UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES COMPÉTENCES ET LES QUALITÉS DES FACILITATEURS EN INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVENTURE AUPRÈS D'ADOLESCENTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
AMÉLIE THERRIEN

JUILLET 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Chantal Plourde

Prénom et nom — Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Chantal Plourde

Prénom et nom — directeur ou codirecteur de recherche

Michel Rousseau

Prénom et nom — Évaluateur

Résumé

L'intervention par la nature et l'aventure (INA) est une approche ayant gagné en popularité auprès de plusieurs clientèles au cours des dernières années, notamment auprès des adolescents vivant des difficultés d'adaptation. Elle constitue une modalité d'intervention intéressante pour répondre aux besoins de cette clientèle, puisqu'elle offre des opportunités d'apprentissage riches et variées (Taniguchi *et al.*, 2009). Bien que plusieurs études aient documenté les effets de l'INA auprès des adolescents, peu se sont intéressées aux pratiques des facilitateurs. Le présent essai vise donc à recenser les compétences et les qualités à déployer en tant que facilitateur en contexte d'INA auprès d'adolescents présentant des difficultés d'adaptation. Huit études pertinentes ont été recensées. Malgré certaines divergences entre les résultats, la majorité d'entre eux soulignent l'importance des compétences relatives à la planification d'activités, l'utilisation de métaphores pour favoriser une mise en sens, la sécurité des participants et le développement de la relation thérapeutique. Ces résultats sont discutés et liés à des concepts psychoéducatifs centraux. Malgré certaines limites, la réflexion proposée dans le cadre de cet essai met en lumière la nécessité de clarifier les balises d'intervention en INA et de bonifier l'offre de formation en ce sens.

Table des matières

Résumé iii
Listes des tableaux et des figures vi
Remerciements vii
Problématique 1
Cadre conceptuel 3
L'intervention par la nature et l'aventure 3
L'approche expérientielle 5
Les interventions éducatives et thérapeutiques 5
Les facilitateurs en INA 7
Les compétences et qualités 9
Le contexte développemental de l'adolescence 10
Les difficultés d'adaptation en psychoéducation 11
Objectif de l'essai 12
Méthode 14
Critères d'inclusion 15
Résultats de la recension 15
Résultats 17
Caractéristiques des études 18
Compétences liées à la compréhension et la planification des phases d'une activité d'INA 24
Avant l'activité 24
Pendant l'activité 25
Après l'activité 26
Compétences liées à l'utilisation de métaphores 27
Compétences liées à la sécurité physique et émotionnelle 28
Compétences liées au développement de la relation thérapeutique 29
Discussion 32
La planification : une opération professionnelle psychoéducative 32
L'utilisation psychoéducative 34

Le vécu partagé 36
Regard sur l'évolution de la profession 39
Limites de l'essai 39
Conclusion 42
Références 43

Listes des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 Concepts et mots clés utilisés dans les bases de données 14
Tableau 2 Résumé des études incluses dans l'essai 20

Figure

Figure 1 Diagramme de flux (Prisma) 17

Remerciements

La réalisation de cet essai n'aurait été possible sans l'appui de plusieurs personnes. J'aimerais tout d'abord remercier Mesdames Chantal Plourde, ma directrice de recherche, et Mélissa Thibodeau, candidate au doctorat en psychoéducation. Merci pour votre soutien, vos conseils et d'avoir accepté de m'accompagner dans la rédaction de cet essai, même si le sujet ne relevait pas directement de votre champ d'expertise.

Je suis reconnaissante pour mon mari, qui m'a soutenue de manière inconditionnelle. Merci pour tes encouragements, pour tes sacrifices et pour ton écoute. Je remercie également ma famille qui a toujours trouvé les mots justes pour m'encourager à persévérer malgré les défis rencontrés. Je tiens par ailleurs à remercier mes collègues universitaires, Andréane, Gabrielle et Megan, qui sont devenues bien plus que de simples collègues. Vous avez chacune, à votre manière, adouci et enrichi mon parcours universitaire.

Problématique

Depuis la pandémie de la Covid-19, l'intervention par la nature et l'aventure (INA) a gagné en popularité au Québec d'un point de vue clinique. Plusieurs intervenants, avec ou sans formation spécifique dans ce domaine, se sont tournés vers les parcs et les milieux naturels durant ce contexte particulier afin de continuer d'offrir leurs services (Larocque *et al*., 2025). De plus, plusieurs chercheurs ont démontré au cours des vingt dernières années un intérêt croissant pour l'INA en s'intéressant notamment aux effets et impacts de celle-ci sur diverses clientèles, dont les adolescents (Bowen *et al.*, 2016 ; Down *et al.*, 2025 ; Harper *et al.*, 2019 ; Gabrielsen *et al.*, 2019 ; Johnson *et al.*, 2020 ; Russell et Phillips-Miller, 2002 ; Tucker *et al.*, 2016). L'INA peut être particulièrement intéressante chez les adolescents, puisqu'elle fournit un contexte favorisant leur développement positif alors qu'un grand nombre de jeunes sont confrontés, à ce stade de leur développement, à des situations qui limitent leur capacité d'adaptation sur divers plans (Taniguchi *et al.*, 2009). En effet, l'adolescence est une période développementale marquée par plusieurs transitions et par un processus de maturation du cerveau qui se poursuivra jusqu'à l'âge adulte grâce à la plasticité cérébrale (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ] 2017). La maturation est plus lente pour certaines régions du cerveau, notamment celles qui sont responsables de la prise de décision, de l'anticipation de conséquences et de l'autocontrôle (INSPQ, 2017). Tous ces éléments font en sorte qu'il s'agit d'une période caractérisée par un certain niveau de vulnérabilité (INSPQ, 2017) qui peut amener le développement de difficultés d'adaptation de divers ordres chez l'adolescent.

Afin d'accompagner les adolescents face à ces difficultés d'adaptation, différentes approches et interventions sont reconnues comme étant efficaces et adaptées : l'approche cognitivo-comportementale (Le Blanc, 2000), les approches sensibles aux traumas (Institut national d'excellence en santé et en services sociaux, 2023), l'approche systémique ainsi que l'approche différentielle (Le Blanc, 2000). L'INA est une approche moins conventionnelle, mais de plus en plus explorée par des intervenants issus de divers horizons dans le domaine de la santé et des services sociaux. Il s'agirait d'une alternative intéressante à utiliser auprès d'adolescents qui sont réfractaires aux approches plus traditionnelles (Russell et Phillips-Miller, 2002). Toutefois,

davantage d'études semblent nécessaires pour soutenir cette idée et documenter les processus à l'œuvre en INA. Entre autres, malgré de nombreuses recherches sur les effets de ce type d'intervention, il n'existe pas de consensus sur les compétences et les qualités relationnelles, intellectuelles et professionnelles requises chez les facilitateurs dans un tel contexte (Tucker et Rheingold, 2011; Norton *et al.*, 2014 ; Gargano, 2018). Pourtant, ces derniers accompagnent des jeunes vulnérables dans des environnements susceptibles de comporter certains risques, tout en offrant des expériences uniques, riches et significatives. Au regard de ces considérations, il apparaît pertinent de recenser les compétences et qualités essentielles en contexte d'INA documentées dans la littérature, démarche qui constitue le fondement du présent essai.

Cadre conceptuel

Afin de situer cet essai, le concept d'INA sera d'abord défini en précisant également ce qu'est l'approche expérientielle et la distinction entre les interventions éducatives et thérapeutiques en contexte de nature et d'aventure. Le concept de facilitateurs en INA sera ensuite présenté, de même que les notions de compétences et de qualités. Le contexte développemental de l'adolescence sera par la suite détaillé afin de mieux saisir les opportunités et les vulnérabilités propres à cette période de vie. Finalement, le concept de difficultés d'adaptation en psychoéducation sera abordé avant de présenter l'objectif de l'essai.

L'intervention par la nature et l'aventure

Dans la littérature, plusieurs termes sont utilisés pour désigner l'INA ce qui entraine une certaine confusion. Cela s'explique notamment par le fait que la majorité des études sur ce sujet ont été réalisées en anglais, ce qui complexifie leur traduction en français, certains concepts anglo-saxons ne disposant pas d'équivalents directs (Rojo *et al.*, 2017). Les principaux termes anglophones utilisés dans la littérature pour faire référence à ce type d'intervention sont *adventure based education* (Prouty, 2007), *adventure education* (Bailey, 1999), *adventure therapy* (Bandoroff et Newes, 2006), *outdoor education* (Prouty, 2007 ; Webb, 1999), *wilderness adventure therapy* (Bowen *et al.*, 2016) et *wilderness therapy* (Davis-Berman et Berman, 1994). Il est intéressant de noter que certaines appellations anglophones utilisent des termes faisant référence à un aspect thérapeutique et d'autres, à un aspect éducatif. Cependant, ces termes sont parfois utilisés bien que les programmes qu'ils décrivent ne soient pas encadrés par des thérapeutes qualifiés, ce qui suscite un débat dans la littérature scientifique anglophone (Revell *et al.*, 2014). Cette distinction entre les programmes thérapeutiques et éducatifs sera davantage détaillée dans la prochaine section du présent essai. Au Québec, les termes utilisés sont davantage de l'ordre de l'intervention que de la thérapie. Certaines traductions francophones ont été repérées et citées dans les travaux de Gargano (2022), soient : l'intervention « par la nature et l'aventure », « en contexte de nature et d'aventure », « éducative en contexte de plein air » et « psychosociale par la nature et l'aventure » (Mercure *et al.*, 2021 ; Gargano, 2018 ; Gadais *et al.*, 2021 ; Rojo et Bergeron, 2017). Considérant cette pluralité de termes référant à des concepts

semblables et afin d'assurer une lecture plus fluide, le terme intervention par la nature et l'aventure (INA) sera utilisé dans le cadre de cet essai. Bien que les modalités d'INA puissent varier en matière de durée (p. ex. : activité d'une journée et expédition de plusieurs jours) ainsi que de composition et taille du groupe, elles ne seront précisées que lorsque cela sera pertinent pour répondre à l'objectif du présent essai.

Afin de mieux comprendre le concept de l'INA, il importe de définir les éléments centraux qui le composent, soit la nature et l'aventure. Selon le Larousse (s.d.), le mot « nature » désigne l'ensemble des éléments du monde physique qui ne sont pas, ou sont peu, transformés par l'activité humaine et qui se distinguent notamment des environnements urbains. Puisque le concept de nature est abstrait et vaste, il est difficile à définir. Kaplan et Kaplan (1989, cité dans Gargano, 2018) proposent cette définition qui inclut différents types d'environnements naturels :

> La nature ne se limite pas aux endroits vastes et inhabités […]. Elle inclut les parcs et les espaces verts […], les endroits où les plantes grandissent, plantées par les humains ou se développant naturellement. La nature réfère aux espaces verts et inclut toute forme de végétation, ou tout autre élément de l'environnement. (traduction libre, citée dans Gargano, 2018, p.18)

Selon le Larousse (s.d.), l'aventure, quant à elle, se définit comme un évènement marqué par l'incertitude, l'inattendu et la possibilité de faire face à des difficultés ou des risques, comportant souvent des éléments non entièrement maîtrisables et impliquant une ou plusieurs personnes dans une expérience dont l'issue demeure incertaine. Les concepts de nature et d'aventure sont souvent associés l'un à l'autre, puisque la majorité des activités réalisées en milieu naturel comportent des dimensions d'incertitude, de risque et d'inattendu, donc une forme d'aventure (Gargano et Turcotte, 2017). Ainsi, la définition retenue dans le cadre de cet essai sera celle proposée par Gargano (2018) qui décrit l'INA comme une modalité d'intervention qui vise à répondre aux besoins éducatifs ou psychosociaux d'une personne ou d'un groupe, par le biais d'une démarche structurée et planifiée, et dont l'atteinte des objectifs repose sur l'utilisation de la nature et de l'aventure.

L'approche expérientielle

L'apprentissage expérientiel, également appelé éducation expérientielle, constitue un concept central dans le domaine de l'INA et entretient des liens étroits avec des concepts fondamentaux en psychoéducation. Cette approche consiste à apprendre en étant dans l'action et en s'engageant dans un processus réflexif découlant de cette action (Priest et Gass, 1999). Plus précisément, cette méthode d'apprentissage permet la transformation de l'expérience vécue en connaissances personnelles et significatives (Coleman, 1976, cité dans Rojo et Bergeron, 2017). En s'inspirant de la définition de l'*Association for Experiential Education* (AEE) (2004), Rojo et Bergeron (2017) stipulent que l'éducation expérientielle peut être considérée à la fois comme une méthodologie et comme une philosophie. En effet, cette approche influence la planification de la séquence d'INA, mais également l'angle de l'accompagnement et des interventions auprès des participants. Il existe plusieurs modèles pour illustrer ce concept. Selon le modèle de Kolb (2015), l'apprentissage expérientiel se présenterait sous forme d'un cycle à quatre dimensions : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. En d'autres termes, ce modèle décrit l'apprentissage comme un processus par lequel la personne vit une expérience, réfléchit à son vécu, conceptualise à partir de ses observations et ses réflexions pour ensuite appliquer ces constats ou apprentissages dans une nouvelle situation. Le contexte singulier de l'INA offre des opportunités d'apprentissage riches et variées pour les adolescents en difficultés d'adaptation. Ainsi, l'apprentissage expérientiel peut se vivre dans le cadre de différents types d'activités, que celles-ci soient éducatives ou thérapeutiques.

Les interventions éducatives et thérapeutiques

Malgré les différents termes utilisés dans la littérature, plusieurs auteurs s'entendent pour regrouper les approches en INA sous deux principales catégories : l'intervention éducative (IE) et l'intervention thérapeutique (IT). Ces deux types d'intervention se sont développés principalement aux États-Unis avant de faire leur arrivée au Québec dans les années 1970 (Gargano, 2010). Dans le cadre de cet essai, des études présentant les deux types d'intervention ont été incluses afin de recenser le plus grand nombre de qualités et de compétences des facilitateurs en contexte d'INA.

L'IE s'appuie sur le principe qu'un changement peut se produire et que des apprentissages peuvent se faire lorsqu'une personne ou un groupe de personnes sont engagés dans les défis générés par un contexte d'aventure (Priest, 1999). Selon Rojo et de ses collaborateurs (2017), le développement de l'IE dans le dernier siècle aurait été marqué par quatre évènements principaux. C'est au début du 20e siècle que les pionniers de l'IE explorent la potentielle pertinence des situations d'apprentissage en plein air (Hopskins et Putnam, 2013). Entre 1910 et 1940, la naissance du mouvement scout et du camping organisé ainsi que l'émergence de l'approche expérientielle en parallèle favorisent le développement de l'éducation en plein air (Martin *et al.*, 2017). Cependant, c'est la fondation d'une première école d'*Outward Bound* au Royaume-Uni par Kurt Hahn et Laurence Holt en 1941 qui souligne le début de l'IE. Les écoles d'*Outward Bound* encouragent l'utilisation de situations à risque afin de favoriser les apprentissages et le développement (Walsh et Golins, 1976, cité dans Rojo *et al.*, 2017). Une trentaine d'années après la fondation de la première école d'*Outward Bound*, la création de l'*Association for Experiential Education* au début des années 1970 vient également marquer le développement de l'IE (Rojo *et al.*, 2017). Cette association a pour objectif de regrouper des spécialistes d'IE afin de développer les normes et balises entourant l'utilisation de cette approche pour ensuite les diffuser dans les différents milieux d'intervention (Rojo *et al.*, 2017). Bien que des effets positifs de cette approche chez les adolescents aient été démontrés par certaines recherches scientifiques, peu d'études probantes peuvent réellement confirmer les impacts de l'IE (Neill et Richards, 1998). Il est toutefois intéressant de constater qu'à l'époque, la définition de balises pour encadrer l'utilisation de cette modalité d'intervention auprès des adolescents et d'autres clientèles constituait déjà un enjeu.

L'IT, quant à elle, s'est développée en parallèle de l'IE en s'inspirant grandement des fondements de celle-ci (Rojo *et al.*, 2017). En 1929, un premier camp thérapeutique pour jeunes est fondé en Ontario : le camp Ahmek (Davis-Berman et Berman, 2008). L'approche mise de l'avant par ce camp s'inspire des principes véhiculés par l'école d'*Outward Bound* qui utilisait déjà à l'époque l'éducation par l'aventure auprès de clientèles vulnérables. C'est au cours de cette

période que l'approche expérientielle a été développée afin de pouvoir être utilisée dans un contexte davantage thérapeutique. Depuis les années 1970, l'IT s'est peu à peu développée bien qu'elle demeure souvent utilisée en complémentarité avec des programmes d'intervention plus conventionnels. L'IT se distingue de l'IE par le processus clinique sous-jacent qui comprend normalement un plan d'intervention avec des objectifs thérapeutiques (Bullock et Mahon, 2001). Les recherches des dernières années mettent en lumière que l'IT est souvent utilisée auprès d'adolescents afin d'augmenter les compétences sociales et les comportements prosociaux (Tucker, 2009), diminuer les symptômes dépressifs (Norton, 2011) ainsi que favoriser l'amélioration du fonctionnement psychosocial et des capacités attentionnelles (Tucker *et al.*, 2011).

Malgré certaines différences entre l'IE et l'IT, notamment en ce qui a trait aux activités et aux objectifs, plusieurs similitudes peuvent être soulevées. Baldwin et de ses collaborateurs (2004) ont mis en lumière sept éléments communs de ces deux types d'intervention. Parmi ces éléments, on retrouve le fait que, pour les deux types d'intervention, des situations réelles sont utilisées comme contexte d'apprentissage plaçant le participant au cœur de son propre changement. Plus encore, l'utilisation de défis dans la poursuite de certains objectifs nécessitant l'engagement du participant est un élément commun à l'IE et l'IT. Finalement, ces deux types d'intervention ne seraient pas possibles sans la présence d'intervenants pour assurer une facilitation réfléchie, même si les processus de mise en œuvre et les rôles des facilitateurs dans un tel contexte demeurent parfois flous (Harrod *et al.*, 2024).

Les facilitateurs en INA

Il est indéniable que les différents intervenants impliqués en INA jouent un rôle important afin d'assurer le bon déroulement des activités et accompagner les participants vers l'atteinte des objectifs (Newman *et al.*, 2023 ; Tucker et Rheingold, 2011). Selon Rojo et de ses collaborateurs (2017), les termes *éducateur*, *intervenant*, *facilitateur*, *thérapeute d'aventure* et *leader* sont utilisés dans la littérature pour parler des personnes qui encadrent de telles activités. Afin d'alléger la lecture du présent essai et d'en simplifier la compréhension globale, le terme

facilitateur sera utilisé pour désigner ces personnes. Un facilitateur d'INA est un intervenant formé qui utilise intentionnellement des activités de nature et d'aventure pour offrir un contexte favorable aux participants pour se développer et effectuer des apprentissages. Le niveau d'implication du facilitateur peut varier en fonction des besoins de la clientèle. Les rôles du facilitateur sont généralement de l'ordre de l'évaluation des besoins des participants, de la planification d'activités adaptées, de la mise en place de conditions favorisant la sécurité ainsi que de la mise en œuvre des processus individuels et de groupe pour soutenir la réflexion et le transfert des apprentissages (Newman *et al.*, 2023 ; Priest et Behrens, 2025). Cependant, il est possible de constater une hétérogénéité dans les profils et les niveaux de formation des facilitateurs. Certains sont des professionnels de divers champs disciplinaires (travail social, psychologie, éducation, etc.) ayant reçu une formation complémentaire au sujet de l'INA alors que d'autres possèdent une formation spécifique comme guide d'aventure sans nécessairement être formés dans le domaine de la relation d'aide ou de l'intervention psychosociale (Newman *et al.*, 2023 ; Naor et Mayseless, 2021). Cette hétérogénéité peut apporter à la fois des défis et des opportunités. D'une part, lorsque des facilitateurs avec des parcours de formation différents font équipe pour mettre en œuvre une activité d'INA, cela peut apporter une richesse unique issue de l'interdisciplinarité. L'interdisciplinarité est une mise en interaction de deux ou de plusieurs disciplines qui vise la collaboration entre des spécialistes d'horizons disciplinaires différents par le biais d'un partage d'objectifs, de méthodes et de vocabulaire afin de coproduire des connaissances (Darbellay, 2011). D'autre part, la formation hétérogène des facilitateurs d'INA peut apporter des enjeux de divers ordres, notamment en matière d'uniformité des pratiques. Plusieurs acteurs impliqués dans le domaine soulèvent certaines lacunes dans l'uniformité ainsi que le contenu de la formation des facilitateurs en INA (Larocque *et al.*, 2025 ; Tucker et Norton, 2013).

Différents regroupements et associations ont vu le jour au fil des années afin de développer des fondements communs et baliser l'INA. Entre autres, le *Therapeutic Adventure Professionnal Group* (TAPG) a vu le jour en 1976 et avait pour objectif de définir les normes éthiques liées à l'INA afin d'ultimement en faire une profession (Priest et Gass, 1997). Selon Gargano (2010),

aucune association de ce type n'aurait émergé du milieu québécois. Toutefois, depuis 2024, l'Équipe Projet Plein Air (EPPA) du Réseau élabore des lignes directrices pour mieux encadrer la pratique et l'implantation de programmes d'INA au Québec (Larocque *et al.*, 2025). Le Réseau rassemble divers partenaires (institutions, organismes, chercheurs, entrepreneurs et intervenants) qui s'intéressent au sport et au plein air comme outil de développement humain (Le Réseau, s.d.). Ainsi, différents acteurs québécois s'intéressent de plus en plus aux pratiques déployées en INA afin d'uniformiser la pratique des facilitateurs.

Les compétences et qualités

En contexte d'INA, les compétences et les qualités des facilitateurs sont liées aux tâches et aux rôles définis dans la section précédente du présent essai. Ainsi, il est attendu que les facilitateurs possèdent des compétences techniques, cognitives, relationnelles et personnelles spécifiques au contexte singulier de l'INA. En plus de ces compétences, la capacité d'adaptation est une qualité essentielle en INA puisqu'il s'agit d'un contexte dans lequel le facilitateur intervient en présence de l'humain et la nature, c'est-à-dire deux composantes imprévisibles et variables (Létourneau, cité dans Gargano *et al.*, 2023).

Le concept de compétence peut se définir de diverses façons selon la perspective utilisée. De façon générale, une compétence réfère à une capacité d'agir de manière efficace dans une situation donnée en mobilisant les connaissances et ressources nécessaires pour analyser et résoudre des problèmes réels (Perrenoud, cité dans Brossard, 1999 ; Ministère de l'Éducation, 2001). Dans un contexte professionnel, la compétence représente pour une personne le degré d'utilisation de son jugement, ses connaissances ainsi que ses habiletés (Brailovsky *et al.*, 1998 ; Kane, 1992). La notion de compétence englobe donc à la fois des dimensions objectives, comme la maîtrise de connaissances spécifiques, et des dimensions subjectives, telles que le jugement professionnel. Ces éléments sont toutefois indissociables, puisqu'une habileté utilisée sans jugement risque de perdre sa pertinence. Une compétence est donc le résultat d'un équilibre entre les savoirs et le savoir-faire d'une personne. Le concept de qualité, quant à lui, réfère davantage à

une disposition interne, donc au savoir-être, bien qu'il puisse également être influencé par certains savoirs.

Même si l'on reconnait l'existence de compétences propres à l'INA, la diversité des contextes dans lesquels cette modalité d'intervention est mise en œuvre, combinée à l'hétérogénéité des profils et des niveaux de formation des facilitateurs, complexifie l'identification de compétences et de qualités spécifiques chez ceux-ci, d'où la pertinence de cet essai. En effet, cette clarification apparait essentielle afin d'améliorer l'utilisation de l'INA en général, mais plus particulièrement auprès de clientèles vulnérables comme les adolescents présentant des difficultés d'adaptation.

Le contexte développemental de l'adolescence

L'adolescence est une période développementale marquée par plusieurs transitions : le passage de l'enfance vers l'adolescence, de la famille au groupe d'amis, du primaire au secondaire ainsi que, vers la fin de l'adolescence, la préparation du passage vers la vie adulte (INSPQ, 2017). Outre ces transitions importantes, cette période implique également de nombreux changements physiques, psychologiques, cognitifs, affectifs et sociaux qui se manifestent sous différentes formes selon les milieux sociaux, culturels et économiques (Papalia *et al*., 2018). Il importe de souligner que le concept d'adolescence peut être considéré comme une construction sociale puisqu'il n'existait pas à l'époque des sociétés préindustrielles, périodes durant lesquelles l'on passait directement de l'enfance à l'âge adulte (Papalia *et al*., 2018). Aujourd'hui, l'entrée dans la vie adulte se fait de plus en plus tardivement dans la majorité des pays, puisque la scolarisation et l'apprentissage professionnel ont une plus longue durée (Papalia *et al*., 2018).

La plupart des adolescents auront un développement sain favorisé par la présence de facteurs de protection tels que la présence de liens positifs avec l'école et la famille ainsi que par le déploiement de stratégies d'adaptation adéquates (Youngblade *et al.,* 2007; INSPQ, 2017). Cependant, certains peuvent présenter des comportements à risque qui vont mettre en péril leur intégrité physique et mentale (Eaton *et al.*, 2008). En effet, l'adolescence est fortement associée à

une augmentation de prise de risques, de recherche de sensations et de conduites dangereuses qui découlent de difficultés d'autocontrôle émotionnel et comportemental (Dahl, 2004). Plus encore, l'adolescence se caractérise par une importante plasticité neuronale. Les expériences vécues durant cette période peuvent donc influencer différemment le parcours développemental (Dahl, 2004). Ainsi, cette fenêtre de plasticité peut à la fois accroître certaines vulnérabilités contribuant à l'émergence de troubles ou offrir des opportunités uniques d'intervention positive avant l'âge adulte, moment où les systèmes neuronaux deviennent généralement moins réceptifs au changement (Dahl, 2004). Ainsi, les programmes et activités d'INA peuvent agir à titre préventif pour certains adolescents qui présentent divers facteurs de risque ou à titre curatif lorsque certaines difficultés semblent se cristalliser en trouble du comportement ou de santé mentale.

En bref, l'adolescence constitue une étape du développement marquée par de nombreuses transitions et divers changements qui peuvent vulnérabiliser la personne et l'amener à rencontrer des difficultés d'adaptation de différents ordres. Toutefois, des interventions positives et adaptées aux besoins de l'adolescent peuvent influencer sa trajectoire développementale, notamment en raison de la plasticité cérébrale propre à cette étape de vie. En ce sens, l'INA apparait comme une modalité d'intervention particulièrement pertinente puisqu'elle offre un contexte privilégié d'apprentissage.

Les difficultés d'adaptation en psychoéducation

Les difficultés d'adaptation ne sont pas exclusives à l'adolescence. En effet, tout être humain qui rencontre un changement, une situation stressante ou un imprévu va tenter de s'adapter afin de maintenir son équilibre et la qualité de ses interactions avec son environnement (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2024 ; Massé *et al.*, 2020). L'adaptation pourrait être définie comme « le processus normal d'intégration des éléments nouveaux de la réalité » (Tessier, 1965, cité dans Pronovost *et al.*, 2013) impliquant l'individu, son environnement ainsi que l'interaction entre les deux. Plus précisément, ce processus implique le potentiel adaptatif de l'individu et le potentiel expérientiel de l'environnement. Le potentiel adaptatif fait référence aux forces et vulnérabilités d'une personne ainsi qu'aux moyens dont elle

dispose pour s'adapter dans diverses situations, alors que le potentiel expérientiel réfère à la capacité du milieu, de l'activité ou de la situation à offrir des interactions favorisant des apprentissages (Boscoville, s.d.). Ainsi, chaque personne possède des capacités adaptatives qui lui sont propres et qui découlent de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et l'environnement dans lequel elle évolue (OPPQ, 2024). Les capacités adaptatives d'une personne sont influencées par divers facteurs, dont le bagage génétique, le niveau de maturation et de développement ainsi que les ressources disponibles dans l'environnement physique, familial, éducatif, professionnel, culturel et socioéconomique (OPPQ, 2024). Une fois développées, ces capacités s'actualisent sous forme de stratégies adaptatives, aussi appelées stratégies de coping. Lazarus et Folkman (1984) définissent les stratégies de coping comme les efforts cognitifs et comportementaux déployés afin de maîtriser, réduire ou tolérer les exigences qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu. Toutefois, les stratégies déployées à cette fin peuvent être inadaptées lorsque les attentes du milieu diffèrent, ce qui peut entrainer des difficultés d'adaptation (Bonneville-Baruchel, 2018). Selon les données de l'année scolaire 2020-2021 présentées par un rapport de l'Assemblée nationale (2021), 31,5% des adolescents québécois au secondaire vivent des difficultés d'adaptation socioémotionnelles et comportementales. Les difficultés d'adaptation vécues par les adolescents englobent autant des manifestations intériorisées (retrait social, symptômes anxieux ou dépressifs), ainsi qu'extériorisées (symptômes agressifs, opposants ou impulsifs) (Massé *et al.*, 2020).

Face à ces enjeux adaptatifs, le rôle du psychoéducateur consiste à développer ou rétablir les capacités adaptatives de l'individu par le biais d'un accompagnement individualisé en contribuant à l'aménagement de conditions environnementales favorisant une adaptation optimale de la personne en interaction avec son milieu (OPPQ, 2024).

Objectif de l'essai

Cet essai vise à recenser les compétences ainsi que les qualités à déployer en tant que facilitateur en contexte d'INA auprès d'adolescents présentant des difficultés d'adaptation. En analysant les compétences et les qualités mises de l'avant par des facilitateurs d'INA dans

diverses études, il sera également possible de mieux comprendre l'influence de celles-ci sur l'expérience des jeunes participant à ce type d'activités ou de programmes.

Méthode

En septembre 2025, une recherche documentaire a été effectuée à partir des concepts de la question de recherche suivante : « Quelles sont les compétences et les qualités essentielles pour un facilitateur en contexte d'intervention par la nature et l'aventure auprès d'adolescents présentant des difficultés d'adaptation? ». Les quatre concepts de la question de recherche ainsi que les combinaisons de mots clés anglophones et francophones pour chacun des concepts sont présentés dans le Tableau 1. Les sites *HeTOP* et *Termium plus* ont été utilisés pour couvrir le plus grand nombre de termes et, ainsi, inclure le maximum d'études. Puisque les bases de données francophones contiennent peu d'articles sur le sujet, une simplification des mots clés et des équations s'est avérée nécessaire. Dans la base de données francophone *Érudit*, l'option « *titre, résumé et mots clés* » a été privilégiée. Six bases de données anglophones ont été consultées dans le cadre de cette recension des écrits : *Educational Ressources Information Center* (ERIC), *PsycInfo, SportDiscus, SocIndex, Education Source* et *Academic Search Complete*. L'option « *Title or Abstract* » a été utilisée pour tous les concepts dans les bases de données anglophones.

Tableau 1

Concepts et mots clés utilisés dans les bases de données

Concepts	Mots clés anglophones	Mots clés francophones
Compétences et qualités	abilit* OR competenc* OR qualit* OR skill* OR aptitude* OR "know-how" OR strength* OR "programme outcomes" OR "force-focused approach" OR "helping factors" OR "helpful aspects"	habileté* OU compétence* OU qualité* OU aptitude*OU "savoir-faire" OU force* OU "facteurs d'aide"
Facilitateur	"social worker*" OR psychologist* OR "psychosocial worker*" OR educator* OR facilitator* OR practitioner* OR "youth worker*"	psychoéducat* OU "travail* socia*" OU psycholog* OU intervenant* OU éducateur* OU facilitateur*
Intervention par la nature et l'aventure	((wilderness OR outdoor* OR nature) N2 (therapy OR	natur* OU aventure OU "intervention psychosociale

Concepts	Mots clés anglophones	Mots clés francophones
	adventure* OR intervention*)) OR "nature-based intervention" OR "psychosocial intervention by nature and adventure" OR "adventure-based counseling" OR "intervention through nature and adventure" OR "outdoor behavioral healthcare" OR "experiential learning"	par la nature et l'aventure" OU "apprentissage expérientiel"
Adolescents présentant des difficultés d'adaptation	youth OR "young person" OR "young people" OR teen* OR adolescent* OR "vulnerable youth" OR "at-risk youth"	jeune* OU adolescen* OU "jeunes à risque" OU "jeunes en difficulté" OU "difficulté d'adaptation"

Critères d'inclusion

À la suite de la recherche documentaire, des critères d'inclusion ont été utilisés afin de cibler les études pertinentes. Tout d'abord, les articles devaient être rédigés en anglais ou en français. Ils devaient présenter des études empiriques réalisées auprès d'adolescents âgés de 12 à 17 ans ou auprès des facilitateurs intervenant auprès de jeunes de ce groupe d'âge. Afin d'obtenir des données récentes tout en évitant de restreindre la recherche à un intervalle de temps trop court, la période allant de 2000 à 2025 a été retenue comme critère d'inclusion. Les études devaient également avoir été menées en Occident ou dans un pays socio-économique comparable au Canada comme l'Amérique du Nord, l'Union européenne, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Finalement, pour être inclus dans cette recension, les articles devaient être accessibles en ligne ou sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

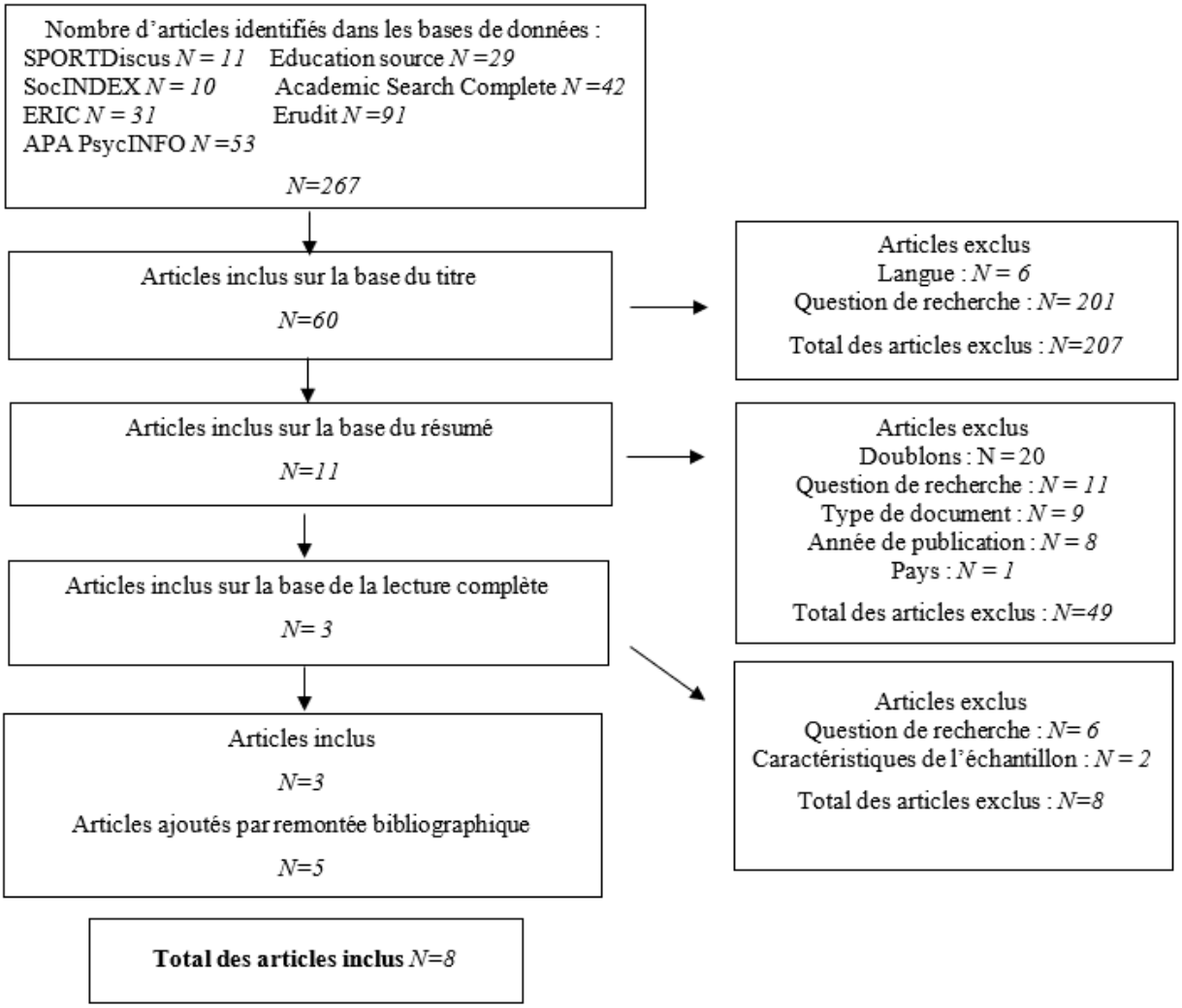
Résultats de la recension

Les équations de recherche utilisées dans les bases de données ont fait ressortir 267 articles (ERIC = 31 ; PsychInfo = 53 ; Sportdiscus = 11 ; SocIndex = 10 ; Education Source = 29 ; Academic Search Complete = 42 ; Érudit = 91). À la suite de la lecture des titres, 201 articles

ont été exclus sur la base du sujet et six ont été exclus en raison de la langue. Ensuite, en retirant les doublons, 20 articles supplémentaires ont été exclus. En raison de l'année de publication, du pays dans lequel a été menée l'étude ou du type de publication (résumé de conférence, thèse, revue de littérature, etc.), 18 autres articles ont été exclus. À la suite de la lecture des résumés, 11 articles ont été exclus, puisque leurs objectifs ne correspondaient pas à celui de cette recension des écrits (p. ex. : mettre en lumière les considérations éthiques en INA). Finalement, lors de la lecture intégrale des articles restants, huit articles ont été exclus, notamment en raison de l'objectif de l'étude ou des caractéristiques de l'échantillon qui ne correspondaient pas aux critères d'inclusion. Dans les articles inclus et analysés, trois articles retenus proviennent des bases de données et les cinq autres articles proviennent de remontées bibliographiques. La Figure 1 présente un diagramme de Prisma résumant la démarche. Les études retenues sont présentées dans la section qui suit.

Figure 1

Diagramme de flux (Prisma)



Résultats

Un total de huit études a été retenu dans le cadre de cette recension des écrits, dont sept en anglais et une en français. Ces études ont été réalisées entre 2002 et 2024. Elles proviennent des États-Unis (*n* = 3), du Royaume-Uni (*n* = 2), du Canada (*n* = 1), d'Israël (*n* = 1) et de l'Australie (*n* = 1). Bien qu'Israël ne soit pas considéré géographiquement en Occident, l'étude effectuée dans ce pays (Naor et Mayseless, 2021) a été conservée pour cette recension puisque la majorité des participants provenaient de pays occidentaux.

Caractéristiques des études

Le Tableau 2 résume les études retenues dans le cadre de cette recension des écrits. Quatre études (Bergeron *et al.*, 2024; Revell *et al.*, 2014; Russell et Phillips-Miller, 2002; Taniguchi *et al.*, 2009) portaient sur l'expérience des participants prenant part à une forme d'intervention par la nature, tandis que trois autres (Down *et al.*, 2024 ; Naor et Mayseless, 2021 ; Newman *et al.*, 2023) s'intéressaient à l'expérience des facilitateurs de ce type d'intervention ou d'experts dans le domaine. La huitième étude (Harrod *et al.,* 2024) regroupait à la fois le point de vue de participants et celui de facilitateurs. Considérant le petit nombre d'écrits recensés sur le sujet, les deux types de population ont été inclus. L'intégration des deux types de points de vue semblait d'autant plus pertinente pour enrichir cette recension des écrits, puisque l'expérience des facilitateurs et celle des participants s'influencent mutuellement. Le nombre de participants pour les deux types d'échantillons varie entre 12 (Bergeron *et al.*, 2024 ; Russell et Phillips-Miller, 2002) et 43 individus (Revell *et al.*, 2014). Concernant le sexe des participants, toutes les études incluent des participants masculins et féminins, sauf pour deux études qui ne précisent pas le sexe des participants (Down *et al.*, 2024 ; Harrod *et al.*, 2024). L'étude de Taniguchi et de ses collaborateurs (2009) présente un échantillon composé uniquement d'adolescents masculins.

En ce qui concerne les études qui s'intéressent à l'expérience des facilitateurs ou d'experts dans le domaine, la composition des échantillons était très diversifiée. Ce constat pourrait s'expliquer par l'hétérogénéité des programmes et des pratiques qui se rattachent au large concept des interventions basées sur la nature (*nature-based interventions)*. En effet, les participants des échantillons avaient des parcours de formation et des expériences professionnelles variés. Deux études incluaient des participants titulaires d'un diplôme d'études universitaires (Newman *et al.*, 2023 ; Harrod *et al.*, 2024). Des professionnels agréés, soit en travail social, en psychologie ou en éducation, figuraient parmi les échantillons de deux études (Newman *et al.*, 2023 ; Naor et Mayseless, 2021). Les études de Naor et Mayseless (2021) et de Harrod et de ses collaborateurs (2024) incluaient également des guides de plein air ainsi que des facilitateurs possédant une expérience personnelle ou une formation spécialisée connexe (guide chamanique, horticulteur social et thérapeutique, etc.). Finalement, bien que l'étude de Down et

de ses collaborateurs (2024) ne précise pas la formation professionnelle de ses participants, les critères d'inclusion permettent d'inférer certaines caractéristiques des experts impliqués dans l'étude : auteurs de publications évaluées par les pairs, professionnels en éducation par la nature et l'aventure et enseignants du secondaire possédant plus de dix ans d'expérience. Le Tableau 2 détaille les caractéristiques des participants pour chacune des études.

En ce qui a trait aux différents devis utilisés, le Tableau 2 montre que seules deux études ont eu recours à un devis mixte. Les six autres études ont adopté un devis méthodologique qualitatif. Les objectifs de recherche étaient tous différents pour chaque étude. Toutefois, l'ensemble des études abordait, sous une forme ou une autre, les compétences et les qualités des facilitateurs impliqués dans une activité ou un programme d'INA. Trois des études retenues (Bergeron *et al.*, 2024 ; Down *et al.*, 2024 ; Revell *et al.*, 2014) avaient des objectifs semblables en souhaitant mettre en lumière les éléments significatifs, influents et aidants des expériences des participants en contexte d'intervention par la nature. Les études de Naor et Mayseless (2021), de Newman et de ses collaborateurs (2023) et de Russell et Phillips-Miller (2002) avaient des objectifs de recherche similaires en s'intéressant aux pratiques fondamentales des facilitateurs ainsi qu'aux processus à l'œuvre dans le travail avec la nature et dans la thérapie en plein air. Finalement, les deux autres études (Harrod *et al.*, 2024 ; Taniguchi *et al.*, 2009) avaient pour objectif de comprendre la relation participant-facilitateur et les impacts de celle-ci sur les adolescents.

Tableau 2

Résumé des études incluses dans l'essai

Étude	Objectifs de l'étude	Devis	Échantillon	Pays	Principaux résultats
Bergeron *et al*., 2024	Déterminer les aspects du projet qui ont été les plus significatifs pour les jeunes et les facteurs contribuants. Identifier les retombées perçues par les participants du projet d'IPNA.	Qualitatif (Recherche-action-formation (RAF))	*N* = 10 élèves 8 garçons et 2 filles Âge = 15 à 18 ans Classe de formation à métier semi-spécialisé, tous identifiés handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.	Canada	Les éléments les plus significatifs sont être en groupe, vivre des défis, vivre de la nouveauté, être en nature et vivre des expériences de tranquillité. Les retombées sont regroupées en six thématiques différentes : retombées relatives au rapport à soi, aux autres, à l'école, à la nature et à l'aventure ainsi qu'à la famille ou au milieu d'accueil.
Down *et al.*, 2024	Établir un consensus au sein d'un panel d'experts en éducation par la nature et l'aventure sur les éléments les plus influents pour le bien-être des adolescents à avoir en tête dans l'élaboration de futurs programmes.	Mixte (Méthode e-Delphi)	*N* = 18 experts du domaine de l'éducation par l'aventure en plein air (chercheurs, enseignants, professionnels)	Australie	Trois thèmes principaux ont émergé : la nécessité de connexion et déconnexion, d'expériences authentiques et significatives ainsi que d'accessibilité, d'équité, d'inclusion et de respect. L'énoncé « L'équité pour tous les participants nécessite une prestation et une facilitation flexibles » a été identifié comme étant le plus important.

Étude	Objectifs de l'étude	Devis	Échantillon	Pays	Principaux résultats
Harrod *et al.*, 2024	Comprendre les qualités personnelles impliquées dans le développement de relations thérapeutiques qui apportent des bienfaits sur le bien-être des participants en contexte d'interventions basées sur la nature.	Qualitatif (Approche phénoméno-logique)	*N* = 15 participants à une activité d'INA Âge = 16 à 26 ans Âge au moment de l'étude = 23 à 65 ans *N* = 11 facilitateurs d'INA	Royaume-Uni	Les caractéristiques identifiées comme contribuant à la création d'un espace thérapeutique sécurisant sont l'acceptation sans jugement, la compréhension empathique, l'authenticité, la confiance envers les participants et l'implication dans le bien-être à long terme.
Naor et Mayseless, 2021	Mettre en lumière la façon dont les professionnels vivent, perçoivent et travaillent avec la nature pour atteindre des objectifs thérapeutiques.	Qualitatif (Théorisation ancrée)	*N* = 26 facilitateurs 16 hommes et 10 femmes Âge = 34 à 75 ans 18 professionnels, sept guides en plein air et un guide chamanique provenant de l'Angleterre, l'Allemagne, l'Israël, l'Italie, l'Espagne et des États-Unis.	Israël	Quatre grandes catégories ont été mises en lumière : la conviction chez les facilitateurs que la nature influence le processus thérapeutique, la relation des facilitateurs avec la nature, la pratique de travailler avec la nature ainsi que la création de conditions permettant aux participants de s'engager avec la nature.
Newman *et al.*, 2023	Comprendre les pratiques fondamentales utilisées par les facilitateurs de thérapie par l'aventure.	Qualitatif (Paradigme constructiviste)	*N* = 16 facilitateurs 10 hommes, 5 femmes et une personne non-binaire provenant des États-Unis, du Canada, des Pays-Bas,	États-Unis	Cinq catégories de pratiques fondamentales des facilitateurs ont émergé : l'évaluation, l'adaptation des interventions, la mise en place des conditions

Étude	Objectifs de l'étude	Devis	Échantillon	Pays	Principaux résultats
			du Royaume-Uni, de l'Irlande, d'Israël et d'Australie.		environnementales, la facilitation de l'expérience ainsi que l'évaluation du processus.
Revell *et al.*, 2014	Explorer les aspects aidants des expériences de thérapie par la nature perçus par d'anciens participants.	Mixte (Théorisation ancrée et analyse statistique descriptive et inférentielle)	*N* = 43 anciens participants 17 hommes et 26 femmes Âge = 16 à 35 ans (*n* = 16) = 36 ans et plus (*n* = 27)	Royaume-Uni	Les aspects « être à l'extérieur » et « avoir l'opportunité de réfléchir » ont été classés comme étant les plus importants. En moyenne, les aspects liés au groupe ont tous été mieux notés que les aspects touchant la relation avec le facilitateur.
Russell et Phillips-Miller, 2002	Comprendre comment le processus de la thérapie en plein air contribue au changement chez les adolescents présentant des comportements problématiques.	Qualitatif (Approche par étude de cas multiples)	*N* = 12 participants 9 garçons et 3 filles Âge = 13 à 17 ans Troubles graves du comportement.	États-Unis	Les résultats mettent en lumière que la relation établie avec les intervenants, la dynamique entre les participants, la réflexion par le biais de moments de solitude ainsi que les défis et la structure du processus ont aidé les participants à adresser leurs comportements problématiques.
Taniguchi *et al.*, 2009	Examiner l'impact des intervenants sur le terrain sur l'efficacité d'un programme de thérapie en plein air.	Qualitatif (Approche phénoméno-logique)	*N* = 35 participants 35 garçons Âge = 11 à 16 ans Présentant au moins un facteur de risque de Garbarino (facteurs individuels, sociaux et	États-Unis	Les résultats ont révélé huit qualités clés chez les intervenants qui ont été appréciées par les participants et ont influencé positivement leur expérience. Aux yeux des participants, les intervenants

Étude	Objectifs de l'étude	Devis	Échantillon	Pays	Principaux résultats
			familiaux qui influencent le développement et l'apparition de comportements violents chez les adolescents (Kostelny et Garbarino, 2001)) et n'ayant pas de problèmes importants d'agressivité, de dépendance, de trouble de santé mentale, de démêlés avec la justice, de décrochage scolaire ou de fugue.		étaient ambitieux, orientés vers le service, travaillants, avaient des objectifs précis, intéressés par les autres, généreux de leur temps, capables de s'amuser et libres d'accomplir ce qu'ils désiraient.

La section qui suit présentera les principales compétences et qualités des intervenants impliqués dans une activité ou un programme d'INA qui ont été mis en lumière dans les études retenues. Les résultats sont divisés en quatre catégories de compétences : les compétences liées à la compréhension et la planification des phases d'une activité d'INA, les compétences liées à l'utilisation de métaphores, les compétences liées à la sécurité physique et émotionnelle ainsi que les compétences liées au développement de la relation thérapeutique.

Compétences liées à la compréhension et la planification des phases d'une activité d'INA

Les résultats de certaines études mettent en lumière qu'il est essentiel pour des facilitateurs d'INA de comprendre les différentes phases d'un programme, soit l'avant, le pendant et l'après, ainsi que les compétences à déployer pour chacune d'elles afin d'avoir une planification efficace et adaptée aux besoins des participants. L'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023) occupe une place centrale dans la présente recension des écrits, puisqu'elle propose une analyse approfondie des compétences déployées en INA, appuyée sur le *Facilitated Wave Model* (Alvarez *et al.*, 2020). Ce modèle, qui comprend six étapes structurant l'intervention par la nature et l'aventure, fournit un cadre particulièrement éclairant pour organiser et interpréter les résultats obtenus dans la démarche de recension, ce qui explique l'importance accordée à cette étude dans la présente section.

Avant l'activité

L'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023) fait état des pratiques fondamentales utilisées par les facilitateurs d'INA. Parmi celles-ci, certaines touchent la préparation nécessaire avant de déployer une telle activité. Entre autres, les participants de l'étude soulignent l'importance d'effectuer une évaluation initiale de la situation psychosociale de l'adolescent. Cette évaluation peut être réalisée notamment en obtenant des informations de différentes sources comme des références externes (p. ex. : rapports professionnels ou interventions précédentes) et en utilisant des tests standardisés pour brosser un portrait des adolescents participant au programme, cibler le niveau de motivation et dépister certains risques. Cette évaluation des risques est essentielle, tant pour la sécurité des facilitateurs que pour celle des participants en

raison des risques spécifiques reliés à ce type d'activités. Ce point sera développé davantage dans une prochaine section de cette recension. Cette rencontre individuelle initiale peut également permettre de discuter avec le jeune des objectifs thérapeutiques afin de mettre en lumière ce qu'il souhaite travailler (Newman *et al.*, 2023). Dans l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023), les facilitateurs décrivent la pertinence de cette démarche et les enjeux qui y sont rattachés, sans toutefois que les détails de la formation nécessaire pour l'effectuer soient fournis. Par ailleurs, une seconde pratique fondamentale mise en lumière par cette même étude est la pertinence de prévoir une séquence logique aux activités du programme afin d'offrir le plus grand nombre d'opportunités d'apprentissage (Newman *et al.*, 2023).

Pendant l'activité

Les pratiques fondamentales mises en lumière dans l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023) suggèrent également des compétences à déployer pendant une activité d'INA. Les facilitateurs participant à l'étude ont notamment souligné l'importance de procéder à une évaluation continue des participants et du groupe et d'y adapter les interventions. Une autre pratique essentielle à déployer pendant un programme d'intervention par la nature selon les participants de cette même étude et celle de Down et de ses collaborateurs (2024) est la préparation préalable à une activité. Cette stratégie permet d'orienter les individus participant à l'activité, de les préparer à la prochaine étape de la séquence et de les accompagner dans la compréhension des objectifs et des raisons d'être des activités (Down *et al.*, 2024). Cette préparation préalable peut être faite de manière directe, indirecte ou hybride (Newman *et al.*, 2023) et permet aux participants de faire un choix éclairé quant à leur participation, ce qui contribue à maximiser leur engagement (Down *et al.*, 2024). Finalement, les facilitateurs impliqués dans l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023) rapportent l'importance d'utiliser des techniques de facilitation durant les activités d'INA afin d'en assurer le déroulement tout en laissant aux participants la responsabilité première de l'activité. Les techniques de facilitation impliquent entre autres de demeurer flexible pour s'adapter aux changements dans l'environnement et chez les participants durant l'activité, comme des fluctuations d'humeur ou de comportements.

Après l'activité

Pour les participants à l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023), certaines pratiques fondamentales sont à déployer une fois l'activité terminée, notamment dans le traitement de l'expérience par le biais d'une rencontre bilan (*debriefing*). Ce bilan permet aux adolescents de faire un lien entre les connaissances et les compétences développées dans le cadre de leur expérience d'INA et la vie quotidienne (Newman *et al.,* 2023), ce qui réduit les obstacles à cette généralisation et assure le développement de l'autonomie des participants (Harrod *et al.*, 2024). Dans le contexte d'un programme d'INA comprenant plusieurs activités, les facilitateurs recommandent de prévoir une activité de clôture centrée sur le client, permettant ainsi aux adolescents de partager leurs apprentissages, réflexions et sentiments sur le programme et la fin de celui-ci (Newman *et al.,* 2023).

Dans les études de Bergeron et de ses collaborateurs (2024), de Revell et de ses collaborateurs (2014) ainsi que de Russell et Phillips-Miller (2002), la majorité des adolescents affirme que le fait d'avoir des espaces de réflexion est un facteur aidant pour leur permettre de réfléchir sur leurs difficultés durant le programme d'INA. Les adolescents participant à l'étude de Bergeron et de ses collaborateurs (2024) décrivent les espaces de discussion et réflexion en groupe comme étant porteurs de sens et libérateurs pour certains. Ces résultats sont similaires à ceux mis en lumière par les participants de l'étude de Revell et de ses collaborateurs (2014). Ces derniers devaient évaluer dans quelle mesure chacun des 19 aspects proposés avait été aidant durant leur expérience d'INA. Cette évaluation était faite sur une échelle de neuf points (1 = extrêmement entravant à 9 = extrêmement utile). L'aspect « avoir l'occasion de réfléchir » est l'un des éléments les mieux notés par les participants, se situant entre le point « très utile » et le point « extrêmement utile » (Revell *et al.*, 2014). Les résultats de l'étude de Russell et Phillips-Miller (2002), quant à eux, soulignent les effets des espaces réflexifs individuels. Dans cette étude, les programmes de thérapie en plein air proposaient des séjours en solo aux participants. Le retour avec les intervenants à la suite de ce séjour a grandement facilité la réflexion des adolescents. Dans le même ordre d'idées, les facilitateurs de l'étude de Newman et de ses

collaborateurs (2023) soulignent la pertinence d'accompagner les participants dans la réflexion quant à l'évaluation de leur progrès vers leurs objectifs thérapeutiques. Ce suivi peut se faire seulement à la fin du programme ou de façon hebdomadaire au cours du programme. Les facilitateurs participant à cette étude ajoutent que ce suivi permet de recueillir les commentaires des adolescents sur leur expérience, ce qui contribue à une meilleure compréhension des effets de leurs pratiques (Newman *et al.,* 2023). Cela alimente également l'auto-évaluation des facilitateurs, une pratique fondamentale qui favorise le transfert de nouvelles connaissances et compétences dans de futures expériences de facilitation d'INA (Newman *et al.,* 2023).

Compétences liées à l'utilisation de métaphores

Dans l'étude de Naor et Mayseless (2021), 13 participants sur 26 rapportent qu'il a été aidant pour eux de vivre des apprentissages par le biais d'interactions symboliques avec la nature. Ces interactions symboliques ont entre autres été possibles grâce aux facilitateurs qui ont agi comme des médiateurs entre les situations fournies par la nature et l'apport symbolique pour le participant. Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'étude de Russell et Phillips-Miller (2002) ainsi que celle de Newman et de ses collaborateurs (2023). En effet, tous les participants de l'étude de Russell et Phillips-Miller (2002) ont nommé avoir trouvé aidant que les intervenants utilisent des métaphores pour faire des liens entre la nature et leurs difficultés. Plus encore, les interventions basées sur les métaphores permettent aux participants de travailler sur leurs objectifs sans adresser directement leurs problématiques (Newman *et al.*, 2023). Deux approches peuvent être utilisées pour intégrer des activités basées sur des métaphores selon les participants de l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023). La première approche de type génératif consiste à laisser le participant tirer sa propre signification de son expérience. La deuxième approche, de type conscient, propose au participant d'être guidé par le facilitateur dans sa mise en sens. Par ailleurs, les participants de l'étude de Down et de ses collaborateurs (2024) rapportent que les expéditions sur plusieurs jours en contexte d'INA permettent aux adolescents de vivre en quelque sorte une métaphore de la vie ou, en d'autres termes, une représentation du quotidien. En effet, tout comme le quotidien offre une multitude d'opportunités d'apprentissage, les réussites

vécues et les défis rencontrés dans le cadre d'une expédition en plein air sur plusieurs jours leur permettent d'apprendre et de cheminer dans un contexte unique.

Compétences liées à la sécurité physique et émotionnelle

Deux des études retenues pour cette recension mettent en lumière l'importance de contribuer, en tant que facilitateur, au développement d'un sentiment de sécurité, tant sur le plan émotionnel que physique (Naor et Mayseless, 2021 ; Newman *et al.*, 2023). Plus un participant se sentira en confiance, plus il s'engagera dans le processus d'INA de manière ouverte et authentique (Naor et Mayseless, 2021). Le développement de ce sentiment de sécurité passe par une bonne connaissance de la part des facilitateurs de l'environnement physique dans lequel se déroulera l'activité (Newman *et al.*, 2023), par l'enseignement de gestes concrets comme des techniques de survie en nature (Naor et Mayseless, 2021), mais également par la mise en place de conditions sécurisantes. En ce sens, les résultats de l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023) mettent en lumière la pertinence d'établir un contrat de sécurité avec les adolescents participant au programme d'INA en discutant de leurs limites, en définissant les attentes et en les responsabilisant. Le contrat de sécurité peut prendre la forme d'une discussion de groupe afin de miser sur une approche collaborative. Cette formule permet de partir de ce que les participants considèrent comme important, mais permet également aux facilitateurs de s'assurer que des points essentiels sont abordés pour la sécurité physique et émotionnelle de tous. Plus encore, cela offre la possibilité de présenter aux participants le modèle des zones de confort, d'apprentissage et de panique (Senninger, 2000). Ce modèle, fréquemment utilisé en INA, est une adaptation du modèle de la zone proximale de développement proposé par Vygotsky (1986). Il suggère que l'acquisition de compétences passe par l'exposition à de nouvelles expériences générant un niveau de stress modéré. Toutefois, si l'expérience provoque un niveau de stress élevé, cela risque de placer la personne dans un état de panique pouvant limiter ses opportunités d'apprentissage. Les facilitateurs participant à cette étude (Newman *et al.*, 2023) soulèvent qu'il importe d'expliquer aux adolescents que le rôle de l'adulte est d'offrir un cadre favorable, mais que c'est la responsabilité de l'adolescent de s'engager dans le processus, tout en respectant les limites de sa zone d'apprentissage. Pour certains adolescents de l'étude de Bergeron et de ses

collaborateurs (2024), les activités d'INA leur ont permis de découvrir leurs capacités ainsi que leurs limites.

Compétences liées au développement de la relation thérapeutique

Inévitablement, le développement d'un sentiment de sécurité émotionnelle passe par divers aspects d'une relation thérapeutique favorable. L'ensemble des études retenues pour cette recension (Bergeron *et al.*, 2024; Down *et al.*, 2024; Harrod *et al.*, 2024; Naor et Mayseless, 2021; Newman *et al.*, 2023; Revell *et al.*, 2014; Russell et Phillips-Miller, 2002; Taniguchi *et al.*, 2009) mettent en lumière différentes qualités déployées dans la relation entre le facilitateur et le participant dans le cadre d'une activité ou d'un programme d'INA. Les résultats de l'étude de Harrod et de ses collaborateurs (2024) indiquent que les personnes ayant participé par le passé à une activité d'INA ont apprécié lorsque les intervenants adoptaient une approche caractérisée par la bienveillance, l'ouverture et la confiance ainsi qu'une acceptation sans pression puisque cela contribuait à la création d'espaces thérapeutiques sécurisants. De plus, plusieurs participants de cette même étude soulignent avoir senti et apprécié que les facilitateurs s'intéressaient à eux et voulaient en apprendre davantage sur leurs compétences et leur vie, au-delà de l'activité d'INA.

Certains élèves participant à l'étude de Bergeron et de ses collaborateurs (2024) nomment qu'ils ont apprécié que les intervenants qu'ils côtoyaient normalement en contexte scolaire soient disponibles pour échanger avec eux. Ils avaient l'impression que les intervenants étaient plus présents qu'à l'habitude (Bergeron *et al.*, 2024). Les experts participant à l'étude de Down et de ses collaborateurs (2024) vont dans le même sens en soulignant que les activités d'INA permettent aux intervenants d'interagir avec les adolescents dans un contexte différent, ce qui favorise la création d'un lien plus profond avec les jeunes (Down *et al.*, 2024). Dans le même ordre d'idées, sept des douze adolescents ayant participé à l'étude de Russell et Phillips-Miller (2002) ont souligné avoir apprécié la possibilité de discuter en toute simplicité avec les intervenants. Pour certains participants, cet élément distinguait positivement leur expérience d'INA de leurs expériences antérieures en relation d'aide, puisque les facilitateurs semblaient davantage humains et accessibles. Ces propos sont cohérents avec ceux des facilitateurs ayant

participé à l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023). En effet, les expériences communes partagées entre les facilitateurs et les adolescents favorisent la création d'un lien. Par exemple, s'il pleut durant une activité, le participant tout comme l'intervenant se retrouvent dans la même situation et expérimentent une forme d'humanité partagée, ce qui permet aux participants de constater que les intervenants sont avant tout des êtres humains les rendant ainsi plus accessibles (Newman *et al.*, 2023).

Dans un contexte d'expériences partagées, les facilitateurs d'INA ont la possibilité d'être des exemples pour les adolescents qu'ils accompagnent et de modéliser certains comportements et attitudes comme le révèlent les résultats de la moitié des études retenues pour cette recension des écrits (Harrod *et al.*, 2024; Naor et Mayseless, 2021; Revell *et al.*, 2014; Taniguchi *et al.*, 2009). Les résultats de l'étude de Taniguchi et de ses collaborateurs (2009) mettent en lumière l'importance de la relation avec les facilitateurs et la perception des adolescents à l'égard des adultes. 83% des participants ont indiqué, lors d'entretiens individuels ou de discussions de groupe, que leur relation avec les intervenants constituait l'une des principales raisons pour lesquelles ils appréciaient leur expérience d'INA. De plus, à l'exception d'un seul participant, tous ont indiqué considérer les facilitateurs comme des modèles. Taniguchi et de ses collaborateurs (2009) ont analysé et regroupé les réponses des 35 adolescents pour mettre en lumière huit qualités que les jeunes ont retrouvées chez les facilitateurs qui ont influencé positivement leur expérience. Aux yeux des participants, les intervenants étaient ambitieux (n = 19), généreux de leur temps (n = 35), intéressés par les autres (n = 21), travaillants (n = 35), capables d'avoir du plaisir (n = 32) et libres d'accomplir ce qu'ils désiraient. Le nombre de participants exact ayant soulevé cette dernière qualité n'a pas été spécifié dans l'étude contrairement aux autres. Les facilitateurs ayant participé à l'étude de Harrod et de ses collaborateurs (2024) soulignent être conscients de l'influence qu'ils peuvent avoir sur les participants par leurs comportements et leurs paroles. Ils s'assurent donc d'agir de la même façon qu'ils demandent aux participants de le faire. Pour plusieurs facilitateurs de cette étude, le fait d'agir en cohérence avec leurs valeurs et leurs paroles montre aux participants qu'être authentique est positif et suffisant. L'étude de Naor et Mayseless (2021) suggère que les

facilitateurs peuvent être des modèles à plusieurs niveaux en saisissant les différentes occasions de présenter aux adolescents des comportements positifs ou attendus. Par exemple, modéliser l'autodérision peut aider les participants à modifier leur perception sur leurs difficultés et ainsi diminuer la pression vécue par ceux-ci.

Les résultats de Revell et de ses collaborateurs (2014) vont en partie dans le même sens en révélant que 37% des participants percevaient leurs facilitateurs d'INA comme des modèles de gentillesse, de compassion et de maîtrise de soi. Toutefois, il est intéressant de noter que, dans cette étude, les aspects liés au groupe ont tous été évalués plus positivement par les participants que les aspects touchant la relation avec le facilitateur. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Bergeron et de ses collaborateurs (2024) qui soulignent que, de manière générale, l'expérience de groupe était davantage significative que la relation avec les facilitateurs, bien que des éléments de cette relation aient également été soulignés par certains participants dans le cadre des entrevues individuelles. Quant à eux, les participants de l'étude de Russell et Phillips-Miller (2002) accordaient autant d'importance pour les éléments se rattachant à la dynamique de groupe qu'à la relation avec les facilitateurs.

Discussion

Cet essai avait pour objectif de recenser les compétences ainsi que les qualités à déployer en tant que facilitateur en contexte d'INA auprès d'adolescents présentant des difficultés d'adaptation. Étant donné la diversité des échantillons ainsi que des types d'activités d'INA des études retenues, les résultats sont diversifiés. Toutefois, il a été possible de regrouper les principaux résultats en quatre catégories de compétences à déployer en tant que facilitateur en INA, soit les compétences liées à la compréhension et la planification des phases d'une activité d'INA, à l'utilisation de métaphores, à la sécurité physique et émotionnelle ainsi qu'au développement de la relation thérapeutique.

Afin de mieux comprendre la pertinence et la portée de ces catégories de compétences, chacune d'elles sera discutée et analysée à la lumière de concepts psychoéducatifs fondamentaux : la planification comme opération professionnelle, l'utilisation psychoéducative et le vécu partagé. Cet angle d'analyse trouve sa pertinence dans le fait que les composantes de l'INA et de la psychoéducation semblent présenter plusieurs points communs sur les plans conceptuel et opérationnel (Rojo, 2024). Ainsi, la présente section explorera le potentiel de la combinaison de ces deux approches d'intervention et les possibilités qui en découlent.

La planification : une opération professionnelle psychoéducative

Les résultats de deux études retenues dans le cadre de cet essai (Newman *et al.*, 2023; Down *et al.,* 2024) insistent sur l'importance d'une planification rigoureuse en INA. En effet, celle-ci permet notamment de prévoir une séquence logique d'intervention afin d'offrir le plus grand nombre d'opportunités d'apprentissage aux participants (Newman *et al.* 2023). De plus, l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023) insiste sur l'importance de l'évaluation initiale afin d'assurer une planification rigoureuse et adaptée des activités d'INA. En psychoéducation, huit opérations professionnelles soutiennent la pratique et l'élaboration des activités éducatives et la planification est l'une d'entre elles (Le Blanc, 2014). Les opérations professionnelles balisent en quelque sorte le savoir-faire du psychoéducateur et constituent la structure qui soutient son intervention. La planification s'appuie sur une démarche d'observation et d'évaluation pré-

intervention. Selon Le Blanc (2014), l'opération professionnelle de la planification permettrait de déterminer les objectifs de la démarche, les moyens pour l'atteinte de ceux-ci, la séquence des activités et la démarche d'évaluation des résultats.

Ainsi, la planification apparait comme une opération professionnelle essentielle pour le psychoéducateur et une étape déterminante de la démarche en INA. Cependant, en psychoéducation comme en INA, il importe de préserver une certaine flexibilité indépendamment de la rigueur déployée dans la planification afin de s'adapter aux changements dans l'environnement ou chez les participants. Comme le soulignent Newman et de ses collaborateurs (2023), le facilitateur doit être en mesure d'effectuer une évaluation en continu de l'environnement physique, des participants et du groupe pour adapter ses interventions aux changements observés tels que des fluctuations d'humeur ou de comportements. Le même type d'évaluation en continu est également présent en psychoéducation. Bien que les opérations professionnelles constituent à première vue une séquence linéaire allant de l'observation à l'évaluation post-activité, une circularité est présente durant la phase de mise en œuvre d'une activité, ce qui réfère aux opérations professionnelles d'animation et d'utilisation (Le Blanc, 2014). En effet, il est attendu que le psychoéducateur ajuste ses interventions à partir de nouvelles observations durant l'animation d'une activité, notamment en tenant compte des composantes de la structure d'ensemble (Le Blanc, 2014). La structure d'ensemble psychoéducative réfère à un modèle comprenant 10 éléments qui permettent de décrire et d'analyser l'organisation d'un milieu d'intervention ou d'une activité structurée (Caouette *et al.*, 2016). Parmi ces éléments, on retrouve les acteurs impliqués, l'objectif de l'activité de même que les composantes structurelles telles que le temps, l'espace ou le système de responsabilités (Le Blanc, 2014). Le modèle de la structure d'ensemble est pertinent pour la planification d'activités d'INA, mais est partiellement applicable puisque le contexte fait en sorte que certains éléments de l'environnement naturel sont difficilement prévisibles ou contrôlables (Brochu, 2025).

D'une part, cette évaluation continue et l'imprévisibilité de l'environnement naturel nécessitent une flexibilité chez le psychoéducateur et le facilitateur d'INA. D'autre part, elles

permettent de laisser la place à l'émergence de situations ayant un potentiel expérientiel intéressant, car elles peuvent placer la personne participante en déséquilibre (défi psychoéducatif), ce qui favorisera l'activation de ses propres capacités adaptatives actuelles ou en développement (Rojo, 2024). Il est question de défi psychoéducatif lorsqu'une personne en difficulté d'adaptation doit appliquer des schèmes de conduite ou en développer de nouveaux pour faire face aux exigences de l'environnement (Caouette *et al.*, 2016). Cette notion de défi sera davantage détaillée dans la section qui suit.

L'utilisation psychoéducative

L'utilisation occupe une place importante parmi les opérations professionnelles en psychoéducation et constitue l'un des éléments qui caractérisent spécifiquement cette profession (Caouette et Pronovost, 2013). Elle consiste à utiliser les interactions qui émergent au cours d'une activité et qui font ressortir certaines forces, habiletés, vulnérabilités ou difficultés, pour favoriser des prises de conscience chez la personne aidée quant à sa manière de penser, de vivre ses émotions ou d'agir (Boscoville, s.d.; Caouette *et al.*, 2016). La définition de l'utilisation psychoéducative renvoie à plusieurs concepts de l'approche expérientielle, approche centrale en INA. En effet, cette approche mise sur la transformation de l'expérience vécue en connaissances propres à la personne (Coleman, 1976, cité dans Rojo et Bergeron, 2017). L'utilisation peut se faire de manière spontanée ou planifiée grâce à des exercices précis et peut être faite en individuel ou en groupe, selon les objectifs prévus (Caouette *et al.*, 2016). En d'autres termes, elle permet d'offrir un regard différent à l'individu sur son expérience vécue dans le cadre de l'activité et de soutenir une mise en sens, que l'activité se déroule en nature ou en contexte institutionnel.

L'importance d'une mise en sens et le rôle des facilitateurs face à celle-ci ont été mis en lumière dans trois des études retenues pour cet essai (Naor et Mayseless, 2021; Russell et Phillips-Miller, 2002; Newman *et al.*, 2023). Dans ces études, il était davantage question de métaphores ou d'interactions symboliques utilisées pour faire des liens entre la nature et le vécu des participants. Cependant, les objectifs de ce type d'intervention et les processus décrits se

rapprochent grandement de la définition de l'utilisation psychoéducative. Ainsi, le rôle des facilitateurs décrit dans ces études consiste à agir comme médiateur entre le participant et l'expérience vécue, la nature, un apprentissage, un déséquilibre ou même un inconfort.

Pour arriver à faire de tels liens, le facilitateur d'INA doit aménager un contexte suffisamment déséquilibrant pour placer la personne dans une situation offrant un potentiel expérientiel riche, sans trop la mettre à risque. Tout comme un psychoéducateur le ferait dans sa pratique, le facilitateur doit donc constamment évaluer le potentiel adaptatif du participant et le potentiel expérientiel de l'environnement pour s'assurer que le niveau de convenance est adéquat. En psychoéducation, le niveau de convenance réfère au dosage du défi afin de viser le développement optimal du sujet (Boscoville, s.d.). Une activité avec un niveau de convenance adéquat offre un défi ajusté à l'individu puisque les exigences de la tâche mobilisent ses ressources et le mettent en action pour maintenir son état d'équilibre. Un défi non ajusté place plutôt la personne dans un déséquilibre inhibant, puisque les exigences de l'activité sont au-dessus ou en deçà de ses capacités adaptatives.

Par ailleurs, au-delà du niveau de convenance, le facilitateur doit également évaluer les risques en raison du contexte singulier des activités d'INA. Dans un tel contexte, la notion de risque peut être liée autant à un défi physique qu'à un défi relationnel ou émotionnel (Brochu, 2025). Un risque sain et mesuré peut devenir un terreau fertile d'apprentissages et mettre en lumière le potentiel de la personne (Rojo, 2024). Toutefois, lorsqu'il est mal calculé, il peut compromettre le bien-être physique et mental du participant. Afin de s'assurer que la prise de risque demeure calculée, certaines des études retenues ont mis en lumière des considérations essentielles en matière de sécurité. Elles soulignent notamment l'importance pour les facilitateurs d'INA de bien connaitre l'environnement physique dans lequel se déroule l'activité (Newman *et al.*, 2023) et de s'assurer que des techniques de survie en nature soient enseignées aux participants (Naor et Mayseless, 2021). Ainsi, l'utilisation en contexte d'INA repose sur une évaluation autant du potentiel adaptatif des participants, du potentiel expérientiel de l'environnement, mais également du niveau de convenance et de risque associé à l'activité.

Cependant, l'utilisation du vécu et l'évaluation en continu ne seraient pas possibles sans le partage d'une expérience commune.

Le vécu partagé

Les résultats de plusieurs études retenues dans le cadre de cet essai mettent en exergue la richesse des expériences communes partagées entre les facilitateurs et les adolescents. Ces expériences favorisent la création du lien et permettent aux facilitateurs de modéliser certaines attitudes auprès des participants (Harrod *et al.*, 2024; Naor et Mayseless, 2021; Revell *et al.*, 2014; Taniguchi *et al.*, 2009). Le fait que les facilitateurs et les participants vivent une même activité et soient exposés aux mêmes conditions environnementales crée un contexte de partage de vécu unique. Le vécu partagé est considéré comme un levier d'intervention puissant en psychoéducation puisqu'il offre un accès direct pour le psychoéducateur, dans l'ici et maintenant, à des éléments significatifs vécus par la personne aidée et à des opportunités de modélisation (Caouette *et al.*, 2016). Ce partage d'une même expérience sous-entend toutefois une notion d'intersubjectivité. En effet, bien que d'un point de vue objectif, le facilitateur et le participant vivent une expérience similaire, ils n'ont pas nécessairement la même interprétation ou compréhension de cette expérience d'un point de vue subjectif. L'intersubjectivité est le résultat de la rencontre entre la subjectivité de deux personnes et est reconnue comme étant essentielle à considérer en intervention (Bluteau, 2013). Afin de comprendre ce système intersubjectif, il est essentiel d'aller à la rencontre du vécu de l'autre par le biais d'une co-construction expérientielle (Bluteau, 2013).

Afin de tendre vers une co-construction face à cette intersubjectivité, le facilitateur doit déployer certaines qualités et, du même coup, son savoir-être. En psychoéducation, le savoir-être est guidé par six schèmes relationnels, soit l'empathie, la disponibilité, la considération, la sécurité, la confiance ainsi que la congruence (Boscoville, s.d.). Les résultats de certaines études réfèrent au déploiement de schèmes par les facilitateurs en contexte d'INA, sans les nommer explicitement. Deux études ont soulevé l'importance non seulement de la sécurité physique, mais aussi du sentiment de sécurité émotionnelle pour les participants en INA (Naor et Mayseless,

2021 ; Newman *et al.*, 2023). Ce schème est déployé par le psychoéducateur tant envers lui-même qu'à l'égard de la personne qu'il accompagne. Selon Caouette et de ses collaborateurs (2016), il s'agit d'une attitude qui permet à l'individu de faire face à des expériences nouvelles en s'appuyant sur celles qu'il a déjà vécues. Tant pour le facilitateur que pour l'adolescent en INA, cela implique d'être conscient de ses capacités et de ses limites, comme l'ont souligné les participants de deux études (Newman *et al.*, 2023 ; Bergeron *et al.*, 2024). Par ailleurs, plusieurs participants de deux études retenues (Bergeron *et al.*, 2024 ; Russell et Phillips-Miller, 2002) ont nommé avoir apprécié la disponibilité des facilitateurs pour discuter. La disponibilité est un schème relationnel en psychoéducation qui implique d'être pleinement attentif à la personne aidée dans le moment présent et d'être capable de dépasser son bien-être personnel immédiat pour répondre d'abord aux besoins de l'autre (Boscoville, s.d. ; Caouette *et al.*, 2016). La démonstration de cette disponibilité passe entre autres par l'intérêt des facilitateurs envers les participants. Dans le cadre de deux études (Harrod *et al.*, 2024 ; Taniguchi *et al.*, 2009), les participants ont nommé avoir apprécié que les facilitateurs s'intéressent à eux au-delà de l'activité d'INA. Plus encore, cela permet aux facilitateurs d'apprendre à mieux connaitre les participants ainsi que leur expérience subjective pour ensuite adapter leurs interventions. Ces éléments réfèrent à la fois au schème de la considération, c'est-à-dire une attitude d'ouverture et de respect au sujet tel qu'il est, qu'au schème de l'empathie qui implique de comprendre avec sensibilité et discernement l'univers de l'autre (Boscoville, s.d.).

Ces schèmes relationnels sont essentiels pour développer cette relation de confiance entre le participant et le facilitateur. Cependant, au-delà du lien entre le participant et le facilitateur, l'importance et l'influence du groupe sont non-négligeables en contexte de vécu partagé en INA. En effet, la majorité des activités d'INA mise sur le groupe comme levier développemental (Rojo *et al.*, 2017). Dans deux des études retenues pour cet essai (Bergeron *et al.*, 2024; Revell *et al.*, 2014), l'importance accordée par les participants à l'expérience de groupe était plus significative que la relation avec les facilitateurs. Cela pourrait possiblement être influencé notamment par la taille du groupe et les modalités de l'activité ou du programme d'INA puisque les opportunités d'interactions significatives et individualisées avec les facilitateurs peuvent être davantage

limitées dans un grand groupe. Par ailleurs, cela pourrait également être influencé par une dynamique d'aide mutuelle à l'œuvre au sein du groupe. Selon Moyse Steinberg et Lindsay (2008), l'aide mutuelle est un processus qui peut se déployer dans un groupe et correspond à l'ensemble des actions que les membres posent pour s'entraider. Les participants adoptent alors une posture à la fois d'aidant et d'aidé, devenant ainsi des ressources les uns pour les autres (Berteau, 2024). Dans ce contexte, la place du facilitateur diminue à mesure que le groupe gagne autonomie : plus les membres développent leur capacité à se soutenir mutuellement, plus le facilitateur s'efface pour leur permettre de former un tout cohérent (Berteau, 2024). L'aide mutuelle peut également être considérée comme un résultat, car elle façonne le vécu du groupe à partir de ces interactions intentionnelles (Moyse Steinberg et Lindsay, 2008). Cette dynamique pourrait contribuer à expliquer l'importance accordée au groupe par les participants dans leur expérience d'INA.

Bien que les résultats de certaines études (Bergeron *et al.*, 2024; Revell *et al.*, 2014; Russell et Phillips-Miller, 2002) soulignent l'importance de l'expérience de groupe aux yeux des participants, aucune d'entre elles ne mentionne les interventions à préconiser ou les compétences à déployer en tant que facilitateur pour intervenir de manière pertinente et efficace auprès du groupe. Pourtant, en contexte d'intervention de groupe, plusieurs éléments sont à considérer par le facilitateur. Ce dernier doit considérer les membres du groupe comme des personnes à part entière, avec leurs compétences et leurs limites, tout en considérant également le groupe comme un système qui s'inscrit dans un environnement plus large (Turcotte et Lindsay, 2019). Cette analyse peut tenir compte de différents éléments tels que les rôles au sein du groupe ou les stades de développement du groupe (Turcotte et Lindsay, 2019). En termes psychoéducatifs, il s'agit donc d'évaluer simultanément le potentiel adaptatif des individus, le potentiel adaptatif du groupe de même que le potentiel expérientiel du contexte d'intervention. Ces concepts liés à l'intervention de groupe seraient pertinents à inclure davantage dans la facilitation en INA.

Regard sur l'évolution de la profession

Les éléments discutés précédemment n'enlèvent rien à la pertinence d'impliquer d'autres professionnels de la relation d'aide et des services sociaux en INA. Cependant, ces différents constats mettent en lumière que les fondements de la pratique traditionnelle de la psychoéducation se rapprochent grandement de l'approche privilégiée en INA. Ces observations sont d'autant plus pertinentes dans un contexte où les milieux de pratique sont de plus en plus diversifiés, ce qui peut entraîner un certain décalage entre la pratique traditionnelle et la pratique contemporaine de la psychoéducation (Daigle *et al.,* 2021). Bien que la psychoéducation tende à s'actualiser face aux besoins changeants de la clientèle et des milieux, la richesse du groupe, le vécu partagé, l'utilisation et les opérations professionnelles demeurent des piliers importants de cette profession. Puisque l'INA et la psychoéducation partagent des affinités conceptuelles et opérationnelles offrant un terreau fertile pour le développement des capacités d'adaptation de la personne, l'utilisation de la nature et de l'aventure en intervention semble particulièrement intéressante pour reconnecter le psychoéducateur aux fondements de sa profession (Rojo, 2024).

Limites de l'essai

Différentes limites sont présentes dans cette recension des écrits et doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. Certaines concernent la méthodologie utilisée alors que d'autres concernent les études retenues.

Tout d'abord, les enjeux de terminologie décrits dans le cadre conceptuel de cet essai représentent une limite importante. En effet, il se pourrait que certains articles n'aient pas été recensés en raison de la diversité des termes utilisés pour décrire le concept d'INA. De plus, la majorité des études dans ce domaine se sont intéressées davantage aux effets de ce type d'intervention plutôt qu'aux processus à l'œuvre dans la facilitation, réduisant ainsi considérablement le nombre d'études directement lié à l'objectif de cet essai.

Par ailleurs, il importe de souligner la diversité des échantillons ainsi que des types de programmes ou d'activités d'INA recensés dans les huit articles analysés dans cet essai. Certaines

études présentaient d'ailleurs un manque de précision au sujet des caractéristiques de leur échantillon. Entre autres, trois études dont les participants étaient des facilitateurs d'INA ne précisaient pas l'âge de la clientèle que l'intervenant accompagnait dans le cadre de sa pratique (Down *et al.*, 2024; Naor et Mayseless, 2021; Newman *et al.*, 2023). De plus, en raison du nombre limité d'études portant sur la question de recherche, deux articles ont été retenus même si leur échantillon n'était pas composé uniquement d'adolescents présentant des difficultés d'adaptation (Bergeron *et al.*, 2024; Harrod *et al.*, 2024). Finalement, à l'exception de trois études (Bergeron *et al.*, 2024; Russell et Phillips-Miller, 2002; Taniguchi *et al.*, 2009), la description des échantillons ne précisait pas les difficultés d'adaptation rencontrées par les participants ou la présence de troubles diagnostiques.

Cette hétérogénéité dans les caractéristiques des études complexifie le regroupement ainsi que la comparaison des différents résultats, ce qui représente une limite considérable. Ainsi, il apparait difficile de cibler des qualités ou des compétences généralisables à l'ensemble des contextes d'INA. Cette limite était toutefois prévisible, puisque l'INA ne s'inscrit pas dans un processus linéaire ni dans un cadre d'intervention uniforme et prédéfini, ce qui constitue d'ailleurs sa richesse. En effet, le niveau et le type de compétences à déployer dépendent de la structure du programme ou de l'activité d'INA ainsi que de la clientèle ciblée (Larocque *et al.*, 2025). Par ailleurs, l'étude de Newman et de ses collaborateurs (2023) est la seule à proposer un niveau d'analyse aussi approfondie des différentes compétences et qualités à déployer en contexte d'INA du point de vue des facilitateurs. Cette étude a inévitablement contribué à enrichir les résultats du présent essai. Toutefois, le fait qu'une partie importante des résultats repose uniquement sur cette étude constitue une limite à considérer, puisqu'il n'a pas été possible d'effectuer une triangulation de l'ensemble des résultats, réduisant ainsi leur validité.

Finalement, une autre limite présente dans cet essai est liée au type de devis utilisé dans six des études retenues (Bergeron *et al*., 2024; Harrod *et al.*, 2024; Naor et Mayseless, 2021; Newman *et al.*, 2023; Russell et Phillips-Miller, 2002; Taniguchi *et al.*, 2009). Dans ces études, un devis qualitatif fut choisi en raison des objectifs de recherche. L'utilisation d'un devis

qualitatif apporte une richesse et un caractère humain à la recherche, voire une collaboration entre les chercheurs et les participants (Mucchielli, 2009). Au lieu de tenter d'expliquer les causes d'un phénomène, cette méthode de recherche permet de privilégier une description de ceux-ci (Mucchielli, 2009). Cependant, elle peut également apporter certains biais expérimentaux puisque les résultats s'appuient uniquement sur les perceptions des participants. Tant pour les études menées auprès d'adolescents que pour celles menées auprès de facilitateurs, il se peut que les résultats aient été influencés par un biais de désirabilité sociale ou par l'effet Hawthorne, un phénomène psychologique ou social qui entraine un changement conscient ou inconscient du comportement lorsque la personne sait qu'elle est observée ou qu'elle fait partie d'une étude (Berbra, 2019). Il s'agit donc d'une limite à considérer dans la compréhension des résultats.

Conclusion

L'objectif de cet essai était d'explorer les qualités et compétences essentielles à déployer en intervenant auprès d'adolescents en difficultés d'adaptation en contexte d'INA. Malgré le nombre restreint d'études sur le sujet et les limites de cet essai, les résultats semblent démontrer que des qualités ainsi que des compétences de l'ordre du savoir-faire, du savoir-être et des savoirs sont essentielles pour intervenir adéquatement dans un tel contexte. Ces compétences fondamentales permettent d'assurer d'abord la sécurité physique et émotionnelle des participants, mais favorisent également l'atteinte des objectifs et le cheminement de ceux qui prennent part à l'activité ou au programme d'INA. À la lumière des résultats et de l'analyse présentée dans cet essai, la psychoéducation apparaît comme une profession qui gagnerait à être davantage combinée avec l'INA puisqu'elles partagent des fondements communs, notamment la richesse de l'apprentissage expérientiel ainsi que l'importance des interactions entre l'individu et son environnement. Bien que cet essai ait permis de documenter certaines compétences et qualités à adopter par les facilitateurs d'INA, il importe de clarifier les balises de cette pratique au Québec et de bonifier l'offre de formation en ce sens.

Références

Alvarez, T. G., Stauffer, G., Lung, D. M., Sacksteder, K., Beale, B., et Tucker, A. R. (2020). *Adventure group psychotherapy: An experiential approach to treatment*. Routledge.

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 no CCE-126). Gouvernement du Québec.

Bailey, J. (1999). A world of adventure education. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 39–42). Venture.

Baldwin, C., Persing, J. et Magnuson, D. (2004). The Role of Theory, Research, and Evaluation in Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, *26*(3), 167–183. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1177/105382590402600307

Bandoroff, S., et Newes, S. (2006). *Coming of Age: The Evolving Field of Adventure Therapy.* Association for Experiential Education.

Berbra, O. (2019). *Effet Hawthorne : Revue bibliographique*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Lille.

Bergeron, G., Rojo, S., Massé, L. et Brochu, M. (2024). Points de vue d'adolescents en difficulté d'adaptation sur un projet d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : quelles signifiances et quelles retombées ? *Revue de psychoéducation*, *53*(2), 200–225. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1114499ar

Berteau, G. (2024). *La spécificité du travail social de groupe*. https://www.otstcfq.org/wp-content/uploads/2024/04/Presentation-La-specificite-du-TSG-Ginette-Berteau_REVSN.pdf

Bluteau, J. (2013). L'observation, une méthode privilégiée en sciences humaines. Dans J. Bluteau, J. Pronovost et M. Caouette (dir.), *L'observation psychoéducative* : Concepts et méthodes (1ere éd., p. 19–35). Béliveau Éditeur. https://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782897931759

Bonneville-Baruchel, E. (2018). Troubles de l'attachement et de la relation intersubjective chez l'enfant maltraité. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, *7*(1), 6-28. https://doi.org/10.3917/cnmi.181.0006

Boscoville. (s.d.). *Glossaire des termes psychoéducatifs.* https://www.boscoville.ca/wp-content/uploads/2022/09/GLOSSAIRE-TERMES-PSYCHOE%CC%81DUCATIFS-PSYCHOEDUCATIVE-TERMS-GLOSSARY.pdf

Bowen, D. J., Neill, J. T. et Crisp, S. J. R. (2016). Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and Program Planning*, *58*, 49–59. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.005

Brailovsky, C. A., Miller, F. et Grand'Maison, P. (1998). L'évaluation de la compétence dans le contexte professionnel. *Service social*, *47*(1-2), 171–189. https://doi.org/10.7202/706787ar

Brochu, M. (2025). *Évaluation psychoéducative et intervention psychosociale par la nature et l'aventure*. [Notes de cours].

Brossard, L. (1999). Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie Pédagogique*, *112*, 16-20. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=5260

Bullock, C. C. et Mahon, M. J. (2001). *Introduction to recreation services for people with disabilities: a person-centered approach* (2e éd.). Sagamore Publishing. https://archive.org/details/introductiontore0000bull

Caouette, M. et Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative : une compétence du psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, *42*(2), 281–297. https://doi.org/10.7202/1061213ar

Caouette, M., Maltais, L. S. et Guérin, K. (2016). *Le lexique du psychoéducateur*. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/portail/docs/GSC1840/O0005382137_Lexique_du_ps_ed.pdf

Dahl, R.E. (2004). Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerabilities and Opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1021*, 1-22. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1196/annals.1308.001

Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, *50*(2), 183–203. https://doi.org/10.7202/1084008ar

Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, *7*(1), 65–87. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1007082ar

Davis-Berman, J. L. et Berman, D. S. (1994). *Wilderness therapy: Foundations, theory and research*. Kendall Hunt.

Davis-Berman, J. L. et Berman, D. S. (2008). *The Promise of Wilderness Therapy*. Association for Experiential Education. https://archive.org/details/promiseofwildern0000davi

Down, M. J. A., Picknoll, D., Edwards, T., Farringdon, F., Hoyne, G., Piggott, B. et Murphy, M. C. (2025). Outdoor adventure education for adolescent social and emotional wellbeing: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *25*(4), 869–898. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2386350

Down, M. J. A., Picknoll, D., Hoyne, G., Piggott, B. et Bulsara, C. (2024). e-Delphi in the outdoors: Stakeholder contributions to the development of a wellbeing-focused outdoor adventure education intervention program. *Health Promotion Journal of Australia: Official Journal of Australian Association of Health Promotion Professionals*, *35*(2), 470–480. https://doi.org/10.1002/hpja.777

Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W. A., Lowry, R., McManus, T., Chyen, D., Lim, C., Brener, N. D., Wechsler, H., et Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2008). Youth risk behavior surveillance - United States, 2007. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries*, *57*(4), 1–131. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18528314/

Gabrielsen, L. E., Eskedal, L. T., Mesel, T., Aasen, G. O., Hirte, M., Kerlefsen, R. E., Palucha, V. et Fernee, C. R. (2019). The effectiveness of wilderness therapy as mental health treatment for adolescents in Norway: a mixed methods evaluation. *International Journal of Adolescence and Youth*, *24*(3), 282–296. https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1528166

Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., Beaumont, J. et Bergeron, N. (2021). L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec. *Nature et récréation*, *10*, 62-73. https://www.researchgate.net/profile/Tegwen-Gadais/publication/353342918_L'intervention_educative_en_contexte_de_plein_air_comme_objet_de_recherche_et_d'enseignement_en_milieu_universitaire_au_Quebec/links/60f5d38616f9f313009585a2/Lintervention-educative-en-contexte-de-plein-air-comme-objet-de-recherche-et-denseignement-en-milieu-universitaire-au-Quebec.pdf

Gargano, V, Mercure, C., et Pellerin, J. (2023, 22 novembre). *Regards croisés sur la pratique de l'intervention en contexte de nature et d'aventure au Québec : enjeux éthiques et déontologiques.* [Rapport de panel de discussion]. Colloque annuel du RÉSEAU pour un développement psychosocial par le sport et le plein air, Saint-Gérard-des-Laurentides, QC, Canada. https://lereseau.co/storage/323/Rapport_VG_CM_JP_2024.pdf

Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial « Plein air expérientiel » aux plans personnel et interpersonnel.* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.

Gargano, V. (2018). *L'intervention en contexte de nature et d'aventure : une analyse sous l'angle des facteurs d'aide.* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval.

Gargano, V. (2022). Les pratiques centrées sur la nature et l'aventure et le travail social : perspectives disciplinaires et théoriques. *Intervention*, *155*, 151–165. https://doi.org/10.7202/1089312ar

Gargano, V. et Turcotte, D. (2017). L'intervention en contexte de nature et d'aventure : une application de l'approche centrée sur les forces. *Revue canadienne de service social*, *34*(2), 187–206. https://doi.org/10.7202/1042888ar

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et culture.

Harper, N. J., Mott, A. J. et Obee, P. (2019). Client perspectives on wilderness therapy as a component of adolescent residential treatment for problematic substance use and mental health issues. *Children & Youth Services Review*, *105*, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104450

Harrod, A., von Benzon, N. et Limmer, M. (2024). 'It's probably more about the people': For a person-centred approach to understanding benefits of nature-based interventions. *Area (0004-0894)*, *56*(4), 1–9. https://doi.org/10.1111/area.12867

Hopkins, D., et Putnam, R. (2013). *Personal Growth through Adventure*. Routledge. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.4324/9781315067537

Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2023) *Efficacité des modèles et des approches de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation.* https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Rapports/ServicesSociaux/INESSS_Readaptation_efficacite_EC.pdf

Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ). (2017). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire.* https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf

Johnson, E. G., Davis, E. B., Johnson, J., Pressley, J. D., Sawyer, S. et Spinazzola, J. (2020). The effectiveness of trauma-informed wilderness therapy with adolescents: A pilot study. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, *72*(4), 878–887. https://doi.org/10.1037/tra0000595

Kane, M. T. (1992). The assessment of professional competence. *Evaluation & the Health Professions*, *15*(2), 163–182. https://doi.org/10.1177/016327879201500203

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (2e éd.). Pearson Education LTD. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1600830

Kostelny, K. et Garbarino, J. (2001). The War Close to Home: Children and Violence in the United States. Dans D. J. Christie, R. V. Wagner et D. A. Winter (dir.). *Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology for the 21st Century.* Prentice-Hall. https://u.osu.edu/christie/about/peace-conflict-and-violence-peace-psychology-for-the-21st-century/

Larocque, E., Mercure, C., Rioux, C.A. et Gargano, V. (2025, 6 juin). *Regards croisés sur l'offre de formation en intervention par la nature (et l'aventure) au Québec et au-delà : états des lieux et pistes d'action pour optimiser la formation au Québec*. [Rapport de panel de discussion]. Cinquième colloque du Réseau – pour un développement psychosocial par le sport et le plein air, Trois-Rivières, QC, Canada. https://doi.org/10.5683/SP3/DHXPQD

Larousse. (s.d.). *Aventure*. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/aventure/7035

Larousse. (s.d.). *Nature*. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/nature/53894

Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Le Blanc, M. (2000, 18-20 mai). *Quelle stratégie d'intervention choisir pour les adolescents en difficulté ? Entre les interventions universelles et personnalisées s'impose l'approche différentielle.* [Conférence]. Septième congrès de l'Association québécoise de la thérapie de la réalité, Québec, QC, Canada. https://classiques.uqam.ca/contemporains/leblanc_marc/quelle_strategie_choisir/strategie_intervention.pdf

Le Blanc, M. (2014). La rigueur dans les activités éducatives, l'application de la méthode psychoéducative. À la mémoire de Gilles Gendreau, psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, *43*(1), 121–142. https://doi.org/10.7202/1061203ar

Le Réseau. (s.d.). *Le Réseau*. https://lereseau.co/

Martin, B., Breunig, M., Wagstaff, M. et Goldenberg, M. (2017). *Outdoor leadership: theory and practice* (2e éd.). Human Kinetics.

Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Beaudry, 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* (3e éd., p. 4–36). Chenelière Éducation.

Mercure, C., Tranquard, M. et D. Mepham (2021). Les interventions en plein air à l'Université du Québec à Chicoutimi (Canada), *Nature et récréation*, *10*, 49-60. https://www.naturerecreation.org/_files/ugd/edad85_423913368aaf4807ba1542f4f9f0f1e1.pdf

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/40981

Moyse Steinberg, D. et Lindsay, J. (2008). *Le travail de groupe : un modèle axé sur l'aide mutuelle : pour aider les personnes à s'entraider*. Presses de l'Université Laval.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. (3e éd.). Armand Colin. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/arco.mucch.2009.02.

Naor, L., et Mayseless, O. (2021). The Art of Working with Nature in Nature-Based Therapies. *Journal of Experiential Education*, *44*(2), 184–202. https://doi.org/10.1177/1053825920933639

Neill, J. T., et Richards, G. E. (1998). Does Outdoor Education Really Work? A Summary of Recent Meta-Analyses. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *3*(1), 2–9. https://doi.org/10.1007/BF03400671

Newman, T. J., Jefka, B., Brennan, N., Lee, L., Bostick, K., Tucker, A. R., Figueroa, I. S. et Alvarez, M. A. G. (2023). Intentional Practices of Adventure Therapy Facilitators: Shinning Light into the Black Box. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *41*(6), 889–905. https://doi.org/10.1007/s10560-023-00933-0

Norton, C., Tucker, A., Russell, K., Bettmann, J., Gass, M., Gillis, H., et Behrens, E. (2014). Adventure therapy with youth. *Journal of Experiential Education*, *37*(1), 46–59. https://doi.org/10.1177/1053825913518895

Norton, C.L. (2011). Wilderness therapy: Creating a context of hope. Dans C. L. Norton (dir.). *Innovative interventions in child and adolescent mental health* (p. 66-140). Routledge.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ]. (2024). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices.* https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Lignes-directrices-evaluation-psychoeducative_final.pdf

Papalia, D. E., Martorell, G. et Bève, A. (2018). *Psychologie du développement humain* (9e éd.). Mc Graw Hill Education.

Priest, S. (1999). The semantics of adventure programming. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 111-114). Venture.

Priest, S. et Behrens, E. (2025). The Facilitator's Roles in a Mechanism of Change for Adventure Therapy. *International Journal of Adventure Therapy*.

Priest, S., et Gass, M. A. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Human Kinetics. http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/36446894.html

Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative : concepts et méthode*. Béliveau éditeur.

Prouty, D. (2007). Introduction to adventure education. Dans D. Prouty, J. Panicucci et R. Collinson (dir.), *Adventure education: Theory and applications* (p. 3–18). Human Kinetics.

Revell, S., Duncan, E., et Cooper, M. (2014). Helpful aspects of outdoor therapy experiences: An online preliminary investigation. *Counselling and Psychotherapy Research*, *14*(4), 281–287. https://doi.org/10.1080/14733145.2013.818159

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. https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2024/05/LaPratique_no27_printemps_2024.pdf

Rojo, S. et Bergeron, M. (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions.* Presses de l'Université du Québec.

Rojo, S., Plante, A., Bilodeau, M. et Tremblay, M. (2017). Les fondements de l'intervention par la nature et l'aventure. Dans S. Rojo, et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 49-82). Presses de l'Université du Québec.

Russell, K. C., et Phillips-Miller, D. (2002). Perspectives on the Wilderness Therapy Process and Its Relation to Outcome. *Child and Youth Care Forum*, *31*(6), 415–437. https://doi.org/10.1023/A:1021110417119

Senninger, T. (2000). *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen*. Ökotopia Verlag.

Taniguchi, S. T., Widmer, M., et Duerden, M. (2007). The Attributes of Effective Camp Counselors: Changing Youths' Perspectives of Being "Cool.". *Journal of Experiential Education*, *29*(3), 378–381. https://doi.org/10.1177/105382590702900310

Tucker, A. et Rheingold, A. (2011). Enhancing fidelity in adventure edu cation and adventure therapy. *Journal of Experiential Education*, *33*(3), 258–273. https://doi.org/10.1177/105382590113300305.

Tucker, A. R. (2009). Adventure-Based Group Therapy to Promote Social Skills in Adolescents. *Social Work with Groups*, *32*(4), 315–329. https://doi.org/10.1080/01609510902874594

Tucker, A. R. et Norton, C. L. (2013). The use of adventure therapy techniques by clinical social workers: implications for practice and training. *Clinical Social Work Journal*, *41*, 333-343. https://doi.org/10.1007/s10615-012-0411-4

Tucker, A. R., Combs, K. M., Bettmann, J. E., Chang, T.-H., Graham, S., Hoag, M. et Tatum, C. (2018). Longitudinal Outcomes for Youth Transported to Wilderness Therapy Programs. *Research on Social Work Practice*, *28*(4), 438–451. https://doi.org/10.1177/1049731516647486

Tucker, A. R., Paul, M., Hobson, J., Karoff, M. et Gass, M. (2011). Outdoor behavioral healthcare: Its impacts on family functioning. *Journal of Therapeutic School and Program, 8*, 21-40. https://dx.doi.org/10.19157/JTSP.issue.08.01.05

Turcotte, D. et Lindsay, J. (2019). Introduction. Dans D. Turcotte et J. Lindsay (dir.), *L'intervention sociale auprès des groupes* (4e éd.). Chenelière éducation.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology Press.

Webb, D. J. (1999). Recreational outdoor adventure programs. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 3–8). Venture.

Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I.-C. et Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: a contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, *119*, 47–53. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089H