comme une notion intitulée « épidémie comportementale » et est perçue comme étant un comportement ordalique. De par des comportements d'imitation, d'influence ou de conformité allant d'un individu à un autre, les pratiques ordaliques font alors sens non seulement au niveau de l'individuation de la personne, mais surtout, au niveau du sentiment d'appartenance et de la quête du sentiment de toute-puissance du groupe.

Selon Jeffrey (1998), les jeunes sans domicile fixe arrivent dans les grands centres avec le désir de s'affronter physiquement en dépassant leurs propres limites leur permettant de maîtriser un monde qui leur échappe ou un destin qu'ils ne peuvent supporter. La vie de rue étant perçue comme un défi, ces jeunes se créeraient leurs propres critères de légitimation face à leur existence. Issus pour la plupart de familles en crise où ils n'ont jamais eu le sentiment d'exister en tant que personne, ces jeunes auraient des repères trop incohérents pour donner sens à leur propre vie, la mise à l'épreuve de soi deviendrait alors cette quête de sens (Colombo, 2010). Ainsi, Le Breton (2002) parlera d'une chute interminable à l'horizontale, amenant le jeune d'un lieu à un autre, sans autre perspective que l'instant présent. En comblant ce vide de sens souvent par la prise de drogues ou d'alcool, la quête devient celle de l'absence de sensation,

se jouant à la limite de la mort. Cette excitation du risque mettant en scène leur drame personnel semble alors d'une importance capitale pour ces jeunes puisqu'elle est au fond, l'apogée de la transgression (Jeffrey, 1995).

Ces différents exemples indiquent toutefois que si les comportements ordaliques adoptés par les jeunes de la rue comportent différents aspects destructifs, ils peuvent aussi être perçus comme un désir de construction identitaire. Bien que la souffrance et les dangers encourus par ces jeunes sont inhérents, Le Breton (2011) indique qu'il est toutefois primordial que l'on ne se limite pas à une attitude axée sur la sécurité, mais également, sur la compréhension de la quête identitaire et la recherche de sens que révèlent les comportements de ces jeunes.

## **1.7. Les approches habituellement utilisées auprès des jeunes en situation de désaffiliation sociale**

Cette section fera état des principales approches préconisées auprès des jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale. Bien entendu, d'autres approches viennent appuyer les interventions faites auprès de cette population, mais l'approche répressive, la réduction des méfaits, l'approche de proximité, l'approche motivationnelle et l'*empowerment* sont celles bénéficiant du plus grand nombre d'écrits théoriques sur le sujet.

### **1.7.1. L'approche répressive**

Bien que les limites de cette approche soient de plus en plus reconnues, il convient tout de même d'aborder l'approche répressive compte tenu des impacts majeurs qu'elle a eus sur les jeunes en situation de désaffiliation sociale (Céline Bellot, 2000; Parazelli, 2000). Particulièrement à Montréal, cette approche mène à la contraventionnalisation des actes jugés inadéquats et au contrôle des espaces publics de manière à limiter l'errance de la population dite « marginalisée », accentuant ainsi le processus de marginalisation de ces derniers tout en envenimant leurs relations avec les agents de la sécurité publique ou privée (Céline Bellot, 2000). Depuis 1994, les interventions répressives dans une optique de revitalisation du centre-

ville de Montréal ont par ailleurs contribué à la destruction du potentiel de socialisation de ces derniers en les obligeant à quitter leur milieu d'appartenance (Parazelli, 2000).

### **1.7.2. La réduction des méfaits**

La réduction des méfaits a fait son apparition dans les années 1980 suite à la propagation du virus d'immunodéficience humaine auprès des consommateurs de drogues par injection. Elle vise la réduction des conséquences tant individuelles que sociales liées à l'usage plutôt que l'élimination du comportement (Brisson, 2014; Brochu, 2006). L'approche s'appuie sur deux principes, le pragmatisme et l'humanisme. On dira pragmatique d'une approche tolérante qui reconnaît que l'usage de substance existe et existera toujours. De ce fait, tout en respectant le rythme de la personne, nous travaillons avec elle à la diminution des conséquences directe ou indirecte de sa consommation. D'une autre part, elle est humaniste puisqu'elle considère que toute personne a la capacité de mettre en place des solutions pour faire face à ses difficultés. En plaçant la personne au centre du processus, elle privilégie son implication et offre à celle-ci un accès à bas seuil respectueux et un soutien de proximité (Brisson, 2014).

La réduction des méfaits est une approche fortement utilisée dans le milieu communautaire. Utilisée autant dans les centres d'hébergement tels que les auberges du cœur, dans les boîtes de travail de rue allant jusque dans les maisons des jeunes ou dans les centres de jour offrant du répit pour les personnes en situation d'itinérance, la réduction des méfaits est l'approche qui chapeaute l'organisme communautaire dans lequel j'ai effectué mon stage.

### **1.7.3. L'approche de proximité**

Depuis une dizaine d'années, un constat est établi : l'approche de proximité n'est plus l'apanage des travailleurs de rue (TR) ou de milieu, mais bien un mode d'intervention utilisé dans le cadre de diverses professions (Paquin et Perreault, 2013). Toutefois, pour le bien de ce rapport, nous nous concentrerons sur l'approche de proximité offerte par les travailleurs de rue (TR) et de milieux qui apportent un soutien global aux personnes en rupture et les accompagnent au quotidien vers un mieux-être individuel et collectif (Duval et Fontaine, 2016).

Tel qu'expliqué par Fontaine (2010), la logique de proximité soit d'« aller vers » est bien plus qu'un simple déplacement géographique, elle est une démarche complète et une reconnaissance existentielle des personnes visées. De ce fait, les discours et actions des TR seront adaptés au langage et aux valeurs véhiculées dans la population rejointe (Paquin et Perreault, 2013). Une des notions fondamentales de l'approche de proximité est « l'étapisme ». Cruciale pour les étapes suivantes, elle implique de prendre le temps de se « déposer dans un milieu, de le découvrir, de l'observer, de l'infiltrer, c'est-à-dire de traverser ses filtres... » (Fontaine, 2006, p .80). Les TR expliqueront cette étape comme étant essentielle avant une quelconque création de lien. S'asseoir et ne « rien faire » afin de tâter le pouls, s'imprégner de l'ambiance et des codes du milieu afin de tranquillement et subtilement, se greffer à la population ciblée sans s'imposer (Giraldi et de Boevé, 2008). Ainsi, c'est en s'éloignant de toute approche interventionniste afin de ne pas raviver les défenses des personnes qu'ils côtoient face à l'ingérence d'agents sociaux porteurs d'une norme qu'ils refusent (Bondu, 1998; Schaut et Van Campenhout, 1994) que les TR établissent avec ces derniers, une relation de connaissance et de reconnaissance mutuelle (Cheval, 2001). Ils accueillent donc les réalités des personnes de manière globale, sans hiérarchiser leurs priorités et sans présumer de ce qui est bon ou mauvais pour elles, en tentant de ne pas les polariser comme étant délinquants ou victimes.

En somme, en sortant des perceptions alarmistes voulant que la marginalité ou la rue soit un danger inhérent ou encore, en s'éloignant de la vision idéaliste et mystifiante de liberté qu'offre ce mode de vie, le travailleur de rue (TR) devra plutôt comprendre le milieu comme étant à la fois un « lieu d'autonomie et de contrainte, d'émancipation et de soumission » (Fontaine, 2010, p.142). Son travail peut finalement être décrit comme une stratégie d'action afin de limiter l'engrenage de la marginalisation tout en étant un « chaînon manquant » entre la population ciblée et les diverses instances sociales (école, espace public, travail, loi, services de santé et sociaux, etc.) (Cheval, 2001; Fontaine, 2010; Lamoureux, 2017).

#### 1.7.4. Approche motivationnelle

Une personne en situation de marginalité passe souvent par divers stades de réflexion en ce qui a trait à ses habitudes de vie. Souvent ambivalente face au changement, elle est partagée entre l'idée de poursuivre ou non sa consommation, son errance ou encore ses moyens alternatifs de subvenir à ses besoins par le biais de la criminalité, en quête ou en faisant de la prostitution. C'est cette ambivalence qui l'a gardé en *statu quo*, sans se résoudre à changer (De Saint- Aubert, C., Sgard, 2013) et c'est donc celle-ci que nous tenterons d'explorer avec la personne.

Miller et Rollnick (2009) insistent sur le fait que l'approche motivationnelle est davantage une « manière d'être » avec la personne qu'un assortiment varié de techniques à utiliser pour amener celle-ci à faire ce qu'elle ne souhaite pas. Utilisant le modèle transthéorique de Prochaska, Norcross et DiClemente (1992), l'approche motivationnelle s'établit sur un continuum de changement non linéaire, s'inscrivant dans le temps en créant chez la personne, un déséquilibre sur le plan des résistances. Elle suggère de comprendre la motivation comme un processus interpersonnel et non pas comme un état d'esprit (Rollnick et al., 2009). L'objectif sera de faire émerger la motivation intrinsèque de la personne en l'aidant à l'identifier et à la nommer avec ses termes à elle en se basant sur ses buts et ses propres valeurs personnelles (Lécallier et Michaud, 2004). Trois composantes sont essentielles à la motivation. La première, l'importance que la personne accorde au changement souhaité. La deuxième, la confiance de la personne en ses propres moyens afin de réaliser son objectif et finalement la troisième, sa disposition à entreprendre un changement (Lécallier et Michaud, 2004).

Selon les auteurs (Rollnick et Miller, 1995), quatre principes généraux soutiennent l'approche. Le premier est de faire preuve d'empathie en offrant à la personne une écoute active respectant son discours, son ambivalence tout en ayant le désir de comprendre ce qu'elle a en tête et en se permettant, au besoin, d'exprimer son désaccord. Le deuxième est de savoir rouler avec la résistance. Ici, nous tenterons d'inviter la personne à prendre en considération de nouveaux points de vue afin qu'elle devienne l'actrice principale dans la résolution de ses problèmes. Le troisième est de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. Le crédit que

s'accorde la personne quant à ses possibilités d'entamer et de réussir le changement est un facteur prédictif de sa réussite. Nous désirons donc augmenter la confiance de la personne dans sa capacité à surmonter les obstacles qui surviendront. Finalement, le quatrième grand principe est le fait de développer des divergences. Même si l'entretien non directif avec une personne reste un classique légitime lorsque l'on travaille des objectifs généraux, l'utilisation d'un discours intentionnellement directif sera utilisée lors de situations problématiques et lorsqu'un changement de comportement est souhaitable. Ainsi, nous devons créer dans la façon de voir de la personne, une divergence entre son comportement actuel et ses valeurs de référence afin d'augmenter de façon sensible sa perception des inconvénients de son *statu quo*.

En somme, le changement s'amorce lorsque la personne perçoit que les inconvénients d'une situation surpassent ses avantages. Progressivement, elle réalisera que ses désirs immédiats sont en opposition avec ses buts et ses valeurs (De Saint- Aubert, C., Sgard, 2013). Pendant ce temps, nous mettrons l'accent sur ses forces, ses compétences, sur l'identification de ses besoins tout en gardant la personne au centre même du processus (Lécallier et Michaud, 2004).

### **1.7.5. L'empowerment**

En premier lieu, notons que le terme anglais « *empowerment* » a été retenu puisqu'il s'agit d'un concept difficile à traduire. Jouffray (2015) explique que « [...] ce concept recouvre un accès au pouvoir (comme état et comme objectif) et un processus pour y arriver » (p. 2). Basé sur cinq postulats, l'*empowerment* vise : 1) la complémentarité des compétences 2) une démarche enracinée dans l'action 3) l'agir ensemble, soit l'individu avec la communauté 4) l'agir avec les communautés exclues et marginalisées et 5) l'agir à différents niveaux, tant sur l'aspect individuel que collectif. Toutefois, en ce qui a trait à ce postulat, Yann Le Bossé expliquera qu'il y a risque de « psychologiser » le processus de façon exagérée si les interventions ne sont faites que sur le plan individuel. Ainsi, l'agir uniquement sur le plan de l'empowerment individuel ferait perdre tout potentiel de changement macrosocial (Yann Le Bossé, 1996).

Ninacs (1995) affirmera que le principe d'intervention est fondé sur les croyances qu'on les personnes en leurs propres capacités à effectuer des changements et des actions afin de maximiser leurs accès aux ressources, et cela tant au niveau individuel que collectif. Ainsi, on dira que le pouvoir n'est pas à prendre, mais il se crée et s'échange. En résumé, l'*empowerment* vise à la fois la modification des relations de pouvoir entre la personne et l'intervenant, ainsi qu'entre la personne et son environnement (Staples, 1990).

## **1.8.Sommaire**

Les jeunes marginalisés semblent avoir en commun certains antécédents et facteurs explicatifs à leur situation. Bien que les relations familiales difficiles, les traumatismes et les deuils pèsent lourd dans la balance, les difficultés d'apprentissage, le décrochage scolaire additionné à l'économie actuelle basée sur le savoir, le contexte socio-économique, les origines sociales et la perte de repères face à une vie de consommation sont tous des éléments pouvant rendre susceptible le glissement vers la désaffiliation sociale. Or, le passage à la vie adulte est pour la majorité des gens une période d'ambivalence, parfois de craintes, de changements et d'affirmation de soi. Pour les jeunes ciblés dans ce rapport, cette période ne les épargne pas. Sans avoir le soutien et l'encadrement nécessaire à ce passage, celui-ci est souvent chargé de stress, de frustration et doublé de contradictions face aux repères normatifs. De plus, malgré le fait qu'il semble difficile de déterminer lequel est l'effet et lequel est la cause, la toxicomanie et les troubles de santé mentale sont tous les deux des éléments importants à prendre en considération dans la vie de ces jeunes adultes. Bien qu'inhérents à la problématique, ces deux aspects ne doivent toutefois pas être pris ni comme une fatalité ni en tant que finalité. Enfin, c'est généralement par essoufflement ou par remise en question suite à un événement traumatique, que les jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale commencent une réflexion d'ambivalence face à leur mode de vie. Ils adoptent alors diverses stratégies les menant tranquillement vers un mode de vie plus normatif sans qu'il soit pour autant conventionnel.

Dans ce rapport, trois cadres d'analyses ont été répertoriés afin de rendre compte des réalités vécues par les jeunes en situation de désaffiliation sociale : la théorie de la

reconnaissance sociale, la sociologie de l'expérience ainsi que la théorie de la prise de risque. Alors que le premier cadre suppose que chacun s'attribue une valeur propre en fonction du regard d'autrui et que cela peut engendrer des impacts considérables sur la formation de l'identité, le deuxième aborde plutôt la désaffiliation comme une quête d'autonomie vécue en interaction avec les autres. Le jeune n'est donc pas soumis à une société, mais est plutôt perçu comme un acteur se retrouvant au centre d'une mise en scène réagissant en fonction de sa propre lecture de la situation. Finalement, le dernier cadre fait état de la théorie de la prise de risque. Ici, bien que le comportement ordalique peut être vu par l'ensemble de la société comme étant déviant voire même dangereux, ce cadre d'analyse l'aborde plutôt comme un désir de construction identitaire.

Ainsi donc, en prenant en considération chacun des éléments rapportés précédemment, diverses approches d'intervention sont utilisées auprès de ces jeunes marginalisés. Outre l'approche répressive, les approches de la réduction des méfaits, de proximité, motivationnelle et de l'empowerment sont utilisées en cohérence les unes avec les autres, tant par le milieu communautaire qu'institutionnel. Finalement, bien que ces approches aient fait leurs preuves depuis plusieurs années, il n'en demeure pas moins que d'autres gagneraient à être connues et à être intégrées aux modèles et aux approches déjà existantes tel que, par exemple, l'apprentissage expérientiel ainsi que l'approche d'intervention par la nature et l'aventure. Le second chapitre saura expliquer en quoi ces dernières peuvent être pertinentes auprès des jeunes en situation de désaffiliation sociale.

## **CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE**

*Apprendre ? Certainement, mais vivre d'abord, et apprendre par la vie, dans la vie.*

-John Dewey –

Le chapitre précédent a exposé certains enjeux actuels de la problématique de désaffiliation sociale en expliquant le phénomène vécu par les jeunes adultes au Québec, avec ses causes et conséquences tout en illustrant les différentes recherches effectuées jusqu'à



présent. En se basant sur les cadres d'analyse ainsi que les approches utilisées au quotidien auprès de ces jeunes adultes, il est possible d'effectuer des liens avec une approche encore très peu utilisée au Québec soit, l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA). Découlant de l'apprentissage expérientiel, l'IPNA a comme postulat de base de redonner le pouvoir aux jeunes adultes en les mettant en action, dans un contexte où chacun d'entre eux à sa place, sa parole, son rôle et son utilité. C'est en s'appuyant sur diverses recherches démontrant que l'utilisation de la nature et de l'aventure contribue à des effets positifs auprès des jeunes adultes (Bergeron-leclerc et al., 2012; Cross, 2002; D. A. Kolb, Boyatzis et Mainemelis, 2001; Mercure, 2009; Neill et Richards, 1998) qu'il nous porte à croire qu'elle pourrait être un atout intéressant à ajouter aux approches ayant déjà fait leurs preuves jusqu'à maintenant auprès des jeunes en situation de désaffiliation sociale soit; l'approche de réduction des méfaits, l'approche communautaire ou encore, de proximité.

Ainsi, le cadre théorique s'attardera dans un premier temps aux racines de l'IPNA soit l'apprentissage expérientiel, en exposant les différents auteurs contemporains ayant participé à sa définition. Ces derniers, se basant sur les préceptes du philosophe précurseur John Dewey (1938), mettent en lumière la philosophie de l'approche, les contextes d'application et les différents modèles qui s'y rattachent. Une fois élaborés, nous pourrions alors rendre compte d'une définition de l'IPNA, avec ses concepts et ses modèles influents. Il sera alors question de démontrer les ancrages de cette approche et ses éléments actifs tout en dégagant les grands principes qui serviront de modèle et de grille d'analyse à l'élaboration d'une programmation d'IPNA.

Finalement, nous mettrons de l'avant le potentiel de la contribution d'une programmation d'aventure auprès des jeunes en situation de désaffiliation sociale soulevant la question à savoir si cette approche peut avoir des effets positifs dans la vie de ces derniers.

## 2.1.L'apprentissage expérientiel

Née de la poussée du courant humaniste autant que de la pédagogie critique et de l'action sociale, la notion d'apprentissage expérientielle est arrivée il y a de cela un peu plus de 25 ans (Balleux, 2000). Bénéficiant déjà d'assises solides avec Lindemann (1926), Dewey (1938), et Knowles (1970), ces trois penseurs influents de l'éducation, qui par leur domaine de recherche et leur champ d'activités, placent l'expérience au centre de leur pensée éducative. Bien qu'ils ne scellent pas expressément les deux termes d'*expérience* et d'*apprentissage* ensemble, ils y apporteront une légitimité aux nombreux écrits qui suivront. Linderman (1926) est l'un des premiers Américains à penser en termes d'éducation des adultes avec une vision sociale globale et largement ouverte. Il affirme que le développement doit être un processus qui intègre émotions, pensées et capacité d'évolution, et que « l'expérience découle de toutes les situations qui accompagnent un élargissement de la pensée » (Lindeman, 1926, p. 110). D'autre part, Dewey (1938) expliquera l'éducation comme un événement social qui nécessite contacts et communications. C'est à travers ces deux éléments que se composera le principe de l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne. Selon ce dernier, chaque expérience devrait contribuer à la préparation de la personne vers des expériences futures plus poussées et plus profitables (Balleux, 2000). Dans son analyse de l'expérience, il distingue deux aspects différents, mais interconnectés : la partie « élémentaire » et la partie « secondaire » de l'expérience. La partie « élémentaire » réfère à l'immédiat, au tangible, aux sensations et aux actions alors que la partie « secondaire » renvoie plutôt à l'expérience réflexive (Dewey, 1956). Ainsi, l'expérience se vit en deux temps. Dans le premier, l'apprenant vit une situation concrète, tout ce qu'il y a de plus brut, mais celle-ci s'avère non cognitive. Dans un deuxième temps, par l'expérience secondaire, l'apprenant reprend les données de l'expérience primaire et tente d'y trouver un sens. Cet aspect de l'expérience suscite la réflexion et la compréhension (Dewey, 1958). Ainsi, Dewey (1938) démontre que le « comment apprendre » à travers le continuum expérientiel demeure tout aussi important que le contenu appris. C'est d'ailleurs en s'appuyant sur les travaux de Dewey que Knowles (1970)

s'est attardé sur les besoins de l'individu et a mis de l'avant cinq propositions (Balleux, 2000, p. 267);

- L'adulte doit savoir pourquoi et comment il va entreprendre une démarche d'apprentissage;
- L'adulte sait qu'il est responsable de ses propres décisions et de sa vie;
- L'adulte a avec lui, un bagage d'expériences, ce qui constitue généralement sa plus grande ressource d'apprentissage. Son expérience s'inscrivant dans sa personne et son identité;
- Si l'apprentissage est orienté vers des besoins de développement et des rôles sociaux, l'adulte ressent une plus grande motivation dans sa volonté d'apprendre;
- L'adulte a des besoins éducatifs centrés sur ses intérêts, pour affronter des tâches ou résoudre des problèmes.

Bien que ces trois penseurs aient le mérite d'avoir accolé la notion d'expérience à celle de l'apprentissage, il n'en demeure pas moins que leurs écrits ne sont restés qu'au stade de proposition. C'est Rogers qui, en comparant l'apprentissage régulier à l'apprentissage expérientiel, le définit plus rigoureusement en nommant les différents éléments qui le composent soit : 1) une initiative et un engagement personnels de l'apprenant, 2) un apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant, 3) un apprentissage qui est évalué par l'apprenant lui-même et donc, qui est le seul à savoir s'il rencontre sa demande et 4) un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience tout entière (Rogers et Freiberg, 1969). C'est donc suite aux travaux de Rogers que le concept se répand et devient un réel courant de recherche prisé des pays anglo-saxons.

### **2.1.1. Les principes de l'apprentissage expérientiel**

L'*Association for Experiential Education* (2004) définit l'apprentissage expérientiel comme une philosophie d'intervention au sein de laquelle l'éducateur s'engage directement auprès de l'apprenant en suscitant sa réflexion afin de l'aider à clarifier ses valeurs ainsi qu'à

développer de nouvelles habiletés et nouvelles connaissances. Il consiste globalement à apprendre dans l'action tout en réfléchissant sur l'action (M. Gass, 1999). Certains diront qu'il est essentiel de mettre la pensée à l'épreuve de l'action si l'on désire qu'elle se rende jusqu'à la connaissance (Dewey, 1938; M. Gass, 1999). L'approche se base donc sur le postulat que l'individu assimile davantage les apprentissages lorsque ceux-ci sollicitent divers sens (Newes, Bandoroff, Bandoroff et Newes, 2004).

Bien que plusieurs définitions de l'apprentissage expérientiel existent, celle de Legendre (2005) est celle qui décrit le mieux ce qu'est pour moi l'apprentissage expérientiel et celle sur laquelle je me suis appuyée pour bâtir le projet : « *L'apprentissage expérientiel serait un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possible des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer* » (Legendre, 2005, p.127).

Plusieurs modèles d'apprentissage expérientiel ont été développés. On peut rapidement penser à Argyris (1976), Steinaker et Bell (1979), Côté (1998), Boud, Keogh et Walker (1996), Jarvis 1987) ou encore Furnham (1995). Toutefois, l'auteur qui semble se démarquer le plus dans le domaine de l'apprentissage expérientiel est David Kolb. Suite à une publication en 1984, Kolb expose que les types d'apprentissages peuvent être perçus selon deux continuums soit de concret à abstrait et d'actif à réflexif. Bien que la personne évolue sur ces continuums selon ses appréhensions, mais surtout, ses préférences, l'auteur considère que pour qu'un apprentissage soit bien intégré, il est préférable d'en expérimenter les quatre modes. Ainsi, de par une perspective holistique, Kolb (1984) décrit cette forme d'apprentissage à l'aide d'un cycle doté de quatre verbes d'action : *penser, sentir, percevoir et se comporter*.

### **2.1.2. Le modèle de Kolb**

En développant les idées de Dewey, mais aussi celles de Lewin et Piaget, Kolb propose son modèle du *cycle d'apprentissage expérientiel* à partir du début des années 1970 (D. Kolb et Chevrier, 2017). En mettant l'accent sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats, Kolb place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible

la réalité. Ainsi impliqués dans le processus d'apprentissage, ces derniers ressentent alors une grande responsabilité face à leurs actions.

Ce cycle montre toute l'importance pour Kolb de la relation entre quatre facteurs dans le processus d'apprentissage soit: l'expérience concrète, l'observation réflexive que la personne fait de la situation, la compréhension de cette situation via la conceptualisation abstraite et finalement, la construction du savoir à partir du contexte soit la conceptualisation active. Chacune de ces phases correspond à un mode d'adaptation au réel soit, une façon concrète d'entrer en relation avec son expérience. Sa représentation graphique telle que vue dans la figure 2 met en évidence ce processus d'apprentissage.

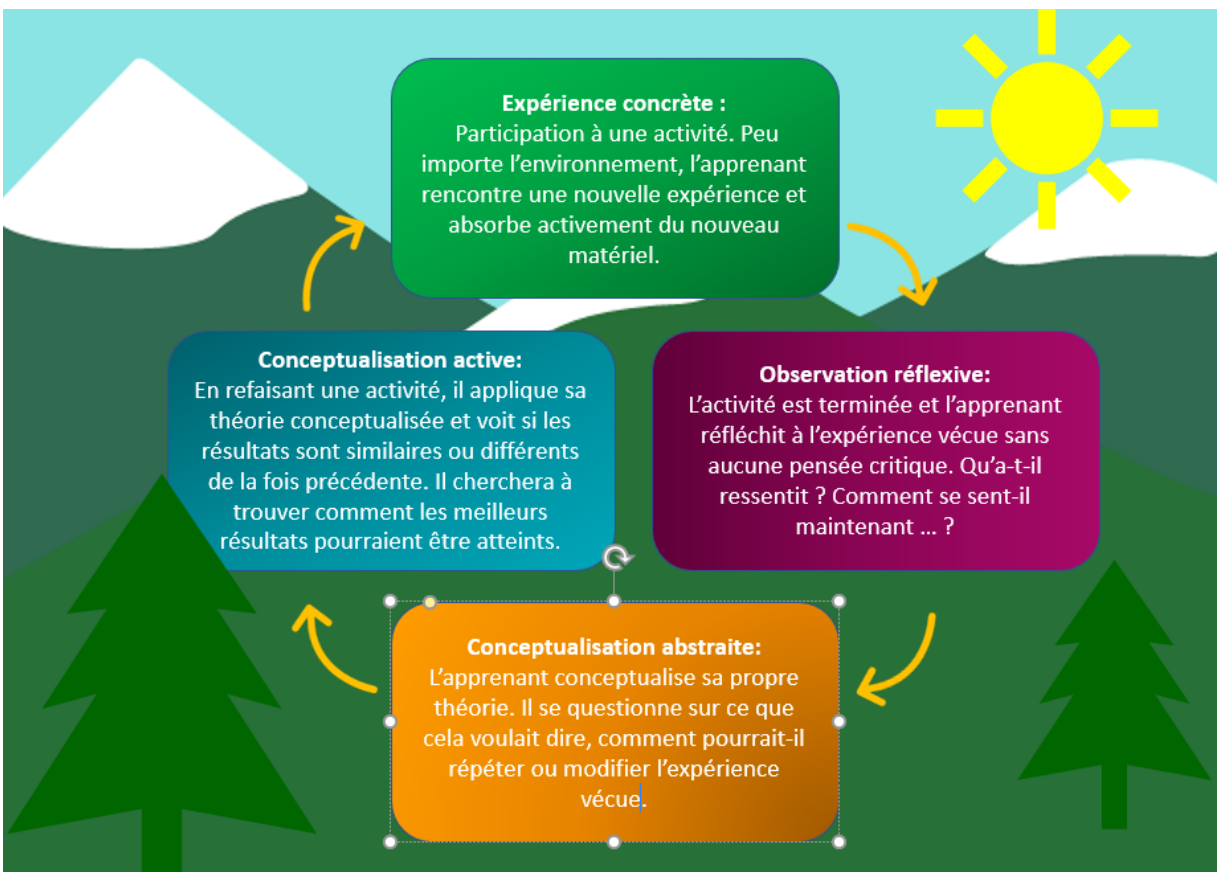


Figure 2. Le schéma du cycle de l'apprentissage expérientiel adapté du modèle de Kolb (1984).

Bien que Kolb propose un schéma précis du modèle d'apprentissage, certaines critiques diront que l'auteur donne un peu l'impression de réduire la notion d'apprentissage à l'acquisition ou à la création de connaissances. Par exemple, Finger (1989) pense qu'il s'agit là d'une vision réductrice de l'expérience aussi bien que de l'apprentissage, qui consiste à voir l'apprenant comme un chercheur scientifique dont le but est l'élaboration d'une connaissance objective de la réalité et dont l'aboutissement est une nouvelle adaptation à l'environnement. Toutefois, malgré ses faiblesses, cette modélisation permet à Kolb de formuler des propositions intéressantes concernant l'ensemble de la démarche d'apprentissage. Il amènera l'idée que l'apprentissage est un processus et non un résultat et que le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience (D. Kolb, 1984).

### **2.1.3. Indices de qualité des programmes d'apprentissage expérientiel**

Au travers des écrits, divers critères viennent faciliter l'évaluation des programmes d'apprentissage expérientiel. *L'Association for Experiential Education (2004)* ainsi que certains auteurs reconnus dans le domaine se sont penchés sur ce propos et décrivent ainsi les indices de qualité des programmes (Herbert, 1995; Mulkerns et Owen, 2008) :

- 1) L'environnement proposé pour l'expérience est riche et offre l'espace aux défis et à la diversité;
- 2) Durant le projet, les apprenants auront l'occasion d'expérimenter divers rôles : leader, apprenant actif, observateur, journaliste, photographe, etc.;
- 3) Les apprenants interagissent avec des personnes qui ont des habiletés ou des connaissances différentes des leurs;
- 4) Les apprenants doivent faire des essais et des erreurs, s'impliquer personnellement et prendre des décisions;
- 5) L'apprentissage ne doit pas être centré que sur la théorie. Il doit aussi être centré sur la perception. Les apprenants se prononcent sur les expériences vécues et comparent leurs opinions à celles des autres.

## **2.2.L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure**

Dans cette section, les origines et les fondements de l'approche D'IPNA seront discutés. Bien que nous éclaircissions les termes plus courants d'éducation par la nature et l'aventure et l'aventure thérapeutique, c'est l'appellation IPNA que nous garderons pour la section « Projet » du rapport. Utilisé pour la première fois par M. Sébastien Rojo (Rojo et Bergeron, 2017), ce dernier a trouvé un terme englobant les différentes approches utilisant la nature et l'aventure dans une modalité d'intervention flexible sur un continuum de programmes pouvant avoir des visées thérapeutiques et éducatives. Ainsi, ce dernier ne prétend pas créer une nouvelle forme de programme ni une nouvelle appellation, mais il a plutôt cherché à adapter ses recherches et ses projets à un terme englobant et fonctionnel sans toutefois dénaturer l'approche et ses fondements.

### **2.2.1. Fondements et définition**

C'est en partant de la prémisse de M. Rojo que nous aborderons les grands principes directeurs de l'approche, les ingrédients actifs du changement par l'utilisation de la nature et de l'aventure, la séquence d'aventure ou autrement dit, la programmation, les diverses techniques de facilitation des activités, l'importance du transfert dans la vie quotidienne ainsi que les effets reconnus auprès des diverses clientèles.

#### **2.2.1.1. Définition de l'approche d'éducation par la nature et l'aventure**

Bien que l'approche d'éducation par la nature et l'aventure peut sembler nouvelle, c'est pourtant de grands philosophes reconnus tels que Socrate, Platon, Aristote, James et Dewey qui en ont tracé les premières grandes lignes indiquant que l'éducation devait d'abord passer par l'apprentissage de qui nous sommes (Gargano, 2010; Miles et Priest, 1999).

Priest (1999) l'a définie comme une méthode d'apprentissage expérientiel prenant place dans un environnement naturel proposant des défis et de nouvelles opportunités de croissance visant le développement de soi. Ce dernier explique que lorsqu'un individu est confronté à des

tâches qui peuvent lui sembler insurmontables, il apprend à dépasser ses propres perceptions et arrive, accompagné d'un guide ou d'un intervenant, à transformer ses limites en capacités. Alors que Priest et Gass (1997) amènent l'idée de renforcer certaines habiletés telles que la communication, la résolution de problème, la confiance en soi, etc., Raiola et O'Keefe (1999) ajoutent que l'éducation par l'aventure serait aussi un moyen pour mettre en relation les individus avec leur environnement. Ainsi, en utilisant le contexte d'aventure et les activités qui s'y rattachent, une certaine interdépendance se créerait dans le groupe permettant aux participants de prendre conscience de leur environnement et de l'influence qu'elle détient sur eux.

De ces faits, Leberman (Leberman et Martin, 2004) résume bien l'approche d'éducation par la nature et l'aventure en la présentant comme une série d'apprentissages structurés créant des moments propices pour l'accroissement de la performance et de la capacité humaine amenant ainsi une réflexion consciente sur l'expérience et une application de celle-ci généralisable dans le futur.

### **2.2.1.2. Historique**

L'historique de l'approche éducative par la nature et l'aventure peut se diviser en quatre phases importantes. Pendant la première phase, débutant dans la première partie du XXe siècle, les éducateurs de l'époque croyaient que l'apprentissage en plein air pouvait avoir des effets positifs chez les personnes. S'en tenant qu'à leur intuition, les activités extérieures en nature étaient utilisées par un grand nombre d'entre eux sans toutefois qu'il en existe un mouvement défini et nommé (M. Gass, 1999; Hopkins et Putnam, 2013; Rojo et Bergeron, 2017). C'est entre les années 1910 et 1940 que la deuxième phase arrivera avec la création des mouvements scouts. Commence alors à se statuer les premières prémisses de l'intervention éducative, plus précisément de l'éducation en plein air facilitée par l'avènement simultané de l'approche d'éducation expérientielle (Raiola et O'Keefe, 1999). C'est en 1940, avec la mise en place d'une



première école d'Outward Bound<sup>1</sup> fondée par Kurt Hahn et Laurence Holt que marque la réelle arrivée de l'approche éducative par la nature et l'aventure, soit la troisième phase. Hahn étant considéré comme le père fondateur de l'approche, la majorité des auteurs s'entendent pour dire que la mise en place de ces écoles serait l'un des moments les plus marquants dans l'évolution de l'éducation par l'aventure (M. Gass, 1999). Finalement, la quatrième phase sera marquée par la mise en place de *l'Association for Experiential Education* au début des années 1970. L'idée de cette association était de mettre en place des normes d'implantation de programmes et de gestion de risques ainsi que des balises sur le plan éthique. De plus, l'association souhaitait faire connaître l'éducation expérientielle et ses différentes approches en plus de diffuser les résultats obtenus aux diverses recherches faites dans le milieu. Au Québec, ce n'est que dans les années 80 que l'émergence de divers programmes d'éducation par l'aventure a débuté. Encore aujourd'hui l'utilisation de la nature et l'aventure comme levier d'intervention demeure embryonnaire. Le précurseur au Québec est sans aucun doute la Fondation sur la Pointe des Pieds<sup>2</sup> fondée en 1996 et ayant pour mission d'aider les adolescents atteints de cancer à reconstruire leur estime de soi ainsi qu'à leur redonner espoir en la vie par le biais du défi et du dépassement que permettent les expéditions thérapeutiques. Depuis, la fondation a mis la table à d'autres entreprises, organismes et projets au Québec, tous ayant un objectif commun, l'utilisation de la nature et de l'aventure comme un catalyseur de changement. Notons qu'à ce jour, différents programmes d'études ont été mis sur pied afin de former des intervenants habilités à utiliser la nature et l'aventure comme modalité d'intervention à des fins éducatives, de développement managérial ou d'intervention psychosociale entre autres à l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'Université du Québec à Montréal, à l'Université du Québec à Trois-

---

<sup>1</sup> Les Outward Bound Schools utilisent les activités en plein air, le défi, le dépassement de soi et de ses limites physique et émotionnel dans le but de développer la personnalité et les habiletés de la personne. Site internet : <http://www.outwardbound.org/>

<sup>2</sup> Site internet de la Fondation sur la Pointe des Pieds : <https://pointedespieds.com/>

Rivières ainsi que dans le cadre de la technique d'éducation spécialisée, profil intervention par l'aventure au cégep de Baie-Comeau.

### 2.2.1.3. La programmation d'aventure

Le terme programmation est utilisé afin de rendre compte du médium d'intervention, soit la nature et l'aventure, selon un cadre structuré englobant la mise en place d'objectifs prédéfinis ainsi que la mise en œuvre de différentes activités, défis et stratégies menant à l'atteinte des objectifs de la personne. Priest (1999) l'explique comme étant l'utilisation prévue d'expérience d'aventure dont l'objectif est de créer des apprentissages résultant en un changement chez l'individu, dans la communauté ou encore, dans la société. Bien que liée aux champs de l'éducation, la programmation d'aventure peut aussi avoir des visées récréatives, éducatives et thérapeutiques (voir figure 3) et c'est pourquoi elle est encore aujourd'hui un concept dont la signification varie en fonction du caractère subjectif de la cible visée et de l'expérience désirée (Gargano, 2010; M. Gass, 1999; Raiola et O'Keefe, 1999). Inspirée de Gargano (2010), la figure 3 montre les trois différentes visées de l'utilisation des programmations d'aventure ainsi que les composantes et les objectifs qui s'y rattachent.

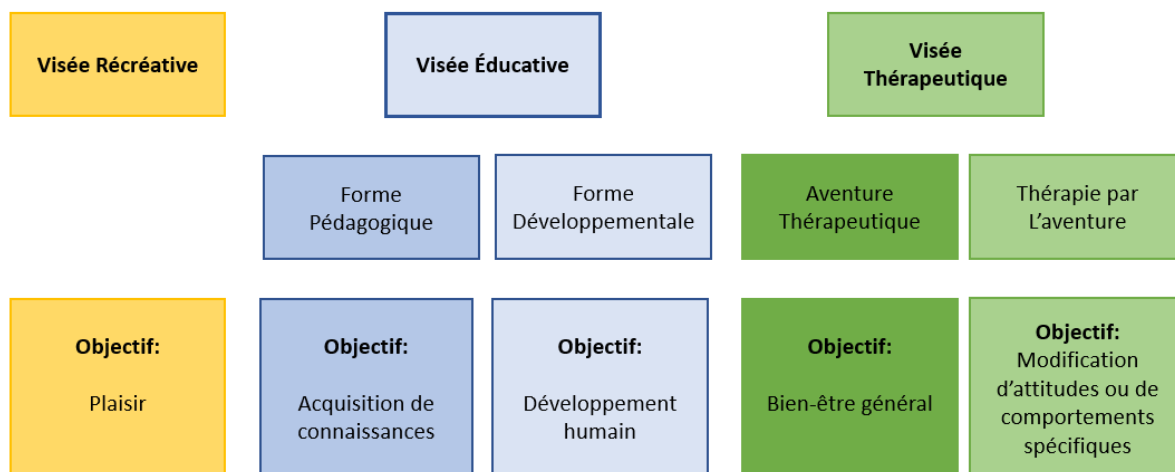


Figure 3. Continuum de la programmation d'aventure inspiré de Gargano (2010)

La visée récréative s'apparente davantage aux activités de loisir. Bien qu'elle puisse créer des émotions chez les participants ainsi que de la motivation face à l'activité, son objectif est davantage ludique. La visée éducative se divise sous deux formes, soit pédagogique et développementale. Dans la première, la nature et l'aventure prendront le rôle d'outils pédagogiques et seront incluses dans le processus d'apprentissage (M. Gass, 1999). Dans la deuxième, la nature et l'aventure serviront davantage d'outils de croissance personnelle et de développement humain. Par exemple, une activité de canot servirait à travailler la communication, la confiance en soi et en l'autre ainsi que la gestion des émotions. C'est à cette forme de programmation que nous nous attarderons davantage dans la recension des écrits.

Finalement, la troisième visée par les programmes est thérapeutique. Telle que la visée éducative, elle se divise en deux formes, soit la thérapie par l'aventure et l'aventure thérapeutique. Visant toutes les deux le développement humain, l'aventure thérapeutique cible l'obtention de bienfaits généraux auprès d'un groupe vivant tous des problématiques semblables. Les effets positifs des programmes seraient attribuables à l'entraide mutuelle et aux bienfaits de la nature. D'une autre part, la thérapie par l'aventure, aussi appelée thérapie en région isolée, vise la modification de comportement de la personne. Le cadre thérapeutique demande une évaluation psychologique plus poussée de la personne avant le projet, un suivi régulier, la mise en place d'objectifs généraux et spécifiques ainsi qu'un bilan final en terminant le projet (Bandoroff et Newes, 2006).

Gargano (2010) émet deux constats à l'égard des définitions des différentes formes de programmation. Le premier note l'absence de consensus en ce qui a trait aux définitions proposées et le deuxième fait état du recoupement de celles-ci. Nous pouvons le remarquer principalement lorsqu'il est question de définitions relatives aux programmes éducatifs et aux programmes thérapeutiques expliqués par le fait que les deux programmes seraient à l'origine des mêmes prémisses conceptuelles. Or donc, bien que chacun des deux programmes ait leur propre définition, il semble difficile de tracer une ligne bien distincte entre ceux ayant des visées thérapeutiques et ceux ayant des visées éducatives.

#### 2.2.1.4. Les effets des programmes

À ce jour, la majorité des programmes mis sur pied se situe dans les pays anglo-saxons notamment avec les programmes Outward Bound et Outdoor leadership school<sup>3</sup>. Vu l'expansion de ces programmes au cours des 25 dernières années, de nombreuses études se sont intéressées à leurs effets. Privilégiant tant l'utilisation de méthode quantitative que qualitative (Gargano, 2010), Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-pelletier (2012) ont réuni les résultats de 20 études en trois grandes catégories soit : a) les effets sur le plan personnel, b) les effets sur le plan scolaire et c) les effets sur le plan social.

Un premier constat de cette recension note que 14 des 20 programmes d'éducation par l'aventure étudiés ont un effet indéniable sur le plan du concept de soi. D'une part, cinq d'entre eux (Fisher et Attah, 2001; Harrison et Mcguire, 2006; Hatch et McCarthy, 2005; Kaly et Heesacker, 2003; Long, 2001) notent l'amélioration de la conscience que les participants ont de leurs capacités et limites personnelles, alors que d'autres font plutôt ressortir l'apport des programmes sur l'augmentation du sentiment de compétence et d'efficacité personnelle (Goldenberg et Pronsolino, 2008; Grocott et Hunter, 2009; Leberman et Martin, 2004). Finalement, plusieurs études laissent entrevoir que les participants aux programmes en ressortent avec une plus grande confiance ou estime de soi (Crone et Guy, 2008; Garst, Scheider et Dwayne, 2001; Holman et McAvoy, 2005; Kaly et Heesacker, 2003; Leberman et Martin, 2004). Par ailleurs Paquette, Brassard, Guérin, Fortin-Chevalier et Tanguay-Beaudoin, (2014) se sont intéressées au développement de l'estime de soi par le biais d'un cours d'éducation par l'aventure. Leurs recherches démontrent clairement que l'estime de soi des participants à l'étude a été fortement développé et maintenu, deux mois après le projet. Les auteurs expliquent ces résultats entre autres par le développement de compétences spécifiques telles que le leadership, la résolution de problèmes et les responsabilités de gestion. De plus, le fait de dépasser leurs

---

<sup>3</sup> Les Outdoor leadership school sont des écoles visant le développement du leadership et l'enseignement de base dans un contexte d'aventure en plein air. Site internet : <https://www.nols.edu/en>

limites tout au long du projet, de vivre des succès en plus d'avoir une vision positive et réaliste des événements qu'ils ont vécus auraient eu un impact certain sur le développement de leur confiance et de leur estime de soi.

Un autre effet majeur qui ressort des études concerne l'effet des programmes sur les relations interpersonnelles, allant du développement des habiletés sociales (Leberman et Martin, 2004; Long, 2001) à l'augmentation du nombre d'interactions positives que les participants ont entre eux (Fisher et Attah, 2001; Harrison et Mcguire, 2006; Simon Priest et Gass, 2006) jusqu'au développement de relations d'amitié et de soutien entre les pairs (Beightol, Jeverson, Gray, Carter et Gass, 2009; Bell, 2006; Grocott et Hunter, 2009; Holman et McAvoy, 2005). Toujours concernant les relations interpersonnelles, les études dénotent des résultats positifs en ce qui a trait au sentiment de communauté, à la cohésion de groupe (Bell, 2006; Grocott et Hunter, 2009; Holman et McAvoy, 2005) en plus des effets positifs sur l'augmentation de la capacité à travailler en équipe (Cross, 2002; Dismore et Bailey, 2005; Ewert et Yoshino, 2008; Kaly et Heesacker, 2003).

Toutefois, en dépit des résultats positifs qui émergent des études consultées, Bergeron-Leclerc et al. (2012) notent que ces résultats doivent être interprétés à la lumière de certaines limites propres au champ d'étude des programmes d'éducation par l'aventure. Ainsi, la majorité des résultats obtenus aux études découlent de méthodologie qualitative sans toutefois faire état des études expérimentales. De ce fait, la généralisation des données exclut une proportion non négligeable de programmes. D'autre part, considérant le peu de données descriptives des projets, il est difficile de savoir si les programmes comparés étaient de même nature. Enfin, la majorité des études se sont intéressées aux effets individuels chez les participants laissant ainsi peu de traces en ce qui a trait aux impacts sociaux et scolaires (lorsqu'il est question de projet d'IPNA avec une classe école) et une absence d'écrits en ce qui a trait aux effets possibles sur le plan familial. Bien que dans une proportion moindre, d'autres études ont aussi montré certains effets positifs des programmes sur le développement de compétences favorisant la réussite scolaire (Cross, 2002; Simon Priest et Gass, 2006), d'autres études sont nécessaires afin de valider les résultats obtenus.

En 1998, un rapport sur les effets des programmations d'éducation par la nature et l'aventure a été déposé par Neill et Richards sur la base de trois méta-analyses (Cason et Gillis, 1994; Hans, 1997; Hattie, Marsh, Neill et Richards, 1997). L'étude comptabilise 12 000 participants, ce qui est à ce jour, une des études les plus exhaustives sur le sujet. Les deux auteurs rapportent leur résultat d'analyse en termes de taille d'effet, soit une mesure de l'intensité de l'effet observé d'une variable sur une autre. Si une taille d'effet est de 0, cela veut dire qu'aucun changement n'a été obtenu. Si la valeur est positive, soit au-dessus de 0, cela implique que des changements dans le sens souhaité ont eu lieu. L'idée était alors de mesurer la quantité de changement à différents moments, avant/pendant/après le projet en fonction des objectifs souhaités. Il est rapporté dans l'étude de Cason et Gillis (1994) qu'en combinant les résultats des évaluations d'effets à court, moyen et long termes, on en arrive à un effet global de 0,51. Ce résultat démontre que le participant moyen des programmes a atteint plus d'objectifs que 51% des gens n'ayant pas participé aux programmes d'IPNA ce qui selon les auteurs, serait un résultat plus que positif dans le domaine de l'éducation. Toutefois, les auteurs restent frileux quant à l'utilisation de la taille de l'effet lors des méta-analyses indiquant que certains programmes relatent des résultats extrêmement positifs alors que d'autres non, affirmant que la taille de l'effet ne permet pas d'en analyser leur différence. Ces derniers sont toutefois à même de dire que certains facteurs influenceraient significativement les effets. En voici quelques exemples :

- 1) La conception des programmes et leur organisation opérationnelle;
- 2) La longueur des programmes indiquant que plus le programme s'étale sur une longue période, plus il serait efficace;
- 3) L'âge des participants relatant que les adultes retireraient davantage de bénéfices des programmes. Il est important de garder à l'esprit que dans ce type de projet, les adultes ont tendance à être volontaires alors qu'une grande partie des programmes pour adolescents sont obligatoires en raison d'un programme mis en place dans les centres jeunesse ou encore, dans les centres de réadaptation en dépendance.

4) Des tailles d'effets plus élevées dans les programmes de thérapie par l'aventure tel que vue dans la figure 3, soutenant que l'évaluation psychologique, les programmes adaptés en fonction des besoins individuels, l'encadrement thérapeutique et le suivi mèneraient à de meilleurs résultats.

Ainsi, malgré les résultats satisfaisants retenus dans l'évaluation, Neill et Richards (1998) s'entendent tout de même pour dire que l'éducation par la nature et l'aventure ne doit pas être pris comme une panacée, mais bien comme une approche complémentaire à celles déjà prônées par les meilleures pratiques auprès des clientèles ciblées. Toutefois, les études semblent suggérer un fort effet sur le cycle déclencheur de la motivation au changement chez les participants, ce qui est non négligeable dans un processus d'intervention. Finalement, malgré l'existence de plusieurs programmes d'éducation par la nature et l'aventure implantés au Québec tant dans les écoles secondaires, les centres jeunesse, les centres de réadaptation en toxicomanie qu'auprès d'une clientèle présentant des troubles de santé physique ou mentale, très peu font état, à notre connaissance, des effets positifs ou négatifs de ceux-ci.

### **2.2.2. Les éléments actifs du changement**

Peu importe le type de programmation utilisé, les praticiens de l'intervention par la nature et l'aventure s'entendent sur un fait, soit que la mise en action et l'engagement kinesthésique de la personne peuvent créer des occasions de changement (M. A. Gass et al., 2012; Neill et Richards, 1998; Rojo et Bergeron, 2017). Toutefois, il est nécessaire de se questionner sur les éléments qui font en sorte que de tels programmes fonctionnent. Heureusement, depuis quelques années, des auteurs s'attardent aux composantes essentielles menant à l'optimisation des effets recherchés (Gargano, 2010; Mckenzie, 2000; Miles et Priest, 1999; Rojo et Bergeron, 2017; Sibthorp, 2003).

#### **2.2.2.1. La séquence d'aventure**

Payne et Wattchow (2009) diront qu'il existe quatre formes d'aventure : spirituelle, cognitive, émotionnelle et physique. Alors que Raiola (1999) parlera davantage d'état d'esprit,

Quinn (1999) lui fera plutôt mention d'expériences sensorielles liées aux dimensions physiques, psychologiques et émotionnelles procurées par l'aventure. Toutefois, peu importe la forme qu'elle prend, Raiola et O'Keefe (1999) l'expliqueront comme une pulsion fondamentale amenant l'humain à dépasser ses propres limites.

Bisson (1999) dira que la séquence d'aventure est la pierre angulaire de la programmation. On parlera de séquence lorsqu'il est question de faire ressortir le choix des activités préconisées en fonction des objectifs visés par le programme. Ne devant surtout pas être pris à la légère, il importe d'associer chacune des activités prévues aux objectifs identifiés. Cette étape demande une bonne planification puisque la séquence devra tenir compte d'une multitude de facteurs dont la capacité physique et psychologique des participants, de même que la durée de l'expédition, l'équipe entourant le projet, l'environnement dans lequel la programmation aura lieu ainsi que les objectifs individuels et collectifs des participants (Gargano, 2010). Bien qu'il existe plusieurs modèles de séquence d'aventure sur lesquels nous pouvons baser nos programmes, Bisson (1999) notera les éléments suivants comme étant centraux pour chacune d'elle : la formation du groupe, l'utilisation de défis de groupe, le soutien du groupe ainsi que la réalisation commune.

C'est en s'inspirant des éléments proposés par Bisson que Bilodeau (2005), co-fondateur du Baccalauréat en plein air et tourisme d'aventure de l'Université du Québec à Chicoutimi et initiateur de plusieurs projets ayant conduit au développement de programmes d'intervention par la nature et l'aventure sur le plan provincial, a bâti son propre modèle de séquence d'aventure en 12 étapes : 1) l'identification des buts et des objectifs; 2) activités de connaissance; 3) activités de désinhibition (permettant de diminuer la gêne); 4) activité de communication; 5) activité de confiance; 6) activités de résolution de problèmes; 7) défis individuels; 8) activités d'aventure; 9) réflexion en solo; 10) activité de partage; 11) célébration; 12) accompagnement. Bien qu'une fluidité doive exister entre chacune des étapes, l'agencement de celle-ci doit constamment être ajusté en fonction des besoins émergents. De ce fait, une activité pourrait très bien débuter par la phase 6, mais se terminer dans la phase 7. Dans le cadre du projet, c'est en se basant sur la séquence de Bilodeau que nous avons bâti notre



programmation. Nous expliquerons chacune des phases ainsi que les activités réalisées à l'aide du Tableau 2 de la section 3.3.7.

#### **2.2.2.2. L'utilisation de l'environnement naturel non familial**

Les pays anglo-saxons et nordiques tels que la Suède, la Finlande, le Danemark, les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et de plus en plus, le Canada, jugent essentiel le temps passé en contexte de nature et valorisent l'éducation et l'apprentissage en contexte naturel comme un ajout à l'enseignement scolaire traditionnel (Chawla et Cushing, 2007). Pourtant selon Cardinal (2010), les jeunes Québécois sont de plus en plus sédentaires et casaniers. Bien qu'aucune étude ne semble réalisée au Québec, certains faits provenant des États-Unis, de la France, de la Bretagne et des Pays-Bas suggèrent qu'il y a eu un virage important. En 2005, une chercheuse néerlandaise a publié dans le *Children's for Metropolitan and International Development Studies* des résultats suggérant que dans les années 1950-1960, jouer signifiait pour l'ensemble de la population, passer du temps à l'extérieur et profiter de l'air frais (Karsten et van Vliet, 2006). Cela allait de soi vu l'exiguïté des logements et la liberté accordée aux enfants. Aujourd'hui, l'enfant joue davantage à l'intérieur pour diverses raisons englobant le contrôle parental et les peurs modernes.

Malgré ce constat, les études continuent de suggérer l'importance de l'interaction entre la nature et l'être humain (Berger et McLeod, 2006; Howell, Dopko, Passmore et Buro, 2011). Allant de l'augmentation du bien-être psychologique et social à son rôle bénéfique sur la santé globale de la personne, certaines études ont même détaillé l'effet positif de la nature sur le niveau d'attention des étudiants, les bienfaits sur les relations interpersonnelles, la réduction du niveau de stress ainsi que sur l'augmentation positive de la perception de soi (Berger et McLeod, 2006; M. A. Gass et al., 2012; Howell et al., 2011). D'autres, dont celle de Faber et Kuo (2009), ont montré qu'une marche au parc de 20 minutes aurait des effets comparables à la méthylphénidate (Ritalin) chez les jeunes ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Sous la direction de Yoshifumi Miyazaki (Lee et al., 2012), des chercheurs de l'université japonaise de Chima ont étudié l'incidence de la nature sur le niveau de stress vécu

chez 168 sujets. Alors que la moitié d'entre eux devait se balader en forêt et l'autre moitié au centre-ville, les chercheurs ont découvert que le niveau de cortisol (hormone du stress) avait en moyenne diminué de 16%, la tension artérielle de 2% et le rythme cardiaque de 4% chez les individus s'étant baladés en forêt. D'autres parts, les recherches de David Strayer (Atchley, Strayer et Atchley, 2012), psychologue cognitif à l'Université de l'Utah s'intéressent aux effets cognitifs de la nature sur le cerveau humain.. Utilisant un électroencéphalogramme ambulateur (EEG) pendant une expédition de trois jours en nature, le médecin a pu enregistrer les ondes cérébrales des participants à l'étude et ainsi montrer que l'activité du cortex préfrontal, soit le centre des commandes du cerveau, diminue significativement et que moins d'énergie provient de l'onde thêta du cerveau, soit là où se situe le raisonnement conceptuel et l'attention soutenue de l'être humain. Enfin, selon une étude de Lederbogen (2012), une exposition plus grande à des environnements urbains peut entraîner une activité accrue des amygdales cérébelleuses, un élément du cerveau lié à des émotions telles que la peur et à la production d'hormones associées au stress. Le chercheur explique que l'amygdale joue un rôle important sur le plan des troubles anxieux, de la dépression et de la propension à la violence.

Mais comment expliquer ces bienfaits ? Malheureusement, les études tentent d'y répondre, mais n'y arrivent pas. Keniger, Gaston, Irvine et Fuller (2013) expliquent que bien que les effets positifs de la nature soient réels, les études en restent à une description mécanique de la nature sur le cerveau humain sans toutefois comprendre pourquoi elle agit ainsi. Selon Newes et Bandoroff (2004), l'environnement non familier permettrait rapidement de créer un déséquilibre chez les participants. Cette perte d'homéostasie contribuerait en la diminution des défenses des participants et permettrait une hausse d'ouverture et d'engagement lors des activités. L'objectif de ce déséquilibre est d'amener le participant à utiliser différentes stratégies d'adaptation lui permettant de retrouver sa zone de sécurité (M. A. Gass et al., 2012). C'est en fonction de ce processus d'adaptation que des changements s'effectuent notamment sur les plans cognitif et émotionnel (M. Gass, 1999). Toutefois, ce qui nous intéresse ici, c'est que dans la majorité des cas, l'environnement naturel n'est pas familier pour les utilisateurs des programmes d'IPNA. Rares sont les jeunes en difficulté des grandes métropoles qui dans leur vie ont eu accès à la nature et aux activités en plein air.

### 2.2.2.3. L'utilisation du risque

Qui dit aventure dit aussi risque et incertitude, deux éléments intégrant du concept amenant la personne à se déstabiliser. C'est dans cet état de déséquilibre, de perte de repère que la personne est portée à embarquer dans l'aventure, à opérer un certain lâcher-prise et à s'ouvrir à de nouvelles façons de faire (Hopkins et Putnam, 2013). Les auteurs tels que Horwood (1999) et Priest et Gass (1997) noteront que l'aventure comporte des éléments d'excitation, d'engagement, d'incertitude, d'effort, de risque réel et perçu et d'interaction avec l'environnement et que chacun de ces éléments aurait un effet sur le développement humain. Selon Dewey (1938), père de l'éducation expérientiel, l'apprentissage est déterminé par ses actions, ses conséquences ainsi que par le degré d'engagement de la personne dans le processus d'apprentissage. Toutefois, il faut faire attention : l'aventure en soi n'est pas une fin, mais un outil de développement. Seule, l'aventure ne permet pas d'occasionner des changements significatifs chez la personne (Miles et Priest, 1999).

La séquence d'aventure des programmes d'IPNA se produisant dans un milieu naturel non familier, un certain niveau de risque sera automatiquement perçu par le participant créant ainsi chez lui un certain niveau de stress. Ce niveau de risque perçu différent par chacun des acteurs du programme est appelé « dissonance adaptative » (S. Priest et Gass, 1997). Ainsi, la dissonance adaptative relève de la notion de risque réel (dimension objective) et de la notion de risque perçu (dimension subjective). Dans la première, le risque est associé au niveau de difficulté réelle d'une activité alors que dans la deuxième, il s'agit de la perception des participants à l'égard du risque engendré par une activité (S. Priest, 1999). L'idée est alors de créer des activités qui seront perçues par ces derniers comme très engageantes et au-delà de leurs compétences afin qu'il les surmonte et réalise finalement qu'ils avaient les compétences pour réussir et que le niveau de risque n'était pas si grand (Miles et Priest, 2005). C'est dans cette optique que nous pouvons envisager la prise de risque comme une occasion d'apprentissage. Un des rôles des chargés de projet consiste alors à bien doser le niveau de risque des activités afin que les participants demeurent en sécurité tout en percevant les activités comme un défi et non comme une activité les mettant en danger.

#### **2.2.2.4. L'expérience partagée**

L'expérience ou le vécu partagé est envisagé comme une activité structurée, planifiée et réalisée en tant que modalité d'intervention associée à des objectifs et des moyens pour les atteindre mettant en interaction différents acteurs (Gendreau, 2001). Tout au long d'une programmation d'aventure, les guides, les intervenants ainsi que les participants ne forment qu'un seul groupe. De cette expérience résulte un vécu que l'on dira « partagé » d'où émergera diverses situations d'interventions singulières et bien différentes des dynamiques d'intervention habituelle. En plus de favoriser la relation thérapeutique et de donner accès à l'intervenant à une meilleure compréhension de la réflexion du participant, ce vécu permettra aussi d'avoir accès à une multitude d'occasions de soutien pour l'intervenant (Rojo et Bergeron, 2017). C'est en partageant le quotidien avec le participant (Newes et al., 2004), en ayant une relation davantage égalitaire (M. A. Gass et al., 2012) et en vivant de part et d'autre une relation de soutien, d'entraide et de collaboration (Bilodeau, 2005; Gargano, 2010) que des occasions d'interventions prometteuses se développent.

#### **2.2.2.5. L'apport du groupe**

Bien que l'apport du groupe est à lui seul, un agent actif du changement, Nadler (1993) notera l'importance d'un groupe coopératif et soutenant afin d'augmenter les effets de l'intervention. Ainsi, avec cette approche, on met de l'avant le pouvoir du groupe et la modification de ces dynamiques en créant des séquences d'activités permettant la création d'interactions entre les membres, la prise de décision, la confrontation et le soutien entre eux (M. A. Gass et al., 2012). Le groupe passera alors par divers stades modélisés par Tuckman (Tuckman, 1965) soit les stades de constitution, de tension, de normalisation, d'accomplissement puis de dissolution. Ces divers stades permettront l'atteinte d'objectifs différents et le stade de dissolution constitue dans le cadre de l'intervention par l'aventure, le retour dans le contexte réel de la personne.

Finalement, bien que l'apport du groupe soit une notion importante, la composition de celui-ci l'est tout autant. Selon Rojo (Rojo et Bergeron, 2017), la structure physique soit sa

composition et son organisation formelle (nombre de membres, réseau formel) revêt d'une certaine importance. Kimball et Bacon (1993) diront qu'un groupe de 8 à 10 personnes est optimal afin de pouvoir réunir différents types de personnalité et différentes histoires de vie en plus d'avoir un nombre de participants suffisamment élevé pour créer une dynamique de groupe qui se construira rapidement au cours de l'expérience. D'une autre part, McKenzie (2000) parlera davantage d'un groupe idéal se situant entre 7 et 15 participants. Suffisamment grand pour être diversifié et pour créer des occasions de confrontation, mais assez petit pour éviter la formation de cliques et pour permettre la résolution de conflits.

### **2.3.L'IPNA auprès de jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale, une avenue possible**

À la lumière des résultats découlant des méta-analyses, nous sommes tentés de croire qu'une programmation d'éducation par la nature et l'aventure serait profitable auprès des jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale. Les programmes sont connus pour permettre aux participants d'améliorer leurs relations interpersonnelles et leurs habiletés intrapersonnelles comme la confiance en eux et leur estime personnelle. Les activités de coopération, de confiance et de dépassement de soi visées par les séquences d'aventure pourraient être susceptibles de développer les habiletés nécessaires permettant aux participants de rompre leur isolement, de favoriser les relations saines, d'optimiser et de soutenir la motivation au changement en plus d'abaisser les craintes et favoriser la relation auprès des intervenants du milieu.

## CHAPITRE 3 - LE PROJET

*Ils ne savaient pas que c'était impossible alors ils l'ont fait.*

*-Mark Twain-*

Cette section rendra compte des différents éléments du projet de stage, allant de sa conception jusqu'à sa mise en œuvre. Afin d'assurer une bonne compréhension des enjeux et de la complexité de la mise en place du projet de stage au sein de l'organisme, une description du milieu sera effectuée. Ensuite, une présentation du profil des participants permettra de saisir la portée des objectifs visés par un tel projet.

### 3.1. Présentation du milieu de stage

#### 3.1.1. Présentation de l'organisme

Dopamine est un organisme communautaire situé dans Hochelaga-Maisonneuve œuvrant depuis plus de vingt ans auprès des populations marginalisées. Ses valeurs d'humanisme, de proximité et de solidarité guident l'organisme dans ses actions et ses orientations. Ses valeurs amènent les intervenants à travailler auprès des plus démunis en leur offrant un accueil non jugeant dans le respect et en prenant compte de la réalité des individus.

De par une approche humaine et chaleureuse, Dopamine situe l'individu au centre de l'ensemble du processus de changement et d'amélioration de la qualité de vie. En se basant sur la confiance et le respect, les intervenants appliquent les stratégies d'intervention où la personne est pleinement reconnue dans ses capacités individuelles, dans ses choix et dans les différentes réalités qui l'entourent. Par une approche où « *l'empowerment* » est mis en avant-plan, toutes les stratégies, les solutions et les réussites proviennent de la personne elle-même. Chacun des espaces d'intervention constitue un milieu ouvert tout aussi adapté aux interventions collectives qu'au soutien individuel. L'établissement d'un lien de confiance est au centre de chacune des actions et permet d'impliquer directement les personnes dans un esprit de collaboration.

### **3.1.2. Historique de Dopamine**

En 1994, la Concertation en toxicomanie Hochelaga-Maisonneuve regroupant le CLSC ainsi qu'une quinzaine d'organismes du quartier à créer PIC-ATOUTS, le premier projet en travail de rue dans Hochelaga-Maisonneuve. En 1995, cette même concertation à mis en place un premier site d'échange de seringues stériles nommé PRÉ-FIXE. C'est finalement en juillet 2000 que Dopamine voit le jour. Il s'agit alors d'un organisme autonome, indépendant et démocratique qui assurera définitivement l'offre de services en prévention des infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Aujourd'hui l'organisme compte deux points de services ayant chacune une équipe d'intervention de site fixe, une équipe de quatre TR ainsi que différents projets entièrement dédiés à la prévention des ITSS et à l'amélioration de la qualité de vie des personnes.

### **3.1.3. Mandat et services**

L'organisme a pour mission d'accueillir, de soutenir et d'accompagner les personnes consommant des psychotropes, leur entourage et la population en général du quartier Hochelaga-Maisonneuve et des secteurs environnants, dans un cadre de prévention du VIH/Sida, hépatites et autres ITSS. L'objectif de la ressource est d'adopter des stratégies d'intervention visant à atténuer les répercussions négatives et les préjudices associés au style de vie relié à la consommation de psychotropes ainsi qu'aux préjugés, mythes et représentations agissant sur les plans individuel, collectif et sociétal.

Comme cité précédemment, Dopamine a élargi son offre de service dans les dernières années afin de faciliter l'accès au plus grand nombre de personnes possible. Ainsi, une équipe de treize intervenants permanents travaillent maintenant à différents podiums d'intervention soit auprès des sites fixes incluant le site d'injection supervisé, aux divers projets ainsi qu'en travail de rue. Puisque le projet de stage vise les jeunes adultes rejoints par les TR jeunesse, seule la description de cette offre de service sera détaillée dans le présent rapport.

### **3.1.3.1. Le travail de rue**

Les TR parcourent le quartier Hochelaga-Maisonneuve afin de rejoindre la population directement dans leur milieu, et ce, 7 jours sur 7 sur un horaire variable de jour comme de soir. Établissant des relations sur une base volontaire, la confiance, la confidentialité, le respect du rythme de chacun ainsi que le rapport égalitaire sont les fondements de la relation entre les TR et la population. Leur mandat est d'être présent et disponible dans le quartier, d'informer, d'orienter et d'accompagner les personnes vers les ressources pertinentes selon leurs besoins. Tenant compte des diverses réalités des personnes rencontrées, le TR aborde les personnes avec une approche et une vision globale appuyant la relation sur des rapports d'égal à égal. En occupant une place stratégique, cela lui permet d'avoir une meilleure lecture des dynamiques complexes auxquelles les personnes du quartier sont confrontées.

Les deux TR auprès des adultes visitent différents endroits publics et privés du quartier Hochelaga-Maisonneuve comme les parcs, les bars, les milieux de consommation, les résidences privées, les commerces et les organismes communautaires du quartier. Les TR auprès des jeunes (16-25 ans) offrent la même présence que les TR auprès des adultes adaptant leur horaire en fonction de leur population cible. Bien que le groupe d'âge 16-25 ans soit ciblé, dans la pratique, il se définit davantage par les lieux investis que par la limite d'âge établi. Ces derniers rejoignent les jeunes dans les milieux qu'ils fréquentent : parcs, skate-parks, écoles, bars, organismes communautaires et autres. De plus, ils apprennent à connaître les intervenants travaillant dans les différents organismes du quartier ce qui facilite grandement le référencement et les accompagnements des jeunes dans ces espaces. Par exemple, ils iront souper avec les résidents dans les auberges du cœur, iront se présenter et faire une activité dans les maisons des jeunes, présenteront des ateliers de prévention dans les écoles secondaires ou encore, iront présenter ce qu'est le travail de rue dans les programmes de réinsertion professionnelle comme les carrefours jeunesse emploi.



### **3.2. Présentation du projet Dopaventure**

Les TR jeunesse sont en contact avec une multitude d'adolescents et de jeunes adultes, issus du quartier Hochelaga-Maisonneuve. Après plusieurs années d'expertise, l'organisme Dopamine a su noter que la majorité des jeunes adultes en lien avec les TR ne sont jamais sortis de l'arrondissement ayant dans leur quadrilatère le nécessaire pour subvenir à leurs besoins. C'est en se basant sur cette prémisse que l'idée du projet Dopaventure est venue. Sachant que l'approche d'intervention par l'aventure mise sur l'état de déséquilibre des participants afin que ces derniers découvrent de nouvelles stratégies d'adaptation pour surmonter les situations nouvelles auxquelles ils font face et ainsi retrouver un état d'homéostasie, l'utilisation d'une telle approche semblait plus qu'appropriée. Encadré par un guide spécialiste de l'approche d'IPNA, moi-même ainsi que deux TR, le projet Dopaventure, financé par l'organisme Dopamine, a été déployé sur six semaines impliquant les six participants ayant terminé le projet dans un processus de planification, de réflexion et d'introspection les menant jusqu'à une expédition de quatre jours de canot-camping au réservoir du Poisson Blanc, situé dans les Laurentides.

Ce type de projet est ce que l'on nomme une recherche intervention rencontrant les grandes lignes directrices d'une recherche-action tout en s'en différenciant par la perspective de transformation visée. Plusieurs caractéristiques de la recherche-intervention semblent correspondre aux aspects propres à cette étude qui évalue les effets d'un projet utilisant la nature et l'aventure comme modalité d'intervention dans le cadre d'une approche éducative expérientielle (Duchesne et Leurebourg, 2012). Ce type de recherche a été sélectionné, car elle 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 » (Duchesne et Leurebourg, 2012). Puisque le projet Dopaventure a été créé dans le cadre d'un stage d'intervention ayant pour objectifs d'offrir aux participants l'espace pour travailler divers objectifs individuels et collectifs à travers

une programmation par l'aventure, la recherche-intervention a paru une méthode appropriée puisqu'elle réside dans la contribution du chercheur en tant qu'agent dans de changement dans le milieu où il mène son étude (Duchesne et Leurebourg, 2012).

### **3.2.1. Les différents objectifs du projet**

Comme mentionné précédemment, les participants visés par le projet Dopaventure sont pour la plupart des jeunes adultes pour qui l'adhérence aux services conventionnels est souvent difficile. De ce fait, l'utilisation d'approches alternatives d'intervention était une option intéressante à explorer. En partant de cette prémisse, l'idée a été d'offrir aux participants, le temps d'un séjour en nature et à travers diverses activités en plein air, l'espace pour se découvrir, de dépasser leurs limites et de travailler à l'atteinte d'objectifs. Ainsi, tout au long de la démarche, trois types d'objectifs différents ont été travaillés avec les jeunes; les objectifs généraux, individuels spécifiques ainsi que l'objectif de groupe. Afin d'évaluer l'atteinte de ces différents objectifs, certaines méthodes et outils de collecte de données ont été utilisés soit; les questionnaires d'auto-évaluation, les journaux de bord, les thématiques abordées lors des retours de groupe ainsi que les rencontres individuelles avec les participants (voir section 3.4, Présentation des outils utilisés).

#### **3.2.1.1. Objectifs généraux**

L'approche d'IPNA a fait ses preuves auprès de diverses clientèles et est reconnue pour ses effets indéniables dans différentes sphères de vie de la personne (voir section 2.2). Par exemple, les projets d'IPNA relatent des impacts au niveau de l'amélioration de la conscience des capacités personnelles de la personne (Fisher et Attah, 2001; Harrison et Mcguire, 2006; Hatch et McCarthy, 2005; Kaly et Heesacker, 2003; Long, 2001), de l'augmentation du sentiment de compétence et d'efficacité (Goldenberg et Pronsolino, 2008; Grocott et Hunter, 2009; Leberman et Martin, 2004), de l'augmentation de la confiance et de l'estime de soi (Crone et Guy, 2008; Garst et al., 2001; Holman et McAvoy, 2005; Kaly et Heesacker, 2003; Leberman et Martin, 2004) du développement de compétences spécifiques telles que le leadership et la

résolution de problèmes (Paquette et al., 2014), des impacts positifs sur les relations interpersonnelles (Fisher et Attah, 2001; Harrison et McGuire, 2006; Leberman et Martin, 2004; Long, 2001; Simon Priest et Gass, 2006) sur le développement de relations d'amitié et de soutien entre les pairs (Beightol et al., 2009; Bell, 2006; Grocott et Hunter, 2009; Holman et McAvoy, 2005), sur la cohésion de groupe (Bell, 2006; Grocott et Hunter, 2009; Holman et McAvoy, 2005) et finalement, sur la capacité à travailler en équipe (Cross, 2002; Dismore et Bailey, 2005; Ewert et Yoshino, 2008; Kaly et Heesacker, 2003). Ainsi, certains de ces éléments ont été retenues puisqu'ils nous semblaient être des objectifs pertinents à relever dans le cadre du projet Dopaventure en fonction des problématiques que peuvent vivre les jeunes en situation de désaffiliation sociale (C Bellot, 2001; Brisson, 2014; Fontaine, 2016; Goyette, Bellot, et al., 2011; Parazelli, 2002). Le projet Dopaventure a donc pour objectif de travailler avec les participants la reconnaissance de ses capacités, le sentiment de fierté et d'accomplissement, l'autonomie et l'appropriation du pouvoir d'action, le sentiment d'appartenance, la confiance et l'affirmation de soi ainsi que l'envie de se mettre en action. C'est au travers d'une programmation d'aventure collée au modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb que ces différents objectifs pourront être atteints. Ces objectifs sont évalués à l'aide du questionnaire d'auto-évaluation des effets du projet (voir 3.4.2, Questionnaire d'auto-évaluation des effet du projet).

### **3.2.1.1. Objectifs individuels spécifiques des participants**

Accompagné d'un intervenant, chaque participant a pris le temps de se fixer un ou deux objectifs spécifiques, à atteindre durant le séjour. Alors que certains désiraient travailler la gestion de leur stress, d'autres visaient davantage le respect de leurs limites ou encore, la gestion des émotions en contexte de travail d'équipe. Ainsi, les participants ont établi des moyens afin de les aider dans l'atteinte de leurs objectifs et ont choisi s'ils désiraient ou non, en parler avec le reste du groupe. Tel que pour les objectifs généraux, la programmation d'aventure et le modèle d'apprentissage expérientiel ont permis naturellement le travail sur les différents objectifs spécifiques. Ces derniers sont évalués par les participants à la fin du séjour, à partir des

réflexions amenées dans les journaux de bord (voir section 3.4.3, Les journaux de bord), les retours en individuel ainsi que les espaces d'échange en grand groupe.

### **3.2.1.2. Objectif du groupe**

Avant le départ, le groupe ayant appris à se connaître lors des rencontres préparatoires, s'est établi un objectif commun soit, l'utilisation des bons espaces de communication, et cela de façon respectueuse. Ayant réalisé rapidement qu'il n'était pas toujours évident d'exprimer son désaccord ou son mécontentement, le groupe a cru bon d'établir des espaces d'échanges ponctuels, propices à la discussion. Ainsi, tous les jours, un retour était fait en ce sens afin de valider avec les jeunes où ils se situaient dans leur objectif de bonne communication et ce qu'ils devaient mettre en place afin de l'atteindre. Il en revenait au groupe d'évaluer l'atteinte ou non de l'objectif lors du dernier espace d'échange en grand groupe.

### **3.2.2. Formation d'intervention par l'aventure**

En plus de m'appuyer sur la documentation scientifique afin de bâtir le programme, ma participation à une formation de 30h sur l'approche d'intervention par la nature et l'aventure donnée par l'Institut de Formation et d'Aide Communautaire à l'Enfant et à la Famille à l'automne 2016 a aussi été d'un grand soutien dans la mise en place du projet. Se divisant en deux temps, la première partie de la formation traitait des assises théoriques, de l'historique et de l'évolution de l'approche. On y a abordé les grands concepts puis les éléments concrets tel que la programmation d'aventure et les différents éléments actifs des programmes. L'objectif de la deuxième partie de la formation était davantage d'ordre pratique. Ainsi, c'est en milieu naturel que nous avons mis à profit les apprentissages faits lors de la première partie de la formation en élaborant et en pratiquant les différents concepts appris précédemment.

### **3.2.3. La méthodologie d'intervention**

#### **3.2.3.1. L'importance du groupe**

L'utilisation du groupe est une notion primordiale dans l'approche d'intervention par l'aventure et a été utilisée tant lors de la section pré-expédition avec les activités préparatoires et les rencontres préparatoires que dans la section expédition et célébration (voir section 3.3, présentation de la démarche d'implantation du projet). Utilisée au quotidien avec les participants tant au moment des activités que lors des comptes rendus, elle permet de travailler les différents objectifs préalablement établis avec les participants. Utilisée au quotidien avec les participants tant au moment des activités que lors des comptes rendus, elle permet de travailler les différents objectifs préalablement établis avec les participants. Par exemple, suite à une activité, une discussion était animée afin d'amener les participants à réfléchir aux apprentissages intégrés lors celle-ci. Puisque les expériences étaient vécues en groupe, il nous importait que les prises de conscience soient extériorisées durant le processus d'apprentissage et exprimées à tous (Leberman et Martin, 2004). Ainsi, des questions ouvertes nous ont permis d'approfondir la réflexion autour des objectifs de chacun, par exemple; qu'est-ce qui a bien fonctionné lors de l'activité ? Qu'est-ce qui a été difficile ? Pourquoi ? Après réflexion, auriez-vous fait quelque chose différemment? Lors de ces moments, chaque personne était invitée à répondre et à prendre sa place parmi le groupe, pour s'exprimer ou échanger des idées. À travers les discussions, des liens pouvaient alors être fait entre la vie quotidienne des participants et leurs rôles lors des activités, leur implication, leur réaction dans divers contextes et la manière dont ils ont fait valoir leurs habiletés face au groupe. Enfin, le compte rendu se terminait en faisant ressortir les différents apprentissages effectués facilitant l'atteinte des objectifs de chacun. (Thomas, 2007).

Dans le même ordre d'idée, une autre façon d'utiliser le groupe a été d'amener les participants à avoir une réflexion sur leurs apprentissages, mais cette fois-ci, avant même de faire l'activité (Simon Priest et Gass, 2006). Ainsi, en guise de préparation, l'intervenant revenait dans un premier temps sur les expériences antérieures tout en validant les apprentissages engendrés par celle-ci. Dans un deuxième temps, il présentait les objectifs de la

future activité indiquant au groupe de quelle façon ils pourraient retirer profit de celle-ci, motivait les participants en expliquant comment cette expérience peut être reliée à la vie quotidienne puis présentait les comportements susceptibles de faire réussir ou non l'activité. Il en revenait alors aux participants d'utiliser ou non les indications données par l'intervenant. En terminant, un court retour était fait visant à explorer avec le groupe, les moyens mis en place afin de réussir l'activité. En somme, les rétroactions reposent sur le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) vu précédemment dans le chapitre deux (voir figure 2, p.32). Après chaque défi rencontré, l'intervenant doit faire ressortir par le groupe, les réflexions et les apprentissages spécifiques pour que les participants puissent ensuite les réinvestir dans l'activité suivante puis dans la vie quotidienne.

### **3.2.3.2. L'apport individuel**

Une étude réalisée au Québec sur les effets de la mise en place de programme d'éducation par l'aventure au sein d'une école secondaire suggère que si l'utilisation formelle des rencontres individuelles est plus ou moins utilisée lors des séquences d'aventures (voir séquence d'aventure, point 2.2.2.1), elle en facilite grandement le suivi par la suite (Bergeron-Leclerc et al., 2012). Les enseignants et intervenants des programmes mis en place dans l'étude de Bergeron-Leclerc ont noté par exemple la modification et l'intensification du lien avec les participants suite aux expéditions allant jusqu'à parler du développement d'un lien de confiance avec eux. Ainsi, les moments en individuel étaient utilisés autant lors des retours pour pousser la réflexion des participants suite à une activité que pour apprendre à les connaître dans un contexte de vécu partagé. L'aspect informel amenait les participants à se livrer aux autres faisant des parallèles entre ce qu'ils vivent à Dopaventure et leur réalité dans Hochelaga-Maisonneuve.

## **3.3. Présentation de la démarche d'implantation du projet**

Le projet Dopaventure s'est étalé sur plusieurs mois, débutant par l'approbation du projet par le comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal (voir annexe 1) puis par la création des activités allant jusqu'aux entrevues post-projet. Divers

moments importants ont été ciblés au travers du processus et ceux-ci seront abordés dans cette section. Afin de faciliter la compréhension de l'enchaînement de chacune des étapes du projet, la figure 4 démontre dans le temps, où se situe chacun de ces événements.

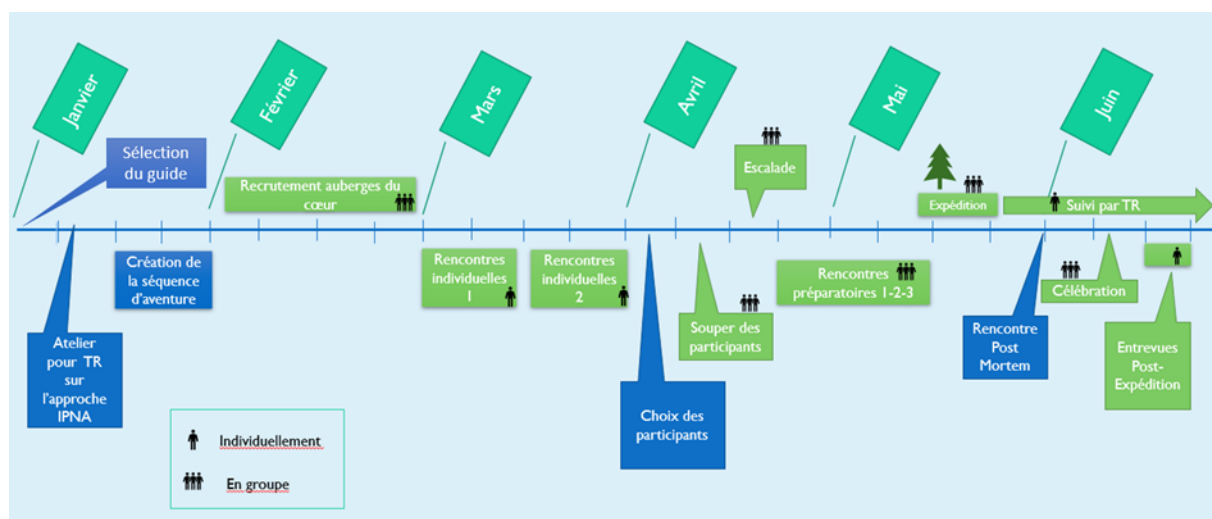


Figure 4. Ligne du temps du projet Dopaventure 2017 tel qu'il ait été effectué

### 3.3.1. Sélection du guide accompagnateur

Par mesure de sécurité et afin que les intervenants puissent se concentrer sur l'approche clinique auprès des participants et non sur la logistique de l'expédition, nous avons procédé à l'embauche d'un guide accompagnateur professionnel. Nous avons décidé de travailler avec Jean-Philippe Leblanc, fondateur et directeur de l'organisme Face aux vents dont la mission est d'organiser et de guider des projets d'intervention par la nature et l'aventure visant à favoriser la bonne santé mentale des participants, en travaillant en collaboration avec les professionnels de différents milieux. Il est important de clarifier que le guide n'est pas un clinicien ni un intervenant, c'est un spécialiste des activités de plein air. Il permet donc aux

intervenants d'utiliser l'aventure comme médium d'intervention à l'intérieur d'un cadre optimal et sécuritaire.

Après discussion avec l'équipe d'intervention au projet, nous avons convenu que nous voulions intégrer le plus tôt possible le guide auprès du groupe de façon à ce que les participants puissent apprendre à le connaître avant de partir, se sentir en confiance auprès de lui et travailler dès le départ les notions de groupe auprès de l'équipe complète.

### **3.3.2. Atelier sur l'approche d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure à l'équipe de travail de rue.**

Comme mentionné précédemment, l'IPNA n'est pas une approche bien connue au Québec. De ce fait, les TR impliqués dans Dopaventure n'avaient aucune notion théorique sur laquelle se baser. J'ai donc créé puis animé un atelier, approuvé par le guide spécialiste, sur les bases de l'approche d'IPNA afin que les intervenants impliqués dans Dopaventure partent tous avec des connaissances sur le sujet. La cohérence des interventions au sein même d'une équipe est, dans ce type de projet, un prérequis à sa réussite. Ainsi, divers volets ont été abordés soit : l'utilisation du risque contrôlé à des fins éducatives, les bases de l'apprentissage expérientiel, la séquence d'aventure de Bilodeau (2005) (voir figure 5, p.58), l'utilisation du groupe en contexte d'aventure ainsi que les différents défis auxquels nous pourrions faire face (température difficile, participant désirant quitter l'expédition, participant en sevrage, participants dans la séduction, etc.).

### **3.3.3. La séquence de la programmation d'aventure et d'intervention**

Au travers du séjour, une programmation était mise en place afin de permettre aux participants de développer différentes compétences physiques, mentales et sociales selon les objectifs ciblés répondant à leurs besoins. Tel que vu précédemment dans la section 2.2, Bilodeau (2005) propose de bâtir les projets d'IPNA sur une séquence en 12 étapes afin qu'un maximum d'objectifs soit atteint. C'est donc à partir de cette séquence que le projet Dopaventure a été développé (voir figure 5) en regroupant les 12 étapes en trois phases, soit la phase préparatoire,



la phase d'expédition et la phase de conclusion du projet. L'agencement des différentes étapes, bien que planifié et cadré dans le temps, permettait aussi une flexibilité afin d'être ajusté aux besoins émergeant à travers le séjour. C'est donc tout au long de cette séquence que les participants ont travaillé non seulement à l'atteinte de leur objectif spécifique et objectif de groupe, mais aussi, indirectement à la reconnaissance de leurs capacités, à leur sentiment de fierté et d'accomplissement, leur autonomie et l'appropriation de leur pouvoir d'action, leur sentiment d'appartenance, leur confiance et leur affirmation de soi ainsi que leur envie de se mettre en action.

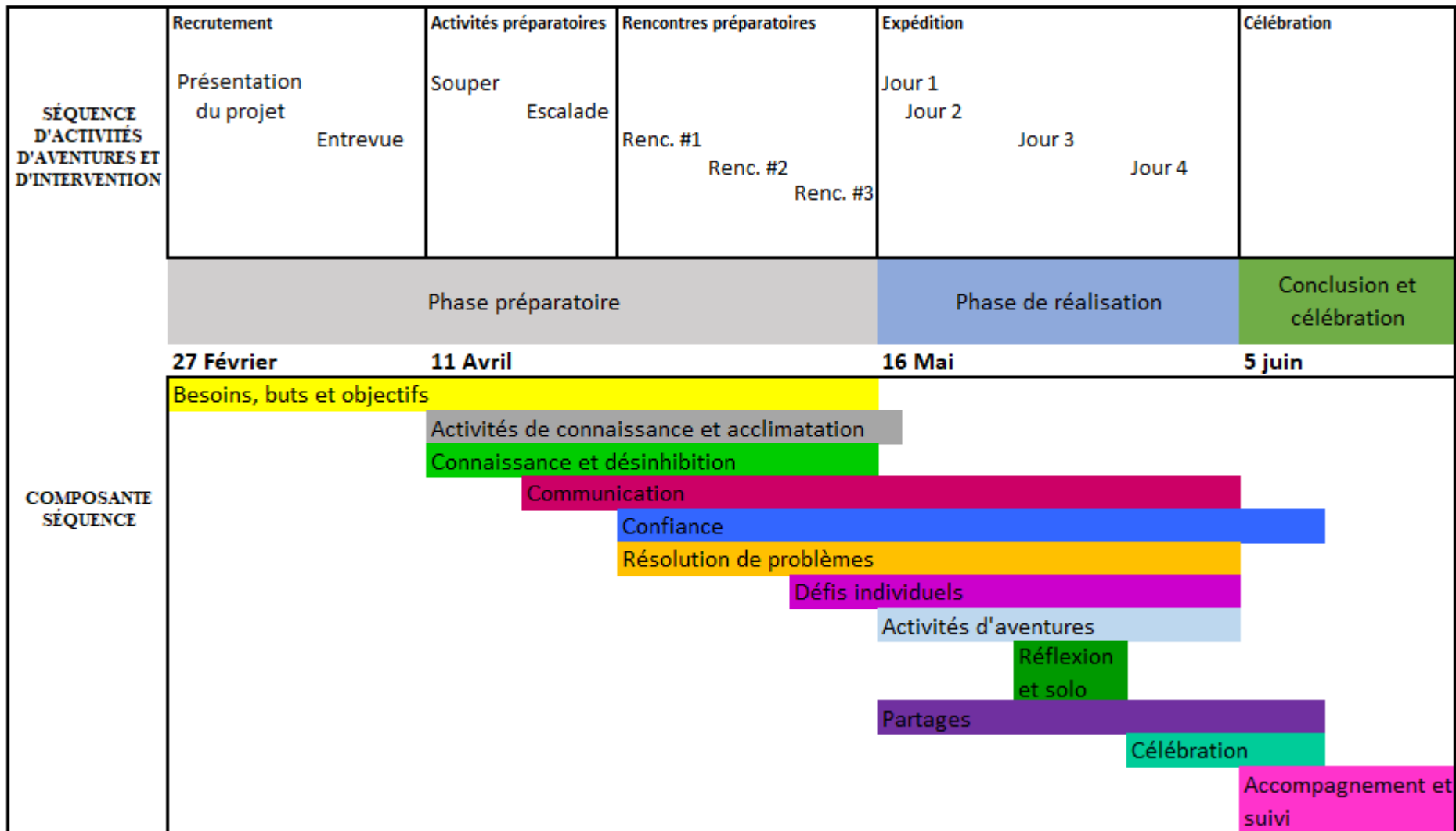


Figure 5. Les étapes du projet Dopaventure et sa séquence d'activité d'aventure et d'intervention

### 3.3.4. Recrutement et participants retenus

Le projet Dopaventure visait des jeunes adultes entre 18 et 25 ans en situation de désaffiliation sociale soit, n'étant ni à l'école ni à l'emploi, et fréquentant le quartier d'Hochelaga-Maisonneuve. Afin d'assurer la sécurité de tous, il a été entendu que les participants sélectionnés soient minimalement en lien soit avec un TR ou encore, avec un intervenant du milieu qui le connaît bien. Nous nous sommes donc retournés vers les Auberges du cœur du quartier, partenaire de l'organisme Dopamine, afin d'y présenter notre projet et recruter des participants.

Une fois par mois, ces ressources d'hébergement font un souper de locataires, invitant par le fait même les anciens résidents des dernières années. C'est dans un contexte convivial tout en soupant avec ces derniers que nous avons fait la présentation de Dopaventure dans chacune des trois auberges. Une explication sommaire du projet a alors été faite, des *flyers* ont été remis (voir annexe 2, outil promotionnel) et une explication détaillée des étapes à venir a été donnée. Chaque candidat était conscient qu'avant même de faire une première rencontre individuelle, nous allions préalablement entrer en contact avec leur intervenant à la ressource. Ce dernier devait référer les participants en fonction de leur état de santé mentale, leur capacité à être en groupe, leur niveau de consommation ou encore, selon leur niveau de stabilité de vie actuel (ex : un jeune débutant un nouveau traitement pour son état de santé mental ou encore, débutant un traitement pour son VIH n'aurait pas pu participer au projet). Nous les encourageons alors à en discuter avec leur intervenant avant de nous appeler pour prendre rendez-vous pour la première rencontre individuelle. C'est aussi à cette étape que nous avons informé les jeunes adultes qu'une compensation financière de 20\$ en carte cadeau d'épicerie leur était remise lors de la rencontre post-expédition afin de les remercier de leur temps passé en entrevue avec nous.

Finalement, des jeunes provenant de l'Auberge du cœur l'Escalier, de l'Avenue et de Tangente ont participé au projet. Ils avaient entre 21 et 29 ans (moyenne de 23 ans), soit quatre filles et quatre garçons. Bien que la limite d'âge ait été statuer à 25 ans, nous avons accepté un participant âgé de 29 ans puisque son parcours, sa motivation au projet et ses objectifs concordaient avec ceux de Dopaventure. De plus, trois d'entre eux étaient dans un programme

de retour à l'école financé par emploi Québec, deux dans un programme en réinsertion au travail et trois n'étaient ni à l'école ni à l'emploi. En ce qui a trait à la scolarité, quatre avaient terminé leur secondaire 2, une autre son secondaire 4 et trois avaient leur diplôme d'études secondaire. Bien que selon les écrits (Cote, 2013; Kidd et Davidson, 2007; Kidd et Kral, 2002; Parazelli et Colombo, 2006; Roy et al., 2010), la consommation de drogue ou d'alcool semble inhérente à la problématique de désaffiliation sociale, un seul participant au projet avait un trouble d'utilisation de substance au cannabis. Ceci pourrait s'expliquer entre autres par le fait que les intervenants des Auberges du cœur devaient donner leur accord pour qu'un participant puisse s'inscrire au projet. Ainsi, il est probable qu'un jeune ayant une problématique importante de consommation n'ait pas été référé par ces intervenants. Finalement, sur huit participants, deux n'ont pas participé à l'expédition (deux femmes). Malgré le fait qu'elles aient été recommandées par les intervenants des auberges du cœur et que leur profil concordait aux critères du projet, des événements de nature personnelle ont fait en sorte qu'elles n'ont pas participé à l'expédition.

### **3.3.5. Rencontres individuelles**

Avant d'accepter ou non un participant au projet, deux rencontres individuelles devaient être effectuées. En plus d'observer le niveau d'organisation de la personne ainsi que sa capacité d'engagement, la première rencontre consistait à discuter avec celle-ci du projet. Dans un premier temps, nous avons vérifié la capacité physique de la personne (le guide se chargeait aussi de faire remplir un questionnaire médical par les participants lors des rencontres préparatoires). Par la suite, nous avons répondu aux différents questionnements de la personne et lui avons remis une lettre explicative détaillée du projet (voir annexe 3, lettre explicative). Finalement, nous avons validé ses disponibilités face aux rencontres pré-expédition puis avons exploré avec celle-ci ses expériences d'activités en plein air et ses sources de motivation à prendre part à un tel projet. Dans un deuxième temps, une seconde rencontre individuelle a été effectuée, mais cette fois, dans l'optique d'apprendre à connaître davantage le candidat. Ainsi, l'objectif était d'aller chercher le maximum d'information sur la personne afin de s'assurer que sa participation au projet ne nuirait ni à son cheminement ni à celui des autres participants. En d'autres mots, nous désirions nous assurer de sa propre sécurité et celle du groupe. Voici

quelques exemples de questions abordées en entrevue (voir aussi annexe 4, entrevue individuelle) :

1. Comment vois-tu l'idée de passer plusieurs jours en groupe ?
  - Que peux-tu faire afin de t'adapter à la situation ?
2. Comment réagis-tu lorsque tu es stressé ?
  - Que fais-tu pour te calmer ?
  - Que pouvons-nous faire pour t'accompagner ?
3. Dans la vie, quelles sont les situations pouvant te mettre en colère ?
  - Comment réagis-tu alors ?
  - Qu'est-ce qui t'aide à « redescendre » ?
4. Comment aimerais-tu que l'on agisse avec toi si la situation arrive ?
5. En fonction de ce que nous avons abordé du projet jusqu'à maintenant, quel sera selon toi ton plus grand défi lors de l'expédition ?

Enfin, à la fin de cette entrevue, le questionnaire d'évaluation du niveau de consommation de la personne était administré pour la première fois. Afin de nous assurer que la personne ne vive pas un sevrage à risque durant l'expédition, nous désirions connaître ses habitudes de consommation avant de l'admettre au projet. De ce fait, nous avons pris la décision de faire la passation du questionnaire à tous les candidats. C'est quelques jours après cette rencontre que nous avons communiqué avec les candidats retenus et que nous avons pris rendez-vous avec eux afin de remplir le document de consentement ainsi que l'autorisation de prise de photo (voir annexe 5, formulaire d'information et de consentement au projet et annexe 6, autorisation photo). Il est à noter que ce dernier document était nécessaire puisque des photos

allaient être prises tout au long du projet afin de les visionner lors de la célébration du retour et remettre aux participants une plaque commémorative de leur participation à Dopaventure.

### **3.3.6. Le pré-expédition**

Une fois l'équipe de participants complète, nous avons commencé une séquence d'activités et de rencontres préparatoires à l'expédition cinq semaines avant le départ. La première, un souper d'équipe, avait pour objectif la création de lien entre les participants. En plus d'avoir un impact sur la chimie de groupe, cela nous permettait nous d'apprendre à les connaître tant en groupe que de façon individuelle. Diverses activités répondant à ces objectifs ont été planifiées. C'est finalement en clôture de cette première rencontre que le groupe a établi ses propres règles afin d'assurer le bon fonctionnement du séjour (voir annexe 7, planification de souper de groupe).

La deuxième activité préparatoire avait pour but de déstabiliser légèrement les participants en les mettant en contexte de stress et d'inconnu. Une sortie au centre d'escalade Horizon Roch nous a permis d'observer certaines caractéristiques chez ces derniers. Nous voulions observer divers éléments tels que leur réaction au stress, à l'inconnu, à la peur ou encore, leurs interactions ensemble et le rôle qu'ils prennent au sein du groupe. Après l'activité, un retour a été fait afin de discuter avec eux des sentiments vécus durant l'activité, des défis qu'ils ont dû surmonter et de leur niveau d'aisance dans le groupe. Nous avons alors fait certains parallèles avec l'expédition à venir et la vie de tous les jours puis leur avons proposé de réfléchir à l'objectif qu'ils désiraient atteindre en participant au projet puisque dès la semaine suivante, ils devaient établir, avec l'aide d'un intervenant, leurs objectifs personnels pour le projet.

Les trois semaines suivantes, des rencontres préparatoires ont eu lieu (voir annexe 8, rencontres préparatoires 1-2-3). La première visait à favoriser l'acclimatation des participants dans le groupe, à établir un lien de confiance avec les participants, à mettre en place les objectifs individuels ainsi qu'à observer les dynamiques en dyades et en groupe. En répondant aux questions et inquiétudes des participants vis-à-vis le projet, en discutant avec le guide des risques faibles, mais tout de même inhérents à leur participation, nous avons réussi à abaisser les craintes

de ces derniers. Par ailleurs, un formulaire d'acceptation des risques leur était remis et chacun des participants devait le signer avant le départ en expédition (annexe 9, formulaire d'acceptation des risques). Des activités en groupe et en dyade ont permis à ces derniers d'apprendre à se connaître et de se sentir davantage à l'aise entre eux alors que l'équipe d'intervention utilisait ces moments pour observer les différentes dynamiques qui s'y créaient. Finalement, accompagnés d'un intervenant, les participants devaient réfléchir puis noter dans leur journal de bord l'objectif qu'ils désiraient atteindre en participant à ce projet (voir annexe 10, objectif). Ils devaient y inscrire les moyens à mettre en place afin d'y arriver et la place qu'ils désiraient que l'intervenant prenne afin de les soutenir tout au long de l'aventure. Par exemple, un participant avait pour objectif personnel de diminuer et contrôler son niveau d'anxiété. Ses moyens étaient alors d'utiliser les temps seuls pour aller prendre des marches et écouter sa musique, utiliser son journal de bord afin d'écrire comment il se sent ainsi que créer des liens avec une personne dans le groupe avec qui il se sent bien. De notre part, nous devions nous assurer que des temps seul et libre étaient accordés au groupe quelques fois par jours et devions valider auprès du participant son niveau d'anxiété vécu sur une échelle de 1 à 10 en le référant à ses moyens au besoin. À chacune des rencontres et à la fin de chaque journée d'expédition, un temps était réservé afin que les participants prennent conscience de ce qu'ils avaient mis en place jusqu'à maintenant pour l'atteinte de leur objectif. La deuxième rencontre préparatoire visait à la préparation concrète à l'expédition, à la mise en action des participants tout en continuant d'observer les dynamiques du groupe. Suite à une activité que l'on appelle le nœud humain nécessitant le travail d'équipe et la bonne communication, la planification des repas et du matériel a été faite en grand groupe, encadrée par le guide facilitateur. Un effort de discipline, de concentration et de communication était de mise pour la logistique de l'opération. La rencontre s'est terminée en faisant la démonstration du matériel requis pour l'expédition et en remettant aux participants la liste d'effets personnels nécessaires (voir annexe 11, liste d'effets personnels). Il est à noter que l'organisme Face aux vents était en mesure de fournir tous les effets personnels (vêtements, lunettes soleils, lampe de poche, sac de couchage, oreiller, chaussures, etc.) dans la mesure où un participant n'avait pas le matériel.

Finalement, la troisième rencontre préparatoire visait à nouveau la mise en action, l'observation des dynamiques et la mise en relation des participants, mais surtout, visait à l'élaboration d'un objectif de groupe et la mise en place de moyens optimaux visant son atteinte. Afin de maximiser l'exercice, une discussion ouverte portant sur l'efficacité du groupe, les défis auxquels ils font face et les améliorations à faire visant un fonctionnement optimal de celui-ci a été faite. C'est cette discussion qui nous a permis d'élaborer un objectif commun, soit la communication respectueuse dans le groupe ainsi que l'élaboration de moyens concrets pour l'atteindre. Finalement, les dernières questions et derniers préparatifs au départ ont été abordés et nous avons eu la chance de clôturer cette rencontre en remettant à chacun des participants, un survêtement de sport offert par madame Carole Poirier, députée d'Hochelaga-Maisonneuve en guise de reconnaissance et d'encouragement face à leur participation. C'est donc dans un état de fébrilité et d'excitation que cette dernière rencontre s'est terminée.

### **3.3.7. L'expédition**

Le projet Dopaventure a été conçu afin que les participants puissent s'adapter à des situations qui représentent des défis d'ordre physique, émotif ou psychologique (Gargano et Turcotte, 2017). Le risque calculé de certaines activités étant perçu comme un défi à relever, c'est dans la mise en place d'efforts et de stratégies d'adaptation pour l'atteindre que les participants peuvent vivre du succès. Ainsi, ces derniers useront en premier lieu de leurs propres stratégies, mais l'état de déséquilibre provoqué soit par l'environnement non familier ou l'activité d'aventure exécuté les amènera tranquillement à développer de nouveaux mécanismes d'ajustement (Leberman et Martin, 2004). Selon Brown (2008), ce serait le stress, provoqué par l'état de déséquilibre qui agirait comme moteur d'évolution personnelle. La tension existante entre les stratégies habituelles de la personne et celles qu'elle devra développer afin de passer au travers d'un événement serait alors, un catalyseur de changement. Enfin, dans une optique d'intégration des acquis, les études démontrent l'importance des espaces de rétroaction permettant aux participants de tirer leçon des situations vécues durant l'expédition (M. A. Gass et al., 2012; Miles et Priest, 1999). Durant l'expédition, plusieurs éléments étaient mis en place afin de favoriser les objectifs généraux visés par le projet. Un horaire malléable de l'expédition



a été établi, car il était important pour l'équipe de se garder une certaine flexibilité afin de s'ajuster au groupe, aux besoins, aux imprévus, mais surtout, pour remettre dans les mains des participants le pouvoir sur le déroulement de l'expédition. Ainsi, dès l'arrivée sur le campement, l'horaire était réfléchi afin que les participants puissent travailler concrètement en équipe à retrouver doucement une forme d'équilibre. L'installation des campements, la pige pour des équipes de tente, l'explication du déroulement des heures à venir et des tâches à accomplir faisaient partie de cet objectif. S'en est suivi tout au long du séjour une série d'activités, d'ateliers et de rétroaction (voir Tableau 1, Horaire de l'expédition), bâtis en fonction de la séquence d'activités d'aventure de Bilodeau présentée à la figure 5. Le Tableau 2 montre des exemples concrets d'activités réalisées en fonction des étapes de la séquence de programmation alors que le tableau 3 fait le lien entre les activités et les objectifs généraux ciblés par le projet.

Enfin, il va de soi que les objectifs spécifiques à chacun des participants ainsi que l'objectif de groupe étaient travaillés au quotidien, discuté tant lors des retours en individuel avec les participants que lors des retours en grand groupe. Il appartenait à chacun des participants de décider s'il voulait mentionner ou non son objectif individuel à l'ensemble du groupe.

Tableau 1. Horaire de l'expédition

|              | <b>JOUR 1</b>  | <b>JOUR 2</b>  | <b>JOUR 3</b>   | <b>JOUR 4</b>  |
|--------------|--|--|---|--|
| <b>8H00</b>  | Arrivée des participants à Dopamine  | Levé des participants<br>Préparation et déjeuner<br>Démonter le campement                              | Levé des participants<br>Préparation et déjeuner équipe 2                                       | Levé des participants<br>Préparation et déjeuner<br>Démonter le campement<br>Préparation des canots pour le départ |
| <b>10H00</b> | Départ   | Préparation des canots pour le départ<br>Départ en canot vers campement 2                              | Temps libre<br>Activité perfectionnement en canot   | Retour en grand groupe avant le départ<br>Départ en canot vers campement 1   |
| <b>12H00</b> | Dîner<br>Arrivée au campement  | Dîner sur une île (préparation équipe 2)   | Préparation du dîner par équipe 1<br>Dîner  | Dîner sur une île<br>Arrivée + décharger les canots  |
| <b>14H00</b> | Atelier : Comment monter un campement<br>Mise en place du campement<br>Collation et règlement du campement | Activité voile en groupe<br>Arrivée au campement 2   | Temps en solo<br>Retour en groupe sur l'activité solo   | Célébration d'arrivée<br>Départ du campement vers Montréal   |
| <b>16h00</b> | Temps libre, exploration et acclimatation<br>Atelier de canot  | Monter le campement/ collation<br>Temps libre, exploration et acclimatation<br>Activité défi de groupe | Activité de groupe (kick la canne)  | Arrivée à Dopamine   |
| <b>18h00</b> | Préparation du souper par équipe 1<br>Souper / vaisselle<br>Activité sportive d'équipe                     | Préparation du souper par équipe 3<br>Souper/ vaisselle<br>Temps de réflexion solo (journal de bord)   | Préparation du souper par équipe 3<br>Souper/ vaisselle<br>Préparation de l'animation du retour | Retour des participants, chacun chez soi   |
| <b>20h00</b> | Temps de réflexion solo (Journal de bord)<br>Feu de camp et retour en groupe                               | Activité en groupe (mime et devinette)<br>Feu de camp et retour en groupe                              | Temps de réflexion solo (journal de bord)<br>Feu de camp et retour en groupe                    |  |
| <b>22h00</b> | Chansons et activités ludiques   | Chansons et activités ludiques   | Chansons et activités ludiques<br>observation d'étoiles   |  |

Tableau 2: Activités réalisées en fonction des étapes de la séquence d'activité d'aventure

| <b>Objectifs visés</b>                    | <b>Activités et situations favorisant l'atteinte de l'objectif</b>   |
|---|--|
| Buts et objectifs                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rencontres individuelles</li> <li>- Rencontre de groupe</li> </ul>  |
| Connaissance et acclimatation             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication des règles et du déroulement du séjour</li> <li>- Temps libre et d'exploration</li> <li>- Atelier sur l'hygiène et le respect de l'environnement</li> </ul> |
| Désinhibition                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux de rôles</li> <li>- Défis ludiques</li> </ul>  |
| Créer des liens et un climat de confiance | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité de confiance deux par deux</li> <li>- Activité sportive en grand groupe</li> </ul>   |
| Communication et coopération              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atelier canot</li> <li>- Préparation du repas</li> <li>- Vaisselle</li> <li>- Corvée de bois</li> <li>- Monter une voile sur les canots</li> </ul>                      |
| Résolution de problème                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en place d'une équipe de responsable du campement</li> <li>- Retour collectif aux ronds de feu</li> </ul>  |
| Défi individuel                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire son sac d'expédition</li> <li>- Animation du rond de feu</li> </ul>   |
| Activité d'aventure                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploration en forêt</li> <li>- Feux de camp à la pluie</li> </ul>  |
| Réflexion et solo                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1h30 seul sur une île</li> </ul>  |
| Partage                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour collectif aux ronds de feu</li> <li>- Retour lors de la célébration du retour</li> </ul>   |
| Célébration                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité de remémoration</li> <li>- Bilan du vécu</li> <li>- Montage photo</li> </ul>   |
| Accompagnement et suivi                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contact entre les participants et les TR</li> </ul>   |

Tableau 3. Activités favorisant l'atteinte des objectifs généraux

| Objectifs généraux                             | Exemple de ce qui a favorisé l'atteinte des objectifs   |
|--|---|
| Reconnaissance de ses capacités                | Atelier de canot<br>Activités de leadership (ex.: préparation des repas, canot, préparation du feu)<br>Retour collectif sur nos réalisations de la journée  |
| Sentiment de fierté et d'accomplissement       | Participation à l'ensemble du projet<br>Évolution de l'aisance en canot<br>Monter son campement<br>Préparation du repas pour le groupe  |
| Autonomie et appropriation du pouvoir d'action | Rencontres préparatoires à l'expédition<br>Préparation de son sac d'expédition<br>Corvée de bois et préparation du feu<br>Mise en place du campement<br>Préparation du repas<br>Mise en place et utilisation de moyens pour l'atteinte d'objectif personnelle<br>Animation du retour au rond de feu |
| Sentiment d'appartenance                       | Activités de coopération<br>Activités sportives<br>Retour collectif au rond de feu<br>Mise en place d'un objectif de groupe<br>Partage d'un défi (soit l'expédition) commun   |
| Confiance et affirmation de soi                | Prise de position lors des retours collectifs au rond de feu<br>Dyade en canot<br>Préparation des repas en équipe<br>Participation à l'entièreté du projet<br>Planification des repas (rencontre préparatoire)<br>Participation à l'établissement des règles de groupe                              |
| Envie de se mettre en action                   | Mise en place de routine saine<br>Activité générant des résultats à court terme<br>Retour sur la réalisation de l'impact positif de nos choix et de nos actions dans nos vies   |

### **3.3.8. Le retour d'expédition et le soutien apporté**

Le retour à Montréal et au quotidien a été un moment important dans le projet et à ne surtout pas prendre à la légère. C'est généralement lors du retour à la vie quotidienne que le participant prend conscience de tout ce qu'il vient de vivre. La présence des TR était alors primordiale, mais ces derniers devaient aussi faire preuve d'une certaine retenue. Autant il était important qu'ils soient souteneurs au retour pour les participants, autant il était nécessaire que ces derniers vivent une certaine coupure avec le projet. Ayant préalablement vérifié que chaque participant avait un endroit où dormir à leur retour à Montréal, les TR se sont montrés disponibles sans toutefois les relancer. Certains participants ont fait appel aux intervenants pour des démarches personnelles alors que d'autres les ont rejoints afin de discuter de ce que leur fait vivre leur retour à Montréal.

### **3.3.9. Rencontre post-expédition (célébration)**

Tel que mentionné dans la section ci-haut, le retour est tout aussi important que le projet en soit. Lors de l'utilisation de l'approche d'IPNA les projets se concluent généralement par ce que l'on appelle une célébration. Permettant le partage d'expérience et la consolidation des habiletés acquises. La célébration offre aussi aux participants l'espace pour exprimer leurs réalisations et leur fierté. Dans le cas de Dopaventure, la célébration a eu lieu deux semaines après le retour d'expédition. S'étant déroulés dans le même local où les rencontres préparatoires se sont faites, les participants se sont rassemblés dans un endroit connu où ils se sentaient à l'aise et où les souvenirs de la première rencontre étaient tangibles.

Tout en partageant un repas, les participants ont partagé des anecdotes, les défis surmontés, les frustrations vécues tout au long du projet. C'est à la fin du repas que nous leur avons proposé un dernier exercice. Leur demandant de fermer les yeux, nous leur avons fait la lecture d'un texte décrivant précisément l'aventure qu'ils venaient de vivre, de la première fois que nous les avons rencontrés dans les Auberges du cœur afin de leur proposer le projet jusqu'au

souper que nous étions en train de vivre. À travers le texte, des anecdotes étaient racontées, mais nous avons surtout noté les apprentissages qu'ils ont faits, les murs auxquels ils se sont butés, le travail d'équipe qu'ils ont accompli et l'évolution que nous avons pu y voir tant dans le groupe que de façon individuelle. Suite à la lecture du texte, une question a été posée aux participants : depuis le début de votre participation à Dopaventure, quels acquis avez-vous faits et comment comptez-vous les transposer dans votre quotidien? Les participants ont alors partagé leur vécu, leur retour à Montréal, les défis auxquels ils ont fait face depuis leur participation au projet et les moyens qu'ils ont utilisés pour les surmonter. De plus, ces derniers en ont profité pour noter ce qu'ils ont remarqué chez les autres participants, par exemple l'évolution qu'eux-mêmes ont observée de leurs pairs tout au long du projet. La célébration s'est conclue par un montage photo et la distribution d'une plaque souvenir de leur participation au projet Dopaventure.

### **3.3.10. Entrevues post-expédition**

C'est lors de la semaine suivant la célébration que les entrevues individuelles post projet ont été faites. Les entrevues ont duré en moyenne 45 minutes. Débutant avec les questionnaires sur les habitudes de consommation des participants, a suivi l'évaluation des effets du projet basé sur les six sphères citées dans la section 4.2. Une fois l'entrevue terminée, une carte de 20\$ d'épicerie leur était remise.

## **3.4. Présentation des outils utilisés pour évaluer les effets du projet**

### **3.4.1. Échelle de consommation**

De nombreux programmes d'intervention par l'aventure auprès des jeunes et des adultes ayant des problématiques d'utilisation de substances ont fait leurs preuves un peu partout à travers le monde dont au Canada avec les programmes Outward Bound ou encore à plus petite échelle, au Québec avec le programme Adrénaline mis en place par le Centre jeunesse des Laurentides. À la lecture de la recension des écrits sur les jeunes en situation de désaffiliation

sociale, le sujet de la consommation de psychotrope est apparu comme un élément important à évaluer (C Bellot, 2001; Castel et al., 1998; Cote, 2013; Kidd et Kral, 2002; Roy et al., 2014).

Ainsi, il a été décidé d'utiliser un outil pour évaluer le niveau de consommation de substances des participants avant et après le projet, soit plus précisément deux semaines avant le début des rencontres préparatoires ainsi que trois semaines après le retour d'expédition. L'outil, développé avec la collaboration de M. Jean-Sébastien Fallu, co-directeur de mon projet et professeur au département de psychoéducation ayant développé une expertise en toxicomanie, a été inspiré de deux outils d'évaluation de la consommation de drogues et d'alcool soit le DEP-ADO (Germain et al., 2016) et le DÉBA-Drogues et alcool (Tremblay, Rouillard et Sirois, 2001). Ainsi, chacune des substances était passée en revue avec la personne, lui demandant combien de fois elle a consommé ce produit durant les deux dernières semaines (voir annexe 12, échelle de consommation de substances). Bien que l'objectif du projet n'était pas de modifier les habitudes de consommation des participants, il semblait intéressant d'observer si une différence était notable entre la première et la deuxième passation du questionnaire soit avant et après le projet Dopaventure.

#### **3.4.2. Questionnaire d'auto-évaluation des effets du programme Dopaventure**

Afin d'évaluer les effets du programme Dopaventure dans la vie des participants, un questionnaire d'évaluation a été créé puis administré deux semaines après la célébration du retour, soit la dernière étape du projet. Le questionnaire a été bâti en se basant sur les effets connus des programmes d'IPNA et évalue six sphères dans la vie de la personne : la reconnaissance de ses capacités, le sentiment de fierté et d'accomplissement, l'autonomie et l'appropriation du pouvoir d'action, le sentiment d'appartenance, la confiance et l'affirmation de soi ainsi que l'envie de se mettre en action. À chacune des questions posées, la personne devait répondre par l'un des quatre choix de réponse suivants : « aucunement », « un peu », « plutôt » ou « beaucoup », puis si elle le désirait, élaborer sur le sujet par la suite. Afin d'évaluer le niveau d'effet de chacune des sphères, le calcul des réponses au questionnaire s'est fait ainsi : « aucunement » = 0, « un peu » = 1, « plutôt » = 2 ou « beaucoup » = 3). Ainsi, en se basant sur

les résultats obtenus en plus des informations qualitatives recueillies lors de la passation, il était alors possible d'évaluer dans quelle sphère le projet Dopaventure avait eu le plus d'effet dans la vie des participants (voir annexe 13, questionnaire d'auto-évaluation des effets du projet Dopaventure).

### **3.4.3. Les journaux de bord**

Le journal de bord est un outil utilisé par les participants avant tout pour leur permettre de consolider leurs expériences, d'y apporter des réflexions personnelles et d'en conserver des traces. L'outil leur a été remis au début du projet afin que les participants puissent s'en servir tout au long de celui-ci. La première section du journal est davantage d'ordre informatif. On y retrouve la lettre explicative du projet, le calendrier des rencontres et des activités à venir, puis les différents formulaires à remplir avant de s'engager dans le projet (formulaire d'autorisation de prise et d'utilisation des photos, le formulaire de consentement au projet, le portrait médical du participant, le formulaire d'acceptation des risques). S'en suit alors l'horaire de l'expédition, la liste de matériel à apporter puis la première passation de l'échelle d'évaluation du niveau de consommation du participant. Finalement, la dernière section du journal porte sur l'objectif personnel de chacun puis sur la préparation aux retours en grand groupe (voir annexe 14, journal de bord). La section « objectifs » du journal de bord comporte l'objectif personnel, l'objectif de groupe ainsi que les moyens à mettre en place pour y arriver. De plus, le journal sert de préparation au retour en grand groupe fait chaque soir autour du rond de feu. Inspiré des auteurs Schoel, Proutly et Radcliffe (1988), le journal est constitué de façon à ce que chaque jour, le participant puisse répondre à une série de questions lui permettant de faire le bilan de sa journée et d'y apporter des réflexions qu'il pourra partager lors du retour, par exemple : « Comment a été ta participation dans le groupe aujourd'hui ? », « De quoi es-tu le plus fier dans ta journée ? », « Quelle situation t'a amené le plus grand défi ? », « Qu'as-tu fait pour tenter de surmonter la situation et est-ce que cela a été aidant ? ». Le retour en grand groupe est alors inspiré des questions posées dans le journal de bord.



## CHAPITRE 4. LES RÉSULTATS

*«D'après les angles formés par les sourires, on peut évaluer le degré de liberté.»*

*-Stanislaw Jerzy Lec*

Cette section abordera trois types d'évaluation. La première, l'évaluation d'implantation, permettra de comparer ce qui était initialement prévu pour la mise en place du projet Dopaventure puis ce qui a concrètement été fait. La deuxième évaluation rendra compte des effets du projet en fonction des six objectifs visés par celui-ci et la dernière démontrera les résultats d'une programmation par la nature et l'aventure sur les habitudes de consommation des participants.

### **4.1.Effet du projet tel que perçu par les travailleurs de rue**

Le projet Dopaventure semble avoir eu des impacts dans la vie des participants, mais qu'est-ce que les TR, eux, ont observé sur le terrain ? Bien que nous n'ayons pas établi un questionnaire d'entrevu auprès d'eux, certaines thématiques sont ressorties lors de la rencontre post-mortem et il semblait intéressant de les rapporter ici.

Ainsi, un des premiers points observés par les TR a été la rapidité et l'intensité des liens qui se sont créés auprès des participants. Ils expliquent ce fait autant par le processus de préparation à l'expédition qui a joué un rôle majeur dans la création du lien que par l'expédition qui a servi à consolider la relation. Tout au long du projet, le TR participait avec les jeunes aux différentes activités. En y participant, il se retirait alors complètement du rôle d'expert, valeur qui est prônée en travail de rue soit, le positionnement d'égal à égal avec la personne. Toutefois, lors des retours, le TR participait à l'animation en poussant les jeunes adultes vers la réflexion de l'expérience vécue en y abordant aussi son propre vécu expérientiel. Leur transparence, leur positionnement égalitaire et leur implication dans l'animation permettaient, selon les TR, d'affirmer leur rôle tout en pouvant prendre le temps d'établir avec chacun des participants, un lien de confiance réciproque.

Un deuxième aspect abordé par les travailleurs de rue a été l'amélioration du niveau d'organisation des participants. Alors qu'en tout début de projet, nous devions accompagner les jeunes pas à pas dans les différentes tâches à accomplir (par exemple dans la préparation des repas, du montage et démontage du campement, de la préparation du feu et dans la préparation des embarcations), une amélioration frappante a été remarquée à la troisième journée d'expédition. Les travailleurs de rue expliquent cette prise en charge par une hausse du niveau de confiance en leur propre moyen et une augmentation du niveau d'aisance tant avec l'environnement qu'avec les membres du groupe. Dans le même ordre d'idée, le troisième aspect abordé a été la prise en charge du groupe, par le groupe. Alors que les TR, le guide et moi-même avions un rôle important et bien présent lors des retours de journée et d'activité en tout début de projet, notre rôle s'est modifié au fur et à mesure que l'expédition avançait. Ainsi, dès la deuxième journée, les participants abordaient davantage leurs points, leurs réflexions et les réajustements souhaités dans le groupe. Ils s'affirmaient tant individuellement qu'en tant que groupe en faisant des liens tant avec leur propre objectif qu'avec celui des autres et celui du groupe. Ainsi, notre rôle devenait plus secondaire, en soutien au groupe, en s'assurant d'amener les participants à faire des liens entre l'expérience vécue en expédition et leur vie quotidienne.

Finalement, le dernier aspect retenu par les TR a été l'impact de l'environnement sur les participants. La diminution du stress, de l'anxiété et de la pression de performance était fréquemment abordée lors des discussions avec les jeunes. Un TR rapporte d'ailleurs qu'il a eu l'impression que de mettre les participants devant des choses concrètes (le contact humain, le contact avec la nature, faire les repas pour ses pairs, monter les tentes, pagayer, chanter, regarder les étoiles) et de leur en faire prendre conscience a été salutaire pour chacun d'entre eux. Que la nature et les modalités d'intervention ont créé naturellement des espaces propice et confortable à l'introspection.

En somme, les intervenants ont remarqué des effets individuels auprès de chacun des jeunes adultes ayant participé au projet. Toutefois, l'intensité et la rapidité des liens, l'autonomisation et finalement la prise en charge du groupe sont les trois aspects relatant le plus, selon eux, les effets résultant du projet Dopaventure

## **4.2.L'évaluation de l'implantation du projet**

Puisque Dopaventure est un nouveau projet pour l'organisme Dopamine, il importait d'en évaluer son implantation. Le projet ayant été réfléchi et élaboré en fonction des meilleures pratiques, se basant sur les recherches de Bilodeau (2005), Gargano (2010) Gass, Gillis et Russel (2012) ainsi que Rojo et Bergeron (2017), une modification dans son implantation risquerait d'en modifier les effets souhaités. De ce fait, un plan bien précis des étapes de mise en œuvre du projet a été établi à l'automne 2016. L'évaluation de la mise en œuvre a été effectuée à la fin du projet, soit au mois de mai 2017.

Suite à cette étape, une évaluation des effets positifs ou négatifs du projet a été effectuée. D'abord, les effets sur les habitudes de consommation de drogues et d'alcool des participants ont été évalués. Ensuite, les effets du projet sur le plan personnel et interpersonnel ont été mesurés à l'aide d'un questionnaire, le tout expliqué à la section 3.4.2, lors de la présentation des outils.

### **4.2.1. Plan et échéancier du projet**

Le projet Dopaventure a été pensé puis bâti pour des jeunes adultes de 18 à 30 ans en situation de désaffiliation sociale, fréquentant le quartier Hochelaga-Maisonneuve et étant en lien avec les TR de l'organisme Dopamine. Afin de mieux réfléchir et dans l'optique d'avoir un avis extérieur, de nombreuses discussions avec le coordonnateur clinique de la ressource ont été effectuées dans l'optique de trouver un juste équilibre entre les pratiques de chacun et le bon fonctionnement du projet. Le rôle du coordonnateur clinique étant de soutenir et guider l'équipe d'intervention dans leurs fonctions, son regard clinique, son expérience de dix ans en tant que TR à l'organisme et son esprit d'analyse a été d'un grand soutien tout au long de Dopaventure. De plus, mes rencontres de suivi de stage auprès de ma superviseuse dans le milieu ont été un atout considérable dans la mise en œuvre du projet tant sur le plan organisationnel que sur l'aspect clinique de la mise en place de la séquence d'aventure. Bien que celle-ci n'ait pas participé aux étapes concrètes du projet (rencontres préparatoires et expédition), elle était

présente avec moi afin de me remettre en question sur ma compréhension de l'approche utilisée puis sur son implication au quotidien auprès des jeunes.

Nos discussions ont mené à un échéancier bien précis que nous avons toutefois dû moduler en tout début de projet (voir 4.2.2). Le recrutement des participants devait débuter au mois de février 2017 et se terminer à la fin mars 2017. Pendant cette période, il était prévu que des rencontres individuelles avec les candidats intéressés soient effectuées afin de leur parler plus largement du projet et leur remettre la documentation nécessaire. Les participants devaient avoir jusqu'à la fin mars pour prendre une décision quant à leur participation. Le recrutement devait mener à la sélection de 8 participants. Un total de trois rencontres préparatoires à l'expédition devaient avoir lieu, chacune d'elle visant des objectifs bien précis d'acclimatation au groupe, de mise en confiance, de création d'objectifs, d'observation des dynamiques, de création de lien, puis de préparation au projet et de mise en action des participants. C'est lors de la quatrième semaine que les participants devaient quitter pour un séjour d'expédition en canot-camping sur le Réservoir du Poisson blanc. Durant le séjour, diverses activités étaient planifiées afin de travailler avec les participants les objectifs visés et évalués par le projet. Deux semaines après le retour, la célébration devait avoir lieu et devait s'en suivre les entrevues individuelles post-projet.

#### **4.2.2. Les modifications faites à l'implantation du projet**

Bien que la majorité des étapes du projet aient été respectées, une adaptation de celles-ci étant donné certains imprévus a dû être faite. Par exemple, le projet Dopaventure a été bâti en fonction que des TR expérimentés puissent partir en expédition avec des jeunes adultes du quartier avec qui un lien de confiance solide avait déjà été établi. Suite à des circonstances qui ne sont pas du ressort du projet, l'embauche de deux nouveaux TR a été faite en janvier 2017. Il est à noter que l'intégration des TR dans un quartier est un processus qui nécessite beaucoup de temps, particulièrement l'hiver. De ce fait, ces derniers n'ayant pas eu le temps de créer leurs propres liens avec les jeunes du quartier avant le début du projet, nous avons dû revoir notre

façon de procéder pour le recrutement ainsi que pour la section pré-expédition (voir tableau 4. Indicateur des éléments prévus et des éléments réalisés lors du projet Dopaventure).

De ce fait, plutôt que d'aller vers les contacts des TR afin de faire le recrutement, nous nous sommes retournés vers les Auberges du cœur du quartier avec qui Dopamine travaille en partenariat et avons présenté le projet aux jeunes adultes habitant la ressource. Les participants retenus devaient préalablement avoir été recommandés par un intervenant de la ressource qui le connaissait bien. Cette mesure a été mise en place afin d'assurer la sécurité du groupe. De plus, nous avons convenu que les trois rencontres préparatoires comme prévu au départ ne suffiraient dans l'optique où nous désirions apprendre à connaître les participants avant l'expédition et développer un sentiment d'appartenance au groupe avant de partir. Nous avons donc ajouté à la section pré-expédition, deux activités préparatoires amenant les jeunes adultes à participer non pas à trois, mais à cinq semaines de préparation à l'expédition. L'ajout de ces deux rencontres nous permettait alors de prendre davantage notre temps pour apprendre à connaître les jeunes, de les voir interagir et réagir dans différents contextes, d'apprendre à évaluer graduellement les meilleures façons d'intervenir individuellement auprès d'eux et finalement, permettait à l'équipe d'intervention d'apprendre à se connaître davantage. Cependant, le fait que les TR ne connaissaient préalablement pas les participants et alors que deux activités préparatoires ont été ajoutées, il nous semblait moins naturel de prévoir une rencontre individuelle avec chacun des participants pour la création d'un objectif spécifique. De ce fait, un temps était prévu lors de la deuxième rencontre préparatoire afin que les participants, jumelés à un intervenant, choisissent un objectif à réaliser durant le séjour et réfléchissent aux différents moyens à mettre en place pour l'atteindre.

Toutefois, l'arrivée tardive des TR dans le projet a non seulement eu des impacts au niveau organisationnel, mais aussi, au niveau de clarté de leurs rôles et de leur implication dans le projet. Ne sachant pas combien d'heures par semaine ces derniers pouvaient consacrer à Dopaventure, j'étais constamment réticente à leur demander de leur temps afin qu'ils me viennent en aide tant pour la réflexion du projet que pour la création des formulaires à remplir, la mise en place des rencontres préparatoires, la création de l'expédition ou encore, pour la

logistique du projet. Ainsi, le fait de m'être peu référé aux TR a eu des impacts pour la suite du projet. Ne s'étant pas impliqués dans chacune des étapes, ces derniers ont nommé avoir eu de la difficulté à intégrer le projet puis à se l'approprier principalement dans la partie pré-projet soit, lors de la réflexion, l'élaboration allant jusqu'au recrutement des participants.

Tableau 4. Éléments prévus et réalisés lors du projet Dopaventure

|                          | <b>ÉTAPES ET ACTIVITÉS PRÉVUES</b>   |   | <b>ÉTAPES ET ACTIVITÉS RÉALISÉES</b>  |
|--------------------------|--|---|---|
| Janvier                  | Atelier sur l'approche IPNA aux travailleurs de rue ainsi qu'à ma superviseure de stage                | Janvier   | Atelier sur l'approche IPNA aux travailleurs de rue ainsi qu'à ma superviseure de stage   |
| Février-mars             | Recrutement auprès des jeunes du quartier en contact avec les TR                                       | Février-mars  | Recrutement dans les auberges du cœur du quartier   |
| 13-31 mars               | Rencontres individuelles 1 et 2 avec les participants  | 13-31 mars  | Rencontres individuelles 1 et 2 avec les participants   |
| 3-Apr                    | Sélection des 8 participants   | 3-avril   | Sélection des 8 participants  |
| 25-Apr<br>2-May<br>9-May | Première rencontre préparatoire<br>Deuxième rencontre préparatoire<br>Troisième rencontre préparatoire | 11-avril<br>18-avril<br>25-avril<br>2-mai<br>9- mai | Activité préparatoire 1 : Souper<br>Activité préparatoire 2: Escalade<br>Première rencontre préparatoire<br>Deuxième rencontre préparatoire<br>Troisième rencontre préparatoire |
| 15-20 mai                | Expédition avec 8 participants   | 16-19 mai   | Expédition avec 6 participants  |
| 6-Jun                    | Célébration du projet  | 6-Jun   | Célébration du projet   |
| 20-23 juin               | Entrevue sur l'auto évaluation des effets du projet et évaluation de la consommation                   | 20-23 juin  | Entrevue sur l'auto évaluation des effets du projet et évaluation de la consommation  |

Toujours en ce qui a trait à l'implication des TR dans le projet, certains réajustements ont dû être faits quant à l'impression qu'ils avaient de porter un double chapeau. L'approche « outreach » utilisée par les TR s'inscrit dans une approche volontaire qu'ils développent au fil du temps avec les jeunes, se refusant d'exercer un contrôle sur la conduite de ceux-ci (Duval et Fontaine, 2016). De ce fait, l'implication des TR dans un tel projet les a amenés à modifier certaines de leurs pratiques, souhaitant que le projet fonctionne et que les participants y adhèrent. Par exemple, le fait de devoir contacter les participants pour la logistique du programme ou pour s'assurer de leur présence aux rencontres est une façon de faire contraire à la pratique. Prônant l'empowerment, le TR ne prend généralement pas les devants et laisse le jeune entrer en communication avec lui, lorsqu'il se sent suffisamment à l'aise. De plus, certaines difficultés face aux rôles de chacun et aux approches prônées ont été vécues dans l'équipe. Par exemple, nous avons dû nous questionner et prendre une décision sur la poursuite d'une participante dans le projet suite à plusieurs absences de sa part lors des rencontres préparatoires. Les TR n'étaient pas à l'aise de se positionner sur cette décision à prendre et malgré le fait qu'ils connaissaient davantage la participante, avaient un meilleur lien avec elle et pouvaient l'accompagner pour la suite des choses, ces derniers ne voulaient pas avoir le rôle de l'informer du fait qu'elle ne pourrait plus continuer le projet avec nous. Dans cette situation bien précise, nous avons convenu de rencontrer la participante à deux (moi et un TR), de lui verbaliser les faits (soit qu'elle ait manqué la moitié des rencontres préparatoires, qu'elle est en processus de déménagement, que sa vie personnelle semble instable) et de l'informer que pour participer à un projet d'IPNA, les participants doivent avoir un minimum de stabilité dans leur vie. Abordant avec elle chacun de ces éléments, nous lui avons demandé ce qu'elle croyait être les impacts de tous ces faits sur sa participation au projet, puis lui avons demandé si selon elle, il était réaliste qu'elle poursuive Dopaventure avec nous. Celle-ci a alors décidé de se retirer tout en continuant d'être en contact avec l'équipe d'intervention. Cet exemple montre bien que nous avons dû jongler entre le rôle du TR et d'intervenant dans le projet, tentant de trouver un équilibre entre les deux pratiques.



Enfin, le projet a été bâti en fonction de 8 participants. Nous avons recruté 11 personnes expliquant aux trois dernières personnes à être entré en contact avec nous qu'ils étaient en attente, dans la mesure où une ou plusieurs personnes se désisteraient en début de projet. Les 8 participants ont été présents les trois premières semaines de préparation puis deux d'entre eux se sont désistés dans les deux dernières semaines. Dans une optique de cohérence, de sécurité et afin de préserver le sentiment d'appartenance qui s'était créé dans le groupe, nous avons décidé de ne pas remplacer ces derniers et de partir en expédition avec six participants plutôt que huit. Bien que nous ayons été un plus petit groupe, la suite du projet s'est déroulée tel que prévu, respectant les étapes du projet et sa séquence de programmation d'aventure et d'intervention.

### **4.3. L'évaluation des effets du projet Dopaventure**

L'objectif général du projet Dopaventure était de faire découvrir aux participants par le biais de l'IPNA, de nouvelles stratégies d'adaptation pour faire face adéquatement aux défis du quotidien. Une évaluation plus précise des effets du projet en fonction de six objectifs visés (la reconnaissance de ses capacités, le sentiment de fierté et d'accomplissement, l'autonomie et l'appropriation du pouvoir d'action, le sentiment d'appartenance, la confiance et l'affirmation de soi ainsi que l'envie de se mettre en action) ainsi qu'une évaluation des habitudes de consommation des participants ont été effectuées. La section qui suit porte sur les effets du programme.

#### **4.3.1. Effets du projet Dopaventure sur les objectifs visés**

Suite à la lecture des journaux de bord des participants ainsi qu'à leurs réponses aux questionnaires sur les effets de Dopaventure, un certain nombre d'effets positifs semblent découler du projet. Le Tableau 5 présente la moyenne des résultats obtenus lors de la passation du questionnaire d'auto-évaluation sur les effets du projet en fonction des six objectifs visés. Tout d'abord, rappelons que le formulaire d'évaluation comportait à chacune des questions quatre choix de réponse allant de « aucunement » (0) à « beaucoup » (3) et que toutes les questions avaient la même orientation (voir annexe 13. questionnaire d'auto-évaluation des effets du projet). Ainsi, lorsqu'une personne répondait « aucunement » à une question, cela voulait dire que l'expédition

ne lui avait pas permis d'atteindre cet objectif et qu'un score de zéro sera alors noté à l'échelle. Afin de faciliter la lecture des résultats, la section suivante sera divisée en fonction des objectifs évalués à l'échelle.

Tableau 5: Résultats du questionnaire d'auto-évaluation des effets du projet Dopaventure

Évaluation des retombés du projets selon six objectifs

| Objectifs visés par le projet   | Moyenne | ET   | Min/Max |
|---|---------|------|---------|
| <b>Objectif 1. Reconnaissance des capacités</b>                                 |         |      |         |
| Objectif 1.1 Découvrir ses qualités   | 1,83    | 0,75 | 1 / 3   |
| Objectif 1.2 Découvrir ses limites  | 2,5     | 0,55 | 2 / 3   |
| Objectif 1.3 Réussir quelque chose dont il ne se croyait pas capable de faire   | 2,17    | 0,75 | 1 / 3   |
| Totale  | 2,34    | 0,34 |         |
| <b>Objectif 2. Le sentiment de fierté et d'accomplissement</b>                  |         |      |         |
| Objectif 2.4 S'être rendu au bout de quelque chose                              | 2,67    | 0,52 | 2 / 3   |
| Objectif 2.5 Dépasser ses propres limites                                       | 2,67    | 0,82 | 1 / 3   |
| Objectif 2.6 Que sa participation amène un sentiment de fierté                  | 3,00    | 0    | 3 / 3   |
| Totale  | 2,78    | 0,19 |         |
| <b>Objectif 3. L'autonomie et l'appropriation du pouvoir d'action</b>           |         |      |         |
| Objectif 3.7 A posé des actions pour s'assurer de son confort                   | 2,33    | 0,82 | 1 / 3   |
| Objectif 3.8 A pris des certaines responsabilités pendant l'expédition          | 2,17    | 0,84 | 1 / 3   |
| Objectif 3.9 Croit que ses actions /décisions ont eu un impact sur son séjour   | 2,83    | 0,41 | 2 / 3   |
| Totale  | 2,44    | 0,34 |         |
| <b>Objectif 4. Sentiment d'appartenance et socialisation</b>                    |         |      |         |
| Objectif 4.10 Sentiment de faire partie d'un groupe                             | 2,83    | 0,41 | 2 / 3   |
| Objectif 4.11 Sentait qu'il pouvait se permettre d'avoir sa propre personnalité | 2,17    | 0,75 | 1 / 3   |
| Objectif 4.12 S'est découvert des points communs avec les autres participants   | 2,00    | 0,63 | 1 / 3   |
| Totale  | 2,33    | 0,44 |         |
| <b>Objectif 5. La confiance et l'affirmation de soi</b>                         |         |      |         |
| Objectif 5.13 S'est permis de proposer des idées et d'émettre son opinion       | 2,5     | 0,55 | 2 / 3   |
| Objectif 5.14 De plus en plus confiance à se rendre jusqu'au bout du projet     | 2,83    | 0,41 | 2 / 3   |
| Objectif 5.15 A senti qu'il pouvait prendre des décisions et les assumer        | 2,00    | 0,89 | 1 / 3   |
| Totale  | 2,44    | 0,42 |         |
| <b>Objectif 6. L'envie de se mettre en action</b>                               |         |      |         |
| Objectif 6.16 Depuis l'expédition, augmentation du niveau d'énergie             | 1,67    | 1,51 | 0 / 3   |
| Objectif 6.17 Depuis l'expédition, a envie de modifier des choses dans sa vie   | 2,67    | 0,52 | 2 / 3   |
| Objectif 6.18 Sait qu'il a la capacité de modifier certaines choses dans sa vie | 2,33    | 0,82 | 1 / 3   |
| Objectif 6.19 Depuis l'expédition, la personne a changé des choses dans sa vie  | 2,33    | 0,82 | 1 / 3   |
| Totale  | 2,25    | 0,42 |         |

### **4.3.2. Reconnaissance des capacités**

En ce qui a trait à cette section, les participants ont été questionnés à savoir s'ils avaient réussi, lors de l'expédition, à faire des choses qu'ils ne se croyaient pas en mesure de faire. Plusieurs ont noté l'excursion en canot et le fait qu'à mi-parcours, ils se croyaient incapables de se rendre jusqu'au campement. De plus, le fait de surmonter leur peur, de travailler en équipe, de créer des liens significatifs avec les participants, de se lever tôt, d'être actifs, de réussir à communiquer en groupe en plus de s'ouvrir aux autres était pour eux des défis qu'ils ne se croyaient pas en mesure d'atteindre. Il a été surprenant d'entendre que la grande majorité du groupe ne se croyait pas capable de faire le projet en entier. Un participant a d'ailleurs dit lors de l'entrevue :

« Je ne pensais pas me rendre jusqu'au bout. Pis ben, encore plus surprenant, je l'ai fait pis je n'ai même pas manqué une rencontre. Dans le fond, c'est ça qui est surprenant. » - un participant-

Finalement, les réponses au questionnaire évoquent que le projet a davantage permis aux participants de découvrir leurs limites avec un score de 2,50 plutôt que de se découvrir des forces avec un score de 1,83. Bien que les participants abordaient leur fierté face à ce qu'ils avaient accompli, ces derniers rapportaient davantage en quoi Dopaventure les avait confrontés à eux-mêmes et ce qu'ils devaient mettre en place pour y travailler. Dans son journal de bord, une participante a inscrit :

« À chaque fois que je suis frustrée, j'ai le réflexe de m'en aller plus loin, toute seule. Rendue un peu plus loin, ben je réalise que cette personne-là, je vais être dans le canot avec, je vais faire le souper avec, je vais même dormir à côté d'elle tantôt. Fac dans le fond, je réalise que je suis peut-être mieux de travailler sur moi sinon, une des deux ne se rendra pas à la fin de l'expé haha. Fac ben là, je respire, des fois je vais voir les inter ou je vais l'a voir directe pour qu'on s'explique pis qu'on règle ça » - une participante-

### **4.3.3. Sentiment de fierté et d'accomplissement**

Le sentiment de fierté et d'accomplissement est l'objectif ayant le plus haut score de réussite avec une moyenne de 2,78 et un écart type de 0,19. À la question 2.6, les participants étaient unanimes quant au fait que leur participation au projet leur a apporté un grand sentiment

de fierté. Lors de l'entrevue, plusieurs ont fait le parallèle entre les embûches qu'ils ont eues dans leur vie et celles vécues lors du projet, notant que le fait de vivre et de surmonter des grands défis en groupe est bien différent que de les vivre seuls et la fierté engendrée serait vécue tout autrement.

Lors des retours au feu de camp, plusieurs ont noté que le temps en réflexion solo, leur capacité à s'adapter dans un contexte qui leur était inconnu et le fait de réussir à communiquer respectueusement en groupe sont des éléments pour lesquels ils sont fiers d'eux. De plus, leur persévérance, leur capacité à vivre en groupe et leur adaptation aux règles de conduite qu'ils se sont eux-mêmes données sont des éléments de fierté cités à plusieurs reprises dans leurs journaux de bord.

#### **4.3.4. Autonomie et l'appropriation du pouvoir d'action**

Avec une moyenne de 2,44 et un écart type de 0,34, les participants au projet ont tous noté que Dopaventure a eu un effet positif quant à leur autonomie. À la question 3.7, portant sur ce que les participants ont mis en place afin de s'assurer d'être confortables durant l'expédition, certains ont nommé la façon dont ils ont pris soin de leur confort physique alors que d'autres ont davantage ouvert sur leur confort psychologique. Différentes réponses ont été mentionnées : l'utilisation de vêtements adaptés, une bonne alimentation et l'utilisation de chasse-moustique, alors que d'autres ont plutôt noté le fait d'avoir pris du temps seul, d'avoir utilisé de bonnes techniques de gestion de conflit, de s'être rapprochés d'une personne au tempérament positif et d'avoir fait face à la gêne en s'ouvrant au groupe.

Dans cette section, c'est à la question 3.9 (Lors de l'expédition, as-tu eu l'impression que tes actions et tes décisions ont eu un impact sur le déroulement de ton séjour ?) que les participants auraient vécu davantage de succès. La majorité des participants ont fait un lien entre la réponse à cette question et l'atteinte de leur objectif personnel dans le projet. Ainsi, ils ont noté que l'idée d'avoir su lâcher prise, d'avoir nommé leurs émotions au groupe, d'avoir eu recours à la pensée positive, d'avoir appris à travailler en équipe ainsi que d'avoir utilisé des techniques de gestion de stress a eu un impact positif sur le déroulement de leur séjour. Toutefois, une participante a elle aussi répondu que ses actions ont eu un impact sur le déroulement de son séjour, mais cette fois-

ci, d'une façon négative. Ainsi, elle nomme que le fait de ne pas aborder ce qu'elle avait sur le cœur a joué sur son moral et sur son niveau de difficulté lors du séjour. Il semble donc que dans chacune des situations, des apprentissages ont été faits quant à l'impact de leurs actions et leurs décisions dans leur vie et les résultats positifs ou négatifs qu'ils en retirent.

#### **4.3.5. Sentiment d'appartenance et socialisation**

De par les résultats aux questionnaires, les discussions avec les participants et les écrits dans les journaux de bord, le sentiment de faire partie d'un groupe apparaît comme un élément important découlant du projet. Avec une moyenne de 2,83, les participants ont noté à plusieurs reprises lors de l'entrevue à quel point la vie avec le groupe leur manque. Plusieurs ont noté comment l'utilisation du groupe a été efficace durant le séjour et que le fait de partager les tâches et les réflexions ensemble amènent à être davantage efficaces.

« On est habitué de se débrouiller tout seul. Là, fallait penser en groupe. Des fois c'était un peu plus long, mais au final, on le savait que ça allait valoir la peine » - une participante-

« Tu sais, on a chialé sur la vaisselle le premier soir. Ben, on n'a pas chialé, mais on a passé le message qu'on ne voulait pas être toujours pogné le même gang à s'en occuper. En général, je me serais pogné solide avec mes coloc pour ça. Là, on l'a dit comme du monde, on en a jasé longtemps, mais... tout le reste de l'expé, ça s'est bien fait pis tout le monde a fait sa part. Tu sais des fois c'est un peu plus long régler ses affaires, mais au final, tu n'es plus frustré à chaque fois » -un participant-

« On était comme une famille, tu sais. Une famille, ça ne s'entend pas tout le temps pis ça se pogne ... mais ça reste tout le temps pis c'est là quand t'en a besoin » -un participant-

En demandant aux participants s'ils s'étaient découvert des points communs avec les autres membres du groupe, la réflexion était longue. Plusieurs ont noté qu'ils n'étaient pas là pour savoir si la personne devant elle/lui avait un passé semblable au sien, mais davantage pour savoir s'ils étaient capables d'accomplir quelque chose ensemble, sachant que le passé de l'autre n'est sans doute pas plus rose que le sien.

« On les a tellement racontés nos vies, à des psys, à des inter... là, on voulait arrêter de juste parler, on voulait faire de quoi. Fac l'histoire de l'autre, ce n'est pas que je m'en fou, c'est juste qu'elle est prise avec, pareil comme moi. Rendue là, on est aussi ben de faire de quoi ensemble pis d'avancer » - une participante-

« Tu sais, je peux ben te dire que lui écoute le même genre de musique que moi fac on a un point commun, mais ça ... on s'en fou. Dans le fond, c'est surtout qu'on a... tu sais... toute réussi à se rendre jusqu'au bout, même si on n'a pas nécessairement rushé aux mêmes places, on l'a toute faite pis dans le fond...c'est pas mal ça qui compte » - un participant-

Ainsi, le sentiment d'appartenance ne semble pas s'arrimer sur le passé des jeunes, d'où ils viennent et ce qu'ils ont vécu, mais davantage sur ce qu'ils ont accompli ensemble et les efforts effectués pour y arriver.

#### **4.3.6. Confiance et affirmation de soi**

À plusieurs reprises lors des semaines préparatoires, les participants nous ont questionnés quant à la possibilité de pouvoir abandonner le projet lorsqu'il le désire ou encore, si une navette pouvait les ramener à Montréal dans la mesure où ils n'arriveraient pas à faire l'expédition en entier. À la question 5.14, lorsqu'il était demandé aux participants si au fur et à mesure de l'expédition, ils étaient de plus en plus confiants en leur capacité à se rendre jusqu'au bout, cinq participants sur six ont répondu « beaucoup ». Plusieurs ont noté l'importance de la préparation et de l'accompagnement dans l'évolution de leur niveau de confiance tout au long du projet alors que d'autres ont plutôt parlé de la réussite progressive de plusieurs étapes les amenant à assumer le fait qu'ils se rendraient jusqu'au bout.

À la question 5.15, il était demandé aux participants si l'expédition leur avait permis de prendre des décisions et de les assumer. À ceci, les réponses ont été divisées expliquant qu'ils pouvaient en effet prendre des décisions pour eux-mêmes, mais que de façon générale, les décisions devaient se prendre en groupe pour le groupe. Toutefois, après discussion, certains ont tout de même relaté le fait que de petites décisions, si minimes pouvaient-elles être, avaient un impact sur leur séjour.

« Je leur avais dit que c'était moi qui voulais faire les crêpes même si ce n'était pas à mon tour de m'occuper du déjeuner, mais ... j'ai senti que ça ne faisait pas leur affaire. J'ai commencé à les faire pareil pis la Carl m'a dit qu'il fallait que je change d'attitude si je voulais faire le déjeuner avec eux. Je suis parti deux trois minutes pis je suis revenu plus calme après pis là, c'était correct avec les gars. Genre ... j'ai ben faite de respirer un peu »  
– un participant-

#### **4.3.7. Envie de se mettre en action**

L'envie de se mettre en action est l'objectif ayant eu la moyenne la plus basse avec 2,25. En ce qui a trait au niveau d'énergie, il a été surprenant d'obtenir une moyenne de 1,67 puisque lors de la réception, soit une semaine avant les entrevues individuelles, l'ensemble du groupe nommait avoir davantage d'énergie depuis le retour de l'expédition.

Lorsqu'il a été demandé aux participants si depuis l'expédition, ils avaient envie de modifier certaines choses dans leur vie, les réponses allaient de « plutôt » à « beaucoup ». Certains ont noté la motivation pour un retour à l'école, une diminution de la consommation de cigarettes et l'inclusion d'activités sportives dans leur vie alors que d'autres ont plutôt parlé d'une amélioration globale de leur hygiène de vie, l'envie de continuer à mettre ses limites, de redéfinir ses priorités et l'envie d'apprendre à se connaître davantage et d'apprendre à connaître quelles sont leurs passions. Toutefois, la moitié des participants a verbalisé le sentiment d'avoir besoin du soutien d'un intervenant afin de mettre en place ces changements. Finalement, trois semaines après l'expédition, plusieurs d'entre eux (moyenne de 2,67, écart-type de 0,52) ont noté avoir fait des changements dans leur vie, soit s'inscrire à l'école, entamer des démarches de santé, n'avoir manqué aucune journée d'école depuis le retour, s'être inscrit à un deuxième programme d'IPNA avec le projet Éco Maris (programme pédagogique en voilier basé sur la mise en action et l'expérience afin de favoriser l'autonomie des participants) et finalement, plusieurs ont noté l'utilisation de la nature et de l'activité physique pour contrer l'anxiété au quotidien (prendre des marches, aller s'asseoir au parc, écouter le bruit des feuilles dans les arbres).



#### **4.4.Évaluation des habitudes de consommation des participants**

Selon l'évaluation de l'échelle des habitudes de consommation de drogues et d'alcool des participants, les jeunes adultes participant au projet avaient de façon générale, une consommation de drogue et d'alcool très modérée (voir tableau 6, Échelle d'Évaluation du niveau de consommation avant/après expédition). Bien qu'un participant ait rapporté consommer du cannabis tous les jours, tant avant qu'après l'expédition, un seul autre aurait consommé occasionnellement, soit une à deux fois par semaine suite à l'expédition. Il semble important de noter que le participant ayant une consommation quotidienne de cannabis consomme de façon thérapeutique. Aucune différence n'est observable avant/après l'expédition sur le plan de la consommation de cannabis.

Finalement, dans la section du questionnaire abordant la consommation d'alcool, une différence entre les réponses à la première et la deuxième passation est remarquée. Bien que le « binge » d'alcool ait légèrement diminué, c'est la consommation moyenne d'alcool lors d'une même occasion qui semble avoir particulièrement baissé passant de six consommations lors d'une même occasion à 1,6 consommation.

Tableau 6: Échelle d'évaluation du niveau de consommation avant/après expédition

| Types de psychotropes                       | Un mois avant le projet |          |             | Trois semaines après le projet |          |             |
|---|-------------------------|----------|-------------|--------------------------------|----------|-------------|
|   | Jamais                  | 1-2 fois | 7jours/sem. | Jamais                         | 1-2 fois | 7jours/sem. |
| Cannabis                                    | 66%                     | 17%      | 17%         | 66%                            | 17%      | 17%         |
| Ecstasy                                     | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| Speed                                       | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| Cocaïne                                     | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| Crack                                       | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| Kétamine                                    | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| Héroïne                                     | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| Benzodiazépine                              | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| GHB   | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| LSD   | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| Champignon Magique                          | 100%                    |          |             | 100%                           |          |             |
| 5 verres d'alcool et + en une même occasion | 66%                     | 34%      |             | 83%                            | 17%      |             |
| ** Consommation moyenne/ occasion           | 6                       |          |             | 1,6                            |          |             |

## DISCUSSION

*«Tout organisme pour s'adapter doit innover, tenter une aventure hors de la norme, engendrer de l'anormalité afin de voir si ça marche, car vivre, c'est prendre un risque.»*

-Boris Cirulnik -

Dans le domaine de l'IPNA, le vécu expérientiel est « débriefé » en équipe suite à chacune des expériences vécues. Lors de cette analyse de situation, trois questions guident nos réflexions; « What? », « So what? » et « Now what? ». Ainsi, nous nous demandons « que s'est-il passé? (What?) », « qu'avons-nous appris de cette situation? (So what?) » et « de quelle façon pourrions-nous réinvestir les apprentissages du projet Dopaventure dans le futur? (Now what?) » (Mercure, 2009). Ainsi, la discussion sera élaborée autour de ce triple questionnement. La question « What? » sera abordée en deux sous-sections : le déroulement du projet puis ce qui a favorisé ou fait obstacle à son implantation. La section « So what? » synthétisera les effets obtenus et observés tout en y indiquant les limites de l'étude alors que la question « Now what? » présentera les questionnements engendrés par la section précédente, proposera des pistes de réflexion puis des suggestions afin d'enrichir la pratique de l' IPNA ou encore, espérons-le, permettra de guider la mise en place d'une deuxième édition de Dopaventure dans l'éventualité d'une pérennisation du projet.

### **5.1.WHAT- Que s'est-il passé ?**

#### **5.1.1. Bilan du déroulement du projet**

Le projet Dopaventure s'est déroulé sur huit semaines, de la première activité préparatoire à la célébration. Il a été élaboré afin de travailler les six objectifs généraux suivants; la reconnaissance de ses capacités, le sentiment de fierté et d'accomplissement, l'autonomie et l'appropriation du pouvoir d'action, le sentiment d'appartenance, la confiance et l'affirmation de soi ainsi que l'envie de se mettre en action) Nous avons débuté le projet avec huit participants, référés par les intervenants des Auberges du cœur du quartier. Toutefois, sur les huit participants, six ont participé au projet jusqu'à la toute fin. Le projet a débuté par les deux activités préparatoires

soit, le souper ainsi que l'escalade. Les deux activités visaient respectivement la création de lien et la connaissance des participants puis la déstabilisation de ces derniers afin d'observer leurs comportements et leurs stratégies d'adaptation en dehors de leur zone de confort. Par la suite, trois rencontres préparatoires ont eu lieu. Les objectifs de ces rencontres étaient; l'acclimatation du groupe entre eux, la mise en place d'objectifs spécifiques pour chacun des participants, la création d'un lien de confiance, l'observation des dynamiques de groupe, la diminution des craintes des participants par le biais d'atelier (sur le matériel, l'alimentation, la gestion des risques), la prise de pouvoir par l'équipe dans la préparation de l'expédition puis, la création d'un objectif commun au groupe.

C'est suite aux rencontres préparatoire qu'arriva l'expédition sur le Réservoir du Poisson blanc. Durant quatre jours, un mélange de défis physiques, psychologiques et émotionnels (Miles et Priest, 1999) était mis en place à travers un horaire d'expédition planifié. C'est en étant supporté par les intervenants, en usant de stratégie d'adaptation puis en essayant de nouveaux mécanismes d'ajustement que les participants ont par le fait même, travaillé à l'atteinte des différents objectifs généraux (Leberman et Martin, 2004). L'équipe d'intervention était alors présente, tout au long du processus afin de faciliter le transfert des apprentissages. Finalement, deux semaines après le projet, une célébration était organisée. Tout en partageant un repas, les participants ont pu partager leurs expériences, exprimer leurs réalisations, leurs fiertés puis consolider les habiletés acquises tout au long du projet.

### **5.1.2. Ce qui a favorisé ou fait obstacle à l'implantation du projet**

Plusieurs facteurs ont influencé le projet en cours de stage. Autant des facteurs d'ordre organisationnel, professionnel que sociétal ont eu des répercussions favorables ou défavorables sur le projet Dopaventure, tant dans sa mise en place que dans les effets du projet. Cette section sera divisée en trois sous-sections, soit les facteurs d'ordre organisationnel, d'ordre professionnel puis d'ordre sociétal.

### **5.1.3. Sur le plan organisationnel**

Sur le plan organisationnel, ma connaissance du milieu a été un grand atout dans la mise en place du projet. Ayant travaillé à l'organisme au cours des cinq dernières années, auparavant à titre de chargée de projet pour le volet Dopalliées puis sur la liste de rappel durant les deux dernières années, ma connaissance de la ressource et de l'équipe a été un grand atout pour l'organisation du projet. Sachant à qui me référer, connaissant la structure organisationnelle du milieu, les enjeux, les défis et les limites vécues par les différents podiums d'intervention, connaissant, et ayant intégré les valeurs et la mission de la ressource ainsi que les organismes avec qui Dopamine travaille en partenariat, cela m'a permis de commencer en tout début de stage les démarches pour la mise en place du projet.

Tel que mentionné précédemment, l'arrivée tardive des TR a eu un impact certain tant lors de la création que lors de l'implantation du projet. La réorganisation du recrutement des participants a alors obligé certaines étapes de plus à celles préalablement mises en place (promotion dans les auberges du cœur, rencontre individuelle d'information sur Dopaventure et rencontre individuelle afin de voir si la personne cadre dans les critères de sélection du projet ainsi que deux activités préparatoires soit le souper et l'escalade). De plus, leur implication dans le projet les a amenés à devoir porter un double chapeau soit à l'occasion celui du TR et à un autre, celui de l'intervenant de projet. Dans la pratique, la différence entre les deux rôles est entre autres caractérisée par le fait que l'intervenant fait respecter un certain cadre à la personne alors que le TR lui, respecte le cadre établi par «la rue» et par les gens qu'il côtoie. Ce contexte était délicat à porter pour les TR et l'équipe a dû faire certains ajustements afin que le projet respecte la philosophie du travail de rue.

Bien qu'une confusion face au rôle et à l'implication des TR dans le projet ait été notée, le rôle du guide facilitateur lui était clair et bien assumé. Une rencontre a été faite avant l'embauche de ce dernier afin de lui présenter l'organisme, nos besoins et nos attentes dans le projet. Généralement embauché à titre de chargé de projet, ce que nous ne souhaitions pas, le guide a su s'adapter à nos besoins respectant le projet que nous avons créé et nous épaulant dans la mise en

place de celui-ci. Une collaboration franche et transparente a alors pu être faite et ce dernier a été une personne ressource importante pour Dopaventure.

Finalement, le fait que Dopamine ait cru au projet et se soit investi a été grandement aidant pour la mise en œuvre. Tout d'abord en ayant accepté de financer le projet puis en nous prêtant leur local afin que nous puissions y faire les rencontres, ces derniers ont grandement facilité l'aspect logistique. Le seul obstacle auquel nous avons fait face sur ce plan a été le fait que je n'avais pas accès à un téléphone cellulaire afin de pouvoir entrer en communication avec les participants. Leur laissant un message sur leur boîte vocale, il arrivait souvent que ces derniers n'arrivaient pas à me rejoindre puisque nos horaires ne concordaient pas. De ce fait, ils devaient alors passer par les TR ou par les intervenants des sites fixes afin que ces derniers communiquent avec moi et me transmettent le message.

#### **5.1.4. Sur le plan professionnel**

D'un point de vue professionnel, travaillant dans le milieu de l'intervention psychosociale en milieu communautaire depuis une dizaine d'années, j'avais déjà acquis une bonne expérience en l'approche communautaire, en la réduction des méfaits, l'empowerment ainsi qu'en l'approche motivationnelle, c'est-à-dire les approches utilisées par l'organisme Dopamine. J'arrivais donc avec une grande aisance sur le plan du savoir-être et du savoir-faire nécessaire à l'intervention dans le milieu. Ma crédibilité auprès de l'organisme étant faite, ces derniers m'ont démontré un grand niveau de confiance et m'ont laissé une grande liberté d'action dans la création du projet. Toutefois, n'ayant aucun référent en matière d'IPNA au sein même de l'organisme, j'ai dû valider la séquence d'aventure mise en place pour le projet et mes bases théoriques auprès de personnes externes à l'organisme. Ainsi, le soutien de Jean-Philippe Leblanc, guide facilitateur de Face aux vents ainsi Catherine Provost chargée de projet de Sur la Pointe des pieds, fondation mettant sur pieds des programmes d'aventure thérapeutique auprès des jeunes en rémission de cancer, m'ont été d'une grande aide. Qui plus est, je me suis inscrite à une formation de 30 heures sur l'approche d'intervention par l'aventure, formation qui a été grandement bénéfique à la bonne compréhension de l'approche, puis à la mise en place du projet.

### **5.1.5. Sur le plan sociétal**

Bien que l'organisme Dopamine ait pu assumer les frais du projet Dopaventure cette année, rien n'indique qu'il en sera ainsi dans les années à venir considérant les fortes coupures de financement auprès des organismes communautaires. Tel que mentionné par le Regroupement Intersectoriel des organismes communautaires de Montréal (RIOCM) lors de l'analyse du budget 2016-2017, le gouvernement entendait poursuivre la réforme amorcée en 2014 visant à rendre le réseau communautaire plus « performant ». Toutefois, cette réforme semble s'être traduite par une diminution des services à la population et une privatisation accélérée des services (RIOCM, 2017). De ce fait, aucune assurance quant à la pérennité du projet ne pouvait être transmise aux jeunes faute de budget. Plusieurs jeunes adultes rencontrés lors des séances d'informations sur le projet nous ont nommé avoir un grand intérêt pour Dopaventure. Malheureusement, dû à leurs habitudes de consommation excessive ou encore, à leur faible niveau de stabilité de vie dans laquelle ils se trouvaient au moment de la rencontre, certains d'entre eux étaient réticents à y participer cette année. Il est à noter qu'un bon nombre de ces jeunes nous ont demandé s'ils pouvaient participer au projet l'année prochaine, indiquant que Dopaventure serait un motivateur à leur démarche. Pour les raisons indiquées ci-haut, nous nous devons de leur expliquer que nous ne pouvions assurer la pérennité du projet.

À plus petite échelle, madame Carole Poirier, députée d'Hochelaga-Maisonneuve croit fermement aux effets des projets jeunesse dans la prévention de la délinquance chez les jeunes et jeunes adultes du quartier. De surcroit, suite à une rencontre au sein laquelle nous lui avons présenté Dopaventure, celle-ci a noté l'importance que de tels projets soient connus des citoyens du quartier afin de diminuer le clivage et le sentiment de peur vécu par la présence des jeunes, laissant plutôt place à un sentiment de fierté et d'envie d'aller à leur rencontre. Afin de féliciter leur participation, madame Poirier a décidé d'octroyer aux participants, un survêtement de plein air qu'ils ont pu garder en souvenir suite à l'expédition. Ce cadeau a été reçu comme une preuve de reconnaissance et de soutien par les participants.

## **5.2. *SO WHAT* – Qu’est-ce que l’on retient ?**

### **5.2.1. Synthèse des effets du projet Dopaventure**

L’idée de cette section est de mettre en valeur la vision d’ensemble des résultats qui se dégagent des effets du projet dans la vie des participants en se basant sur les différentes méthodes de collectes de données (informations recueillies par l’entremise des questionnaires, les éléments importants provenant des journaux de bord des participants, les thèmes les plus abordés lors des retours de groupe ainsi que la rétroaction du projet fait avec les TR). Il est à noter qu’il y avait au départ 8 participants au projet, mais que suite au départ de deux d’entre-deux, cette synthèse rapporte les résultats obtenus lors de l’auto-évaluation des six participants restants.

De façon générale, l’évaluation du projet suggère que les objectifs visés ont été atteints. Les données rendent compte de l’effet bénéfique des divers retours, échanges et moyens d’intervention mis en place. Le journal de bord a également été un outil privilégié qui s’est avéré efficace pour amener les participants à prendre un temps d’arrêt et réfléchir individuellement à leur objectif personnel. Par ailleurs, les retours de groupe ont été, tout au long du projet, des moments très riches de discussions et de réflexions avec les participants. Ayant individuellement rempli leur journal de bord après le souper, les participants étaient alors préparés au retour fait en fin de soirée puisque les sujets abordés étaient inspirés des questions posées dans les journaux de bord. Les participants utilisaient ces moments pour revenir sur les situations vécues dans la journée, pour se féliciter comme pour se confronter sur leur objectif personnel, leur objectif de groupe et sur la vie commune durant le séjour.

En outre, le projet a eu un effet positif sur le sentiment de fierté vécu chez les participants. Cela a facilement été perçu lors de notre arrivée sur la terre ferme à la fin du séjour. Après quelques heures de canot au grand froid et tout un séjour d’expédition derrière eux, les participants se sont pris dans leurs bras, se sont tapés dans les mains en clamant des félicitations, émus. Plusieurs ont noté, tant lors de la célébration qu’à la passation des entrevues, le sentiment de fierté de s’être rendus pour une fois, sans abandonner, jusqu’au bout d’un projet. Il est toutefois important de prendre note que Dopaventure a été développé afin que les participants vivent des succès, mais



aussi des défis tout au long du projet. L'importance d'apprendre à se relever et à faire face aux difficultés est un apprentissage important dans le cadre de l'approche d'IPNA (M. A. Gass et al., 2012). Notons que la majorité des participants sont des jeunes adultes soit décrocheurs scolaires soit ayant de la difficulté à s'intégrer sur le marché du travail et c'est pourquoi cette notion d'accomplissement prend toute son importance.

Aussi, Dopaventure a su créer un effet positif sur le sentiment de faire partie d'un groupe. Un score moins élevé lorsqu'il s'agissait d'évaluer si les participants s'étaient reconnu des points communs avec d'autres porte à croire que les résultats auraient pu être différents si le projet avait été d'une plus longue durée et d'une plus grande envergure (Bergeron-Leclerc et al., 2012). En effet, nous avons pu remarquer tout au long du projet le sentiment d'appartenance se développer entre les participants et une modification de la réflexion lors du processus décisionnel. La pensée était donc de moins en moins en fonction des besoins individuels des participants, mais plutôt, en fonction des besoins du groupe. De plus, le sentiment de faire partie d'un groupe était remarqué par une grande propension des participants à donner des encouragements, à offrir des gestes d'aide, à s'assurer que les décisions prises étaient équitables pour tous ainsi qu'à vivre les succès comme les échecs, en équipe.

Sur le plan affectif, les résultats suggèrent qu'il y a eu une augmentation importante de la confiance des participants à se rendre jusqu'au bout du projet. D'une façon légèrement moins importante, mais tout de même significative, les participants ont noté que le projet leur a permis de proposer leurs idées et d'émettre leurs opinions. Selon nos observations, une augmentation de cette propension a été observée entre le début et la fin du projet. Un des aspects importants de l'approche IPNA étant de redonner le pouvoir au groupe, l'atteinte de cet objectif est un indicateur de succès important.

Bien que l'objectif de donner aux participants l'envie de se mettre en action semble obtenir un score d'atteinte moins élevé que les autres, le sous-objectif qui est de donner l'envie aux participants de modifier certaines choses dans leur vie semble être bien atteint. Plusieurs ont noté l'envie de changer certaines de leurs habitudes alors que d'autres ont davantage parlé de passions et d'activités qu'ils aimeraient intégrer à leur vie. Toutefois, bien que la motivation soit présente,

les participants notent le besoin de soutien d'un intervenant afin de se garder dans l'action. Bien qu'un suivi suite aux programmes d'IPNA soit de première importance sur le plan des répercussions à long terme, ce besoin peut aussi s'expliquer par le fait que le projet Dopaventure ait été relativement court dans le temps. En effet, les études suggèrent que les programmes s'échelonnant sur une longue période sont associés à des résultats plus positifs entre autres quant à la communication, le leadership développé par les participants de même que le développement des compétences techniques et par le fait même, le sentiment d'efficacité (Cason et Gillis, 1994; Gargano, 2010; Sibthorp, Paisley et Gookin, 2007). Toutefois, Sibthorp, Paisley, et Gookin, (2007) se sont intéressés à la durée des programmes comme facteur prédictif de changement et proposent que les recherches méritent d'être davantage étoffées en ce qui a trait au plafonnement des apprentissages à un certain moment lors des programmes. Finalement, bien que les participants aient pris conscience de certaines de leurs forces tout au long du projet, c'est la découverte de limites qui ressort davantage des évaluations. Les participants ont d'ailleurs indiqué que le projet les avait amenés à être confrontés à eux-mêmes et qu'ils n'avaient d'autres choix que de prendre conscience de ce qu'ils avaient à travailler et à s'y mettre s'ils désiraient se rendre jusqu'au bout du voyage. C'est suite à cette prise de conscience que leurs forces ont alors pu se faire valoir, travaillant chacun à l'atteinte d'un objectif.

Finalement, bien que le recrutement des participants ait été préalablement effectué auprès des jeunes adultes en lien avec les TR du quartier, ceux ayant participé à Dopaventure étaient plutôt des résidents des auberges du cœur d'Hochelaga-Maisonneuve. Ces jeunes adultes doivent être en mesure d'avoir un certain niveau d'organisation et donc, nous croyons que les problématiques de toxicomanie sont souvent moins présentes ou du moins, moins importantes chez ces derniers. Enfin, à la lumière des résultats relevant du questionnaire sur les habitudes de consommation de drogues et d'alcool des participants, il est difficile de dire si le projet a eu un effet sur la diminution du niveau de consommation des participants, mais pouvons toutefois constater qu'il ne semble pas l'avoir augmenté.

### **5.2.2. Les limites du projet et de son évaluation**

Malgré la reconnaissance des effets positifs du projet Dopaventure, certaines limites méthodologiques sont tout de même notables. La première est liée à l'échantillon et à la méthode d'échantillonnage. Ainsi, bien qu'il soit possible de comparer les effets du programme Dopaventure à d'autres projets d'IPNA ayant une population semblable, le type d'engagement (obligatoire ou volontaire) semble être une limite avec laquelle nous devons composer. Le niveau de motivation étant un facteur prédictif important du changement, cet aspect diminue considérablement le nombre de programmes auquel nous pouvons comparer les résultats du projet Dopaventure. Bien que plusieurs programmes d'IPNA sont mis en place à travers le monde, les recherches ayant une population se rapprochant le plus à celle rejointe par Dopaventure semblent être des jeunes ayant un trouble du comportement avec ou sans problématique de santé mentale. Selon les écrits, ces derniers semblent recrutés dans le cadre d'une thérapie ou encore, lors d'un passage en centre jeunesse. Dans ces deux situations, il est questionnable de savoir si la participation au programme évalué est davantage un ordre de la cour, une approche obligatoirement utilisée par le centre ou une motivation intrinsèque.

La deuxième limite est liée au fait que le projet a été développé, implanté et évalué par la même personne, ce qui peut involontairement biaiser les résultats par un regard préalablement favorable au projet. Ainsi, en croyant en l'approche et en souhaitant que le programme engendre des résultats positifs, je pourrais avoir interprété les données ou encore, porter mon intérêt davantage sur les aspects positifs du programme. Afin de contrer ce risque, un questionnaire d'évaluation à choix de réponses a été utilisé comme méthode de collectes de données. Il devenait alors plus difficile de biaiser ces résultats.

De plus, comme mentionné précédemment, un effet de désirabilité sociale peut lui aussi avoir biaisé certains résultats (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques et Turcotte, 2000) tant sur le plan du recrutement des participants que lors de l'évaluation des effets. Par exemple, sur le plan du recrutement, un participant pourrait avoir volontairement faussé les réponses aux questionnaires d'évaluation de sa consommation afin d'avoir plus de chance d'être sélectionné pour participer au projet. Dans cette mesure, les effets du programme sur les habitudes de consommation seraient

automatiquement biaisés puisque nous ne pourrions pas évaluer correctement si Dopaventure a, oui ou non, eu des effets sur les habitudes de consommation des participants. D'une autre part, sur le plan de l'auto-évaluation des objectifs visés, un participant pourrait avoir évalué à la hausse les effets de Dopaventure dans sa vie afin de ne pas me déplaire. Cette situation pourrait aussi avoir biaisé les résultats quant aux effets possibles du programme chez les participants.

### **5.3. *NOW WHAT* - Réflexions et suggestions suite au projet**

#### **5.3.1. Réflexion sur les cadres méthodologiques utilisés**

L'utilisation de la recherche-intervention se distingue de la recherche-action, entre autres par le rôle du chercheur en tant que « co-concepteur » et partenaire du processus de transformation, contrairement à la recherche-action où sa position demeure extérieure à l'objet d'étude (Duchesne et Leurebourg, 2012). Ainsi, par ce rôle, j'ai été concernée par les préoccupations des participants tout en étant responsable de mettre en œuvre les actions méthodologiques dans une optique d'amélioration des pratiques. De ce fait, bien que certaines limites aient été abordés dans la section 5.2.2, une des forces de la recherche-intervention vient du fait que le chercheur est directement témoin des problématiques, des forces et des limites des programmes et peut ainsi se permettre au besoin, de modifier, ajuster ou faire émerger une nouvelle pratique dans le but de répondre aux besoins des participants (Duchesne et Leurebourg, 2012). Par exemple, dans le cadre de Dopaventure, nous nous sommes permis d'ajuster les activités lors de l'expédition en fonction de l'évolution du groupe ou encore, avons ajouté des activités préparatoires en considérant que l'équipe d'intervention ne connaissait pas suffisamment les participants avant de partir avec eux.

Dans un autre ordre d'idée, l'utilisation de la méthodologie d'intervention individuelle et de groupe a été un choix qui nous semble bien adapté à la programmation d' IPNA. Bien qu'à certains égards, il aurait pu être profitable de connaître davantage les participants individuellement avant le départ, un bon équilibre entre l'utilisation du groupe et les moments un à un avec les participants a été observé.

Le projet Dopaventure s'est appuyé fortement sur le cadre d'analyse de la sociologie de l'expérience, voyant l'identité d'une personne en constante construction et en interaction avec l'autre et son environnement. L'approche expérientielle va dans le même sens en mettant la personne en action avec les autres et avec son environnement tout en l'invitant à réfléchir sur l'action (M. Gass, 1999) . Ainsi, en ne voyant pas les participants comme étant passifs ou soumis à leurs conditions sociales, mais plutôt autonomes dans la construction de leur histoire de vie et des changements qu'ils désirent y amener (F.Dubet, 1994), l'utilisation de ce cadre d'analyse rencontre bien la philosophie de l' IPNA qui prône que chaque individu est responsable de son aventure et par le fait même, des effets de celle-ci dans sa vie (Bilodeau, 2005).

Par ailleurs, l'utilisation de l'IPNA auprès des jeunes en situation de désaffiliation sociale est certes risquée puisqu'elle implique de monter un projet, de défrayer des coûts et d'engager du personnel sans même savoir si les jeunes embarqueront et se présenteront le jour de l'expédition puisqu'ils sont, comme présentés par Vultur (2005), des jeunes désengagés, parfois sur le plan émotif et affectif, mais souvent décrocheurs du système mis en place. Toutefois, l'adaptation d'un projet d'intervention par la nature et l'aventure dans un organisme bas seuil offrant aux participants, le choix de se désister à tout moment laisse entrevoir pour ces derniers, une menace moins importante à leur désir de liberté (Parazelli et Colombo, 2006). En ce sens, prenant en considération qu'une seule participante ne s'est pas présentée le jour de l'expédition, cela nous porte à croire que le risque en valait le coup. C'est en mettant le projet en place avec les TR ayant un rôle non menaçant auprès de ces jeunes adultes, en misant sur les rencontres pré-expédition afin de créer préalablement des liens avec eux, en bâtissant une séquence d'aventure adaptée aux objectifs du groupe puis en assurant un suivi suite à l'expédition que le projet nous semble, selon les résultats obtenus, un succès.

Selon Rojo (2017), le changement se crée par « l'arrimage entre l'évaluation clinique, l'intention, les objectifs formulés, l'intervention et l'utilisation des expériences vécues » (p. 68). Lors du projet Dopaventure, chacun de ces éléments s'est non seulement fait en respectant le rythme des participants, mais aussi, en les impliquant et en les informant du processus afin qu'ils y trouvent un sens propre à eux (Colombo, 2003b). L'explication du processus, le temps nécessaire

pour adhérer au projet, le respect de leurs objectifs visés et l'intervention par le biais d'expérience ont été des éléments qui ont tous contribué aux effets positifs du projet. Il était d'ailleurs important pour nous d'être transparents face aux participants et c'est grâce à cette transparence qu'une confiance a pu mutuellement être établie tout au long du projet.

Les jeunes adultes en situation de marginalité ont souvent vu passer plus d'un travailleur social dans leur vie, plus d'un intervenant et plus d'un adulte tentant de les « remettre à leur place » (Goyette, Pontbriand, et al., 2011). En ce sens, l'implication non menaçante des TR de par leur rôle et leur approche a grandement facilité l'adhérence des participants dans le projet. De plus, l'utilisation de la nature et l'aventure comme modèle d'intervention est selon nous, une approche accrocheuse auprès d'une population pour qui les modèles standards d'intervention, les rencontres formelles et la bureaucratie ne collent pas (M. A. Gass et al., 2012). Bien qu'un projet d'une plus longue durée aurait sans doute permis des résultats encore plus constructifs, la mise en action, la création de lien, le vécu partagé, le travail d'équipe, l'expérience transférable dans leur quotidien et les résultats visibles à court terme sont selon nous, des éléments ayant contribué aux effets positifs du projet. Ce faisant, l'IPNA demeure selon nous, une modalité d'intervention qui gagne à être ajoutée aux programmes déjà mis en place auprès de ces jeunes adultes.

### **5.3.2. Synthèse des ingrédients actifs du projet Dopaventure**

Comme mentionné précédemment, les chercheurs se sont intéressés aux ingrédients actifs de la programmation d'aventure (Miles et Priest, 1999). Ainsi, elle permet ultimement de mieux encadrer le développement des programmes d'IPNA en y établissant de normes à respecter (Gargano, 2010). Basée sur des travaux empiriques (Miles et Priest, 1999), l'utilisation de ces barèmes permettrait ainsi une amélioration certaine des programmes mis en place. Ainsi, en se basant sur les huit éléments actifs proposés par Miles et Priest (1999), voici une synthèse des éléments mis en place par le projet Dopaventure pouvant avoir contribué aux effets positifs de celui-ci.

1) Une aventure adaptée : considérant le fait que nous ne connaissions préalablement pas les participants du projet, une expédition de quatre jours a été mise en place permettant un niveau de risque modéré.

2) Un participant responsable de son aventure : tout au long du projet, nous avons fait participer les jeunes adultes lors des processus décisionnels, les avons amenées à mettre des choses en place pour prendre soin d'eux-mêmes, de leur confort et de leur bien-être.

3) Un environnement non familial : en amenant les participants en camping, sur le Réservoir du Poisson blanc, nous leur avons offert un espace non familial créant ainsi un déséquilibre au niveau du quotidien de ces derniers

4) Des conséquences naturelles : cela se démarque ici par le fait de laisser apprendre les participants de leurs actions et des conséquences qui en découlent, sans intervenir préalablement. L'idée est de les laisser expérimenter afin qu'ils prennent conscience d'eux-mêmes, par exemple, des méthodes de communication qui fonctionnent ou ne fonctionnent pas selon l'objectif désiré.

5) Des répercussions immédiates et futures : En nature dans un contexte de groupe et d'entraide, les conséquences directes des actions se font voir rapidement soit de façon individuelle, soit à travers le groupe. Il en vient alors une belle opportunité d'aborder avec la personne son vécu en expédition afin que celle-ci puisse prendre conscience de son comportement et des conséquences qu'il engendre tout en faisant un lien avec ses agissements dans la vie quotidienne.

6) L'utilisation de petits groupes : le nombre de participants idéal pour ce type de projet se situant entre 8 et 12, un groupe de 8 jeunes adultes a été créé. Puisque deux d'entre eux ne se sont pas rendus jusqu'à l'expédition, le groupe a alors été formé de 6 participants. Bien que d'avoir un petit groupe nous permettait de passer du temps individuellement avec chacun des participants, ce nombre a parfois été ressenti comme étant légèrement petit considérant le nombre d'intervenants impliqués (trois), la mise en place de certaines activités demandant un groupe plus grand (activités sportives par exemple) ou encore lors de la formation de sous-groupes.

7) Laisser place à des moments de réflexion et de synthèse: à divers moments dans la journée, des pauses étaient accordées laissant aux participants le temps de se « déposer ». De plus, des moments formels utilisés pour l'écriture des journaux de bord, un temps en solo, des synthèses de groupe suivant les activités ou encore, les retours en grand groupe lors des fins de journée servaient eux aussi à faire un certain bilan des apprentissages vécus.

### **5.3.3. Recommandations spécifiques suite au projet Dopaventure**

Malgré certaines limites à l'étude, les effets obtenus du projet nous portent à croire que les programmes basés sur la nature et l'aventure devraient être davantage connus et utilisés par des organismes comme Dopamine œuvrant auprès des populations marginalisées. Ainsi, c'est dans un souhait de pérennisation de projet que cette section est abordée. L'idée ici est d'améliorer les pratiques d'IPNA et de soutenir l'organisme en vue d'une seconde édition du projet Dopaventure.

Dans un premier temps, il importe de noter que l'organisme Dopamine a maintenant deux TR ayant acquis des connaissances théoriques et pratiques sur l'utilisation de la nature et de l'aventure comme médium d'intervention et qu'un partenariat solide entre l'organisme Face aux vents et Dopamine est maintenant établi. Ainsi, il nous porte à croire que certaines conditions propices à la réédition d'un tel projet sont mises en place. De plus, dans la mesure où les TR ont le temps d'apprendre à bien connaître les jeunes du quartier en plus d'avoir préalablement établi des liens de confiance avec eux, une programmation d'aventure et des défis davantage adaptée aux groupes pourrait être mise en place (Gargano, 2010; Miles et Priest, 1999; Rojo et Bergeron, 2017). Pouvant faire une meilleure évaluation des besoins du groupe, de ses forces et de ses limites, les TR ainsi que le guide facilitateur pourraient se permettre d'adapter davantage le niveau de risque en fonction de la connaissance de ces derniers. Par exemple, si nous avions préalablement connu les participants, cela nous aurait sans doute permis de voir que leur capacité d'adaptation en situation de déséquilibre était bonne et que le travail d'équipe les amenait à pousser davantage leur limite que les défis individuels. Ainsi, l'expédition aurait pu être allongée d'une ou deux journées, le niveau de défi aurait pu être légèrement plus élevé (exemple ajouter une activité d'escalade ou de randonnée pédestre durant le séjour) et finalement, nous aurions pu miser davantage sur les activités en grand groupe afin de favoriser le dépassement de soi. Toutefois, afin de bien respecter le rôle et le mandat des TR, une réédition du projet Dopaventure demanderait l'implication d'une personne responsable s'affairant à l'ensemble de la logistique du projet. Ainsi, les TR ne seraient pas pris dans un double rôle soit celui de gestionnaire de projet et de travail de rue.

De plus, en se basant sur l'expérience de Dopaventure, une meilleure gestion de l'inscription des participants devrait être faite. Ainsi, sachant que des imprévus peuvent amener



certaines jeunes à se désister, il serait préférable, afin de garder un ratio participant/intervenant idéal, d'accepter quelques jeunes de plus au projet. Comme mentionné dans les écrits, un nombre moyen se situant entre 8 et 12 participant semble être l'idéal afin de créer des occasions d'apprentissage et de rendre l'évolution de celui-ci optimale (Gargano, 2010; Kimball et Bacon, 1993; Mckenzie, 2000; Miles et Priest, 1999). De ce fait, lors du retour fait avec les TR et le guide de Face aux vents, nous en sommes venus à la réflexion que de débiter le projet avec 10 participants permettrait de diminuer le risque de se retrouver avec un groupe non optimal pour la réalisation de la programmation. De plus, par souci de temps, la mise en place d'objectifs individuels s'est faite lors des rencontres de groupe préparatoires à l'expédition. Toutefois, afin d'offrir un meilleur accompagnement et dans l'optique d'appuyer l'importance d'un tel processus, il aurait été préférable que cet exercice soit fait à l'extérieur des rencontres de groupe accompagné d'un intervenant.

Afin de traduire le sens des événements et des phénomènes sociaux par l'observation en milieu naturel, Van Maanen (1983) rapporte que la recherche qualitative serait la méthode d'évaluation de prédilection. En effet, dans un esprit d'analyse, il aurait pu être profitable dans un contexte d'évaluation de programme d'utiliser davantage l'approche qualitative permettant ainsi d'explorer plus en profondeur les effets de l'expérience. Deslauriers (1991) proposera d'ailleurs que l'utilisation d'une approche qualitative soit pertinente lorsqu'il est question de prendre en considération à la fois l'espace naturel de la personne ainsi que son contexte social. À travers ses recherches portant sur les préoccupations épistémologiques de la recherche sur l'apprentissage expérientiel, Pomeroy (2000) rapporte qu'il est grand temps que l'on s'intéresse à « pourquoi est-ce qu'un programme fonctionne ? » plutôt que sur la simple question « est-ce que ça fonctionne ? ». L'évaluation permettrait alors d'observer quelles sont les influences de la structure sociale et de l'environnement sur l'individu (Deslauriers, 1991) afin de comprendre de quelle façon ces éléments en viennent à modifier ou au contraire, cristalliser un comportement.

Finalement, c'est au travers des discussions avec les TR que nous avons constaté qu'un élément était manquant soit, l'évaluation des impacts d'un tel projet sur la pratique de l'intervenant. À plusieurs reprises, les TR ont fait mention d'une impression de changement, tant

dans la vision qu'ils avaient des participants et de leurs échanges avec eux que dans leurs propres pratiques, leurs valeurs d'intervenants et dans leur vision tout à coup changeante du terme « intervention de proximité ». C'est donc suite à ces discussions qu'il nous a semblé évident qu'une étude sur les effets du projet sur les intervenants serait pertinente à l'avancement de la pratique.

## CONCLUSION

*« À l'école, j'ai surtout appris que je n'arriverais à rien. Avec vous autres, j'ai compris qu'en fait, j'arriverais à tout ce qui me plaît vraiment, entouré de ceux qui comme moi, y croient. Ça ne veut pas dire que ce sera facile pis que je ne vais pas brailler. Mais souvent, je vais en rire, je vais me remonter les manches, pis je vais avancer. »*

-Un participant -

Quels sont les effets d'un programme d'IPNA dans la vie des jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale ? C'est avec l'intention de répondre à cette question que je me suis engagée dans ce projet et la finalité en a valu le travail. Bien entendu, il m'est impossible de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des programmations compte tenu des variables et des limites mentionnées préalablement, mais une chose est sûre, la valeur d'un tel programme, tant dans la vie des participants que dans le parcours professionnel des intervenants m'apparaît comme une expérience dont les acquis sont non négligeables.

De surcroît, il semble important de mentionner que lors de la passation des entrevues post-expédition, chacun des participants ayant pris part au projet Dopaventure a conclu avoir atteint son objectif personnel. C'est à la lecture des journaux de bord, en se basant sur les réponses aux questionnaires d'évaluation ainsi qu'en tenant compte de nos observations tout au long du projet que l'on peut se permettre d'affirmer qu'à travers chacune des épreuves et des beaux moments vécus dans le projet, des apprentissages et des changements ont eu lieu dans la vie de chacun. La participation au projet Dopaventure a permis aux participants l'atteinte de divers objectifs, soit le développement d'un sentiment d'appartenance, une reconnaissance en leurs capacités, un sentiment de fierté, et d'accomplissement ainsi que l'envie de se mettre en action pour changer certaines choses dans leur vie. Ainsi, c'est à la lumière des discussions qu'il porte à croire que les participants se sont découvert des forces insoupçonnées à l'intérieur d'eux-mêmes. Ce projet leur a aussi donné l'occasion d'accéder à des outils concrets généralisables au quotidien et leur a démontré que même si le vent du large se dresse devant eux, ils ont la force,

les outils et au besoin, le réseau nécessaire pour avancer certes tranquillement, mais toujours vers la destination souhaitée.

À ce jour, il n'est pas rare de voir les organismes travaillant auprès des jeunes adultes en situation de marginalité « gratter leur fond de tiroir » afin de mettre en place des activités visant à faire vivre des expériences aux utilisateurs de la ressource. Généralement, ils le font sous forme intuitive misant sur l'aspect ludique de l'expérience et cela est bien entendu, un départ intéressant. Toutefois, de par les effets du projet Dopaventure, il porte à croire que ces organismes gagneraient à revisiter leurs activités de loisir en y joignant l'approche d'IPNA. Cette approche que l'on peut qualifier de « hors-norme » est bien loin de celles que ces jeunes adultes ont connues et pour la plupart rejetées plus d'une fois au cours de leur vie (par ex., des rencontres formelles au milieu d'un cadre d'intervention rigide).

C'est parce que le projet les a amenés à prendre conscience de l'impact de leurs actions, parce qu'ils y ont développé un sentiment d'appartenance non pas basé sur leur vécu et leur souffrance, mais sur ce qu'ils sont capables de faire ensemble et parce que les intervenants ont été présents tout au long de l'aventure, vivant avec les participants leurs succès et leurs limites, que de grandes réalisations ressortent du projet Dopaventure. Finalement, c'est en s'appuyant sur chacun des éléments précédemment cités, en utilisant la chimie de groupe comme levier d'intervention puis en supportant le transfert de leurs acquis dans leur vie quotidienne que cette approche nous semble tout indiquée auprès des jeunes adultes en situation de désaffiliation sociale.

Il est peut-être difficilement finançable l'idée d'apprendre par le jeu, par le risque, par la nature, par les autres avec les autres. Toutefois, il était aussi difficile pour différentes instances de croire que des jeunes adultes que l'on dit « décrocheurs » ou « marginaux », mais que je préfère appeler « battants » et « aventuriers » allaient se rendre jusqu'au bout d'un projet et pourtant, ils l'ont fait et ils ont fièrement atteints leurs objectifs.

## Références

- Allison, P. et Pomeroy, E. (2000). How shall we « know? » Epistemological concerns in research in experiential education. *The Journal of Experiential Education*, 23(2), 91-98. doi:10.1177/105382590002300207
- Argyris, C. (1976). Theories of action that inhibit individual learning. *American Psychologist*, 31(9), 638.
- Association for Experiential Education. (2004). What is experiential education ? Repéré 11 mars 2017, à <http://www.aee.org/>
- Atchley, R. A., Strayer, D. L. et Atchley, P. (2012). Creativity in the Wild: Improving Creative Reasoning through Immersion in Natural Settings. *Plos one*, 7(12), 11-13. doi:10.1371/journal.pone.0051474
- Aubin, D. (2008). Les jeunes en difficulté, Une invitation à la créativité. *Psychologie Québec*, 25(2), 24-27.
- Aubin, D., Abdel-Baki, A., Baret, C., Cadieux, C., Hill, T., Lafortune, D., ... Tiberghien, C. (2011). Des rencontres de proximité: apprendre de l'autre, pour tisser de la solidarité et de l'espoir: Première partie. *Santé mentale au Québec*, 36(2), 53-76.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche, 26(2), 263-286.
- Bandoroff, S. et Newes, S. (2006). Coming of Age: The Evolving Field of Adventure Therapy. *Association for Experiential Education (NJ3)*.
- Becker, H. S. (1963). Outsiders. Études de sociologie de la déviance. Paris: A.-M. Métailié.
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S. et Gass, M. (2009). The effect of an experiential,

- adventure-based « Anti-Bullying Initiative » on levels of resilience: A mixed methods study. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 420-424.
- Bell, B. J. (2006). Wilderness orientation: Exploring the relationship between college preorientation programs and social support. *Journal of Experiential Education*, 29(2), 145-167.
- Bellot, C. (2000). Jeunes en danger, jeunes dangereux: Deux logiques réductionnistes du phénomène des jeunes de la rue.
- Bellot, C. (2001). *Une ethnographie de la rue: Trajectoires de rue des jeunes et pratiques d'intervention au centre ville de Montréal. Thèse*. Université de Montréal.
- Bellot, C. et Rivard, J. (2013). La reconnaissance: Un enjeu au coeur de la recherche participative. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 105-124.
- Belzil, C. (2004). Un modèle économétrique dynamique de l'abandon scolaire au Québec et en Ontario. *L'Actualité économique*, 80(2-3), 363. doi:10.7202/011391ar
- Berger, R. et McLeod, J. (2006). Incorporating nature into therapy: A framework for practice. *Journal of Systemic Therapies*, 25(2), 80-94.
- Bergeron-leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M. et Dessureault-pelletier, M. (2012). Quand passion rime avec transformation : les retombées d ' un programme d ' éducation par l ' aventure au sein d ' une école secondaire alternative. *Revue Canadienne de l'éducation*, 4(2012), 62-91.
- Bilodeau, M. (2005). *La séquence d'aventure. Notes de cours non-publiées. Intervention éducative et thérapeutique: plein air et aventure- 4PPL100*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Bisson, C. (1999). Sequencing the adventure experience. Dans *Adventure Programming* (State Coll, p. 2005-2014). Venture publishing.

- Bondu, D. (1998). *Nouvelles pratiques de médiation sociale: jeunes en difficulté et travailleurs sociaux*. ESF Ed.
- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1996). Promoting reflection in learning: A model. *Boundaries of adult learning, 1*, 32-56.
- Boudon, R. (1979). *La logique du sociale: introduction a l'analyse sociologique*. Paris: Hachette.
- Bourassa, C. (2003). La relation entre la violence conjugale et les troubles de comportement à l'adolescence: Les effets médiateurs des relations avec les parents. *Service social, 50(1)*, 30-56.
- Brannigan, A. et Caputo, T. (1993). *Studying runaways and street youth in Canada: Conceptual and research design issues*. Solicitor General Canada, Ministry Secretariat, Police Policy and Research Division.
- Brisson, P. (2014). *Prévention des toxicomanies: aspects théoriques et méthodologiques*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Brochu, S. (2006). *Drogue et criminalité: une relation complexe*. PUM.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education, 12(1)*, 3-12.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature-Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Québec Amérique.
- Cason, D. et Gillis, H. L. « Lee ». (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education, 17(1)*, 40-47.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique, (22)*, 11-27. doi:10.7202/1002206ar

- Castel, R. (2009). La montée des incertitudes. Travail, protection, statut de l'individu. *Revue Française de Sociologie*, 51(3), 554-557.
- Castel, R., Benard-Pellen, M., Bonnemain, C., Boullenger, N., Coppel, A., Leclerc, G., ... Weinberger, M. (1998). Les sorties de la toxicomanie: types, trajectoires, tonalités. *Fribourg, Éditions Universitaires*.
- Cauce, A. M., Paradise, M., Ginzler, J. A., Embry, L., Morgan, C. J., Lohr, Y. et Theofelis, J. (2000). The characteristics and mental health of homeless adolescents: Age and gender differences. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(4), 230–239. doi:10.1177/106342660000800403
- Chawla, L. et Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Cheval, C. (2001). Des travailleurs de rue créateurs de liens sociaux. *Problèmes sociaux*, 2, 362-385.
- Coles, B. (1996). Youth transitions in the United Kingdom: A review of recent research. *Youth In Transition: Perspectives on Research and Policy*, 23-31.
- Colombo, A. (2003a). La sortie de la rue des jeunes à Montréal : processus ou objectif d' intervention ?, *16*, 192-210. doi:10.7202/009851ar
- Colombo, A. (2003b). La sortie de la rue des jeunes à Montréal: processus ou objectif d'intervention? *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 192-210.
- Colombo, A. (2010). Jeunes à risque? Sens des pratiques dites à risque et sortie de la rue. *Criminologie*, 43(1), 155-170.
- Colombo, A., Gilbert, S. et Lussier, V. (2007). Être jeune et marginal aujourd'hui. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 39-49.



- Comité régional pour la valorisation de l'éducation. (2018). Facteurs de risques au décrochage. Repéré à <http://www.crevale.org/index.jsp?p=95>
- Côté, M.-M. (1992). Une mémoire qui n'en finit plus de crier, celle des jeunes de la rue à Montréal. *International Review of Community Development/Revue internationale d'action communautaire*, (27), 145-152.
- Cote, P.-B. (2013). Les figures de l'intimité en situation de rue : une pluralité d'expériences chez les jeunes à Montréal.
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre: formation expérientielle stratégique*. PUQ.
- Crone, D. et Guy, H. (2008). « I know it is only exercise, but to me it is something that keeps me going »: A qualitative approach to understanding mental health service users' experiences of sports therapy: Feature Article. *International Journal of Mental Health Nursing*, 17(3), 197-207. doi:10.1111/j.1447-0349.2008.00529.x
- Cross, R. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. *Journal of Experiential Education*, 25(1), 247-254.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- De Saint- Aubert, C., Sgard, F. (2013). La motivation au changement. Dans P. Graziani et L. Romo (dir.), *Soigner les addictions par les TCC* (France : E, p. 47-62).
- Denis, V. (2003). Pour comprendre la pratique du «squeegee» à Montréal. *Criminologie*, 36(2), 89-104.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-hill.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education* (First Touchstone edition 1997 ed.). New York, NY:

*Touchstone.*

Dewey, J. (1956). Experience and nature. *Journal of Experiential Education.*

Dewey, J. (1958). *Experience and nature* (vol. 1). New York : New York city: Dover.

Dismore, H. et Bailey, R. (2005). « If only »: Outdoor and adventurous activities and generalised academic development. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5(1), 9-19.

Doray, P. (Université du Q. à M., Prévost, J.-G. (Université du Q. à M., Delavictoire, Q. (Université du Q. à M., Moulin, S. (Université de M. et Beaud, J.-P. (Université du Q. à M. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 201-221. doi:10.7202/1008244ar

Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. *Paris, Seuil.*

Dubet, F., Lebon, F. et de Linares, C. (2008). *Sociologie de l'expérience sociale. Agora débats/jeunesses*. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2008-3-page-4.htm>

Duchesne, C. et Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes: une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24.

Duval, M. et Fontaine, A. (2016). Lorsque des pratiques différentes se heurtent : les relations entre les travailleurs de rue et les autres intervenants, *13*, 49-67. doi:10.7202/000005ar

Ewert, A. et Yoshino, A. (2008). A preliminary exploration of the influence of short-term adventure-based expeditions on levels of resilience. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 262-266.

Faber Taylor, A. et Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after

- walk in the park. *Journal of attention disorders*, 12(5), 402-409.
- Fisher, R. L. et Attah, E. B. (2001). City kids in the wilderness: A pilot-test of outward bound for foster care group home group. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 109-117.
- Flamand, S. et Aubin, D. (2004). «on m'abandonne, je m'abandonne...?»: L'expérience d'un centre de jour comme générateur de changement pour les jeunes de la rue. *PRISME. Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant*, (44), 170-184.
- Fontaine, A. (2006). L'accompagnement professionnel: une pratique essentielle. Guide de supervision en travail de rue et de proximité. Montréal (Canada): Médecins du Monde Canada.
- Fontaine, A. (2010). Le travail de rue dans l'univers de la rue. *Criminologie*, 43(1), 137-153. doi:- 10.7202/044054ar
- Fontaine, A. (2016). L'analyse de la construction culturelle du travail de rue Un éclairage démocratique sur le renouvellement des pratiques ?, 22, 63-76. doi:10.7202/039660ar
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *La Découverte | Revue du MAUSS*, 1(23), 152-164. doi:DOI : 10.3917/rdm.023.0152
- Furnham, A. (1995). The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement. Dans *International handbook of personality and intelligence* (p. 397-413). Springer.
- Gaetz, S., Gulliver, T. et Richter, T. (2014). *The state of homeless in Canada 2014* (Homeless H; édité par Allyson Marsolais). The Homeless Hub Press.
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial « Plein air expérientiel » aux plans personnel et interpersonnel*. UQAC.
- Gargano, V. et Turcotte, D. (2017). L'intervention en contexte de nature et d'aventure: Une

- application de l'approche centrée sur les forces. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 34(2), 187-206.
- Garst, B., Scheider, I. et Dwayne, B. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self preception. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 41-49.
- Gass, M. (1999). Transfer of learning in adventure education. Dans M. J.C. et P. S. (dir.), *Adventure Education* (p. 199-208). State College : PA: Venture Publication.
- Gass, M. A., Gillis, L. et Russell, K. C. (2012). *Adventure therapy: Theory, research, and practice*. Routledge.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Éditions sciences et culture.
- Germain, M., Guyon, L., Landry, M., Tremblay, J., Brunelle, N. et Bergeron, J. RISQ (2016).
- Giraldi, M. et de Boevé, E. (2008). Guide international sur la méthodologie du travail de rue à travers le monde. *Bruxelles: Réseau international des travailleurs sociaux de rue et Dynamo international*.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Les éditions de minuit.
- Goffman, E. et Kihm, A. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Les éd. de minuit.
- Goldenberg, M. et Pronsolino, D. (2008). A means-end investigation of outcomes associated with Outward Bound and NOLS programs. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 271-276.
- Goyette, M., Bellot, C. et Panet-Raymond, J. (2006). *Le Projet Solidarité jeunesse: dynamiques partenariales et insertion des jeunes en difficulté* (vol. 21). PUQ.
- Goyette, M., Bellot, C. et Pontbriand, A. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté: concepts, figures et pratiques* (vol. 51). PUQ.

- Goyette, M., Pontbriand, A. et Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté: concepts, figures et pratiques*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Goyette M. et al. (2007). *Projet d'intervention intensive...*.
- Greissler, E. (2007). Entre marginalité et conformité: la construction identitaire des jeunes de la rue.
- Greissler, E. (2013). *Contraintes et conditions d'émergence de l'engagement des jeunes en situation de marginalité*. Université de Montréal.
- Grocott, A. C. et Hunter, J. A. (2009). Increases in global and domain specific self-esteem following a 10 day developmental voyage. *Social Psychology of Education*, 12(4), 443-459.
- Hachet, P. (2001). Ces ados qui jouent les kamikazes.
- Hanigan, P. (1990). La jeunesse en difficulté: comprendre pour mieux intervenir.
- Hans, T. A. (1997). *A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control*. Unpublished Master of Science thesis. Georgia College, Milledgeville, GA.
- Harrison, M. et Mcguire, F. (2006). An Investigation of the Influence of Vicarious Experience on Perceived Self-Efficacy. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 257-258.
- Hatch, K. et McCarthy, C. (2005). Exploration of Challenge Courses' Long-Term Effects on Members of College Student Organizations. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 245-264. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ739546>
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T. et Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1), 43-87.
- Herbert, T. (1995). *Experiential Learning: A Teacher's Perspective*.

- Holman, T. et McAvoy, L. H. (2005). Transferring benefits of participation in an integrated wilderness adventure program to daily life. *The Journal of Experiential Education*, 27(3), 322.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance: une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133. doi:10.3917/rdm.023.0133
- Hopkins, D. et Putnam, R. (2013). *Personal growth through adventure* (édité par T. and F. Group). LONDON, NEW YORK : Routledge.
- Horwood, B. (1999). Educationnal adventure and schooling. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 9-12). State College, Pennsylvania : Venture Publishing.
- Howell, A. J., Dopko, R. L., Passmore, H.-A. et Buro, K. (2011). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and individual differences*, 51(2), 166-171. doi:10.1038/nature10190
- Hurtubise, R. et Laaroussi, M. V. (2002). Réseaux, stratégies et compétences: Pour une analyse des dynamiques sociales à l'œuvre chez les jeunes de la rue. *L'Homme et la société*, (1), 87-103.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult education quarterly*, 37(3), 164-172.
- Jeammet, P. et Corcos, M. (2001). *Evolution des problématiques à l'adolescence: L'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Doin.
- Jeffrey, D. (1995). Jeunes de la rue et incorporation. *Religiologiques*. n. 12, 169, 180.
- Jeffrey, D. (1998). *Jouissance du sacré: religion et postmodernité*. A. Colin.
- Jouffray, C. (2015). Passer du discours sur le pouvoir d'agir au pouvoir d'agir en action : une condition pour transformer les pratiques et les logiques à l'oeuvre. *Sciences et Actions*

*Sociales*, 1-9.

- Kaly, P. W. et Heesacker, M. (2003). Effects of a ship-based adventure program on adolescent self-esteem and ego-identity development. *Journal of experiential education*, 26(2), 97-104.
- Karabanow, J., Hughes, J., Ticknor, J. et Kidd, S. (2010). The economics of being young and poor: How homeless youth survive in neo-liberal times. *J. Soc. and Soc. Welfare*, 37, 39.
- Karsten, L. et van Vliet, W. (2006). Increasing children's freedom of movement: Introduction. *Children Youth and Environments*, 16(1), 69-73.
- Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N. et Fuller, R. A. (2013). What are the benefits of interacting with nature? *International journal of environmental research and public health*, 10(3), 913-935.
- Kidd, S. A. et Davidson, L. (2007). « You have to adapt because you have no other choice »: The stories of strength and resilience of 208 homeless youth in New York City and Toronto. *Journal of community psychology*, 35(2), 219-238.
- Kidd, S. A. et Kral, M. J. (2002). Suicide and prostitution among street youth: A qualitative analysis. *Adolescence*, 37(146), 411.
- Kimball, R. O. et Bacon, S. B. (1993). The wilderness challenge model. Dans M. Gass (dir.), *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming* (p. 11-41). Kendall Hunt Publishing.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education* (vol. 41). New York Association Press New York.
- Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. et Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles, 1*, 227-247.
- Kolb, D. et Chevrier, J. (2017). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb, *26*, 287-324. doi:10.7202/000124ar
- Laberge, D. (2000). *L'errance urbaine*. Éditions MultiMondes.
- Lamoureux, J. (2017). Marges et citoyenneté jocelyne lamoureux, *33*, 29-47. doi:10.7202/008310ar
- Lapierre, S. et Levesque, J. (2013). 25 ans plus tard... et toujours nécessaires! Les approches structurelles dans le champ de l'intervention sociale. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire, 19*(1), 38-64.
- Le Breton, D. (2002). *Conduites à risque: des jeux de mort au jeu de vivre* (vol. 371). Presses Universitaires de France-PUF.
- Le Breton, D. (2011). Sociologie, psychanalyse et conduites à risque des jeunes. *Revue du MAUSS, 37*(1), 365. doi:10.3917/rdm.037.0365
- Leberman, S. I. et Martin, A. J. (2004). Enhancing transfer of learning through post-course reflection. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 4*(2), 173-184.
- Lécallier, D. et Michaud, P. (2004). L'entretien motivationnel, Une évolution radicale de la relation thérapeutique. *Alcoologie et addictologie, 26*(2), 129-134.
- Lederbogen, F., Kirsch, P., Haddad, L., Streit, F., Tost, H., Schuch, P., ... Meyer-Lindenberg, A. (2012). City living and urban upbringing affect neural social stress processing in humans. *Nature, 474*(7352), 498-501. doi:10.1038/nature10190
- Lee, J., Li, Q., Tyrväinen, L., Tsunetsugu, Y., Park, B.-J., Kagawa, T. et Miyazaki, Y. (2012).



- Nature therapy and preventive medicine. Dans *Public Health-Social and Behavioral Health*. InTech.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=0IQhPwAACAAJ>
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Nottingham Andragogy Group (1983) *Towards a developmental theory of andragogy*. University of Nottingham: Nottingham.
- Long, A. E. (2001). Learning the ropes: Exploring the meaning and value of experiential education for girls at risk. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 100-108.
- Lopez, A. et Thomas, G. (2006). L'insertion des jeunes sur le marché du travail: le poids des origines socioculturelles. *Données sociales, la société française*, 293-305.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Québec: G. Morin.
- Mckenzie, M. D. (2000). How are adventure education program outcome achieved? A perview of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(1), 19-28.
- Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaore au secondaire: une étude de cas réalisée au Saguenay* (Université du Québec à Chicoutimi). *Revue du MAUSS*. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2009-1-page-455.htm>
- Miles, J. C. et Priest, S. (1999). Adventure Programming. Dans S. Priest et J. C. Miles (dir.), (p. p.159-162). State College, Pennsylvania : Venture Publishing.
- Miles, J. C. et Priest, S. (2005). *Efective leadership in Adventure programming*. 2 ième ed. New Hampshire : Human Kinetics.
- Molgat, M. (2011). De «l'âge adulte émergent» aux transitions: comment comprendre la

- jeunesse d'aujourd'hui? Quelques enseignements à partir de figures de jeunes en difficulté. *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficultés: concepts, figures et pratiques*, 33-72.
- Monast, D. (2010). Clinique du lien social et filiation chez les jeunes de la rue. *Adolescence et affiliation, les risques de devenir soi, sous la direction de Robert Letendre et Denise Marchand, Presses de l'Université du Québec à Montréal*, 103-114.
- Mulkerns, H. et Owen, C. (2008). Identity Development in Emancipated Young Adults Following Foster Care. *Smith College Studies in Social Work*, 78(4), 427-449. doi:10.1080/00377310802378594
- Nadler, R. . (1993). Therapeutic process of change. Dans S.Gass (dir.), *Adventure Therapy; Therapeutic Applications of Adventure Programming* (p. 57-79). Kendall Hunt Publishing.
- Nagels, C. et Rea, A. (2007). *Jeunes à perpète: génération à problèmes ou problème de générations?* Academia-Bruylant.
- Neill, J. T. et Richards, G. E. (1998). Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 3(1), 1-9.
- Newes, S., Bendoroff, S., Bendoroff, S. et Newes, S. (2004). What is adventure therapy. *Coming of age: The evolving field of adventure therapy*, 1-30.
- OCDE. (2013). Équité et qualité dans l'éducation: comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés. OCDE Publishing.
- Palacio-Quintin, E. et Jourdan-Ionescu, C. (1994). Effets de la négligence et de la violence sur le développement des jeunes enfants: Perspectives en recherche clinique. *PRISME Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant*, 4(1), 145-156.
- Paquette, L., Brassard, A., Guérin, A., Fortin-Chevalier, J. et Tanguay-Beaudoin, L. (2014). Effects of a developmental adventure on the self-esteem of college students. *Journal of*

*Experiential Education*, 37(3), 216-231.

Paquin, P. et Perreault, A. (2013). *Cadre de pratique pour le travail de rue en Montérégie*.

Parazelli, M. (1997). *Pratiques de« socialisation marginalisée » et espace urbain: le cas des jeunes de la rue à Montréal (1985-1995)*. Montréal.

Parazelli, M. (2000). L'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue: une piste d'intervention collective à Montréal. *Santé mentale au Québec*, 25(2), 40-66.

Parazelli, M. (2002). *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. (vol. 5). PUQ.

Parazelli, M. (2017). Jeunes en marge Perspectives historiques et sociologiques, 20, 50-79. doi:10.7202/016977ar

Parazelli, M. et Colombo, A. (2006). Intervenir aux marges de la citoyenneté. *Nouvelles pratiques sociales*, 18(2), 88. doi:10.7202/013289ar

Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Joly, J., Cyr, M., ... Robert, M. (2004). Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps. *Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)*.

Payne, P. G. et Wattachow, B. (2009). Phenomenological Deconstruction , Slow Pedagogy , and the Corporeal Turn in Wild Environmental / Outdoor Looking Back to Edge Forward. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 15-32.

Pelchat, Y. (2010). L'appel à la participation: Une vision privatisée de l'inégalité? *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 114-129.

Peretti-Watel, P. (2004). Du recours au paradigme épidémiologique pour l'étude des conduites

- à risque. *Revue française de sociologie*, 45(1), 103-132.
- Poirier, M., Lussier, V., Letendre, R., Michaud, P., Morval, M., Gilbert, S. et Pelletier, A. (1999). Relations et représentations interpersonnelles de jeunes adultes itinérants: au-delà de la contrainte des liens.
- Priest, S. (1999). The semantic of adventure programming. Dans S. Priest et J. C. Miles (dir.), *Adventure programming* (p. 111-114). State College, Pennsylvania : Venture Publishing Inc.
- Priest, S. et Gass, M. (1997). Effective Leadership in Adventure programming. *New Hampshire: Human Kinetics*.
- Priest, S. et Gass, M. A. (2006). The effectiveness of metaphoric facilitation styles in corporate adventure training (CAT) programs. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 78-94.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C. et Norcross, J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American psychologist*, 47(9), 1102.
- Pruneau, D et Lapointe, C. (2002). L'apprentissage expérientiel et ses application en éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 30, 2. Repéré à [www.acelf.ca/revue](http://www.acelf.ca/revue)
- Quinn, W. (1999). The essence of adventure. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 47-49). State College, Pennsylvania : Venture Publishing.
- Rainville, S. É. (2007). *L'expérience des jeunes de la rue au centre-ville de Montréal: occasion d'interactions multiples*. Université de Montréal.
- Raiola, E. et O'Keefe, M. (1999). Philosophy in practice: A history of adventure programming. *Adventure programming*, 45-53.
- Ratté, J. (1999). La toxicomanie en tant que symptôme de désadaptation. *Habimana et al. (éd.). Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent: Approche intégrative*. Montréal, Gaëtan

*Morin, 666-687.*

RIOCM. (2017). L'encre noire de l'austérité, l'analyse du budget du Québec 2016-2017.

Rogers, C. R. et Freiberg, H. J. (1969). Freedom to learn, Charles E. Merrill, Columbus, OH.

Rojo, S. et Bergeron, G. (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action* (Presses de).

Rollnick, S. et Miller, W. R. (1995). What is motivational interviewing? *Behavioural and cognitive Psychotherapy*, 23(4), 325-334.

Rollnick, S., Miller, W. R. et Butler, C. (2009). *Pratique de l'entretien motivationnel*. InterEditions.

Roy, É., Haley, N., Boudreau, J. F., Leclerc, P. et Boivin, J. F. (2010). The challenge of understanding mortality changes among street youth. *Journal of Urban Health*, 87(1), 95-101. doi:10.1007/s11524-009-9397-9

Roy, É., Robert, M., Fournier, L., Vaillancourt, É., Vandermeerschen, J. et Boivin, J. F. (2014). Residential Trajectories of Street Youth—the Montréal Cohort Study. *Journal of Urban Health*, 91(5), 1019-1031. doi:10.1007/s11524-013-9860-5

Schaut, C. et Van Campenhoudt, L. (1994). Le travail de rue: nature et enjeux. *Bruxelles, Fondation Roi Baudouin*.

Schoel, J., Proutly, D. et Radcliffe, P. (1988). *Islands of Healing. A Guide to Adventure Based Counseling*. (Massachusetts). ERIC.

Séguin, M. et Brunet, A. (1999). Les pertes et le deuil: réactions typiques et atypiques. E. Habimana, LS Éthier, D. Petot, M. Tousignant (Éds), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent Approche intégrative*, 577-593.

Sibthorp, J. (2003). *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning Learning*

- transferable skills through adventure education: The role of an authentic process Learning Transferable Skills Through Adventure Education: The Role of an Authentic Process. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(2), 145-157. doi:10.1080/14729670385200331
- Sibthorp, J., Paisley, K. et Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: A model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29(1), 1-18. doi:10.1080/01490400600851346
- Smolla-Déziel, H. (2015). *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*. Université de Montréal.
- Staples, L. H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in social work*, 14(2), 29-42.
- Steinaker, N. et Bell, M. R. (1979). *The experiential taxonomy: A new approach to teaching and learning*. Academic Press.
- Thomas, G. (2007). A Teachable Moment: A facilitator's guide to activities for processing, debriefing, reviewing, and reflection. *Australian Journal of Outdoor Education*, 11(2), 64.
- Toupin, J., Pauzé, R. et Lanctôt, N. (2009). Caractéristiques des jeunes contrevenants qui reçoivent des services dans les Centres jeunesse du Québec. *Santé mentale au Québec*, 34(2), 123-145.
- Tremblay, J., Rouillard, P. et Sirois, M. (2001). Dépistage/évaluation du besoin d'aide - alcool/drogue. *Service de recherche CRU/CRAT-CA*. Québec.
- Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques*, (43), 93-101.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*,

63(6), 384.

Van Maanen, J. (1983). *Qualitative Methods Reclaimed*. Alfred P Sloan School of management  
Cambridge MA.

Vultur, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle. *Nouvelles pratiques  
sociales*, 17(2), 95. doi:10.7202/011228ar

# Annexe 1 - Certificat d'approbation éthique



N° de certificat  
CERAS-2016-17-269-P

Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

| Projet                         |  |
|--------------------------------|--|
| Titre du projet                | L'aventure, les peids dans la marge  |
| Étudiante requérante           | Lauriane Provost Bergevin . Étudiante à la maîtrise, FAS-École de criminologie   |
| Sous la direction de           | Nathalie Fontaine, professeure agrégée, FAS-École de criminologie, Université de Montréal & Jean-Sébastien Fallu, professeur agrégé, FAS-École de psychoéducation, Université de Montréal. |
| Financement                    |  |
| Organisme                      | Dopamine   |
| Programme                      | Commandite interne de dopamine   |
| Titre de l'octroi si différent |  |
| Numéro d'octroi                |  |
| Chercheur principal            |  |
| No de compte                   |  |

### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CÉRAS qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CÉRAS.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CÉRAS.

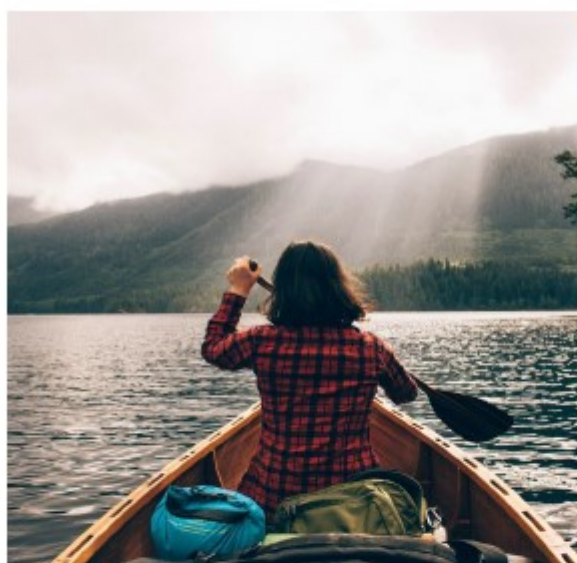
Martin Arguin, président  
Comité d'éthique de la recherche en arts  
et en sciences  
Université de Montréal

14 février 2017  
Date de délivrance

31 août 2020  
Date de fin de Validité



## Annexe 2 - Outils promotionnel



# 16 AU 19 MAI DOPAVENTURE

### L'Aventure, les pieds dans la marge

- Tu as entre 18 et 25 ans
- Tu n'es ni aux études ni en emploi
- Tu fréquentes le quartier d'Hochelaga-Maisonneuve

Dopamine t'offre une occasion de te dépasser, d'apprendre à te connaître, de faire des apprentissages concrets, découvrir tes forces et travailler un objectif que tu te seras attribué !



4 jours de canot -  
camping dans le  
parc régional du  
poisson blanc

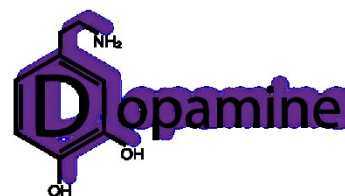
Accompagné des  
travailleurs de rue  
de dopamine

Projet de recherche  
sur les retombés  
d'un programme  
d'intervention par  
l'aventure

Ça t'intéresse ?  
Rejoins LAURIANE,  
chargée de projet  
au :

Ou les travailleurs de  
rue de l'organisme

## Annexe 3 - Lettre explicative du projet



### L'aventure, les pieds dans la marge

Dans le cadre de son projet de Maîtrise en criminologie, Lauriane Provost met en place un projet d'intervention par l'aventure pour huit jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans qui ne sont ni à l'école ni à l'emploi et qui sont en contact avec un organisme du quartier. Le plein air est l'environnement idéal pour dépasser ses limites et vivre des émotions fortes. Par le fait même, c'est l'occasion parfaite pour favoriser les apprentissages et la réflexion ainsi que pour travailler divers objectifs qui te tiennent à cœur. Le projet vise à t'offrir, pendant un séjour en nature et à travers diverses activités, l'espace pour faire le point sur ta qualité de vie, et ce, complètement gratuitement.

Voici donc ce que l'on t'offre comme projet :

La possibilité de partir en expédition pendant quatre jours dans le Parc régional du Poisson Blanc accompagné d'intervenants de la ressource et d'un spécialiste de l'intervention par l'aventure. Tu pourras profiter du grand air tout en apprenant les bases du canot et de la survie en forêt en te rendant dormir sur une île (camping). Nous fournissons tout le matériel nécessaire, sans frais pour les participants.

Si tu embarques dans le projet, cela veut dire :

- Participer aux deux activités préparatoires
- Participer aux trois rencontres préparatoires à l'expédition et une rencontre post-expédition
- Participer à l'expédition d'une durée de 3 nuits et 4 jours dans le Parc régional du Poisson Blanc (en Outaouais).
- Participer à la vie de groupe durant le séjour, ce qui implique de participer aux tâches de groupe, soit la préparation des repas, le portage d'équipement de camping et le montage des sites de campement.
- Avant l'expédition, répondre à un questionnaire sur tes habitudes de consommation de drogue ou d'alcool. Le questionnaire ne te prendra que quelques minutes à répondre.
- Deux semaines suite au retour de l'expédition, répondre à un questionnaire qui portera sur les effets que le projet aura eus dans ta vie (19 questions à choix de réponse) puis répondre à nouveau au même questionnaire que tu auras répondu un mois auparavant portant sur tes habitudes de consommation. Le tout sera d'une durée d'environ 1h00
- Tu recevras 20\$ en carte cadeau d'épicerie pour la passation de l'entrevue à la fin du projet. Tu ne recevras pas un montant d'argent pour ta participation à l'expédition en plein air et tu n'auras pas à déboursier d'argent non plus.

**Lauriane Provost**

Stagiaire en criminologie à l'organisme Dopamine

## Annexe 4 - **Entrevue individuelle**

\*\*Retour sur la dernière rencontre et voir si le participant à des questions

1. Si je demandais à tes intervenants de te décrire en quelques phrases, que diraient-ils ?
2. Si je demandais à tes amis de te décrire, que diraient-ils ?
  - Quelle place occupes-tu généralement dans un groupe ?
3. Comment vois-tu l'idée de passer plusieurs jours en groupe ?
  - Que peux-tu faire afin de t'adapter à la situation ?
4. Comment réagis face à la peur ?
  - Que fais-tu généralement dans ce temps-là ?
  - Comment pouvons-nous t'accompagner ?
5. Comment réagis-tu lorsque tu es stressé ?
  - Que fais-tu pour te calmer ?
  - Que pouvons-nous faire pour t'accompagner ?
6. Complète ma phrase : Je me sens bien lorsque.....
  - Explique-moi
  - Sens-tu que tu as du pouvoir sur ce bonheur ?
7. Dans la vie, quelles sont les situations pouvant te mettre en colère ?
  - Comment réagis-tu alors ?
  - Qu'est-ce qui t'aide à « redescendre » ?
  - Comment aimerais-tu que l'on agisse avec toi si la situation arrive ?
8. En fonction de ce que nous avons abordé du projet jusqu'à maintenant, quel sera selon toi ton plus grand défi lors de l'expédition ?
9. Qu'elles sont les **forces** que tu as et qui t'aideront à passer au travers ce défi ?  
Complète la phrase suivante : En participant à ce projet, je m'attends à .....

## Annexe 5 - **Formulaire d'information et de consentement**

**Le présent formulaire d'information et de consentement s'adresse aux jeunes adultes de 18 à 25 ans désirant participer au projet L'aventure, les pieds dans la marge.**

Une recherche menée par :

**Chercheuse étudiante :**

Lauriane Provost, Étudiante à la maîtrise, École de criminologie, Université de Montréal

**Directrice de maîtrise :**

Nathalie Fontaine, Ps.Ed., Ph.D., Professeure agrégée, École de criminologie, Université de Montréal

**Co-directeur :**

Jean-Sébastien Fallu, Ph.D. psychologie. Professeur agrégé, École de psychoéducation  
Université de Montréal

Bonjour,

Tu es invité(e) à participer au projet L'aventure, les pieds dans la marge mis en place par l'organisme Dopamine. Avant d'accepter, tu dois prendre le temps de considérer les renseignements contenus dans le présent formulaire d'information et de consentement. Prends note que la participation au projet est sur une base volontaire. Tu es entièrement libre de refuser d'y prendre part. N'hésite surtout pas à me rejoindre afin de me poser toutes questions relatives au projet présenté dans le document.

### **1) En quoi consiste le projet ?**

---

Le projet L'aventure, les pieds dans la marge est un projet d'intervention par l'aventure qui se déroulera dans le Parc régional du Poisson Blanc (en Outaouais). L'objectif est de t'offrir, pendant un séjour en nature et à travers diverses activités en plein air (randonnée, canot-camping et autres), l'espace pour travailler divers objectifs qui te tiennent à cœur.

Le projet proposé comprend les activités préparatoires (3 rencontres préparatoires d'environ 2h00), l'expédition (de 3 nuits et 4 jours) et une rencontre post-expédition (une rencontre bilan d'environ 2h00). Il est à noter qu'un questionnaire sur tes habitudes de consommation de drogue et d'alcool devra être rempli deux semaines avant l'expédition, qu'une entrevue individuelle (durée d'environ une heure) se fera deux semaines après la fin du projet.

## **2) Si tu t'impliques dans cette recherche, que sera-t-il concrètement attendu de toi ?**

---

- Participer aux trois rencontres préparatoires à l'expédition et à une rencontre post-expédition.
- Participer à l'expédition d'une durée de 3 nuits et 4 jours dans le Parc régional du Poisson Blanc.
- Participer à la vie de groupe durant le séjour, ce qui implique de participer aux tâches de groupe, soit la préparation des repas, le portage d'équipement de camping et le montage des sites de campement.
- Avant l'expédition, répondre à un questionnaire sur tes habitudes de consommation de drogue ou d'alcool. Le questionnaire ne te prendra que quelques minutes à répondre.
- Deux semaines suite au retour de l'expédition, répondre à un questionnaire qui portera sur les effets que le projet aura eus dans ta vie (19 questions à choix de réponse) puis répondre à nouveau au même questionnaire que tu auras répondu un mois auparavant portant sur tes habitudes de consommation. Le tout sera d'une durée d'environ 1h00.

## **3) Y aura-t-il des avantages à participer à cette recherche ?**

L'avantage sera de prendre un temps pour toi afin de faire le point sur ta vie. On t'offre la possibilité de partir en expédition complètement gratuitement avec un guide certifié pour te faire découvrir un coin magnifique du Québec qu'est le réservoir du Poisson Blanc pour y vivre des moments mémorables et pour te dépasser.

## **4) La participation à cette recherche entraînera-t-elle des risques ou des inconvénients à toi ou à tes proches ?**

---

Un risque de stress lié au fait de se retrouver dans un endroit inconnu pourrait subvenir. L'équipe d'intervenants sera alors présente pour te soutenir si tu vis un inconfort face au dépaysement.

De plus, l'équipe d'intervenants est sensibilisée à la possibilité que tu puisses vivre un inconfort suite à la passation des entrevues compte tenue que les questionnaires aborderont ta consommation de drogue ou d'alcool ainsi que les effets du programme L'aventure les pieds dans la marge dans ta vie. Les intervenants seront présents afin de t'accueillir dans la mesure où cela surviendrait.

Puisqu'il s'agit d'un projet par l'aventure, un risque de blessure liée à l'activité physique peut être présent. Dans le cas où tu subirais une blessure nécessitant des soins, un intervenant quittera avec toi afin de t'amener au centre de soins le plus proche.

Il est à noter que l'équipe d'intervenants sera composée de deux travailleurs de rue de l'organisme, d'un intervenant spécialiste en plein air ainsi que de moi (Lauriane Provost). Si une situation problématique survient, plusieurs intervenants seront sur place afin de réagir adéquatement et de façon sécuritaire.

**5) Est-ce que les renseignements donnés lors du projet seront confidentiels ?**

---

Les renseignements personnels donnés demeureront confidentiels. Aucune information permettant de t'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, un code sera attribué à ton nom et seule l'équipe de recherche pourra connaître ton identité. Les données seront conservées dans un classeur barré à l'organisme Dopamine le temps du projet puis seront transférés au laboratoire de recherche de madame Nathalie Fontaine, professeur au département de criminologie, dans un classeur barré pour une durée de 7 ans.

Toutes informations personnelles recueillies lors du programme seront détruites 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de t'identifier seront conservées après cette période. Cependant, si pendant le projet, tu dévoiles une situation qui compromet de façon grave et imminente ta sécurité ou celle d'une autre personne, nous devons signaler la situation aux autorités compétentes.

**6) Est-ce que tu pourras connaître les résultats de la recherche ?**

---

Les résultats du projet de recherche seront diffusés en tant que données de groupe. Cela signifie que tu ne pourras pas obtenir les résultats individuels des autres participants. Toutefois, nous explorerons ensemble tes réponses sur ta qualité de vie lors des rencontres individuelles.

**7) Est-ce que tu recevras une compensation financière pour ta participation au programme ?**

---

20\$ en carte cadeau d'épicerie sera remis suite à l'entrevue qui se déroulera deux semaines après l'expédition

**8) Est-ce que tu es obligé de participer au projet ou d'y participer jusqu'à la fin ?**

---

La participation à ce projet est entièrement volontaire et tu pourras à tout moment te retirer sur simple avis verbal, sans devoir justifier ta décision. Si tu décides de te retirer du projet, on te demandera de communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. À sa demande, tous les renseignements qui te concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur tes données. Dans la mesure où tu décides de te retirer du projet pendant l'expédition, tu devras toutefois assurer ton propre transport. L'équipe

pourra te reconduire jusqu'à l'entrée de la route la plus proche où se trouve un point de service du parc régionale du Poisson blanc.

**9) Si tu as besoin de plus amples informations avant de prendre ta décision ou tout au long de la démarche de recherche, qui peux-tu contacter ?**

---

Si tu as des questions concernant ce projet, tu peux contacter, soit par téléphone ou par courriel : Lauriane Provost Téléphone : \_\_\_\_\_ Courriel : \_\_\_\_\_

Toute plainte relative à ta participation à ce projet peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone \_\_\_\_\_ (l'ombudsman accepte les appels à frais virés) ou à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_

**10) Consentement de la participation au projet**

---

**Déclaration du participant :**

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non quant à ma participation à ce projet tout en prenant en considération que la date limite pour fournir mon consentement est le 1<sup>er</sup> avril 2017.
- Je peux poser des questions à Lauriane Provost (étudiante à la maîtrise) et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends que si je participe à ce programme, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet L'aventure, les pieds dans la marge.

J'ai pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet et j'accepte d'y prendre part :

---

Nom du participant

---

Signature

---

Date

### **Déclaration de la chercheuse**

Je certifie avoir expliqué au participant, la nature du projet ainsi que le contenu de ce formulaire et lui avoir indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au projet. Je remettrai une copie signée et datée du présent formulaire de consentement au participant.

---

**Nom de la chercheuse**

---

**Date**

---

**signature**



## Annexe 6 - **Consentement photo**

### Autorisation : prise et utilisation de photos

J'autorise l'organisme Dopamine à prendre des photos tout au long du projet L'aventure les pieds dans la marge selon les conditions suivantes :

#### **Initiale les cases pour lesquelles tu es en accord :**

- J'accepte que Dopamine prenne des photos de moi durant le projet \_\_\_\_\_
- J'accepte que Dopamine utilise les photos de moi dans le rapport annuel de l'organisme \_\_\_\_\_
- Je demande à avoir un droit de regard sur les photos utilisées pour le rapport annuel de l'organisme \_\_\_\_\_

\*Aucune autre utilisation ne sera permise sans autorisation complémentaire.

En foi de quoi, je comprends bien le présent document,

\_\_\_\_\_  
Signature du participant

\_\_\_\_\_  
Date

## Annexe 7 - Planification du souper de groupe

Objectif :

- Création de lien entre les participants
- Apprendre à les connaître tant en groupe que de façon individuelle
- Garder la motivation présente face au projet

Séquence :

1. Présentation de l'équipe
2. Monter le repas avec les participants (pizza)
3. Pendant que le repas est au four : Jeux du papier de toilette

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Activité 1</b>               | <b>Papier de toilette</b>  |
| <b>Objectif</b>                 | Mise en confiance et acclimatation   |
| <b>Détail de la réalisation</b> | Chacun prend le nombre de carrés qu'il veut, en silence. Quand il a terminé, il passe le rouleau à l'autre. Après, chacun doit nommer un élément de soi, selon le nombre de carrés qu'il a pris. |
| <b>Questions de débriefing</b>  | Apprendre à se connaître; facilité ou difficulté de parler de soi-même.  |

4. Établir les règles de groupe

|                   |                                |
|-------------------|--------------------------------|
| <b>Activité 2</b> | <b>Traverser le pont</b>       |
| <b>Objectif</b>   | Désinhibition<br>Communication |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Détail de la réalisation</b> | <p>Une grande planche de bois d'environ 3'' de large est couchée au sol. On demande à tous les participants de s'y placer dessus. Par la suite, on leur indique qu'à partir de maintenant, ils n'ont plus le droit d'ouvrir la bouche. On leur demande de se placer en ordre croissant selon leur jour et mois de naissance. La personne ayant son anniversaire le 1<sup>er</sup> janvier doit donc se mettre à l'extrémité complètement de la planche et ainsi de suite sans jamais mettre un pied au sol.</p> |
| <b>Questions de débriefing</b>  | <p>Comment on s'est senti, on se connaît encore peu</p> <p>Comment avec vous communiqué ?</p> <p>Est-ce que quelqu'un a pris le lead ? Pourquoi ?</p>   |

5. Discussion sur la présence de back up, comment est-ce que l'on devrait fonctionner ?
6. Prochaine activité : Escalade
7. Clôture de l'activité

## Annexe 8 - Rencontres préparatoire 1-2-3

### Horaire de la 1ère rencontre : Préambule

#### Objectifs:

- Acclimatation
- Mise en confiance
- Fixer les objectifs
- Répondre aux questions et attentes
- Observation des dynamiques en dyades et en groupe

| Heure  | Activité/description      | Objectif   | Matériel   | Animation               |
|--------|---------------------------|--|--|-------------------------|
| 18h    | Accueil                   | Accueil chaleureux et adéquat<br>Désamorcer le stress<br>Acclimatation |  |                         |
| 18h05  | Présentation du programme | Mise en confiance<br>Information<br>Retour sur les règles              | Horaire de l'expédition<br>Carte<br>Règlement                        | Laurie<br>Jean Philippe |
| 18h 20 | Activité 1 et debriefing  | Désinhibition /<br>Connaissance  | Planche ou carton  | Pascal                  |
| 18h50  | Acceptation des risques   | Mise en confiance<br>Prise de conscience du projet                     | Formulaire   | Jean Philippe           |
| 19h15  | Objectifs individuels     | Mobilisation<br>Définition d'objectifs individuel                      | Journal de bord<br>Documents<br>préparation aux objectifs<br>Crayons |                         |
| 20h00  | Fermeture                 | Retour sur la rencontre<br>Valider la prochaine rencontre              |  |                         |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Activité 1</b>               | <b>Traverser le pont</b>   |
| <b>Objectif</b>                 | Désinhibition<br>Communication   |
| <b>Détail de la réalisation</b> | On demande aux participants d'aller sur la planche en silence. On leur demande de se placer en ordre croissant selon leur jour et mois de naissance. La personne ayant son anniversaire le 1 <sup>er</sup> janvier doit donc se mettre à l'extrémité complètement de la planche et ainsi de suite sans jamais mettre un pied au sol. |
| <b>Questions de debriefing</b>  | Comment on s'est senti, on se connaît encore peu<br>Comment avez-vous communiqué ?<br>Est-ce que quelqu'un a pris le lead ? Pourquoi ?   |

## Horaire de la 2<sup>e</sup> rencontre : Mise en Marche

### Objectifs:

- Désinhibition
- Préparation à l'expédition
- Mise en action
- Observation des dynamiques

| Heure | Activité                                   | Objectif  | Matériel                  | Animation     |
|-------|--|---|---------------------------|---------------|
| 18h   | Accueil des participants                   | Accueil chaleureux<br>Retour sur des observations constructives |                           |               |
| 18h10 | Nœud gordien (Activité 2) + débriefing     | Mise en action et désinhibition<br>Implication<br>Communication |                           |               |
| 18h30 | Démonstration du Matériel qui sera apporté | Observation directe pour les intervenants                       | Exemple d'un Sac à dos    | Jean Philippe |
| 19h00 | Liste de matériel                          | Savoir ce que les participants auront besoin pour l'expédition  | Journal de bord<br>Crayon | Jean Philippe |
| 19h20 | Planification des repas                    | Répartition des tâches, observations des dynamiques             | Papier, crayons           |               |
| 20h00 | Fermeture                                  | Retour sur la rencontre<br>Préparation                          |                           |               |

| Activité 2                      | Nœud gordien  |
|---------------------------------|---|
| <b>Objectif</b>                 | Mise en action, désinhibition, contact avec le sentiment de malaise face à l'inconnu.   |
| <b>Détail de la réalisation</b> | En deux groupes, se placer en cercle. Mettre la main gauche au milieu et attraper celle de quelqu'un d'autre. Mettre la main droite au milieu et attraper la main de quelqu'un de différent dont vous tenez la main gauche. Tentez de défaire le nœud   |
| <b>Questions de débriefing</b>  | Mettre en relief le malaise lorsque l'on doit faire quelque chose d'inconnu avec des gens que nous ne connaissons pas.<br>Temps d'acclimatation. La zone de confort.<br>Corrélations entre la proximité physique de l'activité, la communication, la confiance et l'expédition en tant que tel. |

## Horaire de la 3<sup>e</sup> rencontre : Activités expérientielles

### Objectifs:

- Mise en action
- Favoriser la mise en relation entre les participants
- Observation des dynamiques
- Valider les objectifs et mettre en place des ancrages optimaux à l'atteinte de ceux-ci

| Heure | Activité   | Objectif   | Matériel                     | Animation |
|-------|--|--|------------------------------|-----------|
| 18h00 | Accueil des participants                         | Accueil chaleureux   |                              |           |
| 18h15 | Les perceptions (Activité 3)                     | Mise en action<br>Communication<br>Observation des dynamiques        | Dessins, feuilles et crayons | Pascal    |
| 18h30 | Debriefing                                       | Consolidation des apprentissages<br>Recadrage                        |                              |           |
| 18h45 | Discussion de groupe                             | Voir comment se porte le groupe. Y a-t-il des ajustements à faire    |                              | Laurie    |
| 19h10 | Objectif de groupe                               | Déterminer quels seront les objectifs de groupe lors de l'expédition |                              | Laurie    |
| 19h30 | Le nœud Gordien (Activité 4)                     | Mise en action et désinhibition<br>Implication<br>Communication      |                              | Laurie    |
| 19h20 | Debriefing                                       | Consolidation des apprentissages                                     |                              |           |
| 20h00 | Explication pour le départ + Pige équipe cuisine | Rassurer les participants<br>Laisser place à l'autonomie             |                              |           |
| 20h30 | Fermeture de l'activité                          | -----  |                              |           |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Activité 3</b>               | <b>Les perceptions</b>  |
| <b>Objectif</b>                 | Observation des dynamiques pour les intervenants<br>Mettre les participants en relation dans une tâche commune afin de travailler la communication et observer les patterns relationnels.   |
| <b>Détail de la réalisation</b> | Dos à dos, une personne détient une image. En la décrivant à l'autre, il doit la réaliser le mieux possible. Après une première réalisation on change les rôles.  |
| <b>Questions de débriefing</b>  | Est-ce que ça se ressemble?<br>Quelles sont vos forces en communication?<br>Qu'est-ce qui a été le plus difficile?<br>Aborder la compréhension et les ambiguïtés de la communication.<br>Mettre en relief des situations vécues par les participants.<br>Moyens afin de s'adapter |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Activité 4</b>               | <b>Nœud gordien</b>   |
| <b>Objectif</b>                 | Mise en action, désinhibition, contact avec le sentiment de malaise face à l'inconnu.   |
| <b>Détail de la réalisation</b> | En deux groupes, se placer en cercle. Mettre la main gauche au milieu et attraper celle de quelqu'un d'autre. Mettre la main droite au milieu et attraper la main de quelqu'un de différent dont vous tenez la main gauche.<br>Tentez de défaire le nœud  |
| <b>Questions de débriefing</b>  | Mettre en relief le malaise lorsque l'on doit faire quelque chose d'inconnu avec des gens que nous ne connaissons pas.<br>Temps d'acclimatation. La zone de confort.<br>Corrélations entre la proximité physique de l'activité, la communication, la confiance et l'expédition en tant que tel. |

## Annexe 9 - Formulaire d'acceptation des risques

### L'AVENTURE, LES PIEDS DANS LA MARGE

Fiche personnelle et acceptation des risques

Je \_\_\_\_\_, domicilié (e) au \_\_\_\_\_  
désire participer au projet L'aventure, les pieds dans la marge qui se déroule dans le Parc  
régional du Poisson Blanc du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_ 2017.

Je suis conscient(e) que le niveau de difficulté du projet est intermédiaire et que les activités durant le séjour se dérouleront en milieu naturel. On m'a informé que je pourrais être éloigné(e) jusqu'à trois heures à pied d'un véhicule ou d'un bâtiment et qu'une évacuation vers l'hôpital le plus proche peut prendre jusqu'à une heure trente en voiture. Je déclare bien comprendre les dangers et les exigences physiques et techniques de l'activité, les conditions environnementales probables (température, condition physique du terrain) et les conditions humaines (nombre de personnes, expérience des intervenants et du guide, description des autres participants). Selon la description de l'activité et selon mes capacités que je crois posséder, je me déclare apte à participer à cette activité de façon sécuritaire.

J'ACCEPTÉ QUE LES INTERVENANTS ASSOCIÉS AU PROJET AIENT ACCÈS À MES INFORMATIONS MÉDICALES PENDANT LA SORTIE. J'AI BIEN COMPRIS LES RISQUES AUXQUELS JE SERAI CONFRONTÉ(E) LORS DES ACTIVITÉS ET JE LES ACCEPTE DE PLEIN GRÉ. JE M'ENGAGE À AVISER LES INTERVENANTS SI JE SENS LE MOINDRE MALAISE PHYSIQUE OU PSYCHOLOGIQUE À RÉALISER LES ACTIVITÉS SUGGÉRÉES LORS DU SÉJOUR. JE M'ENGAGE AUSSI À RESPECTER LES POLITIQUES DE SÉCURITÉ ET LES RÈGLEMENTS QUI M'ONT ÉTÉ PRÉSENTÉS.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature de la chargée de projet : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_



# Annexe 10 - Objectif

**SMART !!**

**Simple**

**Mesurage**

**Atteignable**

**Réalisable**

**Temps**



**En participant à ce projet, j'aimerais .....**

---

---

**Mes moyens pour m'aider à le réaliser sont :**

---

---

---

---

**Ce que l'équipe de facilitateurs peuvent faire pour t'appuyer :**

---

---

---

## Annexe 11 - Liste d'effets personnels

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <b>Équipement de camping</b>   |  |  |
|   | Petit sac à dos (prêt, si nécessaire)                                      |  |  |
|   | Sac de couchage (prêt, si nécessaire)                                      |  |  |
|   | Matelas de sol (prêt, si nécessaire)                                       |  |  |
|   | <b>Vêtements</b>   |  |  |
| 1 | Paire de bottes de marche ou bons souliers de marche (prêt, si nécessaire) |  |  |
| 1 | Paire de sandales ou souliers d'eau  |  |  |
| 3 | Paires de bas  |  |  |
| 3 | Sous-vêtements   |  |  |
| 1 | Pantalons longs (pas de jeans)   |  |  |
| 1 | Pantalons courts (short)   |  |  |
| 3 | T-shirts (on essaie d'éviter le coton)                                     |  |  |
| 1 | Chandail chaud (Polar, coton ouaté)  |  |  |
| 1 | Imperméable  |  |  |
| 1 | Tuque  |  |  |
| 1 | Manteau chaud (manteau d'hiver, il peut faire froid...)                    |  |  |
| 1 | Costume de bain (il peut faire chaud...)                                   |  |  |
|   | <b>Objets personnels</b>   |  |  |
|   | Cartes d'identité: Assurance maladie                                       |  |  |
| 2 | Gourde d'eau d'environ 1 litre   |  |  |
|   | Lampe de poche (frontale si possible)                                      |  |  |
|   | Lunette soleil   |  |  |
| 4 | Sac à poubelle (les gros)  |  |  |
|   | Appareil photo   |  |  |
|   | <b>Soins personnels</b>  |  |  |
|   | Médicaments; maux de tête, digestion, etc.                                 |  |  |
|   | Serviette, débarbouillette, savon biodégradable, shampoing                 |  |  |
|   | Désodorisant   |  |  |
|   | Brosse à dent et dentifrice (avec l'intention de s'en servir)              |  |  |
|   | Rouleau de papier de toilette dans sac ziploc                              |  |  |
|   | Crème solaire  |  |  |
|   | <b>Si nécessaire (optionel)</b>  |  |  |
|   | Lunette ou verre de contact  |  |  |
|   | Brosse à cheveux ou peigne   |  |  |

## Annexe 12 - Échelle de consommation de substances

Combien de fois as-tu consommé ces substances durant les deux dernières semaines ? :

|   | Jamais | 1-2 fois | 3 à 5 fois | 6 à 10 fois | 11 à 20 fois | Plus de 20 | Tous les jours |
|---|--------|----------|------------|-------------|--------------|------------|----------------|
| <b>Cannabis</b> (hash, pot, huile)                        |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Ecstasy</b> (Md, MDMA, Molly)                          |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Speed</b> (peanut, amphétamine, méthamphétamine)       |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Cocaïne</b> (mou, blanc)                               |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Crack</b> (freebase, dure, roche, caillou)             |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Kétamine</b> (K, Ket)                                  |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Héroïne</b> (Smack)                                    |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Benzodiazépine</b> (Valium, Ativan, Xanax)             |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>GHB</b> (GH)   |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>LSD</b> (buvard, acide)                                |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Champignon Magique</b> (Mush)                          |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>5 verres d'alcool et plus lors d'une même occasion</b> |        |          |            |             |              |            |                |
| <b>Autre :</b><br>_____                                   |        |          |            |             |              |            |                |

**Dans une soirée de consommation typique d'alcool, combien de consommation bois-tu en moyenne durant ta soirée? :** \_\_\_\_\_

## Annexe 13 - Questionnaire d'auto-évaluation des effets du projet

### Objectif 1 - Reconnaissance des capacités

1. Pendant l'expédition, est-ce que tu t'es découvert des qualités que tu ne te connaissais pas auparavant ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

2. Est-ce que l'expédition t'as permis de te découvrir des limites ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

3. Lors de l'expédition, as-tu réussi des choses que tu ne te croyais pas capable de faire

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

Par exemple : ....

### Objectif 2 – Le sentiment de fierté et d'accomplissement

4. En faisant cette expédition, as-tu l'impression de t'être rendu jusqu'au bout de quelque chose?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

5. Est-ce que globalement, tu as senti que tu as dépassés tes propres limites lors de l'expédition?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

Par exemple : .....

6. Est-ce que le fait d'avoir participé à ce projet t'amène un sentiment de fierté ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

### **Objectif 3 – L'autonomie et appropriation du pouvoir d'action**

7. Lors de l'expédition, as-tu posé des actions pour t'assurer d'être confortable ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple .....

8. Lors de l'expédition, as-tu pris certaines responsabilités ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple : ...

9. Lors de l'expédition, as-tu eu l'impression que tes actions et tes décisions ont eu un impact sur le déroulement de ton séjour ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple : ...

### **Objectif 4- Sentiment d'appartenance**

10. Est-ce que lors de l'expédition, tu as senti que tu faisais partie d'un groupe ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
  
Par exemple : ....

11. Est-ce que lors de cette expédition, tu as senti que tu pouvais avoir ta propre personnalité, ta propre couleur auprès des autres ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple : .....

12. Est-ce que cette expédition, tu t'es découvert des points communs avec d'autres participants ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple : .....

## Objectif 5- La confiance et l'affirmation de soi

13. Est-ce que l'expédition t'a permis de proposer des idées ou d'émettre ton opinion au groupe?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

14. Au fur et à mesure de l'expédition, as-tu eu l'impression d'avoir de plus en plus confiance en tes capacités à aller jusqu'au bout ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

15. Est-ce que lors de l'expédition, tu as senti que tu pouvais prendre des décisions et les assumer ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple : .....

## Objectif 6 - L'envie de se mettre en action

16. Est-ce que depuis l'expédition, tu sens que tu as d'avantage d'énergie ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup

17. Est-ce que depuis l'expédition, tu as envie de modifier certaines choses dans ta vie ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple : ....

18. Est-ce que depuis l'expédition, tu sens que tu as la capacité de modifier certaines choses dans ta vie ?

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple : ...

19. Est-ce que depuis l'expédition, tu as changé certaines choses dans ta vie

Aucunement    Un peu            Plutôt            Beaucoup  
Par exemple : ...

## Annexe 14 - **Journal de bord des participants**

### JOURNAL DE BORD JOUR 1

Quand tu t'es levé ce matin, de quoi avais-tu le plus hâte ?

---

---

Que redoutais-tu le plus, ou te stressais le plus ?

---

---

As-tu fait quelque chose pour t'aider à diminuer ce stress et quels ont été les résultats? \_\_\_\_\_

---

Quel est ton moment fort de la journée?

---

---

Quel fût le moment difficile de ta journée ?

---

---

Quel objectif voulais-tu atteindre en venant à l'expédition ?

---

---

Quel moyen peux-tu mettre en place demain pour t'aider dans l'atteinte de ton objectif ?

---

---

## JOURNAL DE BORD JOUR 2

Dans quel état t'es-tu levé ce matin ?

---

---

Comment entrevoyais-tu la journée à venir ?

---

---

Comment fût ta participation dans le groupe aujourd'hui ?

---

---

De quoi es-tu le plus fier dans ta journée ?

---

---

Quelle situation t'a amené le plus grand défi ?

---

---

Qu'as-tu fait pour tenter de surmonter la situation et est-ce que cela fût aidant ?

---

---

Afin de t'aider à atteindre ton objectif, as-tu utilisé le moyen que tu t'étais donné hier ?

---

---

Quels furent les résultats ?

---

---

Nomme une de tes qualités ou de tes forces que tu aimerais mettre de l'avant demain afin de t'aider dans l'atteinte de ton objectif ?

---

---



## JOURNAL DE BORD JOUR 3

Si tu avais un mot pour décrire ta journée, lequel serait-il ?

---

---

As-tu réussi à faire ressortir une qualité ou une de tes forces durant la journée ?

---

---

Si oui, qu'est-ce que tu en retires ? Si non, qu'est-ce qui s'est passé ? Dans tous les cas, comment te sens tu face à cela ?

---

---

De quoi es-tu le plus fier dans ta journée ?

---

---

As-tu fait des apprentissages aujourd'hui ? Lesquels ?

---

---

Si tu te recentres sur ton objectif, as-tu l'impression de te rapprocher du but ?

---

---

Que te reste-t-il à faire pour l'atteindre ?

---

---

Comment entrevois-tu la dernière journée ? Comment te sens tu face à cela ?

---

---

