

Points de vue d'adolescents en difficulté d'adaptation sur un projet d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : quelles significances et quelles retombées ?

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

Sébastien Rojo (c)
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Line Massé
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Marilyn Brochu (c)
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Les formes moins conventionnelles d'intervention psychosociale obtiennent de plus en plus d'attention dans la perspective de soutenir les adolescents présentant des difficultés d'adaptation socioémotionnelles et comportementales pour qui l'école devient trop souvent source de méfiance, voire de souffrance. Cet article découle d'une recherche-action-formation réalisée en partenariat avec une école secondaire dans le but de soutenir des adolescents présentant d'importantes difficultés d'adaptation socioémotionnelles et comportementales par le biais d'une programmation d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA). Afin de dégager les retombées du programme d'intervention ainsi que les facteurs pouvant influencer ces dernières, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes : quelles sont les aspects du projet les plus significantes pour les jeunes et qu'est-ce qui y contribue ? Quelles sont les retombées perçues du projet d'IPNA ? Accordant une grande valeur à la voix des jeunes encore trop peu représentée dans la recherche, nous avons réalisé des entrevues individuelles avec dix adolescents âgés de 15 à 18 ans et avons procédé à des analyses descriptives inductives. Pour ces populations vulnérables, les résultats dévoilent le rôle important du plaisir, de la mise à distance du quotidien difficile et du soutien du groupe devenu catalyseur de relations plus positives et nourrissantes. Leurs propos mettent en lumière que certains défis vécus et surmontés perturbent l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes et constituent des leviers à la (re) prise de confiance en leurs capacités.

Mots-clés : intervention psychosociale par la nature et l'aventure, difficulté d'adaptation, école secondaire, élèves à besoins particuliers.

Perspectives of adolescents with adjustment difficulties on a psychosocial intervention project through nature and adventure: what significance and what impact?

Abstract

Non-traditional approaches of psychosocial intervention attract growing interest as a means of supporting adolescents with socioemotional and behavioral adjustment difficulties, for whom school often ended up being a source of distrust and even suffering. This article is the result of an action research and training project carried out in partnership with a high school with the aim to support adolescents with significant socioemotional and behavioral adaptation hurdles through a psychosocial intervention program using nature and adventure (IPNA). To assess the outcomes of the intervention program and the factors that might influence them, we sought to answer the following questions: What are the most important elements of the project for the adolescents and what contributes to them? What is the perceived impact of the IPNA project? As the voice of young people is still underrepresented in research, we conducted individual interviews with ten young people between the ages of 15 and 18 and conducted inductive descriptive analyses. For these vulnerable individuals, the findings reveal the key role of pleasure, pulling away from challenging daily routines, and group support as a catalyst for more positive and nurturing relationships. Their comments highlight the fact that some of the challenges experienced and vanquished disrupt their negative self-image and help them to (re)gain confidence in their abilities.

Key words: Psychosocial Intervention by Nature and Adventure, emotional and behavioral difficulties, high school, students with special needs.

Introduction

Un projet scolaire pour des adolescents vulnérables

Au Québec, un nombre important d'élèves vivent des difficultés d'adaptation socioémotionnelles et comportementales (DASC). Selon les données de l'année scolaire 2020-2021, ils représenteraient environ 31,5% de l'ensemble des élèves à l'ordre d'enseignement secondaire (Assemblée nationale, 2021). Les DASC à l'école englobent un éventail de manifestations intériorisées (p. ex. : anxiété, retrait social) et extériorisées (p. ex. : agitation, opposition). Dans une perspective psychosociale, ces difficultés doivent être comprises, comme découlant d'un phénomène complexe d'interaction entre des facteurs personnels et environnementaux (Massé et al., 2020).

De manière générale, l'expérience scolaire de ces jeunes est bien souvent jalonnée d'échecs et d'expériences de marginalisation et d'exclusion (Garric, 2019). Affectant négativement l'image qu'ils se construisent d'eux-mêmes, ces expériences contribuent à faire en sorte que l'école est souvent perçue comme un milieu hostile. Compte tenu des liens bien documentés entre les difficultés de comportement et le risque de décrochage scolaire, les soutenir constitue donc un enjeu important (Wood et al., 2017).

En milieu scolaire, les interventions ou les programmes relevant des approches comportementales et cognitivo-comportementales sont les plus recommandés considérant leur efficacité pour prévenir les difficultés d'adaptation chez les enfants et les adolescents et soutenir le fonctionnement psychosocial (Granski et al., 2020; McMahon et al., 2021; Riise et al., 2021). Les jeunes présentant des troubles ou des difficultés extériorisées seraient toutefois plus résistants aux programmes traditionnels basés principalement sur l'enseignement didactique des habiletés visées et leur pratique en contexte artificiel (de Boo et Prins, 2007). Le manque de lien entre les habiletés

enseignées et le quotidien des jeunes, le caractère peu authentique des contextes dans lesquels on cherche à développer ses habiletés ou encore le manque d'occasion d'expérimenter et de transférer les apprentissages en pouvant bénéficier d'un soutien éducatif sont des raisons fréquemment évoquées dans la littérature pour expliquer cette limite (Massé et al., 2023). Selon Hoffman (2009), les compétences visées se retrouvent parfois morcelées en habiletés spécifiques qui s'enseignent comme des processus isolés « à apprendre ». D'après l'auteure, le développement de ces compétences risque de se retrouver dissocié des aspects contextuels relationnels authentiques nécessaires à l'apprentissage. Favoriser la participation des enseignants à ces programmes et leur offrir la formation et l'accompagnement nécessaire constituent également un défi (Franklin et al., 2017). Il est d'ailleurs difficile pour les intervenants et les enseignants de respecter les conditions d'efficacité des programmes à cause des contraintes de temps (Verret et al., 2018).

Reconnaissant la complexité de l'intervention psychosociale et des réalités humaines ainsi que le succès mitigé de l'intervention auprès des élèves en difficulté dont le nombre augmente continuellement (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019), il importe de poursuivre le développement d'autres façons de comprendre et d'intervenir. Certes, les pratiques sont appelées à se renouveler pour rejoindre ces jeunes souvent réticents à des formes traditionnelles d'intervention en recourant à des voies différentes et plus stimulantes (Le Breton, 2019).

À cet effet, on observe l'essor de certaines modalités d'intervention moins classiques dans les milieux d'intervention et dont les pratiques centrées sur la nature et l'aventure font partie. Ceci n'est pas étranger à la diffusion de travaux rapportant les bénéfices à intégrer la nature et l'aventure à l'intervention, notamment pour des jeunes plus vulnérables (p. ex. : Becker et al., 2017; Tillman et al., 2018).

À l'automne 2018, nous avons été mis en contact avec des intervenants scolaires œuvrant dans une classe de Formation à un métier semi-spécialisé (FMS) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008) regroupant des élèves de 15 ans et plus ayant d'importantes DASC malgré une fréquentation et un soutien scolaire continus. Alternant la classe et des stages en milieu de travail, ce programme vise à offrir des projets plus adaptés à leurs besoins. L'équipe d'intervenants souhaitait donc intégrer à ce dernier un projet d'intervention différent qui aurait pour incidence d'aider les jeunes à mieux gérer leurs émotions et leurs comportements.

Dans une logique de créer des retombées tant pour cette communauté éducative que pour la communauté scientifique, un projet d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) a été structuré autour d'une recherche-action-formation (RAF). Cet article fait suite à deux autres textes¹. S'appuyant sur la voix des jeunes, il s'intéresse dans un premier temps à ce qu'ils ont estimé le plus signifiant dans le projet et à ce qui concoure à cette signifiante, ce que nous avons appelé des lieux de signifiante. Il s'agissait d'explorer les composantes concourant aux retombées de tels programmes, une limite dans la recherche (Combs et al., 2016). Dans un deuxième temps, l'article décrit les retombées du projet du point de vue des élèves. La voix des jeunes vivant des difficultés demeure trop peu représentée dans les écrits scientifiques (Bernier et al., 2021), notamment dans le champ de l'intervention par la nature et l'aventure (Purc-Stephenson, 2019). Ce texte s'oriente autour de deux questions. Quelles sont les composantes du projet les plus signifiantes pour les jeunes et qu'est-ce qui concoure à cette signifiante ? Quelles sont les retombées perçues du projet d'IPNA ?

¹ Le premier aborde les changements dans les rapports des intervenants à certains éléments de la forme scolaire (Bergeron et al., 2022), alors que l'autre décrit les retombées au sein de l'équipe d'intervenants scolaires et les réinvestissements effectués à l'école (Bergeron et al., 2021).

Repères théoriques et conceptuels

Cette section met en lumière quelques composantes-clés des programmes qui recourent à la nature et l'aventure ainsi que certaines de leurs retombées connues. C'est sur cette base qu'est par la suite présentée l'IPNA tout comme quelques ponts avec l'intervention psychoéducative.

Composantes clés des programmes et retombées

La terminologie des programmes qui recourent à la nature et l'aventure comme modalité d'intervention est multiple tant en anglais (par exemple : adventure education, adventure therapy, outdoor education) qu'en français (par exemple : éducation par l'aventure, intervention en contexte de nature, intervention en plein air). Cette hétérogénéité s'observe également au niveau des façons d'opérationnaliser les programmes, des activités privilégiées, des populations ciblées et des visées poursuivies (éducatives, développementales, thérapeutiques). Toutefois, ces programmes ont généralement en commun certaines composantes clés, considérées comme des leviers pour favoriser l'atteinte des visées.

Les programmes s'appuient sur une logique d'apprentissage expérientiel qui situe l'expérience comme le point de départ de l'apprentissage et du changement potentiel et qui implique un engagement actif au sein d'activités (Priest et Gass, 2018). L'aménagement d'espaces de réflexion individuels et collectifs agit comme levier à la mise en sens de l'expérience vécue et à l'apprentissage (Gass et Seaman, 2012; Kolb et Kolb, 2017). De surcroit, ces programmes misent généralement sur des activités et des expériences se déroulant dans un environnement non familier et perçu par la personne comme représentant un défi suffisamment exigeant pour lui permettre de se confronter aux limites de sa zone de confort (Gass et al., 2020). Le concept de risque, inhérent à l'aventure, occupe en effet une place importante dans la plupart de ces programmes. Le

déséquilibre ou la dissonance provoqué présente alors un potentiel d'adaptation et de changement pour la personne en favorisant la mobilisation et le développement de ses capacités cognitives, émotionnelles, sociales, physiques et psychologiques (Gass et al., 2020; Priest et Gass, 2018). Le niveau de défi, qu'il soit physique, psychologique, social ou émotionnel, doit être bien calculé par l'intervenant, ni trop faible ni trop élevé, c'est-à-dire assez pour stimuler l'engagement, sans toutefois l'inhiber (Voight et Ewert, 2015). On considère d'ailleurs que les émotions suscitées par les défis constituent des leviers à l'adaptation et à l'apprentissage (Bergeron et al., 2017; Cory-Wright, 2019; Priest et Gass, 2018). Par exemple, à valence positive (plaisir, joie, excitation, etc.), leur apport pour soutenir l'intérêt, l'engagement et l'apprentissage est appuyé par différents travaux (Allen et al., 2012; Berman et Davis Berman, 2005; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). À valence négative (frustration, peur, agacement, etc.), elles peuvent créer un stress qui, si son niveau est adéquat, peut conduire à une adaptation de la personne grâce à ses compétences. Notons tout de même que le rôle des émotions ou encore les façons de les utiliser à même les programmes font débat.

Les programmes qui recourent à la nature et à l'aventure sont également conçus comme des expériences collectives et s'appuient sur les dynamiques de groupe comme catalyseur de l'apprentissage (Ewert et Sibthorn, 2014; Gass et al., 2020). Notamment, le groupe fait office de matrice soutenant et peut favoriser la croissance par le partage des compétences de chacun (Ewert et Sibthorn, 2014). Il est également propice à la résolution de problèmes et à la coopération, pour autant que l'intervenant détient les compétences pour utiliser ce vécu collectif et faire évoluer le groupe et les personnes qui le composent (Gass et al., 2020). Le succès des programmes dépend également des compétences des acteurs responsables de leur mise en œuvre (Purc-Stephenson et al., 2019) et des moyens prévus pour soutenir la généralisation ou le transfert des apprentissages (Scrutton, 2015).

Différentes recherches ont montré que les programmes d'intervention ayant recours à la nature et à l'aventure ont le potentiel de générer des retombées positives pour les jeunes et de constituer un complément bénéfique aux interventions déjà dispensées (Bowen et Neill, 2013). Au Canada, une revue systématique qualitative récente chez des élèves du régulier (Purc-Stephenson et al., 2019) a montré plusieurs bénéfices intra et interpersonnels (compétences techniques, confiance et connaissance de soi, habiletés de leadership, esprit de groupe, etc.). En ce qui concerne les jeunes présentant des difficultés comportementales, des bénéfices ont aussi été révélés, notamment sur la perception de soi, l'estime de soi, le sentiment de cohésion ou encore le développement de compétences sociales (Bowen et Neill, 2016; Breunig et al., 2008; Fox et Avramidis, 2003; Price, 2015; Russel et Walsh, 2011; White, 2012).

Pour conclure, bien que la diversité relative à l'opérationnalisation des programmes, à la terminologie et à la méthodologie de recherche employée reflète la richesse de ce champ en évolution, elle complexifie la mise en relation des résultats de recherche et la compréhension des éléments clés qui contribuent au succès des programmes (Gass et al., 2020). D'autres limites sont citées par ces auteurs, notamment le manque de description de l'intervention relevant des programmes, la rareté des études longitudinales et la faible taille des échantillons. Nous constatons également une faible prise en compte des différences culturelles et géographiques dans les études.

L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure

Au sens général, l'intervention psychosociale a pour objet les difficultés qui relèvent de l'interaction avec autrui, qu'il s'agisse d'une personne, d'un groupe ou de n'importe quel système social (Pépin, 2018). Selon la perspective de Pépin (2018), elle repose sur le postulat qu'un problème ne réside pas dans une personne ou dans un comportement en soi, mais bien dans

l'interaction entre les personnes. Cette vision change le regard porté sur l'autre, notamment en s'éloignant d'une perspective déficitaire.

Plus précisément, l'IPNA constitue l'une des modalités de recours à la nature et à l'aventure visant à faciliter le développement individuel et groupal. Il ne s'agit pas d'une nouvelle approche en soi; elle s'inscrit en cohérence avec les composantes clés communes présentées précédemment. Elle se distingue toutefois par cette importance accordée à la dimension psychosociale dans l'intervention. L'aspect psychosocial se rapporte à cette intention de favoriser le développement intrapersonnel par et grâce à la rencontre interpersonnelle à même les expériences de nature et d'aventure : « l'un des leviers de prédilection envisagés pour exercer ou soutenir la poussée développementale, c'est-à-dire le moteur du changement chez une personne présentant des difficultés d'adaptation, s'incarne dans la rencontre avec l'autre. Sans le *nous*, pas de *je* possible » (Rojo et Bergeron, 2017a, p. 4.).

Notre proposition de l'IPNA (Rojo et Bergeron, 2017b) accorde ainsi une grande importance à l'ensemble du contexte d'intervention ainsi qu'aux interactions et aux enjeux qui s'y vivent et les voient comme des leviers centraux de l'intervention. En cohérence avec la vision de Pépin (2018), l'intervenant ne se situe pas comme un expert qui « sait » et transmet à l'autre ce qu'il devrait faire ou penser. Il s'inscrit dans des rapports plus symétriques (Bergeron et al., 2022) et prend appui à partir de ce qui émerge dans l'expérience et le vécu partagé. Ajoutons que l'IPNA ne se déploie pas uniquement en « contexte de nature », mais bien aussi « par » la nature. Plus que la simple exposition à la nature, une interaction plus directe et soutenue est visée. Dans l'IPNA, la nature est considérée comme une entité médiatrice à part entière (Bergeron et al., 2017), porteuse pour le bien-être physique, psychologique et social (George, 2013).

L'IPNA paraît ainsi constituer une modalité d'intervention complémentaire ayant un fort potentiel pour favoriser l'atteinte d'objectifs psychoéducatifs (Rojo, 2024). Les expériences de nature et d'aventure peuvent constituer un réservoir important d'activités pour le psychoéducateur et pour les sujets, les occasions de développer leur potentiel adaptatif sont nombreuses et présentes à tous moments, tant lors d'activités plus formelles que lors de moments informels. L'IPNA et l'intervention psychoéducative ont également en commun d'accorder une grande importance à la notion de défi et au vécu partagé comme vecteur de changement et d'adaptation.

Méthode

La recherche-action-formation

La RAF associe chercheurs et praticiens pour résoudre des problèmes vécus dans la pratique et produire des savoirs scientifiques (McNiff et Whitehead, 2010). Les objectifs de cette recherche participative s'articulent autour de trois pôles : 1) le pôle *Action* vise l'amélioration de la capacité des élèves à réguler leurs émotions et leurs comportements² ; 2) le pôle *Formation* cible le perfectionnement des habiletés des intervenants à soutenir les élèves en ce sens ; 3) le pôle *Recherche* comporte plusieurs objectifs. Dans cet article, nous nous concentrons sur la description des retombées et l'exploration des composantes du projet les plus significatives du point de vue des jeunes.

Réalisé³ entre 2018 et 2020, le projet s'appuie sur une alternance entre des journées d'accompagnement (neuf journées) auprès des intervenants – trois enseignants, une technicienne

² L'objectif principal d'intervention autour de la régulation émotionnelle et comportementale découle d'une priorisation des intervenants sur la base de leurs observations et de leur considération du rôle de la régulation sur l'adaptation sociale et scolaire (Rizzo et al., 2010).

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

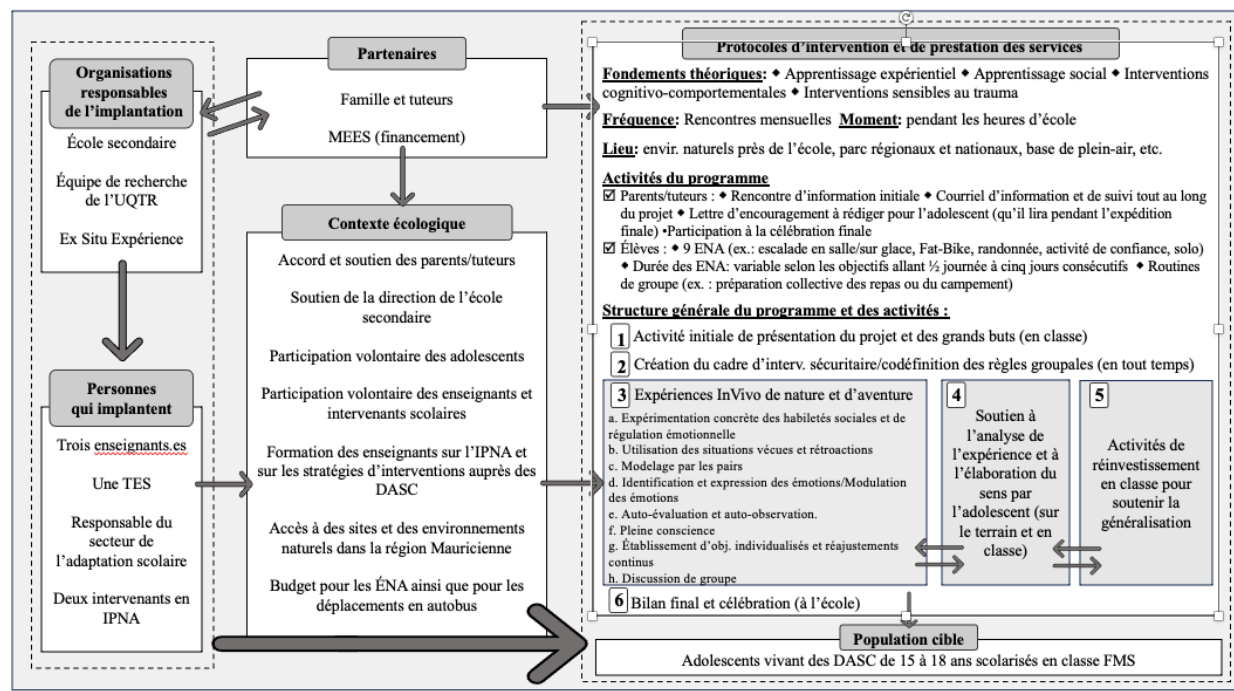
en éducation spécialisée et la responsable du programme (ayant tous plus de 15 ans d'expérience) – et la mise en œuvre d'une programmation d'IPNA auprès des élèves d'une classe FMS. Il s'agit de 12 adolescents âgés de 15 à 18 ans (2 filles et 10 garçons), tous identifiés handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) dans le milieu scolaire et qui bénéficient d'un plan d'intervention.

Afin d'établir le profil comportemental des élèves, le questionnaire d'autoévaluation du comportement BASC^{MC}-3^{CDN-F} pour adolescent⁴ (version papier) (Reynolds et Kamphaus, 2015) a été rempli avant l'intervention. Les trois échelles où les résultats indiquent des difficultés plus importantes : problèmes scolaires (60 % des élèves ont des problèmes significatifs), attention/hyperactivité (50 % des élèves ont des problèmes significatifs) et estime de soi (60 % des élèves ont des problèmes significatifs).

La programmation d'IPNA s'est déroulée sur une année scolaire, entre octobre 2018 et juin 2019. Les activités ont eu lieu à raison d'une fois par mois ; quatre demi-journées et trois journées complètes d'IPNA, une expédition de deux jours et une expédition finale de quatre jours. Le projet s'est finalisé par un rituel soulignant l'accomplissement des jeunes et réunissant les personnes significatives pour eux. Les expériences de nature et d'aventure⁵ proposées étaient variées : certaines structurées (p. ex. : escalade en salle/de glace, Fat-Bike, randonnée, activité collective de résolution de problème, activité « solo » de réflexion individuelle en nature) et d'autres reliées aux processus routiniers de la vie en groupe (p. ex. : préparation collective des repas ou du campement). Le modèle d'action (Chen, 2015) de notre programmation d'IPNA synthétise ces éléments.

⁴ Le questionnaire d'autoévaluation BASC^{MC}-3^{CDN-F} pour adolescent (SRP-A 12-21 ans) est un instrument d'évaluation du comportement standardisé, fidèle et validé qui possède d'excellentes qualités psychométriques. Il mesure plusieurs aspects du fonctionnement comportemental, émotionnel, social et scolaire des élèves et permet une évaluation complète de leurs problèmes de comportements et d'adaptation.

⁵ À l'exception de l'escalade en salle, toutes les activités d'aventure ont eu lieu en nature.

Figure 1.*Modèle d'action de la programmation d'IPNA*

Des entretiens individuels semi-dirigés d'environ 30 minutes ont été réalisés auprès de 10 élèves volontaires par l'équipe de recherche. Les questions ont été posées de manière ouverte afin de ne pas induire de réponses et de favoriser l'expression d'aspects inédits. Il leur a été demandé de parler des moments les plus signifiants ou marquants et d'expliquer pourquoi (obj. 1). Ils ont aussi été invités à partager ce que la participation au projet leur avait apporté, ce qu'ils y avaient appris et les changements qui en découlaient, le cas échéant (obj. 2). Pour soutenir l'entretien, une affiche avec des photos des activités leur a été présentée. Les photos, qui agissent comme stimulants, s'avèrent utiles pour faciliter la verbalisation des émotions et des souvenirs ainsi que l'échange (Buchheit et al., 2016). Les entrevues ont été enregistrées, transcrites et ont fait l'objet d'une analyse qualitative inductive et descriptive (Savoie-Zajc, 2011) avec le logiciel NVivo. Les

principes de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) ont guidé le travail de comparaison constante des données entre elles. Après une lecture flottante des données pour s'imprégner du matériel, l'identification des unités de sens, l'attribution de codes, puis l'organisation en catégories thématiques ont fait partie du processus d'analyse itératif permettant d'affiner la catégorisation. Une synthèse des résultats a été présentée aux élèves afin de les ajuster et de les enrichir. Cette stratégie de validation des données visant à soutenir leur crédibilité est en adéquation avec la posture épistémologique interprétative (Paillé et Mucchielli, 2008). Les catégories sont présentées de la plus fréquente à la moins fréquente. Or, nous avons choisi de ne pas présenter l'occurrence des thèmes pour mettre en lumière la valeur intrinsèque de chacun d'eux et non leur valeur numérique, ce qui serait réducteur, notamment dans ce contexte où le corpus n'est pas d'une grande taille (Bardin, 2013). Chaque thème, même si peu fréquent, contribue à une compréhension plus globale et profonde de l'expérience humaine étudiée.

Résultats

Cette section se divise en deux. Nous abordons d'abord les lieux de signifiante et ensuite les retombées telles que rapportées par les jeunes.

Les lieux de signifiante

Nous avons demandé aux adolescents de nous parler de ce qui a été le plus signifiant dans le projet et de nous en expliquer les raisons. De leur propos cinq grandes catégories thématiques ont émergé et sont présentées de la plus fréquente à la moins fréquente : 1) être en groupe, 2) vivre des défis, 3) vivre de la nouveauté 4) être en nature et 5) vivre des expériences de tranquillité. La figure 2 offre une représentation visuelle de l'ensemble des résultats.

Être en groupe

Le fait d'être tous réunis dans le projet ou lors d'activités est décrit comme un aspect marquant et signifiant. Nous avons relevé à plusieurs reprises des expressions comme : « *le groupe* », « *être ensemble* », « *les moments en groupe* », « *être toute en gang* » ou encore « *on était en équipe* ». L'analyse de leur justification a permis de préciser ce qui est porteur de sens. Huit éléments sont repérés.

Avoir du plaisir ensemble ou du plaisir à être ensemble. Que ce soit pendant les repas, autour du feu ou en randonnée, cette raison est fréquemment mentionnée : « *J'trouvais ça le fun d'être rassemblé entre meilleurs amis* » (E114) ou encore « *Puis le plaisir mettons qu'on a à être en groupe* » (E112).

Discuter et communiquer. L'espace pour les échanges est décrit comme porteur de sens : « *Ça nous permettait de communiquer* » (E114). Ces moments semblent mêmes libérateurs pour certains : « *C'est comme si tu prenais tout ce qui a en dedans de toi pis tu le relâchais en même temps* » (E114). Quelques jeunes mentionnent aussi des échanges avec les intervenants : « *Les profs étaient plus présents qu'en classe [...] Ils étaient là pour t'écouter. Ça m'a genre marqué parce que c'est un prof puis d'habitude on ne parle pas tant aux profs* » (E108).

Vivre une dynamique de coopération et d'entraide. Plusieurs participants expliquent avoir été marqués par l'entraide dans le groupe :

« *Des fois je me couchais la nuit et je repensais à toute la journée et j'me disais, la plupart des activités tout le monde était là pis disait « Allez, let's go! T'es capable! Lâche pas!*

On le sait, on le sait que t'es capable! » [...] Moi, j'ai trouvé ça cool d'entendre ça parce qu'au début de l'année c'était pas ça » (E105)

Des jeunes rapportent réaliser que le groupe est « *capable de se soutenir* » (E112). Cet extrait est éloquent :

« Les moments où est-ce qu'il fallait qu'on collabore littéralement ensemble, fallait qu'on discute de comment agir, de comment être synchronisé [...] C'est des moments qui m'ont marqué parce que justement c'est le fait qu'au final, on est capable de discuter, on est capable de parler, on est capable de trouver des solutions face à l'adversité » (E104).

Se sentir valorisé par ses pairs. Cet aspect est décrit comme signifiant. Un des jeunes rapporte avec fierté avoir reçu un compliment lors de la Via Ferrata (parcours entre la randonnée et l'escalade en paroi rocheuse sécurisé par des câbles et des échelles métalliques), activité dans laquelle il a fait preuve de courage : « *Là il arrive et il me dit, " t'es con des fois, mais t'as des couilles en [blasphème] des fois pour de vrai! " [...] Ça me donne un petit up [effet positif], c'est le fun* » (E112). Une élève relate sa satisfaction de recevoir un compliment des garçons, chose rare en classe : « *Ça m'a comme surpris de voir mettons les gars plus à l'écoute : "Ah, t'es bonne, t'es capable" [...] tu pognes un petit 2 minutes mettons* » (E105).

Ressentir de l'harmonie dans le groupe. Cet aspect rapporté est aussi significatif. L'un des adolescents mentionne avoir apprécié l'activité rabaska (canoé traditionnel pouvant accueillir plusieurs personnes sur un plan d'eau) parce que tout le monde pagayait en même temps, dans le calme. Cette focalisation collective est selon lui inhabituelle, les jeunes étant plus souvent « *à se pitcher des niaiseries* » (E105). Dans le même esprit, un jeune est marqué par le rassemblement autour du feu : « *C'est marquant parce que depuis que je suis revenu, c'est l'une des premières fois qu'on s'entendait bien* » (E115).

Apprendre à connaître ses pairs est décrit comme signifiant par les adolescents comme en témoigne un jeune lors d'une randonnée : « *On était tout le temps ensemble. [...] On parlait. On avait du fun. On apprenait à se connaître* » (E107).

Vivre des défis

Lorsqu'ils s'expriment sur ce qui a été le plus signifiant dans le projet, les adolescents sont nombreux à se référer aux défis physiques et psychologiques vécus. Qu'il s'agisse du projet en général ou plus précisément des expériences de résolution de problème, de la randonnée, de l'escalade intérieure ou extérieure, de la Via Ferrata ou d'un parcours d'hébertisme aérien en forêt, le fait de vivre des défis semble porteur. Leurs justifications touchent cinq éléments.

Réussir à relever les défis malgré les difficultés est l'élément le plus prépondérant. Une élève relate un moment où elle est restée figée dans un parcours d'hébertisme aérien et comment elle a pu trouver les ressources en elle pour poursuivre et faire des liens avec le quotidien : « *j'étais fière de l'avoir réussi (...). Ça m'a marqué parce que, j'te dirais que tout le monde a des épreuves à vivre dans la vie tous les jours* » (E105). Cet autre adolescent justifie son propos à partir de l'exemple d'une résolution de problème collective se soldant par une réussite : « *Au début, on n'y arrivait pas pantoute, mais à un moment donné, on l'a eu. On est parti pis on l'a eu* » (E107). Par rapport aux activités en hauteur (p. ex. : escalade), plusieurs disent accorder de la signifiante au fait de s'être dépassé « *je me suis dépassé moi-même* » (E108) ou surpassés « *j'ai surpassé mes limites* » (E114).

Apprendre à se connaître. Certains rapportent, d'une part, découvrir leurs capacités, comme ce jeune à propos du parcours d'hébertisme aérien, qui a vécu d'importants défis de

motricité dans la manipulation des mousquetons : « *Ça été marquant, parce que j'ai été capable de tout le faire [le parcours]* » (E112). Un autre ajoute : « *Je me suis dépassé moi-même et j'ai appris à me connaître aussi. J'ai su que je n'avais pas peur du vide* » (E108). D'autre part, certains indiquent découvrir leurs limites : « *à l'escalade de glace, ça été important parce que j'ai appris mes limites face au froid* » (E104).

Vivre des sensations fortes. Cette raison est évoquée par quelques jeunes en relation avec les défis : « *bien mettons les sensations fortes que ça l'apporte* » (E112). Certains rapportent la peur ressentie et le fait que « *c'est très cool ça* » (E114).

Avoir du plaisir. Le fait que « *c'était le fun* » (E113) semble porteur pour plusieurs. Cet adolescent précise : « *Le fait de s'amuser. Parce que tu sais, moi dans la vie, je trouve que y'a pas tout le temps toute qui va bien, donc, des affaires de même, ça me remet mettons de bonne humeur* » (E112).

Prendre une distance par rapport au quotidien. Quelques adolescents mentionnent que les défis permettent de penser à « *d'autres choses* » (E101) ou de se changer les idées « *mettons la randonnée, ça fait changer les idées* » (E103).

Vivre de la nouveauté

Une part importante des propos des adolescents concerne la nouveauté. La nouveauté est liée au fait de vivre des activités différentes ou nouvelles (en référence au projet en général ou à

certaines activités, comme faire la cuisine dehors, le Qi-Gong⁶, ou au parcours d'hébertisme aérien, l'escalade, etc.) : « *C'était la première fois que j'faisais ça* » (E108), « *c'est rare que je fais des activités de même* » (E101). Cette nouveauté est parfois située en rapport avec le quotidien de l'école comme l'indique cet élève : « *Parce qu'habituellement on fait pas ça à l'école* » (E115) et un autre ajoute :

« De par la diversité, du fait qu'on ne soit pas toujours assis sur un banc d'école, de la nouveauté [...] Parce que ça fait longtemps que je suis à l'école puis pas que je m'ennuyais, mais disons que ça venait un peu redondant de faire toujours des math, français, anglais, tout le temps, tout le temps » (E104).

La nouveauté, c'est aussi pour eux de découvrir des régions inconnues : « *aller au Saguenay parce que j'suis jamais allé au Saguenay* » (E108). Pour plusieurs, c'est se sentir loin de chez soi : « *je n'avais jamais fait de sortie comme ça. Aller dormir loin de même* » (E112).

Ce qui est porteur de sens dans cette nouveauté est expliqué par les jeunes à partir d'un seul élément : le fait **d'avoir du plaisir**. Les jeunes utilisent des expressions comme : « *parce que j'en ai jamais fait pis c'est ma première expérience, c'était vraiment le fun* » (E-115) ou « *j'ai essayé ça pis j'ai ben tripé* » (E108).

Être en nature

Le fait d'être en nature ou d'être dehors constitue un aspect considéré comme signifiant par certains élèves. Un adolescent raconte une randonnée : « *La nature. Quand tu montais [...] tu voyais que t'étais encore bas, mais tu montais, tu remontais encore plus haut, pis quand t'étais*

⁶ Gymnastique traditionnelle chinoise qui combine mouvements lents, respiration et concentration.

rendu au sommet, c'était parfait » (E107). Deux éléments de justification sont relevés dans leurs propos.

Avoir du plaisir. Certains adolescents expriment très simplement avoir apprécié que les activités se déroulent dehors : « *On était dehors, on était en nature* » (E107). C'est le cas aussi de cet élève en parlant de l'activité Via Ferrata : « *Pour vrai, j'ai vraiment aimé ça. Pis, la nature, pis l'eau. J'ai vraiment aimé ça. C'est comme si je lâchais les jeux vidéo, d'un coup, pis que je sortais dehors* » (E114). D'autres jeunes abordent quant à eux le plaisir ressenti à cuisiner dehors.

Apprécier la beauté de la nature. Un élève indique : « *Parce que vivre en hauteur c'est quand même cool. Puis la beauté [de la nature] aussi* » (E101). Ce dernier ajoute : « *Bien, c'est vraiment le fun. Y'avait une belle vue* » (E115).

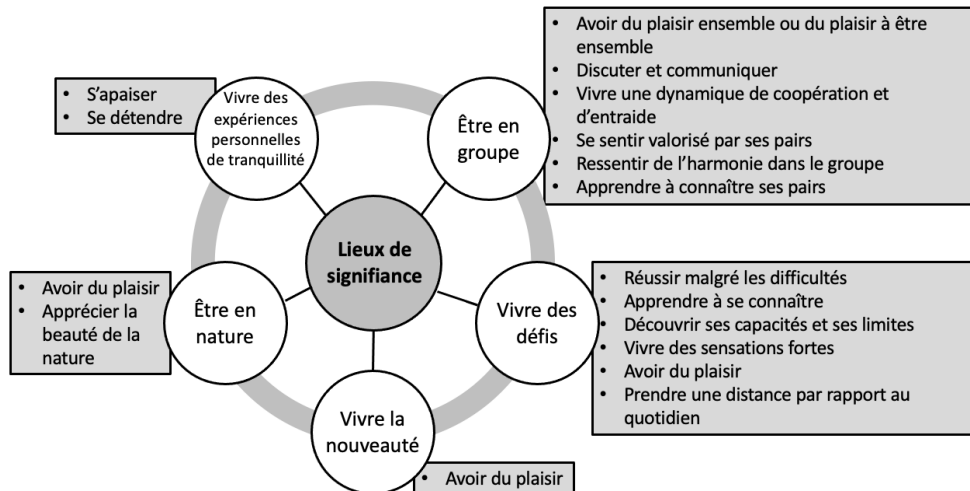
Vivre des expériences personnelles de tranquillité

Parmi les moments les plus signifiants rapportés par les jeunes, nous retrouvons des expériences personnelles de tranquillité, qu'ils décrivent comme des moments calmes, sans agitation. Ces expériences ont été vécues lors du Qi Gong, du rabaska, de la randonnée ou encore, des moments passés seuls en nature. Une seule raison est abordée.

S'apaiser et se détendre. Cet adolescent explique : « *Fallait, se calmer en soi pis réfléchir à rien. Fallait genre juste que tu fasses des mouvements genre [...] j'ai jamais fait ça de ma vie et faire ça, tu sais, ça m'avait détendu. J'avais pu de stress. J'étais content* » (E108). Un autre jeune énonce quant à lui un état de quiétude : « *bien la paix intérieure quand j'étais tout seul. Quand je marchais tout seul pis que je réfléchissais ou j'écrivais* » (E112).

Figure 2.

Les lieux de signifiante



Les retombées déclarées

Les propos concernant les retombées du projet d'IPNA ont été regroupés en six catégories thématiques, présentées de la plus représentée dans leur propos à la moins représentée : retombées relatives au rapport à soi, aux autres, à l'école, à la nature et à l'aventure et à la famille ou au milieu d'accueil. Le tableau 1, avant la conclusion, synthétise les retombées.

Les retombées relatives à soi

Les retombées qui relèvent du lien à soi sont regroupées en sept thématiques : 1) amélioration de l'autorégulation et développement de stratégies la soutenant; 2) meilleure connaissance de soi; 3) augmentation de la connaissance de soi; 4) changement d'attitude, 5) meilleure confiance en soi; 6) amélioration de la condition physique et 7) vécu émotionnel positif.

Amélioration de l'autorégulation et développement de stratégies la soutenant. En

cohérence avec les visées du projet, plusieurs adolescents disent mieux réguler leurs comportements, comme en témoigne cet extrait :

« À la place de vraiment pogner les nerfs pour rien ou garder ça en moi et à un moment donné exploser, là. N'importe quand. Même avec une personne qui n'a rien fait, là. J'suis capable de le dire tranquillement [...] J'suis capable de communiquer sans pogner les nerfs » (E107).

D'autres mentionnent le développement de stratégies qui soutiennent l'autorégulation.

Dans cet extrait évocateur, ce jeune traduit le recours à des auto-instructions et à l'analyse de ses déclencheurs : *« Apprendre à se contrôler, le thermomètre des émotions [...] Bien oui en même temps je me dis des affaires dans tête pour me calmer. Pis en prenant ça, bien j'me dis : « Bon, pourquoi? Pourquoi j'ai été dans la zone critique? » (E101).*

D'autres stratégies ont été mentionnées par les élèves, dont communiquer le niveau d'intensité de ses émotions, lâcher prise dans certaines situations, ou encore décentrer son attention face à certains problèmes. Par exemple, cet adolescent relate une activité où il a pris conscience des effets négatifs de sa focalisation sur son défi de maniement des mousquetons : *« Tu sais les mousquetons, j'ai appris à ne pas juste focaliser dans le problème. Essayer de régler et passer à autre chose. Mais, juste ça, ça m'a aidé. Genre mettons quand il y a de quoi qui me gosse [me dérange] bien je le laisse aller et je ne pense plus trop à ça » (E101).* Pour sa part, cette adolescente rapporte réfléchir davantage avant d'agir : *« d'être moins agressive, d'être moins directe quand je parle avec quelqu'un pis de penser avant d'agir parce qu'avant ça pouvait sortir flack, comme ça » (E105).*

Meilleure connaissance de soi. L'élément le plus présent dans les propos porte sur la connaissance de soi. Plusieurs affirment avoir appris à se connaître : « *je ne me connaissais pas pantoute avant d'aller là* » (E107). Si certains ont découvert leur potentiel : « *J'ai appris qu'on était capable de tout faire* » (E101), d'autres indiquent avoir constaté leurs limites : « *vraiment me connaître un peu mieux. Savoir où sont mes limites* » (E104).

Meilleure confiance en soi. Thème récurrent lors des entretiens, plusieurs adolescents affirment que la participation au projet a favorisé leur confiance en eux :

« *J'ai appris que je n'avais pas besoin de me fier sur les autres pour avancer. J'avais juste besoin de persévérer. Pis si je voulais quelque chose, je pouvais le faire moi-même. Pis j'étais capable de le faire* » (E108).

Ce jeune explique que d'autres adolescents devraient pouvoir participer à de tels projets : « *Il y a beaucoup de jeunes qui ne se connaissent pas et qui n'ont pas de confiance en soi. C'est ça qui m'a vraiment donné confiance en moi* » (E107).

Changement d'attitudes. Quelques élèves relatent un changement : « *j'ai changé* » (E107). Parfois de manière générale : « *Qu'est-ce qui a changé? Ma personnalité, ma façon de voir les choses* » (E105) et parfois de manière plus précise, notamment en rapport avec la maturité, un terme récurrent : « *Il y a aussi l'attitude. J'tais plus immature* » (E108). De surcroît, certains se disent plus déterminés : « *là j'ai plus de courage parce qu'avant je me décourageais assez vite. Mais là, j'ai appris à foncer* » (E-101).

Vécu émotionnel positif. Plusieurs jeunes mentionnent que le projet leur a permis de vivre des émotions positives. L'expression « *Ça m'a fait du bien!* » utilisée par quelques-uns en

témoigne. Certains parlent de bonheur, de joie ou de bonne humeur. D'autres rapportent un état plus positif suivant leur participation, comme se sentir bien, plus énergique, content ou souriant. La fierté est une émotion rapportée à plusieurs reprises. Cette fierté est liée au fait d'avoir osé s'engager dans le projet : « *ben d'avoir accepté de le faire. Parce que ça m'a permis de passer à travers de plein d'affaires* » (E105), d'avoir relevé les défis : « *d'avoir fait toutes les activités de A à Z. [...] Ça c'est une fierté vue que d'habitude, j'suis pas vraiment content de faire des activités* » (E108), et finalement d'avoir été jusqu'au bout : « *j'suis content [...] j'ai commencé quelque chose que j'ai fini* » (E112).

Amélioration de la condition physique. Bien que peu présent dans leur discours, certains jeunes affirment avoir une meilleure endurance physique, par exemple avoir un meilleur « *cardio* » (E106).

Les retombées relatives aux relations sociales

Questionnés sur ce que le projet leur a apporté, une part importante des retombées concernent les relations entre les élèves. Trois thèmes ont émergé des propos : 1) amélioration des relations dans le groupe; 2) meilleure connaissance des pairs et 3) développement de compétences socioémotionnelles.

Amélioration des relations dans le groupe. Plusieurs élèves rapportent une meilleure entente : « *Je m'entends mieux avec du monde* » (E103), une confiance mutuelle : « *On a vraiment appris à se faire confiance* » (E107) et un renforcement des liens dans le groupe :

« Avant on était comme chaque personne faisait ses affaires pis chaque personne était comme concentré dans ce qui faisait. Y'étaient comme dans leur monde. Y s'occupaient juste d'eux [...] Pis à un moment donné ben, le groupe c'est comme toute formé j'te dirais,

comme une grosse famille, là. J'trouve que notre classe est devenue comme une grande famille, là » (E-105).

D'autres propos mettent en évidence la présence de plus de comportements prosociaux dans le groupe, comme du soutien, des encouragements et de l'entraide au sein du groupe : « [...] *Je niaisais plus pis j'm'en foutais, je me foutais plus des personnes en classe. Pis là, c'est toute une gang pis on se comprend pis quand j'ai un problème, je vais les voir. Je vais leur dire l'affaire. C'est mon problème pis y sont là pour m'aider » (E108).*

L'amélioration des relations avec les intervenants est également mentionnée par plusieurs. Ce jeune explique : « *Les habiletés sociales envers les professeurs. Parce que on se parlait tout le temps, là, tu sais. Fallait comme vivre comme une petite famille. Tsé, pendant quatre jours, on était ensemble » (E112).*

Meilleure connaissance des pairs. Un jeune explique la nouvelle perception qu'il a de ses pairs :

« Le groupe est plus vraiment attaché, puis maintenant, on dirait qu'on se connaît plus chaque personne ensemble parce qu'avant je pense qu'on se ne connaissait pas vraiment là, ensemble. J pense que tout le monde a appris à se connaître là-bas » (E105).

En plus d'une meilleure connaissance des pairs, une vision différente de l'autre semble aussi émerger : « *on ne s'entendait pas toujours bien mais j'ai vu qu'il n'est pas pareil ailleurs qu'en classe » (E103).* D'autres mentionnent que le projet leur a permis de prendre conscience que chacun a ses limites, une reconnaissance qui semble s'associer à une forme de respect : « *Ce n'est pas tout le monde qui est au même point. [...] il ne faut pas juger pareil. C'est ces limites à lui puis t'as les tiennes aussi » (E113).*

Développement de compétences socioémotionnelles. À quelques reprises, des élèves mentionnent que le projet leur a permis de développer certaines habiletés qui relèvent des compétences socioémotionnelles. Par exemple, un élève dit avoir développé sa capacité à comprendre les autres : « *Comprendre les autres [...] J'sais pas comment expliquer ça. Comme apprendre à connaître la peine de quelqu'un. Comme prendre ça pis la mettre en dedans de nous autres pour sentir ce qu'il ressent, genre* » (E107). D'autres disent avoir développé leur capacité à communiquer : « *C'est ce qui a changé le plus avec mes amis. Je suis capable de m'exprimer* » (E107) ou encore de le faire plus adéquatement : « *Communiquer comme il le faut. À place, a'mettons, de s'envoyer promener* » (E114).

Les retombées à l'école

Les retombées à l'école s'articulent autour de trois thèmes : 1) meilleures relations en classe, 2) diminution des comportements non productifs, et 3) augmentation de l'engagement scolaire. Par rapport à la section précédente, elles sont spécifiques au vécu en classe où à l'école.

Meilleures relations en classe. Ce thème est prépondérant dans les données. Un élève explique : « *J pense que c'est l'harmonie [...] On se coupe moins la parole. On s'envoie moins promener. [...] On est plus respectueux. On rit plus tout le monde ensemble* » (E105). Certains rapportent plus de « camaraderie » (E104), moins de « méchanceté » (E104) ou une plus grande appréciation mutuelle : « *Avant, il y en avait qui ne s'aimait pas vraiment dans la classe, mais tout le monde s'aime* » (E107).

Diminution des comportements non productifs. Certains élèves remarquent une diminution des comportements non productifs en classe : « *ça niaise moins* » (E107). Cet élève explique le processus de changement :

« Quand on est revenu, on était tous contents. La plupart ont changé. Y sont devenus plus matures. Puis à chaque activité, après, on devenait encore plus mature. Donc, on a arrêté de niaiser en classe parce qu'avant on riait tout le temps. Tu sais, on niaisait et on faisait chier le prof. Puis là, plus que ça avançait, plus que ça a changé » (E108).

Augmentation de l'engagement scolaire. Des élèves remarquent plus d'engagements dans les tâches à réaliser : « *Y'a plus de monde qui respecte leur travail qui ont à faire qu'avant* » (E-113). Cet élève témoigne : « *Je suis plus dans la classe en train de travailler pis d'essayer de faire mon possible* » (E108). Le projet est également décrit comme un levier à la poursuite des études : « *Ça m'a pas raccroché, mais disons que ça m'a permis de me laisser une petite chance pour que je puisse finir ma scolarité* » (E104).

Les retombées sur le lien à la nature et l'aventure

Les retombées sur ce plan sont regroupées en deux thèmes: 1) connexion plus étroite à la nature et 2) apprentissage d'habiletés liées aux expériences d'aventure.

Connexion plus étroite à la nature. Quelques propos révèlent le développement d'une attention à la nature et à sa beauté « *J'ai appris à admirer la nature* » (E114), de même qu'à sa précarité : « *Ça te fait découvrir une nature qui est éphémère pis qu'un jour on aura pu. On est dans une belle nature* » (E104). Des élèves ajoutent avoir découvert leur appréciation de la nature : « *Que j'aimais ça la nature. Ça je ne le savais pas* » (E-107) tandis que d'autres mentionnent avoir appris sur la nature : « *Découvrir comment qu'est faite la nature* » (E-114). Un élève affirme d'ailleurs aller plus souvent en nature.

Apprentissage d'habiletés liées aux expériences d'aventure. Plusieurs considèrent l'apprentissage de nouvelles habiletés comme des retombées du projet. Elles sont reliées aux activités suivantes : cuisiner, grimper et escalader, naviguer, s'orienter et s'encorder.

Les retombées dans la famille ou le milieu d'accueil

Certaines retombées déclarées, bien que très peu nombreuses, s'associent au vécu dans la famille ou dans le milieu d'accueil. Deux thèmes ont émergé : 1) amélioration du climat familial et 2) renforcement des liens.

Amélioration du climat familial. Un élève témoigne d'une diminution des chicanes à la maison et un autre d'un meilleur climat : « *J'trouve que ça l'a changé aussi l'harmonie à la maison* » (E105). Un élève rapporte quant à lui l'effet de son absence suivant l'expédition de quatre jours : « *Je m'entends un peu mieux avec mes sœurs* » (E115).

Renforcement des liens. Certains élèves témoignent de liens qui deviennent plus profonds : « *On s'est rapproché un peu* » (E115). Ce dernier traduit un changement dans la relation avec son père :

« *Je suis plus là pour aider mon père maintenant, il me demande de faire de quoi, à place de gamer [jouer à un jeu vidéo], j'aime mieux aller l'aider. Parler avec lui. M'occuper de lui. Je suis comme genre en train de changer genre d'ado à adulte. Pis je m'intéresse plus à parler avec mon père que gamer maintenant* » (E108).

Tableau 1.*Synthèse des retombées déclarées*

Retombées	Liées à soi	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de l'autorégulation et développement de stratégies la soutenant - Meilleure connaissance de soi - Augmentation de la confiance en soi - Changement d'attitude - Vécu émotionnel positif - Amélioration de la condition physique
	Liées aux autres	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration des relations dans le groupe - Meilleure connaissance des pairs - Développement de compétences sociales
	Liées à l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleures relations en classe - Diminution des comportements non productifs - Augmentation de l'engagement scolaire
	Liées à la nature et l'aventure	<ul style="list-style-type: none"> - Connexion plus étroite à la nature - Apprentissage d'habiletés liées aux expériences d'aventure
	Liées à la famille ou au milieu d'accueil	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration du climat familial - Renforcement des liens

Discussion

L'un des constats les plus importants concerne la dimension groupale du projet d'IPNA. En effet, la sphère relationnelle constitue le lieu de signification le plus fréquemment rapporté et de plus, elle s'associe à d'importantes retombées. Au cœur du processus de socialisation qui s'intensifie à l'adolescence, les relations avec les pairs deviennent cruciales, car elles soutiennent le développement de l'identité et répondent au besoin de support, lui-même nécessaire pour acquérir de l'autonomie (Denault et Cloutier, 2021). Si l'affiliation est vitale à l'adolescence, les relations ont souvent été la source même des souffrances pour les élèves en DASC qui vivent généralement des défis sur le plan social (Massé et al., 2020). Dans ce projet, les jeunes sont nombreux à relater les transformations dans le groupe. Ils rapportent par exemple se sentir plus reconnus, détenir une plus grande confiance mutuelle, une meilleure connaissance les uns des

autres, manifester plus de comportements d'entraide ainsi que le développement de certaines habiletés qui relèvent des compétences socioémotionnelles comme l'empathie et la communication. D'autres travaux ont également montré que les programmes d'aventure ont le potentiel de soutenir le sentiment d'être socialement connecté (Lee et Ewert, 2013). En tant que lieu de signifiante le plus important pour nos participants, nous sommes d'avis, à l'instar de Le Breton (2012), que ce vécu partagé différent procure des occasions de revenir graduellement à des liens sociaux sous une forme plus saine et nourrissante.

Avec l'importance du groupe, soulignons que plusieurs jeunes ont accordé une signifiante à certains moments personnels de tranquillité, concourant à un apaisement intérieur. Cette alternance entre des moments de groupe chargés sur le plan expérientiel et des moments plus calmes individuels est nécessaire pour réaliser le chemin parcouru, comprendre ce qui s'est vécu, récolter le fruit de ses efforts et surtout, effectuer le ressourcement qui permettra l'engagement dans un nouveau mouvement.

La notion de plaisir est prépondérante dans le propos des jeunes. Ce plaisir, qui donne une grande part de signifiante au projet, est associé au fait d'être en groupe, d'être en nature, aux défis proposés ainsi qu'à la nouveauté. Dans une perspective hédonique, le plaisir est considéré comme un élément important relié au bien-être psychologique (Miquelon, 2016). Il faut considérer le fait que ces jeunes ont pour la plupart des conditions de vie difficiles et que leur rapport à l'école est plus souvent négatif. Ils ont été nombreux à soulever la signifiante au fait de se sentir loin du quotidien et de l'école, et de pouvoir se changer les idées dans un contexte où « tout ne va pas bien ». Ils sont également plusieurs à mentionner l'émergence d'émotions positives comme retombées du projet (bonheur, joie, fierté, etc.) et l'appréciation des sensations fortes. À cet effet, Le Breton (2020) indique que l'aventure permet d'arracher les jeunes à eux-mêmes et à leur routine, de créer un émerveillement, de relancer le plaisir et le sentiment d'être vivant. Les situations

nouvelles et stimulantes auraient d'ailleurs le potentiel de baisser les défenses et de perturber les dynamiques adaptatives permettant ainsi d'envisager ou d'expérimenter d'autres façons de voir ou de faire (Newes et Bendoroff, 2004),

Ceci dit, Miquelon (2016) indique que les théories actuelles postulent que le bien-être ne se résume pas au fait de vivre du plaisir et des émotions positives. Dans une perspective eudémonique cette fois, atteindre un niveau plus élevé de bien-être nécessiterait aussi de vivre en fonction de son plein potentiel et de s'actualiser. Pour nous, comme pour d'autres (Gargano et Turcotte, 2017; Lee et Ewert, 2013), l'intervention par la nature et l'aventure s'inscrit dans une perspective centrée sur les forces, et peut donc faire levier sur ce plan.

En effet, les participants sont nombreux à parler de la signifiante des défis auxquels ils ont été confrontés et plus particulièrement les expériences d'aventure plus exigeantes. Pour eux, le fait d'avoir réussi malgré les difficultés vécues est marquant. Ayant vécu de nombreux échecs scolaires, l'occasion de révéler leurs capacités et de se sentir compétent se présente enfin à eux, ce qui ébranle du même coup l'image négative de leur potentiel. Nos résultats en témoignent : les jeunes rapportent se connaître mieux et avoir une plus grande confiance en leurs capacités. Comme le révèle cet extrait : « *t'es pas pareil qu'à l'école quand tu fais ça* » (E103), l'IPNA semble permettre aux élèves de sortir de l'identité ou de l'étiquette dans lequel ils ont été enfermés. Ancrées dans tout un univers de significations personnelles, ces expériences peuvent permettre d'entrevoir un changement d'horizon, de s'engager dans une voie différente que l'on n'aurait pas choisie sans elles (Jirásek, 2020).

Selon Le Breton (2019), ces expériences de réussites chargées positivement sur le plan émotionnel restaurent l'estime de soi et constituent de puissants ancrages au moment de retourner affronter les défis qui caractérisent leur quotidien. Les programmes centrés sur l'aventure auraient d'ailleurs le potentiel d'améliorer la résilience en agissant sur des facteurs externes et internes qui

la soutiennent (Whittington et al., 2016). Dans le cadre de ce projet, plusieurs des retombées déclarées (p. ex. : meilleure confiance en soi, développement d'habiletés socioémotionnelles et d'autorégulation, amélioration des relations avec les pairs) constituent des facteurs impliqués dans la résilience. Pour l'intervenant, un enjeu réside toutefois dans sa capacité à soutenir la mise en sens de l'expérience afin que les jeunes deviennent effectivement plus résilients, c'est-à-dire de plus en plus capables d'affronter et de négocier avec le succès de multiples défis et de faire face efficacement aux obstacles ou aux revers (Short et Russell-Mayhew, 2009). Ce n'est pas l'expérience en tant que telle qui fait apprendre, mais bien la réflexion sur l'expérience (exigeant une certaine qualité) comme le précise Guillemette (2020) en référence aux travaux de Dewey.

Il nous semble important d'insister sur les retombées directes en classe rapportées par les élèves, relevant par le fait même le potentiel de l'IPNA dans un tel contexte : meilleures relations en classe, diminution des comportements non productifs et augmentation de l'engagement scolaire. Notons également la signifiante de la nature dans les expériences vécues et pour certains, l'émergence d'une connexion plus étroite à la nature. Si on reconnaît déjà les bienfaits de la nature sur le développement global des jeunes et sur leur bien-être, il faut également souligner que les défis socio-environnementaux actuels nous placent devant l'impératif, en tant qu'intervenants, d'aider à la restauration des liens entre la nature et l'être humain, nature dont nous sommes partie prenante. En ce qui concerne la signifiante que les jeunes accordent aux moments de détente et d'apaisement vécu dans le programme, nous estimons qu'il serait pertinent d'intégrer davantage de pratiques basées sur la pleine conscience dans de tels programmes. En effet, une récente méta-analyse met en évidence le potentiel de ces activités pour promouvoir le développement des compétences socio-émotionnelles chez les élèves qui présentent des comportements perturbateurs (Klingbeil et al., 2016).

Conclusion

Nous avons mis en évidence le vécu d'élèves adolescents en DASC engagés dans un programme d'IPNA en contexte scolaire. Nous avons d'abord révélé ce qui a été le plus signifiant pour eux ainsi que les raisons sous-jacentes. Au-delà des activités en elles-mêmes, ces lieux de signifiante apportent un éclairage plus précis sur les processus à l'œuvre dans de tels programmes. Nous avons notamment révélé le rôle important, pour ces populations vulnérables, du plaisir, de la prise de distance par rapport au quotidien difficile, du soutien du groupe devenu catalyseur d'une remise en lien positive et nourrissante, des défis réussis comme perturbateurs d'une image de soi négative et leviers d'une (re)prise de confiance en ses capacités ainsi que des expériences personnelles de tranquillité permettant l'apaisement intérieur. Même si nous avons traité chaque lieu de signifiante indépendamment en nous appuyant sur le discours des élèves, il faut reconnaître qu'ils agissent probablement en interaction. Finalement, nous avons mis en lumière dans une perspective exploratoire, à partir des données qualitatives issues des propos de 12 adolescents, les retombées positives de ce programme d'IPNA tant dans le rapport à soi et à l'autre qu'à la nature. Ces résultats, bien qu'heuristiquement féconds, ne sont pas d'application universelle; ils sont tributaires des spécificités du programme et peuvent faire écho seulement dans des contextes similaires. Qui plus est, ils ne peuvent traduire toute la complexité de l'expérience vécue en IPNA. D'autres travaux pourraient être conduits dans la perspective d'explorer plus en profondeur le rôle des émotions dans les processus à l'œuvre ainsi que d'étudier les retombées à plus long terme.

Références

- Allen, J.F., McKenna, J. et Hind, K. (2012). Brain resilience: Shedding light into the black box of adventure processes. *Australian Journal of Outdoor Education* 16 (1), 3–14.
- Assemblée nationale. (2021). *Ministère de l'Éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers de l'opposition officielle – Volume 3. Étude des crédits 2021-2022* (Rapport n° CCE-126). Gouvernement du Québec.

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Becker C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. et Mess, F. (2017). Effect of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Bergeron, G., Rojo, S., Fournier-Chouinard, E., Bergeron, L. et L'heureux, C. (2017). Par-delà ce Sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action* (p. 199-210). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Rojo, S., Jeanson, C. et Massé, L. (2022). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure auprès d'élèves vivant des difficultés : un levier de transformation de la forme scolaire au sein d'une équipe d'intervenants. Dans A. Capitanescu Benetti, C. Letor et S. Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer?* (p. 129-144). Presses universitaires de la Méditerranée. <https://doi.org/10.4000/books.pulm.21939>
- Bergeron, G., Rojo, S., Jeanson, C. et Massé, L. (2021). Intervention psychosociale par la nature et l'aventure en milieu scolaire. Projet accompagné d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : retombées au sein de l'équipe d'intervenants scolaires et réinvestissements à l'école. *Nature & Récréation*, 10, 74-87.
- Berman, S. et Davis Berman, J. (2005). Positive psychology and outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 17-24. <https://doi.org/10.1177/105382590502800104>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe vue à travers le prisme des perceptions des élèves présentant des difficultés ou des troubles de comportement : une recension des écrits. *Nouvelle revue - Inclusion et société inclusive*, 89-90(1), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bowen, D. J. et Neill, J. T. (2013). A meta-analysis of adventure therapy outcomes and moderators. *The Open Psychology Journal*, 6, 28-53. <https://doi.org/10.2174/1874350120130802001>
- Bowen, D. J. et Neill J. T. (2016) Effects of the PCYC catalyst outdoor adventure intervention program on youths' life skills, mental health and delinquent behaviour. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 34-55. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1027716>
- Breunig, M., O'Connell, T., Todd, S., Anderson, Y., Anderson, L. et Anderson, D. (2008). Psychological sense of community and group cohesion on wilderness trip. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 258-261. <https://doi.org/10.1177/105382590703000307>

- Buchheit, P., D'Aquino, P. et Ducourtieux, O. (2016). Cadres théoriques mobilisant les concepts de résilience et de vulnérabilité. *La revue électronique en sciences de l'environnement*, 16(1), 2-26.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2e éd.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071909850>
- Combs, K. M., Hoag, M. J., Javorski, S. et Roberts, S. D. (2016). Adolescent self-assessment of an outdoor behavioral health program: Longitudinal outcomes and trajectories of change. *Journal of Child and Family Studies*, 25(11), 3322-3330. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0497-3>
- Cory-Wright, J. (2019). *The importance of emotions in creating lasting impact and learning through experiential outdoor education*. [Mémoire de maîtrise inédit]. University of Canterbury.
- de Boo, G.M et Prins P.J.M. (2007). Social incompetence in children with ADHD possible moderators and mediators in social skills training. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 78-97. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.006>
- Denault, A.-S. et Cloutier, R. (2021). La socialisation, l'autonomie et la compétence sociale. Dans R. Cloutier, S. Drapeau, A.-S. Denault et C. Cellard (dir.), *Psychologie de l'adolescence* (5^e éd., p. 135-154). Chenelière Éducation.
- Ewert, A.W. et Sibthorn, J. (2014). *Outdoor adventure education. Foundations, theory and research*. Human Kinetics. <http://dx.doi.org/10.5040/9781492595663>
- Fox, P. et Avramidis, E. (2003). An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(4), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13632750300507025>
- Franklin C., Kim J. S., Beretvas T. S., Zhang A., Guz S., Park S., Montgomery K., Chung S. et Maynard B. R. (2017). The effectiveness of psychosocial interventions delivered by teachers in schools: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(3), 333-350. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0235-4>
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1065657ar>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1042888ar>
- Gass, M., Gillis, H. L. L. et Russell, K. C. (2020). *Adventure therapy: Theory, research and practice* (2e éd.). Routledge. Gass, M. et Seaman, J. (2012). *Programming the transfer of learning*

in adventure education: An update. Dans B. Martin et M. Wagstaff (dir.), *Controversial issues in adventure programming* (p. 29-46). Human Kinetics.

George, D. R. (2013). Harvesting the biopsychosocial benefits of community gardens. *American Journal of Public Health*, 103(8), e6. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301435>

Granski, M., Javdani, S., Anderson, V. R. et Claire, R. (2020). A meta-analysis of program characteristics for youth with disruptive behavior problems: The moderating role of program format and youth gender. *Community Psychology*, 65(1-2), 201-222. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12377>

Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, 7(2), 42-73. <https://doi.org/10.7202/1073360ar>

Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Education Research*, 79 (2), 533-556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>

Jirásek, I. (2020). Transformative experience as a change of horizon. Dans J. Parry et P. Allison (dir.), *Experiential learning and outdoor education. Traditions of practice and philosophical perspectives* (p. 112-129). Routledge.

Klingbeil, D. A., Fischer, A. J., Renshaw, T. L., Bloomfield, B. S., Polakoff, B., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., et Chan, K. T. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: a meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, 54(1), 70–87. <https://doi.org/10.1002/pits.21982>

Kolb, A. et Kolb, D. (2017). *The experiential educator. Principles and practices of experiential learning*. EBL Press.

Le Breton, D., Marcelli et Ollivier, B. (2012). *Marcher pour s'en sortir : Un travail social créatif pour les jeunes en grande difficulté*. Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.olliv.2012.01>

Le Breton, D. (2019). L'aventure comme ressource éducative. Dans T. Trontin et O. Archambault (dir.), *Les séjours de rupture en question* (p. 53-83). Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.tront.2019.01>

Le Breton, D. (2020). *Marcher la vie. Un art tranquille du bonheur*. Éditions Métailié.

Lee, K. et Ewert, A. (2013). Adventure programs and diverse family styles. *Journal of Experiential Education*, 36(2), 123-138. <https://doi.org/10.1177/1053825913487886>

Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 6-36). Chenelière Éducation.

- Massé, L., Verret, C. et Martineau-Crête, I. (2023). Les interventions cognitivo-comportementales et les troubles du comportement extériorisés à l'enfance. Dans L. Turgeon, I. Denis et S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents, Tome 2 -Troubles de comportement* (2^e éd., p. 77-116). Presses de l'Université du Québec.
- McMahon, R.J, Goulter, N. et J. Frick, P.J. (2021) Moderators of psychosocial intervention response for children and adolescents with conduct problems. *Journal of Clinical Child et Adolescent Psychology*, 50(4), 525-533. <https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1894566>
- McNiff J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3^e éd.). Routledge.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2008). *Chapitre 5 : Parcours de formation axée sur l'emploi. Programme de formation de l'école québécoise, 2^e cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. Gouvernement du Québec.
- Miquelon, P. (2016). Autodétermination et bien-être psychologique : le rôle des buts personnels et de la satisfaction des besoins fondamentaux. Dans Y. Paquet, N. Charbonneau et R. J. Vallerand (dir.), *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (p. 153-171). De Boeck Supérieur.
- Newes, S. et Bendoroff, S. (2004). What is adventure therapy? Dans S. Bendoroff et S. Newes (dir.), *Coming of age: The evolving field of adventure therapy* (p. 1-30). Association for Experiential Education.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Pépin, Y. (2018). *Intervention psychosociale. Perspective interactionniste stratégique*. Presses de l'Université Laval.
- Purc-Stephenson, R. J., Rawleigh, M., Kemp, H. et Asfeldt, M. (2019). We are wilderness explorers: A review of outdoor education in Canada. *Journal of Experiential Education*, 42(4), 364-381. <https://doi.org/10.1177/1053825919865574>
- Price, A. (2015). Improving school attendance: Can participation in outdoor learning influence attendance for youth people with social, emotional and behavioral difficulties? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 110-122. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.850732>
- Priest, S. et Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3^e éd.). Human Kinetics.

- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior assessment system for children—Third edition (BASC-3)*. Pearson.
- Riise, E. N., Wergeland, G. J. H., Njardvik, U. et Öst, L. G. (2021). Cognitive behavior therapy for externalizing disorders in children and adolescents in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 83, 101954. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101954>
- Rizzo, P., Steinhausen, H. et Drechsler, R. (2010). Self-perceptions of self-regulatory skills in children aged 8 to 10 Years: Development and evaluation of a new self-rating scale. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 123-142.
- Rojo, S. (2024). Tisser des liens « naturels » entre la psychoéducation et l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. *La pratique en mouvement*, 27, 12-15.
- Rojo, S., Bergeron, G. (2017a). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : se rencontrer dans l'expérience. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action* (p. 1-5). Presses de l'Université du Québec.
- Rojo, S. et Bergeron, G. (2017b). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Russell, K. C. et Walsh, M. A. (2011). An exploratory study of a wilderness adventure program for young offenders. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 398-401. <https://doi.org/10.1177/105382591003300415>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). ERPI.
- Scrutton, R.A. (2015). Outdoor adventure education for children in Scotland: Quantifying the benefits. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(2), p.123-137. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.867813>
- Seligman, M. E. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14
- Short, J. L. et Russell-Mayhew, S. (2009). What counselors need to know about resiliency in adolescents. *International Journal of Counseling*, 31(4), 213-227. <https://doi.org/10.1007/s10447-009-9079-z>
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W. et Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *Journal of Epidemiology and*

Community Health, 72(10), 958-966. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>

- Verret, C., Massé, L. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales chez les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 28(3), 103-113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jtcc.2018.06.004>
- Voight, A. et Ewert, A. (2015). Integrating theory with practice: Applications in adventure therapy. Dans C. L. Norton, C., Carpenter et A. Pryor (dir.), *Adventure therapy around the globe* (p. 243-251). Common Ground Publishing.
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 13-23. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652422>
- Whittington, A., Aspelmeier, J. E. et Budbill, N. W. (2016). Promoting resiliency in adolescent girls through adventure programming. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 2-15. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1047872>
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J. et Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 35 <https://doi.org/10.1037/spq0000152>