

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La planification d'une situation d'apprentissage axée sur la connaissance de soi des étudiantes et des étudiants dans les cours d'éducation physique au collégial : l'intégration des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure

par

Julie Paquette

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Juillet 2020

© Paquette Julie, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

La planification d'une situation d'apprentissage axée sur la connaissance de soi des étudiantes et des étudiants dans les cours d'éducation physique au collégial : l'intégration des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure

Julie Paquette

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Geneviève Bergeron : Direction d'essai

Sébastien Rojo : Co-direction d'essai

Denyse Lemay : Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le 13 juillet 2020

REMERCIEMENTS

Le dépôt de cet essai de maîtrise représente la fin d'un long processus durant lequel j'ai reçu beaucoup d'encouragement de mon entourage.

Je tiens d'abord à remercier sincèrement ma directrice et mon directeur d'essai, madame Geneviève Bergeron et monsieur Sébastien Rojo, qui m'ont offert leur soutien tout au long de ce projet en m'accordant généreusement de leur temps pour m'accompagner dans chacune des étapes. Vos connaissances et vos conseils m'ont permis de mieux comprendre le travail de recherche, de rendre mon projet plus cohérent en plus de me transmettre un peu de votre passion pour l'intervention par la nature et l'aventure. Merci d'avoir été présents et patients même si la réalisation de mon essai a été plus longue que prévu.

Je souhaite également remercier madame Denyse Lemay qui, à titre d'évaluatrice de l'essai, a commenté de manière judicieuse mon travail afin de rehausser sa qualité.

Un merci particulier au Cégep de l'Outaouais pour l'octroi du perfectionnement de longue durée dont j'ai pu bénéficier.

Un grand merci à ma maman pour son aide généreuse à me relire ce qui a permis de rendre la lecture de cet essai plus digeste et saine pour l'esprit.

Merci à ma famille et mes amis, sachez que vos gestes et paroles d'encouragement m'ont aidée à cheminer jusqu'à la fin de cet essai.

Enfin, je souhaite adresser une pensée spéciale à ma douce amie Marie-Hélène qui a passé de nombreuses heures dans ses travaux de maîtrise au cours de ses dernières années de vie; je partage la réussite de ce projet d'études avec elle.

SOMMAIRE

Le présent essai s'intéresse à la planification d'une situation d'apprentissage axée sur la promotion de la santé mentale des étudiantes et étudiants dans les cours d'éducation physique au collégial. Le passage à la vie adulte ainsi que la transition secondaire-collégial constituent une période critique pour la santé mentale des étudiantes et étudiants. Ceux-ci rencontrent des défis importants pouvant générer du stress et nécessiter des modifications majeures dans plusieurs domaines de leur vie. Alors que la mise en œuvre de programmes de prévention et de promotion devrait constituer une priorité pour répondre aux besoins des adultes émergents, il appert que la population étudiante n'a pas toujours accès au soutien psychologique nécessaire ni à des programmes qui pourraient lui être bénéfiques. Ces programmes pourraient, notamment, renforcer ses facteurs de protection en santé mentale comme la connaissance de soi lui permettant de progresser en étant conscient de ses capacités et ses limites et ainsi, mieux faire face aux différentes situations de la vie. C'est pourquoi l'idée de planifier une situation d'apprentissage axée sur la promotion de la santé mentale dans les cours d'éducation physique au collégial fut retenue en raison de leurs visées liées au développement personnel et à leur accessibilité à la majorité de la communauté étudiante. Mais de quelle manière la situation d'apprentissage peut-elle être planifiée pour favoriser la santé mentale chez les étudiantes et les étudiants au Cégep de l'Outaouais ? » Afin de répondre à cette question, notre projet de recherche vise l'atteinte des deux objectifs spécifiques suivants :

1. Planifier une situation d'apprentissage qui favorise le développement de la connaissance de soi.
2. Actualiser certains principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure au sein des activités visant la connaissance de soi.

Afin d'atteindre ces objectifs, la recension d'écrits est dirigée vers trois concepts : la planification d'une situation d'apprentissage, la connaissance de soi ainsi que l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA). Nos recherches portant sur la démarche de planification nous a permis d'identifier et de détailler deux grandes étapes

dans notre processus soient la macroplanification et la microplanification. Afin que nos choix pédagogiques favorisent le développement de la connaissance de soi, les écrits consultés ont servi à définir cet objet d'apprentissage, à identifier ses composantes ainsi que des moyens favorables de les développer. Pour optimiser les stratégies proposées pour ce type d'apprentissage, notre étude s'est également intéressée à l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA). Ce travail a aidé à identifier et décrire certains principes directeurs à intégrer au sein de la séquence d'apprentissage en raison de leur influence à amener les participantes et participants à être plus conscients de leurs forces et de leurs limites pour se fixer des objectifs réalistes.

Cette recherche de nature qualitative porte sur la planification d'une situation d'apprentissage. Cette démarche de planification s'inspire du devis méthodologique de Paillé (2007) qui porte, notamment, sur la conception d'activités d'apprentissage. Cependant, la démarche est originale en raison des besoins spécifiques liés au contexte d'intervention éducative par la nature et l'aventure.

Cette recherche tente d'offrir aux enseignantes et aux enseignants en éducation physique des pistes utiles pour promouvoir la santé mentale au sein de leurs cours.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 5 |
| SOMMAIRE | 6 |
| LISTE DES TABLEAUX | 11 |
| LISTE DES FIGURES | 12 |
| INTRODUCTION | 14 |
| | |
| PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE | 16 |
| 1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE | 16 |
| 1.1 La transition du secondaire au collégial | 16 |
| 1.2 Le passage à l'âge adulte | 17 |
| 2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE | 17 |
| 2.1 Les risques liés à la santé mentale chez les étudiantes et étudiants au niveau collégial | 18 |
| 2.2 Défis associés à la prévention et à la promotion de la santé mentale dans le réseau collégial et au Cégep de l'Outaouais | 20 |
| 2.3 La santé mentale comme objet d'apprentissage dans les cours d'éducation physique | 23 |
| 3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI | 30 |
| 3.1 Question générale de l'essai | 30 |
| | |
| DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE CONCEPTUEL | 31 |
| 1. LA PLANIFICATION D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE | 31 |
| 1.1 La planification de l'enseignement | 31 |
| 1.2 La démarche de planification | 32 |
| 2. LA CONNAISSANCE DE SOI..... | 37 |
| 2.1 La définition du concept de connaissance de soi..... | 37 |
| 2.2 Les impacts positifs de la connaissance de soi..... | 37 |
| 2.3 Les composantes de la connaissance de soi | 39 |
| 2.4 Le développement de la connaissance de soi | 40 |

| | | |
|--|--|------------|
| 3. | L'INTERVENTION ÉDUCATIVE PAR LA NATURE ET L'AVENTURE | 42 |
| 3.1 | Définition de l'IENA..... | 42 |
| 3.2 | Principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure .. | 44 |
| 4. | SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DU CADRE CONCEPTUEL..... | 54 |
| 5. | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE | 56 |
| TROISIÈME CHAPITRE : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES | | 57 |
| 1. | L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE | 57 |
| 1.1 | Le type d'essai..... | 57 |
| 1.2 | Posture épistémologique..... | 59 |
| 2. | DÉROULEMENT | 59 |
| 2.1 | Élaboration du cadre conceptuel | 60 |
| 2.2. | Macroplanification de la situation d'apprentissage..... | 61 |
| 2.3 | Microplanification des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi | 62 |
| 2.4 | Vérification de l'alignement curriculaire de la situation d'apprentissage conçue avec le cadre conceptuel | 65 |
| 2.5 | Réflexion sur le travail de planification | 66 |
| 2.6 | Indication des limites de la planification et de son prolongement possible ... | 67 |
| 3. | MOYENS PRIS POUR ASSURER LA RIGUEUR SCIENTIFIQUE | 67 |
| QUATRIÈME CHAPITRE : LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | | 69 |
| 1. | PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 69 |
| 1.1 | La macroplanification de la situation d'apprentissage | 70 |
| 2. | INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 108 |
| 2.1 | Le processus de planification | 109 |
| 2.2 | Réflexion critique sur l'atteinte des objectifs de l'essai..... | 113 |
| CONCLUSION | | 117 |
| 1. | LE RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE | 117 |
| 2. | LES LIMITES DE LA RECHERCHE | 119 |
| 3. | LES RETOMBÉES ET LES PERSPECTIVES FUTURES..... | 121 |

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 124**ANNEXE A - OUTILS DE LA MICROPLANIFICATION DES ACTIVITÉS
D'APPRENTISSAGE..... 133**

1. FICHE D'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE : LE BINGO 133
2. FICHE D'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE : LA ZONE DE CONFORT (PARTIE 1) 134
3. FICHE D'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE : LE RALLYE D'ORIENTATION..... 135
4. JOURNAL DE BORD 137

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Les éléments de la macroplanification..... | 35 |
| Tableau 2 : Les principaux éléments du cadre conceptuel | 55 |
| Tableau 3 :Les composantes de la situation d'apprentissage | 70 |
| Tableau 4 : La rencontre préparatoire..... | 74 |
| Tableau 5 : La journée préparatoire..... | 76 |
| Tableau 6 : La sortie en plein air | 79 |
| Tableau 7 : Les activités d'apprentissage propices à la connaissance de soi | 81 |
| Tableau 8 : Canevas de la fiche d'activité d'apprentissage | 87 |
| Tableau 9 : Fiche d'activité d'apprentissage : Le bingo..... | 89 |
| Tableau 10 : Fiche d'activité d'apprentissage : La zone de confort (partie 1) | 92 |
| Tableau 11 : Fiche d'activité d'apprentissage : Le rallye d'orientation | 95 |
| Tableau 12 : Fiche d'activité d'apprentissage : L'étoile..... | 98 |
| Tableau 13 : Fiche d'activité d'apprentissage : Le canot artistique | 103 |
| Tableau 14 : Fiche d'activité d'apprentissage : La zone de confort (partie 2) | 105 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Les composantes de l'intervention éducative par la nature et l'aventure.. | 44 |
| Figure 2 : Les quatre phases du cycle de l'apprentissage expérientiel | 46 |
| Figure 3 : Les compétences d'un bon leader en contexte de plein air | 51 |
| Figure 4 : Zone de confort, zone d'apprentissage et zone de panique..... | 132 |

INTRODUCTION

Le passage à l'âge adulte ainsi que la transition du secondaire au collégial peuvent occasionner de nombreux changements difficiles à gérer dans une même période par les étudiantes et étudiants du collégial. Nombreux sont celles et ceux qui présentent des symptômes de détresse psychologique (difficultés de concentration, fluctuation du poids, réactions émotionnelles fortes, fatigue, etc.) durant leur cheminement scolaire (Gosselin et Ducharme, 2017). Face à ce problème, des programmes de prévention et de promotion de la santé mentale ont été développés, mais il semble que les ressources sont parfois insuffisantes par rapport à la demande de services psychosociaux. Le développement d'activités intra-curriculaires faisant la promotion de la santé mentale, en complémentarité aux interventions déjà présentes, nous paraît une idée pertinente en vue de rejoindre un plus grand nombre d'étudiantes et étudiants. Naturellement, certains cours s'y prêtent davantage dont ceux en éducation physique qui, en ayant pour but est de promouvoir la santé globale, peuvent s'apparenter à des programmes de prévention et de promotion de la santé mentale.

Suite à ces observations, notre intérêt s'est porté sur le sujet de cet essai. Comment pouvons-nous intégrer une situation d'apprentissage comportant des activités visant la promotion de la santé mentale en éducation physique au collégial ? Quels sont les objets d'apprentissage et les compétences qui seraient visés par ces activités ? Quelles activités favorisent ces apprentissages et dans quel contexte ? Cet essai a pour but de planifier une situation d'apprentissage en éducation physique visant à promouvoir la santé mentale des étudiantes et étudiants du Cégep de l'Outaouais.

Le premier chapitre de cet essai permet de présenter la problématique. Nous décrivons le contexte de la recherche portant principalement sur le passage à l'âge adulte et la transition du secondaire au collégial. Puis, le problème de recherche est défini en détaillant plus précisément l'importance des stratégies de prévention et de promotion de la santé mentale positive au sein des cours au collégial. Des hypothèses sont également énoncées en ce qui a trait au facteur de protection à privilégier et le contexte

d'enseignement favorable à l'intégration d'activités d'apprentissage visant la promotion de la santé mentale. Ce contexte donne, notamment, un aperçu des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure. Cette section se termine avec l'énonciation de la question générale de l'essai.

Le deuxième chapitre expose, suite à une recension des écrits, le cadre conceptuel sur lequel s'appuie la planification de la situation d'apprentissage. Il présente d'abord la démarche de planification en décrivant deux principales étapes: la macroplanification et la microplanification. Puis, le concept de la connaissance de soi est abordé afin de décrire des moyens pour faire la promotion de la santé mentale. Par la suite, nous nous attardons au concept d'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA), en le définissant et en décrivant certains principes qui le caractérisent soient : l'apprentissage expérientiel, le contexte non familial, la dynamique de groupe, le rôle de la personne facilitatrice, etc. Ce chapitre se conclut par la présentation des objectifs spécifiques de recherche.

Les aspects méthodologiques choisis pour atteindre nos objectifs font partie du troisième chapitre. En premier lieu, nous présentons le type d'essai retenu en lien avec l'approche méthodologique de Paillé (2007). En deuxième lieu, la méthodologie sert à expliciter le processus de planification de la situation d'apprentissage par une description de ses différentes étapes et de critiquer la démarche adoptée. Puis, nous terminons ce chapitre en exposant les moyens pris pour assurer la scientificité et la rigueur de la recherche.

Le quatrième chapitre aborde la présentation et l'interprétation des résultats de la recherche. C'est ici que se fera la description de la situation d'apprentissage, du canevas utilisé ainsi que des activités élaborées. Les obstacles rencontrés et le potentiel des interventions seront également rapportés.

La conclusion permet de faire un survol du processus de la recherche qui nous amène à résumer les principales idées, évaluer les retombées scientifiques et pédagogiques, exposer les limites de la recherche ainsi qu'à proposer quelques pistes de réflexion pour le futur, notamment quant à l'expérimentation des activités conçues.

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre nous permet d'abord de présenter le contexte de cet essai, soit la transition que vivent les étudiantes et étudiants du secondaire vers le collégial ainsi que les difficultés qui peuvent être vécues sur le plan de la santé mentale durant cette période de développement identitaire. Nous décrivons ensuite le problème de recherche en vue de cibler l'apport de ce travail par rapport à la situation existante. La question générale de l'essai sera indiquée à la fin du chapitre.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Afin d'expliquer clairement le contexte, ce dernier est divisé en deux sections : la transition secondaire-collégial et le passage à l'âge adulte.

1.1 La transition du secondaire au collégial

La transition du secondaire au collégial revêt une signification particulière puisqu'elle symbolise l'amorce d'une vie adulte, plus ou moins affranchie de l'autorité parentale (Brochu et Moffet, 2010). Alors que le contrôle et la discipline sont omniprésents au secondaire, les études supérieures font plutôt la promotion de la liberté et de l'autonomie; des valeurs exigeantes pour les jeunes adultes qui adoptent leur nouveau rôle (Métayer, 1991). Apprivoiser et assumer cette liberté sont de grandes épreuves que doivent relever ces derniers au collégial (*Ibid.*), car même une fois admis, ils demeurent en phase de transition vers l'acquisition de comportements matures. À leur arrivée, les étudiantes et étudiants perçoivent ce milieu comme un environnement qui semble dépourvu de contraintes. Ils réalisent rapidement qu'ils doivent apprendre à s'organiser, à établir leurs priorités, à faire des choix, à planifier leur horaire, etc., et ce, en tenant compte des différentes composantes de leur vie : études, travail, cercle social, vie amoureuse, activités parascolaires et loisirs (*Ibid.*). De plus, le fait de débiter un parcours d'études collégiales peut occasionner de nombreux changements difficiles à gérer dans une même période : un premier départ de la résidence familiale, un déménagement dans une autre région, un éloignement physique de son réseau social ou encore une situation d'autonomie financière

(Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016). Selon l'étude de Brochu et Moffet (2010), l'intégration au collégial est considérée comme complète lorsqu'elle est réalisée sur les plans institutionnel, intellectuel, social et vocationnel. Pour y arriver, les étudiantes et étudiants doivent réussir à se familiariser avec leur nouvel établissement d'enseignement et leur contexte de formation, apprivoiser des pratiques pédagogiques différentes du secondaire, créer des liens sociaux et définir leurs aspirations professionnelles et personnelles qui suivront le passage au collégial (Tremblay et al., 2006). En somme, la pluralité des aptitudes à acquérir pour intégrer le milieu collégial ainsi que les nombreux ajustements requis en début de parcours augmentent le risque chez les étudiantes et étudiants de rencontrer des difficultés d'adaptation ce qui fait de la transition du secondaire au collégial une période des plus critiques sur le plan de la santé mentale (Marcotte, Fortin, Potvin, Marcotte et Royer, 2008).

1.2 Le passage à l'âge adulte

L'âge adulte est une période charnière de la vie au cours de laquelle les jeunes doivent faire face à de nouveaux changements profonds sur les plans biologiques, cognitifs, émotionnels et sociaux (Doré, 2017). Cette période comporte plusieurs défis qui peuvent s'avérer déstabilisants, par exemple, le développement des projets de vie personnelle et professionnelle, le cheminement vers l'indépendance, l'adaptation à un nouvel environnement scolaire ou professionnel, la pression pour réussir, la conciliation entre le travail et les études, etc. (*Ibid.*). C'est durant cette phase que l'on trouve les prévalences les plus élevées de détresse psychologique, de troubles anxieux, d'épisodes de dépression, de troubles liés à la consommation d'alcool et de drogues et de troubles de l'alimentation (Fournier et al., 2002 ; Kairouz et al., 2008; Nguyen et al., 2005, dans Martineau et al. 2015). En somme, les jeunes âgés de 16 à 25 ans, que nous qualifions d'adultes émergents (Commission de la santé mentale du Canada, 2015), constituent un groupe à risque pour qui la promotion de la santé mentale est importante (Power, 2010 ; World Health Organization, 2004 dans Konan, 2016).

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Cette partie décrit le problème à la base de notre intérêt pour cette recherche étant les risques et les défis que posent les problèmes de santé mentale chez les étudiantes et

étudiants des collèges. Puis, elle présente le problème de recherche qui est de comment concevoir, à l'intérieur des cours d'éducation physique, des activités contribuant à favoriser la santé mentale. Elle se divise en trois sections : les risques liés à la santé mentale chez les jeunes de niveau collégial, les défis concernant la prévention et de la promotion de la santé mentale dans les établissements d'éducation collégiale et la promotion de la santé mentale dans les cours d'éducation physique. Cette section se termine par une description et une explication du choix d'avoir recours, pour planifier la situation d'apprentissage, à des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA), une modalité présentant un fort potentiel pour soutenir la santé mentale des jeunes adultes.

2.1 Les risques liés à la santé mentale chez les étudiantes et étudiants au niveau collégial

D'emblée, il importe de jeter certaines balises entourant ce que nous entendons par santé mentale. Dans le cadre de cet essai, nous avons choisi le terme « santé mentale », repris des travaux de Doré et Caron (2017) en voulant faire référence au fait que « la santé mentale est plus que l'absence de maladie mentale ou de troubles mentaux : elle constitue une forme de bien-être complet et interpelle notre capacité à jouir de la vie et à faire face aux défis auxquels nous sommes confrontés » (p. 2). Sous cet angle, la santé mentale constitue une composante essentielle de la santé puisqu'elle nous « permet d'agir, de réaliser notre potentiel, de faire face aux difficultés normales de la vie et d'apporter une contribution à la communauté » (Mouvement santé mentale Québec, 2014). Ainsi, lorsque nous affirmons qu'une étudiante ou un étudiant peut développer un problème de santé mentale, nous entendons qu'en raison de facteurs externes ou internes, un aspect de sa vie peut être affecté tel que ses fonctions cognitives, son adaptation psychosociale, sa motivation, son rendement académique, etc. (Martineau et al. 2017).

Tel qu'il a été mentionné précédemment, la période de double transition que vivent les étudiantes et étudiants du secondaire à leur arrivée au cégep comporte des défis importants qui peuvent nécessiter des modifications majeures dans plusieurs domaines de leur vie de jeune adulte. De plus, différents facteurs peuvent interférer avec leur rendement scolaire tels que le stress, les difficultés liées au sommeil et l'anxiété (Marcotte et al., 2016). D'ailleurs, plusieurs travaux montrent qu'ils sont nombreux à démontrer des symptômes de la détresse psychologique (difficultés de concentration, fluctuation du poids,

réactions émotionnelles fortes, fatigue, etc.) durant leur cheminement scolaire (Gosselin et Ducharme, 2017). À ce propos, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2018) souligne que la plupart des troubles de santé mentale se manifestent vers 18 ans, âge correspondant à la transition vers l'âge adulte. Dans ce regroupement d'études, le rapport MacKean (2011), mentionne, qu'au Canada, la prévalence des problèmes de santé mentale est plus forte chez les étudiantes et étudiants de niveau postsecondaire que dans la population en général. Dans ce même ordre d'idées, plusieurs statistiques en lien avec la santé mentale des jeunes adultes ont attiré notre attention. Tout d'abord, on estime que 70% à 80% des troubles mentaux chez les adultes seraient apparus pour la première fois avant l'âge de 25 ans (Marcotte, Fortin et al., 2008). Puis, au Canada, la proportion des personnes aux prises avec un niveau élevé de détresse psychologique est de 33,7 % chez les jeunes de 15 à 24 ans (Camirand et Nahou, 2008). Au Québec, « environ 28 % de la population québécoise de 15 ans et plus éprouve un stress quotidien élevé » (Desjardins et al. 2008, p. 16). Au Cégep de l'Outaouais, les services d'aide psychosociale ont tenu 1081 rencontres individuelles avec la clientèle étudiante éprouvant des problèmes d'anxiété, des symptômes dépressifs et des problèmes sentimentaux en 2011-2012 (Martineau et al., 2015). De plus, la question de la réussite scolaire est préoccupante dans la région de l'Outaouais en raison des taux de diplomation se situant sous la moyenne provinciale chez les moins de 20 ans (*Ibid.*).

Au regard des problèmes de santé que présentent les étudiantes et étudiants durant leur double transition, examinons quels sont les éléments qui peuvent nuire ou favoriser la santé mentale.

2.1.1 Les facteurs de risques et de protection en santé mentale

Selon le gouvernement du Québec (2015), il s'agit d'une combinaison de facteurs de risque qui peut favoriser le développement d'un problème de santé mentale. Plusieurs facteurs peuvent être en cause telle que l'hérédité, une modification de l'équilibre chimique du cerveau, la consommation de substances, les maladies chroniques, une faible estime de soi, l'isolement social, etc.

En parallèle à ces derniers, il existe également de nombreux facteurs de protection qui réduisent les probabilités de l'apparition d'un trouble de la santé mentale (Marcotte et al. 2015). Nombreux sont ceux qu'il est possible de renforcer. Par exemple, dans le cas de l'anxiété et de la dépression, les facteurs de protection communs sont : « avoir un bon soutien social, fréquenter des pairs qui ont une influence positive, avoir un sentiment d'appartenance à sa famille, posséder de bonnes habiletés sociales, démontrer de bonnes habiletés de résolution de problème et avoir un sentiment d'efficacité personnelle et avoir de saines habitudes de vie » (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016, p. 37).

Afin de renforcer les facteurs de protection, il y a des interventions qui visent la prévention de la santé mentale et d'autres qui en font la promotion. En premier lieu, « la prévention des troubles mentaux vise la réduction ou l'absence de symptômes en s'attaquant aux facteurs de risque et aux conditions susceptibles d'induire ces problèmes » (Martineau, Beauchamp et Marcotte, 2017, p. 170). Quant à la promotion de la santé mentale, celle-ci « vise à accroître la capacité des individus et des collectivités à se prendre en main et à améliorer leur santé mentale en développant et en renforçant les facteurs de protection et les conditions favorables à la santé mentale » (*Ibid.*, p.172). Dans ce même ordre d'idées, l'organisme de Mouvement santé mentale Québec (2018) déclare que les activités de promotion de la santé mentale ont pour but de renforcer la résilience individuelle et le soutien du milieu.

Considérant l'ampleur des difficultés vécues par les jeunes adultes durant leur période de double transition, il importe de s'intéresser aux défis concernant la prévention et la promotion de la santé mentale dans le réseau collégial.

2.2 Défis associés à la prévention et à la promotion de la santé mentale dans le réseau collégial et au Cégep de l'Outaouais

De prime abord, il nous importe de clarifier que la double transition n'est pas la cause du développement des problèmes de santé mentale. Néanmoins, voici un extrait des travaux de Barriault (2015) qui explique l'importance de comprendre ce contexte :

[...] ce n'est pas la transition qui fait en sorte que les troubles se développent. Cependant, puisque les jeunes se trouvent dans un milieu éducatif au moment où ils sont le plus susceptibles de développer des troubles de santé mentale, il

est important d'intervenir de manière rapide et efficace, selon des méthodes approuvées par la recherche, à l'intérieur même de l'environnement éducatif. Ce faisant, il est possible de prévenir l'apparition de ces problèmes ou de réduire leur intensité. À l'inverse, plus on attend pour répondre aux besoins des personnes à risque de présenter des problèmes de santé mentale, plus les conséquences risquent de se faire ressentir, notamment en ce qui concerne le taux de décrochage scolaire (p. 1).

Dans ce même ordre d'idées, la Commission de la santé mentale du Canada (2015) mentionne que la mise en œuvre des programmes de prévention et de promotion ainsi que l'instauration d'interventions précoces dans les écoles et les établissements postsecondaires devraient constituer une priorité pour répondre aux besoins des adultes émergents. De son côté, l'étude de Martineau et al. (2015) fait état que l'école constitue un milieu propice à la prévention et la promotion de la santé mentale en développant des compétences telles que la communication, le travail en équipe, le concept de soi positif, la responsabilisation, la résilience, les stratégies d'adaptation et de résolution de problèmes, etc. Puis, l'Institut national de santé publique Québec (2017) relate la nécessité « d'adopter une vision positive des individus et d'accorder une importance accrue aux actions qui visent le renforcement des capacités plutôt que de chercher uniquement à contrer les problèmes de ceux ayant des besoins particuliers » (p. 12). C'est d'ailleurs ce qui est indiqué dans le rapport que soumet le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2018) sur la santé mentale :

Le développement de stratégies de prévention et de promotion pour bonifier le continuum de services en santé mentale est actuellement considéré comme une clé pour améliorer la santé mentale, atténuer les symptômes de troubles mentaux, et même éviter leur émergence. [...] En renforçant les capacités de la majorité des étudiants et en répondant à leurs besoins variés, entre autres par des stratégies en amont, les services spécifiques en intervention peuvent être utilisés plus adéquatement par les étudiants ayant des besoins cliniques spécifiques (p. 1).

Ainsi, il serait cohérent de retrouver, au sein du milieu collégial, des programmes axés sur le développement de ces compétences constituant des facteurs de protection, c'est-à-dire, qui contribuent à diminuer « la probabilité de l'apparition de la dépression et de l'anxiété » (Marcotte et al., 2016, p. 20). Par ailleurs, Mouvement Santé mentale Québec (2018) affirme que les interventions de promotion de la santé mentale doivent proposer une

variété d'activités ou d'expériences qui permettent aux participantes et participants de se découvrir et de se projeter dans le futur, et ce, en considérant les besoins développementaux propres à chaque âge.

2.2.1 *La disparité des ressources psychosociales offertes dans le réseau collégial*

Toutefois, malgré le fait que les cégeps soient responsables de créer des conditions qui favorisent la réussite éducative des étudiantes et étudiants, celles-ci sont parfois insuffisantes dû au manque de ressources (Fédération des Cégeps, 2010). De ce fait, la Commission de la santé mentale du Canada (2015) stipule que les programmes de prévention de la santé mentale développés au niveau postsecondaire sont insuffisants. En effet, les établissements postsecondaires répondent difficilement à l'augmentation de la demande de services psychosociaux (Grégoire et al., 2016). Par ailleurs, il existe de très grandes disparités entre les établissements concernant le type de services offerts (psychologues, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, etc.) et leur fréquentation (Gosselin et Ducharme, 2017). Il n'est donc pas rare que ce soient « les professeurs, les aides pédagogiques individuels (API) et les conseillers en orientation (CO) qui doivent suppléer à ce manque de ressources internes » (*Ibid.*, p. 94). Bref, il appert que la population étudiante n'a pas toujours accès au soutien psychologique nécessaire ni à des programmes qui pourraient lui être bénéfiques pour renforcer ses facteurs de protection en santé mentale.

2.2.2 *L'insuffisance de stratégies de prévention et de promotion appliquées dans les cours au Cégep de l'Outaouais pour soutenir la santé mentale des étudiantes et des étudiants*

Devant ce constat d'augmenter le nombre de ressources, mais aussi de varier les types de services offerts, Martineau, Beauchamp et Fournier (2015) du Cégep de l'Outaouais ont mis sur pied leur propre programme de prévention et de promotion de la santé mentale dans ce collège. Celui-ci, ayant pour nom Je tiens la route, vise à « sensibiliser les jeunes à mieux prendre soin de leur santé mentale, à s'investir dans leur milieu et à produire des actions concertées qui rejailliraient positivement sur la communauté » (*Ibid.*, p. 55). Il comporte différentes activités extra-scolaires où les jeunes adultes sont invités à participer sous une base volontaire en plus de présenter une plateforme web faisant la promotion de la santé mentale. Par la diversité des stratégies mises en place, un grand nombre d'étudiantes et

d'étudiants ainsi que des membres du personnel (environ 200) ont participé aux différentes activités proposées (*Ibid.*, 2015).

Toutefois, la participation à ces activités se fait sur une base volontaire et nous croyons qu'il pourrait y avoir plus de stratégies de prévention et de promotion appliquées directement en classe pour rejoindre le plus d'étudiantes et d'étudiants. À ce sujet, l'étude de Martineau et al. (2015), souligne dans ses recommandations que des stratégies avec des objectifs ciblés pourraient être appliquées en classe puisque les études ont démontré « l'efficacité des interventions axées sur le développement d'habiletés de base réalisées directement dans ce contexte pour réduire le niveau de symptômes anxieux et dépressifs » (*Ibid.*, p. 120). D'ailleurs, les résultats obtenus dans la recherche de Martineau et al. (2017) indiquent clairement que ces stratégies « apparaissent comme les plus prometteuses pour contrer le stress et les symptômes anxieux et dépressifs chez les étudiants de niveau postsecondaire » (p. 178).

Compte tenu de ce qui précède, nous considérons qu'il serait avantageux de développer, en complémentarité avec ces programmes, des activités d'apprentissage encadrées au sein d'un cours sachant que l'efficacité de ce type d'intervention est reconnue (Martineau et al., 2015) et que cette intégration intra-curriculaire permet de rejoindre la majorité des étudiantes et d'étudiants. En ce qui concerne notre problématique, nous nous intéressons davantage à l'amélioration du bien-être pour contribuer à un état de santé mentale élevée. Par conséquent, la planification de notre situation d'apprentissage vise la promotion de la santé mentale de la population concernée. Étant donné que les cours d'éducation physique font la promotion de la santé globale et rejoignent l'ensemble des étudiantes et étudiants d'un collège, ceux-ci pourraient offrir un contexte adapté à ce type d'activités. L'intégration de la santé mentale comme objet d'apprentissage dans ces cours sera expliquée dans la section suivante.

2.3 La santé mentale comme objet d'apprentissage dans les cours d'éducation physique

L'éducation physique poursuit sa mission déjà amorcée au primaire et au secondaire en visant « le développement de la personne pour elle-même ainsi que l'adoption de comportements responsables en matière de santé et de mieux-être » (MELS, 2012, p. 9).

Dans les cours du premier ensemble (Activité physique et santé), la compétence à développer est « analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé » (MELS, 2017, p. 28). Les éléments de compétence rattachés à cette compétence exigent que l'apprenante ou l'apprenant ait une bonne idée de ses conceptions personnelles en lien avec la santé globale (physique, sociale, mentale, spirituelle et environnementale). Ainsi, cette compétence est appropriée pour amener les élèves à s'intéresser à leur santé mentale puisqu'elle implique que le jeune adulte reconnaisse ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation afin de faire des choix favorisant sa santé globale (*Ibid.*). Examinons comment l'enseignement des saines habitudes de vie peut être bonifié pour promouvoir la santé mentale et dans quel contexte il serait optimal de le faire.

2.3.1 *L'enseignement des saines habitudes de vie*

L'enseignement des saines habitudes de vie se fait généralement sous forme d'activités théoriques qui expliquent les bénéfices et les facteurs de risque reliés à la santé globale. Ainsi, dans le cas de la santé mentale, il est expliqué comment les saines habitudes de vie (activité physique, saine alimentation, sommeil, etc.) peuvent être bénéfiques concernant cette sphère de la santé globale ainsi que les incidences négatives possibles lorsque celle-ci est négligée (Chevalier, 2000). Pourtant, des études récentes montrent les limites des approches dites traditionnelles basées sur la simple transmission de connaissances pour réduire les comportements à risque et amener les jeunes à faire des choix favorables pour leur santé (Martineau, Beauchamp et Marcotte, 2017). De plus, la plupart de ces activités théoriques ne sont pas liées avec les activités pratiquées durant le cours. Cela nous amène à penser que l'enseignement concernant l'adoption de saines habitudes de vie pourrait être bonifié en se servant d'activités pratiques pour expérimenter les concepts théoriques vus en cours. Par ailleurs, l'ajout de ces activités pourrait permettre de développer des facteurs de protection pouvant renforcer la santé mentale. Le choix du facteur de protection à développer devra alors être en adéquation avec les visées de la compétence du premier ensemble en éducation physique.

2.3.1.1 *La connaissance de soi; un facteur de protection et de promotion de la santé mentale.* En référence à la définition de la promotion de la santé mentale ayant des visées de développement et de renforcement des facteurs de protection de la santé mentale (*Ibid.*, 2017), il est pertinent de planifier une situation d'apprentissage ayant cette même visée dans les cours d'éducation physique du premier ensemble dont la compétence demande d'analyser ses habitudes de vie dans le but de pouvoir faire des choix sains correspondants à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation. Au regard de cette compétence et de la définition de la promotion de la santé mentale, la connaissance de soi apparaît comme un facteur de protection à privilégier au sein de ces activités d'apprentissage puisqu'en sachant être à l'écoute de ses sensations, l'étudiante ou l'étudiant peut plus facilement : établir les incidences de ses habitudes de vie sur sa santé globale, reconnaître ses capacités et ses limites afin de pratiquer de manière optimale l'activité physique ainsi que reconnaître ses potentialités, ses limites et ses intérêts. En plus d'être en adéquation avec la compétence du cours, la connaissance de soi nous semble être une cible d'apprentissage cohérente à enseigner aux jeunes adultes qui, en période de double transition, sont appelés à découvrir leurs forces et leurs limites en étant confrontés à de nombreux changements. Sous un autre angle, l'organisme Mouvement santé mentale Québec (2009) a identifié la connaissance de soi comme une habileté aidante à être bien dans sa tête puisqu'elle favorise, notamment, les habiletés sociales et le sentiment d'efficacité personnelle (Mouvement santé mentale Québec, 2018). Dans les fiches que l'organisme a développées pour promouvoir la santé mentale, celle portant sur l'acceptation de soi propose un lien entre la connaissance de soi, l'acceptation de soi et l'estime de soi ; des qualités favorables à une santé mentale positive (Martineau et al., 2015). Considérant que l'amélioration de la connaissance de soi peut être un facteur de protection judicieux à intégrer dans les activités d'apprentissage, cette cible d'apprentissage sera davantage décrite dans le cadre de référence pour mieux comprendre son rôle dans la promotion de la santé mentale et la manière dont elle peut être favorisée. La prochaine section présentera un contexte dans lequel celle-ci peut être enseignée.

2.3.2 *Santé plein air*

Parmi les cours offerts au Cégep de l'Outaouais (2018), celui de Santé plein air offre un environnement favorable pour accroître la capacité des étudiantes et étudiants à promouvoir leur santé mentale. En effet, les activités en plein air semblent en elles-mêmes

avoir le potentiel de favoriser des retombées positives sur la santé et le bien-être. En effet, le contact avec la nature que procurent les activités en plein air facilite « les contacts sociaux et réduit le stress, ce qui entraîne des répercussions positives sur la santé et le bien-être » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 7; Gass, Gillis et Russell, 2012; Beringer et Martin, 2003; White, Alcock, Grellier, Wheeler, Hartig, Warber et Fleming, 2019). La description du contexte du cours validera la possibilité d'y planifier des activités d'apprentissage faisant la promotion de la santé mentale.

Tout d'abord, ce cours est offert aux sessions d'automne et d'hiver dans les cours du premier ensemble. Contrairement aux autres cours offerts dans le premier ensemble (Santé et activités en aérobic, Santé et activités sportives, etc.), il s'agit d'une formule intensive où les activités pédagogiques sont dispensées à trois moments durant la session : une rencontre obligatoire d'introduction au cours, une journée préparatoire à la sortie et une aventure (vendredi au dimanche) en milieu isolé en plein air. D'une part, les deux premières rencontres servent à transmettre beaucoup d'informations relatives au plein air afin de faciliter l'expédition de fin de semaine. D'autre part, elles servent également à favoriser la création de liens entre les participantes et participants ce qui rendra l'aventure prévue plus agréable. Tout au long du cours, ces derniers expérimentent différentes activités de plein air (randonnée pédestre, ski de fond, canot-camping, orientation, techniques de camping, etc.) dans le but qu'ils puissent analyser leur pratique de l'activité physique sous différents angles et l'ajuster de manière à ce qu'elle soit exécutée en favorisant la santé globale.

Dans ce cours, il n'y a pas d'activités pratiques liées à la promotion de la santé mentale, notamment relative à la connaissance de soi, qui sont explicitement intégrées à ce jour. Pourtant, il serait possible d'amener les apprenantes et apprenants à réaliser une démarche semblable utilisée pour l'enseignement des habitudes de vie, mais cette fois-ci, celle-ci pourrait se faire à partir des situations vécues lors de la sortie. Cela pourrait permettre de reconnaître, en situation authentique, leurs forces et leurs difficultés en lien avec leurs habitudes, d'évaluer les incidences positives et négatives reliées à leurs comportements, d'identifier les facteurs qui facilitent ou nuisent à leur engagement et d'identifier des moyens concrets à mettre en place pour favoriser leur mieux-être dans leur vie quotidienne. Puis, en leur accordant des moments de réflexion pour prendre conscience

de leur démarche et de la manière dont ils ont appliqué leurs nouvelles connaissances, cela pourrait avoir un impact positif sur le transfert de leurs apprentissages dans leur vie personnelle (Frenay et Bédard, 2011). Ce processus d'introspection nous paraît propice à l'amélioration de la connaissance de soi.

Toutefois, le développement de ce facteur de protection ne peut se faire que par la simple pratique d'activités en plein air. Cela nécessite la présence d'une personne apte à faciliter des expériences par des interventions ciblées dont elle connaît les effets potentiels et sait comment les gérer (Gargano, 2010). C'est d'ailleurs ce que propose l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA), une modalité de développement personnel et interpersonnel qui renforce les bienfaits naturels du plein air par la facilitation d'expériences comportant des interventions structurées (Gargano et Bergeron-Leclerc, 2012). Cette modalité sera décrite dans la prochaine partie.

2.3.2.1 Le potentiel de l'intégration des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA) dans les cours d'éducation physique afin de favoriser la connaissance de soi. Au Québec, les programmes d'intervention éducative en contexte de nature et d'aventure existent depuis une vingtaine d'années seulement et suscitent de plus en plus l'intérêt des chercheurs (Cardinal, 2019). En fait, ceux-ci ont démontré, notamment, leurs effets sur l'estime de soi et la confiance en soi (Long, 2001; Martin et Leberman, 2005; Gargano et Turcotte, 2018); des facteurs de protection efficaces de la santé mentale (Marcotte et Paré, 2015). Portons un œil plus attentif sur le potentiel de cette approche émergente à promouvoir la santé mentale et plus spécifiquement, la connaissance de soi en précisant ce que nous entendons par IENA et en présentant ce qui la caractérise.

Tout d'abord, l'intervention par la nature et l'aventure correspond à une « modalité d'intervention flexible et plurielle qui peut prendre des formes variées sur un continuum allant de programmes aux visées éducatives à des programmes thérapeutiques » (Bergeron, L'Heureux, Bergeron, Fournier-Chouinard et Rojo, 2017 ; Rojo et Bergeron, 2017). Lorsqu'elle s'inscrit dans une perspective développementale, elle utilise « l'expérience de la relation à la nature et au processus de l'aventure » afin que la personne puisse se connecter à soi et développer son plein potentiel (*Ibid.*). Ces expériences sont le fruit

d'activités structurées et non structurées qui exposent les apprenantes et apprenants à des défis et des risques qui leur offrent des opportunités de se développer et de promouvoir leurs capacités (Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017; Rojo et Bergeron, 2017). La dimension éducative renvoie « au développement d'attitudes prosociales et d'un point de vue positif sur la vie ainsi que sur l'apprentissage de connaissances » (Miles et Priest, 1999; Gargano et Turcotte, 2018, p. 197).

Ensuite, l'intervention éducative par la nature et l'aventure peut se démarquer des autres contextes d'intervention plus conventionnels, en proposant aux participantes et participants « des défis qui les sortent du quotidien, leur permettant ainsi d'expérimenter des situations inédites qui font appel à des compétences nouvelles » (Gargano et Turcotte, 2017, p. 199). Elle se distingue donc de l'enseignement traditionnel en faisant vivre aux participantes et participants des situations authentiques qui les amènent à « mesurer dans l'immédiat la conséquence de leurs gestes » et à « mobiliser leurs capacités d'autorégulation pour se réajuster en fonction de la situation » (Bergeron et al., 2017, p. 133). Nous pouvons faire l'hypothèse que ce regard sur soi et cette mobilisation pourraient s'avérer utiles chez les étudiantes et étudiants en période de double transition puisqu'ils facilitent le bien-être de la personne en lui permettant d'adopter de bons comportements lorsqu'elle affronte des situations anxiogènes comme l'intégration d'un nouvel environnement scolaire (*Ibid.*).

Par ailleurs, les nouveaux défis auxquels ils sont confrontés optimisent leur dépassement de soi (Prouty, Panicucci et Collinson, 2007); un effet positif pour la construction de soi (Mouvement santé mentale Québec, 2018). Cette opportunité de faire face à l'incertitude et l'inconnu nous apparaît très utile pour les jeunes qui devront se familiariser avec leur nouveau contexte de formation, créer de nouveaux liens sociaux et faire face aux nouvelles responsabilités en étant adulte. En effet, ces similitudes contextuelles permettent aux jeunes de transférer leurs nouveaux apprentissages dans leur milieu écologique, soit le collège, et ce, en mobilisant les stratégies acquises en contexte de nature et d'aventure.

Dans un autre ordre d'idées, la nature permet un retour aux sources ce qui la rend propice à l'éveil des sens ainsi qu'à la pensée introspective (Rojo, Plante, Bilodeau Tremblay, dans Rojo et Bergeron, 2017). En étant dans un environnement apaisant et en portant attention au moment présent, les personnes sont mieux disposées à accueillir les sensations, les émotions et les pensées (Marcotte et al., 2016) donc, à se connecter à soi. À ce sujet, Gargano (2018) explique, dans sa recherche sur les facteurs d'aide en intervention par la nature, comment le fait de se retrouver en nature a eu un impact sur la connaissance de soi des participantes et des participants qui ont pris part à un programme de dix-huit jours :

Le contexte naturel leur a fourni l'occasion d'explorer diverses facettes d'eux-mêmes, de mieux se connaître et de reconnaître leurs forces et leurs limites. En outre, les conditions adverses et imprévisibles leur ont demandé de fortes capacités d'adaptation et ont facilité l'authenticité des relations. Les participants ont eu l'impression d'être vus sous leur vrai jour, et d'être reconnus et acceptés pour ce qu'ils sont réellement. (p. 108)

Ainsi, leur perception de soi est façonnée par leurs expériences vécues et peut influencer leur comportement futur lors d'éventuelles difficultés (Fleischer, Doebler, Bürkner et Holling, 2017).

Au regard des potentialités que l'IENA peut apporter sur le plan de la santé mentale et plus précisément, la connaissance de soi, l'intégration de certains principes de cette modalité pourra assurément aider les étudiantes et étudiants à mieux affronter les défis associés à la double transition au collégial. Ainsi, il s'avère pertinent d'avoir recours aux principes de ce type d'intervention dans les cours d'éducation physique au collégial en contexte de plein air puisqu'ils ont pour objectif que les étudiantes et étudiants adoptent de saines habitudes de vie afin d'optimiser leur santé globale, dont fait partie la santé mentale. Maintenant que la pertinence d'intégrer des principes de l'IENA en éducation physique a été mise en évidence dans la perspective de renforcer la connaissance de soi comme facteur de protection lié à la santé mentale, énonçons la question générale de l'essai.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

3.1 Question générale de l'essai

En tenant compte des besoins des étudiantes et des étudiants en matière de prévention et de promotion de la santé mentale et du manque d'activités pratiques traitant de ce sujet dans les cours d'éducation physique au Cégep de l'Outaouais, la recherche aura pour but de répondre à la question suivante :

« Comment la connaissance de soi des étudiantes et des étudiants du collégial peut-elle être développée par la planification d'une situation d'apprentissage intégrant des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure dans le cours de Santé plein air ? »

Pour répondre à cette question, trois concepts seront décrits dans le cadre conceptuel, lequel servant de référence pour planifier la situation d'apprentissage. Ces concepts sont : la planification d'une situation d'apprentissage, la connaissance de soi ainsi que l'intervention éducative par la nature et l'aventure.

DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le but de planifier et concevoir des activités d'apprentissage favorables au développement de la connaissance de soi des étudiantes et étudiants au collégial par le recours à certains principes de l'intervention éducative par la nature et l'aventure, nous avons procédé à une recension d'écrits qui nous a permis d'élaborer le cadre conceptuel. Ce deuxième chapitre traite, dans la première partie, des éléments théoriques liés au travail de planification d'une situation d'apprentissage composées d'activités d'apprentissage favorables au développement de la connaissance de soi. Nous exposons, en deuxième lieu, le concept de la connaissance de soi en tant que facteur de protection en santé mentale chez les jeunes adultes en transition du secondaire au collégial. La troisième partie précise ce qu'est l'intervention éducative par la nature et l'aventure en y présentant certains de ses principes directeurs, dont l'apprentissage expérientiel, la réflexivité, l'environnement non familier, le niveau de défi offert et le groupe comme catalyseur du changement. Puis, elle décrit également le rôle de facilitatrice ou facilitateur que la personne enseignante peut adopter ayant pour but, notamment, de soutenir l'apprentissage des membres du groupe et favoriser la connaissance de soi. Enfin, ce chapitre se termine par une courte synthèse des concepts présentés suivis des objectifs spécifiques de l'essai.

1. LA PLANIFICATION D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Cette section sert à clarifier la démarche de planification d'une situation d'apprentissage. Sans vouloir nous rattacher à une approche en particulier, nous décrivons d'abord ce qu'est la planification de l'enseignement. Puis, nous présentons en quoi consiste cette démarche composée de la macroplanification qui concerne la situation d'apprentissage dans sa globalité ainsi que de la microplanification qui porte sur la conception des activités d'apprentissage qui y sont intégrées.

1.1 La planification de l'enseignement

Dans le but de planifier et concevoir des activités d'apprentissage propices à la connaissance de soi, il est essentiel de bien comprendre la démarche de planification de l'enseignement. Celle-ci est indispensable si nous souhaitons assurer une cohérence entre

les activités conçues et les objectifs à atteindre, rendre les apprenantes et apprenants plus actifs dans leurs apprentissages et les guider vers les résultats attendus (Hensler et Thériault, 1997). De plus, elle permet de se donner plus de liberté en étant mieux préparé face à la variabilité et la complexité des situations (*Ibid.*). Si cette démarche est négligée ou réalisée trop rapidement, la séquence d'apprentissages risque ne pas atteindre les objectifs d'apprentissage visés, ni les apprenantes et apprenants auxquels elle est destinée (Dessaint, 1995). Ainsi, il nous apparaît primordial, dans un premier temps, de définir ce qu'on entend par planification de l'enseignement.

Dans sa recherche portant sur la planification de l'enseignement, Bergeron (2016) propose une interprétation du concept de planification de l'enseignement basée sur des constats théoriques de diverses approches (design pédagogique, pensée planificatrice, design thinking, etc.) liées à l'acte de planifier. Dans celle-ci, la chercheuse soumet l'idée que « la planification correspond davantage à une démarche de réflexion et de prise de décisions (processus) qu'au fait de compléter un modèle de planification (produit) » (*Ibid.*, p. 33). Cette démarche consiste à « déterminer de manière plus ou moins consciente une façon de procéder afin de parvenir à une situation désirée (l'apprentissage des élèves) en cherchant des solutions en fonction de l'analyse et l'interprétation que l'on a de la situation de départ » (Legendre, 2005; *Ibid.*, p. 33). Dans cet énoncé, nous remarquons deux regroupements de tâches : celui lié à l'analyse et à l'interprétation de la situation ainsi que celui de concevoir la façon de procéder pour permettre l'apprentissage des élèves. Afin de mieux les comprendre, la prochaine partie décrira la démarche de planification de l'enseignement.

1.2 La démarche de planification

Afin de décrire la démarche de planification de l'enseignement, nous la diviserons en deux parties : la macroplanification et la microplanification.

1.2.1 La macroplanification

Tel qu'il a été dit précédemment, l'une des premières étapes de la planification sert à analyser et interpréter la situation en faisant ressortir les éléments qui la composent de manière à assurer une planification de l'enseignement cohérente. C'est ce que nous

appelons la macroplanification qui permet d'avoir une vue d'ensemble sur le cours (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013). Pour la réaliser, l'enseignante ou l'enseignant consulte d'abord différents outils tels que le devis ministériel, le plan-cadre du cours, le plan de cours, des manuels didactiques et pédagogiques, la taxonomie visée, des lectures liées au profil des apprenantes et apprenants, etc. (Guy, Poirier et Deshaies, 2003). Ce rassemblement d'informations est utile à la compréhension de la situation et à la prise de décisions quant aux choix pédagogiques qui détermineront la démarche d'apprentissage (Hensler et Thériault, 1997).

Parmi les éléments à identifier, Hensler et Thériault (1997) proposent d'abord de noter ceux qui sont dictés par le programme qui demeurent invariables tels que la compétence du cours, les éléments de compétence, les critères de performance, la durée du cours, etc., en vue d'assurer la cohérence entre ceux-ci et la démarche d'apprentissage à planifier. Ensuite, ces auteures proposent de recenser des informations à propos des éléments de contenu que l'on désire enseigner afin de consolider, entre autres, notre compréhension de celui-ci. Puis, elles soulignent l'importance de dresser le profil des apprenantes et apprenants en relevant leurs caractéristiques telles que leur âge, leur maturité, leurs acquisitions antérieures, leur degré d'autonomie, leurs principaux intérêts, etc. Ainsi, la personne enseignante pourra consulter l'ensemble de ces renseignements pour assurer une cohérence entre les différents choix pédagogiques et le contexte du cours, le profil des apprenantes et apprenants ainsi que les objectifs d'apprentissage.

Plus récemment, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) proposent une démarche de planification liée à l'enseignement explicite qui nous semble complémentaire à celle de Hensler et Thériault (1997) en décrivant de manière plus détaillée les intentions d'apprentissage poursuivies par la séquence d'apprentissage. Dans leur présentation sur l'enseignement explicite, ils proposent de commencer par définir les objectifs d'apprentissage suivis des divers éléments qui s'y rattachent : la cible d'apprentissage (ce qui doit être maîtrisé au terme de l'apprentissage) les ressources à mobiliser (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-agir), les conditions de réalisation ainsi que les moyens (pratiques, activités, stratégies) favorables à leur atteinte. Ceci permet de décrire la séquence d'apprentissages et de faciliter les choix d'activités qui la composent (*Ibid.*). En

d'autres termes, ces aspects permettent d'entamer la planification globale de la situation d'apprentissage. Riente (2010) définit le concept de situation d'apprentissage de cette façon:

Un ensemble constitué d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage, portant sur un nouvel objet d'apprentissage, dans lesquelles sont réalisées des tâches simples ou complexes. Elle s'échelonne sur une ou plusieurs séances (périodes) d'enseignement. (p. 52)

Les éléments qui se rapportent à la conception des activités qui composent cette situation d'apprentissage seront décrits dans les prochaines lignes.

1.2.2 *La microplanification*

La microplanification sert à décrire les activités des différentes étapes de la situation d'apprentissage qui feront cheminer l'étudiante ou l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage (Legendre, 2005). Voici comment Riente (2010) définit l'activité d'apprentissage :

Une série d'actions, tant physiques que cognitives, mises en œuvre par l'élève pour accomplir des tâches simples ou complexes. Toutes ces actions ont pour but, autant l'acquisition de connaissances que le développement de compétences, celles-ci étant le « savoir-agir », la capacité à réaliser des activités ou des tâches en mobilisant et en utilisant toutes les ressources nécessaires : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions (p. 52).

Pour chacune des activités d'apprentissage, nous retrouvons de nombreuses informations à rassembler qui dépendent, notamment, de la phase de l'apprentissage visée. Ainsi, en début de situation d'apprentissage, une activité permettra de présenter l'objectif d'apprentissage alors qu'en milieu, elle sera centrée davantage sur la réalisation de tâches complexes et qu'à la fin, elle mettra plutôt l'emphase sur la synthèse des apprentissages réalisés (Gouvernement du Québec, 2007). Voici quelques éléments qui doivent être déterminés : le contexte d'apprentissage, l'objectif d'apprentissage ciblé, les objets d'apprentissage qui y sont reliés, la mise en situation, les tâches d'apprentissage, les consignes, le temps alloué, les ressources matérielles, les interventions de la personne enseignante, les indices observables permettant de valider l'efficacité de l'activité, la

récapitulation et le réinvestissement, etc. (Hensler et Thériault, 1997). Examinons sous forme de tableau, inspiré du *Guide de plan de leçon* de Hensler et Thériault (1997), les éléments à préciser lors de l'étape de microplanification.

Tableau 1
Les éléments de la microplanification

| Éléments | Tâche pour décrire les éléments |
|--|---|
| Contexte d'apprentissage | Indiquer le moment, le lieu et le mode de regroupement des membres du groupe. |
| Objectif d'apprentissage | Préciser l'objectif visé par l'activité et justifier son lien avec la cible d'apprentissage de la situation globale. |
| Préambule : Décrire l'accueil et la présentation de l'activité. | |
| Entrée en matière : susciter l'engagement | |
| Mise en situation | Sert à déclencher l'activité d'apprentissage en présentant un défi à réaliser, un problème à résoudre, un projet à réaliser dans le but de capter l'intérêt et comprendre l'apprentissage à réaliser. |
| Liens avec d'autres contenus et activation des connaissances | Établir des liens avec les activités antérieures et celles à venir ainsi que les notions abordées dans d'autres contextes. Identifier des questions d'introduction et de rappel pour vérifier les connaissances. |
| Réalisation : optimiser les interventions de la personne enseignante et les tâches de la personne apprenante | |
| Stratégie d'apprentissage | Choisir un ensemble d'opérations à réaliser par les étudiantes et étudiants pour atteindre les objectifs d'apprentissage. |
| Tâches liées à l'apprentissage | Identifier les tâches liées à l'objectif, le contexte social à leur réalisation, les problèmes de gestion potentiels et les variantes pour les simplifier et les complexifier. |
| Matériel | Prévoir les ressources matérielles pour réaliser les tâches. |
| Les informations et les explications | Identifier les consignes à transmettre en déterminant la structure des informations présentées pour optimiser la progression dans la compréhension et favoriser l'intégration. |
| La vérification de la compréhension | Identifier les exemples et contre-exemples. Produire une synthèse des informations. Prévoir les moments propices aux questions. |
| L'encadrement | Décrire l'encadrement pour observer le groupe et soutenir l'apprentissage. |
| L'évaluation formative | Identifier les indices observables permettant d'apprécier le degré d'atteinte de l'objectif visé. |
| Les transitions | Décrire comment se feront les transitions. |
| Conclusion : favoriser l'intégration et le réinvestissement des apprentissages | |
| La récapitulation et le réinvestissement | Planifier un retour de manière à faire un bilan des apprentissages réalisés et synthétiser ce qu'il y a à retenir. Préparer le transfert des connaissances. |

Hensler, H et Thériault, A. (1997). *Guide de planification d'une leçon*. Éditions du CRP.

En plus d'un travail de planification rigoureux qui assure une cohérence entre les divers choix pédagogiques tels que l'objectif d'apprentissage, les stratégies, les activités d'apprentissages, etc., il faut garder en tête que la planification se fait de manière continue et que la séquence prévue doit constamment être adaptée par la personne enseignante sans perdre de vue la cible d'apprentissage, surtout en contexte de nature et d'aventure où de nombreux imprévus sont possibles.

1.2.3 *Les types d'activités expérimentées dans une séquence d'intervention par la nature et l'aventure*

Alors que les sections précédentes résument les éléments auxquels nous réfléchissons lors de la conception de la situation et des activités d'apprentissage, les modèles de planification en contexte d'intervention par la nature et l'aventure peuvent également nous inspirer dans le choix de nos activités d'apprentissage compte tenu du contexte dans lequel elles se déroulent. À titre d'exemple, il y a la séquence en intervention par la nature et l'aventure développée par Bilodeau (2005), dont la séquence d'interventions spécifiques se fait, notamment, en fonction de la phase ciblée. Ces phases sont au nombre de trois : l'orientation qui constitue la phase préparatoire, l'aventure qui est celle de réalisation ainsi que la célébration qui correspond à la conclusion de la séquence (Ibid.). Sans être figées dans le temps, des catégories d'activités sont placées dépendamment du moment de la séquence. Nous retrouvons donc, dans l'ordre temporel, les catégories suivantes : l'identification des besoins et des objectifs, les activités de connaissance, les activités de désinhibition, les activités de confiance, les activités de communication et de coopération ainsi que celles de résolution de problèmes, les défis individuels et de groupe, les moments planifiés de réflexion et de solo, les activités de partage, la célébration ainsi que l'accompagnement et le transfert (Ibid.). Même si ce plan de séquence concerne tout un programme d'interventions qui peut s'échelonner sur plusieurs mois, nous pouvons nous inspirer des différents types d'activités (ex. : activités de connaissance, de communication et de coopération, etc.), selon le moment où se dérouleront nos activités.

En lien avec cette section concernant le processus de planification de la situation d'apprentissage incluant celui de la conception des activités d'apprentissage, la prochaine section fournira des précisions concernant le concept de la connaissance de soi. Elle

présentera également différents moyens propices au développement de la connaissance de soi en vue d'avoir une meilleure idée sur la façon de planifier son enseignement.

2. LA CONNAISSANCE DE SOI

Dans cet essai, nous avons retenu le concept de connaissance de soi pour favoriser une vision positive des personnes désirant renforcer leur mieux-être en référence à la promotion de la santé mentale qui vise à augmenter la résilience individuelle, notamment, par le développement de facteurs de protection (Martineau, Beauchamp et Marcotte, 2017). Pour mieux comprendre ce concept, il sera d'abord défini puis, il sera question de ses impacts positifs sur la santé globale. Ensuite, une description des composantes de la connaissance de soi, des éléments pouvant être ciblés dans une situation d'apprentissage ainsi que des moyens d'apprentissage à intégrer dans les activités d'apprentissage sera faite.

2.1 La définition du concept de connaissance de soi

Afin de mieux comprendre le rôle de la connaissance de soi dans le développement personnel de l'individu, il convient de définir ce concept. Selon Martinot (2001), la connaissance de soi repose sur les conceptions multidimensionnelles que chaque personne se fait d'elle-même en ce qui concerne ses traits de personnalité, ses relations avec les autres, les rôles qu'elle assume, etc., ainsi que les valeurs qu'elle attache à ses conceptions (Tavris et Wade, 2014). Ces conceptions se construisent et évoluent lorsque l'humain tente de nouvelles expériences, car elles lui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances sur lui-même (Papalia et Martorell, 2010). Qu'elles soient réelles, inexactes, actuelles ou futures, elles influencent l'individu dans sa perception de soi (*Ibid.*). La prochaine section décrira les potentialités associées à une meilleure connaissance de soi.

2.2 Les impacts positifs de la connaissance de soi

Dans sa brochure portant sur la connaissance de soi, l'Association canadienne pour la santé mentale (2016) indique que la connaissance de soi constitue un facteur de protection pertinent à développer en tout temps puisque la perception de notre valeur personnelle peut fluctuer au gré de nos apprentissages et de nos expériences (Lévesque, 2000). En effet, il est dit qu'il est nécessaire d'entretenir ce savoir puisque bien se connaître

favorise l'acceptation de soi dans son unicité et dans ses potentialités (*Ibid.*). En étant à l'aise avec la personne que nous sommes et en ayant une meilleure connaissance de ses besoins, de ses valeurs et de ses aspirations, il est donc plus facile d'agir de manière à profiter de ses forces et à respecter ses limites (*Ibid.*). Dans ce même ordre d'idées, cette acceptation de soi amène à être soi-même et à exprimer librement ses vrais sentiments, opinions et idées ce qui contribue d'une part, au mieux-être psychologique et d'une autre part, à développer ses habiletés sociales par une saine affirmation de soi, une communication constructive avec soi et les autres ainsi qu'une acceptation des différences favorisant l'épanouissement de chacun et chacune (*Ibid.*).

De son côté, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2015) a élaboré un dossier portant sur « les ressources de l'étudiant qui favorisent sa persévérance et sa réussite ». Dans celui-ci, il est d'abord indiqué que l'étudiante ou l'étudiant ayant une perception de soi positive attribuera plus facilement ses réussites à des facteurs personnels (Ferla, Valcke, Cai, 2009). En considérant que bien se connaître aide à s'accepter et à développer l'estime de soi, une bonne connaissance de soi contribue alors à l'accroissement de son sentiment d'efficacité en nous portant à croire que nous sommes capables d'accomplir des tâches de différents niveaux de difficulté (Association canadienne pour la santé mentale, 2016). Dans un autre ordre d'idées, le dossier fait également mention qu'une étudiante ou un étudiant qui possède une bonne connaissance de soi sera plus optimiste face à son avenir puisqu'elle ou il sera en mesure d'anticiper les conséquences de ses choix et de ses actions de même que de faire preuve de résilience plus facilement (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2008). Ces effets positifs pourraient donc être bénéfiques pour contrer les difficultés rencontrées lors de son arrivée au collégial.

Au regard des informations présentées concernant l'influence positive qu'apporte la connaissance de soi sur le mieux-être de la personne, déterminons quels aspects de la connaissance de soi peuvent constituer des cibles de développement afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse ressentir ces bénéfices.

2.3 Les composantes de la connaissance de soi

Selon plusieurs écrits sur la connaissance de soi, dont l'ouvrage intitulé *La personne et sa croissance* publié par le programme Personnalité et Relations Humaines basé sur la psychopédagogie du développement personnel, la connaissance de soi se fait d'abord par une meilleure conscience de ses potentialités (PRH, 2012). Celles-ci représentent ce qui est positif en nous tel que des capacités ou des qualités et peuvent être de différents ordres : manuel (adresse, bricolage), intellectuel (compréhension, mémorisation, etc.), relationnel et affectif (ouverture, altruisme, générosité, tolérance, confiance), d'action (entreprendre, organiser), physique (endurance, force), artistique, etc. (*Ibid.*, 2012). Alors, en étant plus conscient de ses potentialités, cela contribue à découvrir une partie de son unicité.

Puis, la reconnaissance de ses forces invite l'individu à y distinguer ses contours, identifiés comme des limites qui aident à prendre conscience jusqu'où les capacités peuvent s'exercer (*Ibid.*). Ainsi, ces apprentissages contribuent à développer une perception de soi réaliste qui favorise une image positive de soi (Association canadienne pour la santé mentale, 2009; Lévesque, 2009). De plus, la rencontre de ses limites permet à chacune et chacun d'observer les stratégies d'adaptation utilisées face à des défis (Mouvement Santé mentale Québec, 2018). Nous entendons par stratégies d'adaptation : les comportements adoptés « pour maintenir notre équilibre, rendre la situation plus tolérable, maîtriser les conséquences potentielles sur notre bien-être physique et psychique ou encore pour diminuer le stress et les émotions négatives dans des situations nouvelles, graves ou dangereuses » (PRH, 2015., p. 4). Se rendre compte de ces stratégies permet de déterminer lesquelles sont favorables ou non au développement de sa personne (Mouvement Santé mentale Québec, 2018).

Par ailleurs, l'Association canadienne pour la santé mentale (2009) évoque également l'importance d'être à l'écoute de nos intérêts, de nos valeurs, de nos besoins, de nos croyances et de nos aspirations puisque cela définit ce que l'on est profondément. Pour y parvenir, il est recommandé de se prêter à une posture réflexive accompagnée d'un travail d'analyse personnel pour entrer en relation avec ce qui est vécu de l'intérieur (*Ibid.*, 2009; PRH, 2015). La prochaine section s'intéresse aux moyens que la personne enseignante peut mobiliser pour permettre aux étudiantes et étudiants d'adopter ce type de posture afin d'être

plus conscients, notamment, de leurs forces, de leurs limites ainsi que de leurs stratégies d'adaptation dans le but qu'ils se fixent des objectifs réalistes qui favorisent des conceptions de soi positives.

2.4 Le développement de la connaissance de soi

En référence aux travaux de Grisé et Trottier (1997) portant sur l'enseignement des attitudes, nous percevons la connaissance de soi comme une cible d'apprentissage d'ordre principalement affectif puisque l'apprenante ou l'apprenant apprend à être à l'écoute de ses impressions, ses sentiments, ses réactions, etc. Ceci l'amène à être et à vivre en contact avec soi tel que le suggère la posture de réflexivité évoquée plus tôt. Celle-ci consiste d'abord à choisir un environnement favorable à l'introspection et de démontrer un intérêt à cet apprentissage, il s'agit aussi de s'accorder un temps de présence à soi pour être à l'écoute de ses sensations. De cette façon, il est plus facile d'éveiller ses sens et de prendre conscience de ce qui se passe à l'intérieur de soi en y portant attention. Ces sensations étant cernées, il est possible de les explorer et de décrire ce qui a été éveillé en restant connecté à son être (PRH, 2015). Ce temps d'intériorisation peut amener trois types de découvertes (*Ibid.*, p. 3):

- Un élément nouveau dont je n'avais pas conscience. Par exemple, je comprends ce qui m'a fait réagir dans telle situation.
- Un élément déjà connu a pris de l'importance ou de la densité. Par exemple, une de mes capacités devient plus présente dans ma vie.
- J'ai fait un lien entre un élément et un autre de mon vécu que je n'avais pas perçu jusqu'alors. Par exemple, une valeur de mon être me fait comprendre ma grande sensibilité à certains événements.

Rappelons que ce temps d'analyse personnel dans cette démarche réflexive solidifie la prise de conscience des découvertes réalisées. Néanmoins, notons que des sensations peuvent être éveillées sans qu'une posture réflexive soit adoptée, donc il est pertinent d'être à l'écoute de son être à tout moment (Kabat-Zinn et André, 2009).

Par ailleurs, pour favoriser le développement de la connaissance de soi, Grisé et Trottier (1997) proposent différents moyens dont trois qui ont retenu notre attention puisqu'ils peuvent être appliqués dans le contexte du cours dans lequel les apprenantes et

apprenants doivent analyser leur pratique, travailler en coopération avec leurs pairs et participer à des retours en groupe.

Tout d'abord, il y a l'acte d'écrire que nous rattachons au journal de bord, un outil d'apprentissage utile à l'apprenante ou l'apprenant en lui permettant de faire un retour quotidien en prenant des notes sur ses expériences, ses réactions, ses découvertes personnelles ou encore des réflexions sur ces aspects (Cégep de l'Outaouais, 2003).

Puis, il y a également l'apprentissage coopératif qui se réfère à un ensemble de méthodes pédagogiques qui donne à l'apprenante ou l'apprenant l'opportunité de travailler au sein d'un groupe dans le but d'atteindre un objectif commun (*Ibid.*). Cette stratégie éducative se base sur quatre principes fondamentaux: l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle envers le groupe, l'enseignement des habiletés sociales ou coopératives et l'évaluation par les élèves du fonctionnement en groupe (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Elle permet, notamment à la personne apprenante de se comparer à d'autres et d'observer ses habiletés sociales et coopératives (*Ibid.*)

Ensuite, il est également mentionné le groupe de discussion qui permet aux apprenantes et apprenants d'échanger entre eux des idées et des questions sur un sujet donné (Cégep de l'Outaouais, 2003). Cet échange est généralement sous la supervision de l'enseignante ou l'enseignant qui « oriente » la discussion, mais la parole est d'abord à la personne apprenante (*Ibid.*). Comme avantage, le groupe de discussion offre, notamment, à l'enseignante ou l'enseignant une occasion de vérifier la compréhension des apprenantes et apprenants en plus de constater la dynamique du groupe (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Martineau et Simard (2001) décrivent également les incidences positives du groupe de discussion sur la connaissance de soi:

Par la discussion raisonnée, l'apprenant est amené à objectiver et à préciser ses positions, à les remettre en question et à les nuancer en considérant celles des autres, à les modifier au besoin ou à les confirmer. Il découvre ainsi que sa vision du monde est relative, que d'autres points de vue sont possibles, et que cette différence l'aide à mieux se connaître et se situer dans son identité humaine. [...] Mais ce qu'il apprend surtout, c'est que la connaissance de soi n'a rien d'homogène ou de statique, qu'elle est en constante évolution et que son élaboration est liée à ses propres relations avec les autres (p. 32).

Au regard de ces moyens d'apprentissage, Grisé et Trottier (2002) indiquent que leur efficacité varie en fonction des objectifs du cours, de la nature du contenu, du type de connaissances et d'habiletés, des caractéristiques des apprenantes et apprenants et enfin, de la personne enseignante. De plus, elles mentionnent que ce type d'apprentissage d'ordre affectif se construit principalement lors d'une expérience impliquant trois dimensions: cognitive (réflexion), affective (sensation) et comportementale (réaction) (*Ibid.*). En lien avec cette idée, nous observons des similitudes avec l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA) qui met de l'avant un apprentissage expérientiel qui permet à l'apprenante et l'apprenant d'exploiter ces dimensions lors de situations d'apprentissage authentiques. D'ailleurs, celles-ci sont combinées à des espaces et à des outils de réflexion qui offrent un contexte favorable pour contextualiser, décontextualiser et recontextualiser les connaissances acquises (Lauzier et Denis, 2016). La prochaine section présentera de manière plus détaillée l'IENA en y décrivant certains principes afin de les intégrer judicieusement lors de notre conception des activités d'apprentissage au sein de la situation planifiée.

3. L'INTERVENTION ÉDUCATIVE PAR LA NATURE ET L'AVENTURE

Commençons par définir ce qu'est l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA) pour ensuite rappeler certains principes directeurs de l'intervention sur lesquels elle s'appuie et sur lesquels nous baserons la planification de la situation d'apprentissage.

3.1 Définition de l'IENA

Certaines appellations proposées par Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay (2017) dans leur présentation de l'intervention éducative par la nature et l'aventure ont retenu notre attention pour décrire l'IENA : éducation en plein air (Hopkins et Putman, 1997), éducation en milieu naturel, éducation à l'aventure, éducation au loisir de plein air (Legendre, 1993) et éducation par l'aventure (Miner, 1999). Au niveau des études anglo-saxonnes, les termes utilisés qui sont familiers au concept de l'IENA sont, entre autres: *adventure based education* (Prouty, 2007), *adventure education* (Bailey, 1999) et *outdoor education* (Prouty, 2007 ; Webb, 1999). Ceux-ci correspondent à des « programmes à visée éducative, principalement préventifs, qui portent notamment sur le développement d'attitudes

prosociales et d'un point de vue positif sur la vie, et sur l'acquisition de connaissances » (Miles et Priest, 1999; Gargano, 2018, p. 27).

Dans un autre ordre d'idées, l'IENA peut également être définie en expliquant chacune des composantes de son appellation. En ce qui a trait à l'intervention éducative, cela fait référence, notamment, aux activités d'apprentissage conçues ainsi qu'aux interventions dirigées par la personne responsable tout au long de la séquence pour favoriser l'atteinte des objectifs du programme éducatif. Parmi les approches en IENA, Rojo et al. (2017), mentionnent que deux tendances se dessinent quant aux visées poursuivies par les programmes : une première qui s'intéresse à l'acquisition de connaissances et une autre qui cible l'apprentissage d'habiletés sociales et le développement de soi. En ce qui a trait à la planification de la situation d'apprentissage de ce présent essai, nous nous intéressons plus particulièrement au développement de soi dont fait partie intégrante la connaissance de soi.

Pour ce qui est de la nature, ce terme suppose un environnement naturel (lac, rivière, forêt, parc, etc.) pouvant se situer en région isolée (Mercure, 2009). Néanmoins, notons que la nature peut également se retrouver en zone urbaine où des milieux éducatifs priorisent les parcs à proximité.

Puis, le concept de l'aventure peut être perçu de différentes façons. Parmi celles-ci, elle peut être considérée comme une expérience comportant des risques perçus, qui est intrinsèquement motivante et dont l'issue est incertaine (Miles et Priest, 1999; Mercure, 2009). Pour sa part, Bilodeau (2017) indique que l'aventure se produit en étant déstabilisé de trois manières : par l'environnement dans lequel l'expérience se déroule, par les activités proposées ainsi que par les relations sociales vécues dans le groupe. Ensuite, elle peut également être vue comme une sensation qui nous pousse à sortir de notre zone de confort ce qui contribue à en augmenter notre liberté d'action (Raiola et Okeefe, 1999).

Ainsi, en rassemblant ces différentes descriptions, nous sous-entendons que l'IENA propose des activités d'apprentissage qui se déroulent dans un environnement naturel non familier et qui font vivre une expérience présentant des risques et dont la finalité est

incertaine (Mercure, 2009). Pour imaginer ce que nous entendons par IENA, nous nous servons d'une figure présentant ses différentes composantes, inspirée du modèle de Mercure (2009).

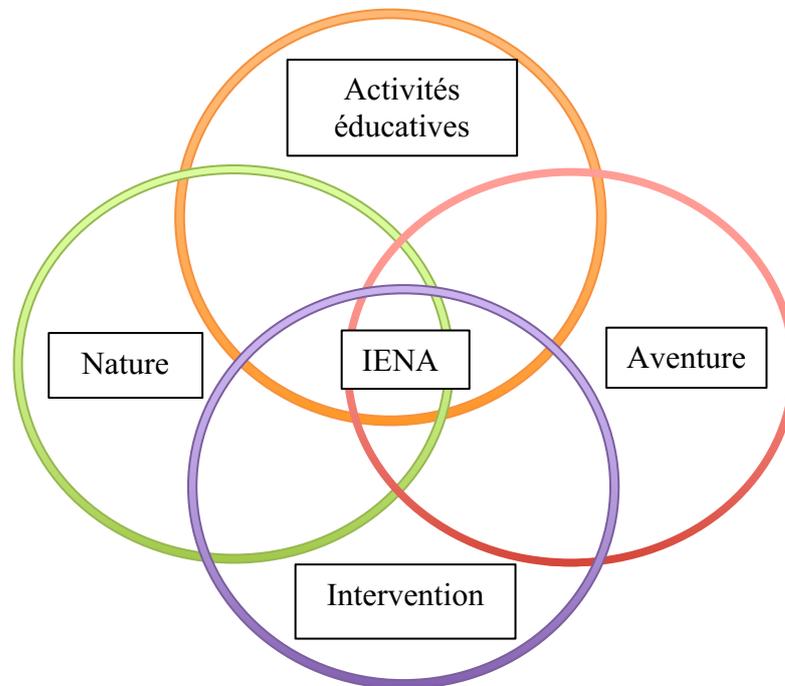


Figure 1. Les composantes de l'intervention éducative par la nature et l'aventure. Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire: une étude de cas réalisée au Saguenay*. Université du Québec à Chicoutimi.

La partie suivante décrira des principes directeurs de l'IENA qui contribuent au développement de la connaissance soi.

3.2 Principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure

Tel qu'il a été discuté dans la problématique, l'IENA, qui s'inscrit dans une perspective développementale, nous paraît favorable au développement de la connaissance de soi. Pour bien comprendre comment cette modalité d'intervention s'articule, nous nous sommes intéressés à ses principes directeurs. Parmi ceux-ci, quatre nous ont paru cohérents avec le contexte du cours et propices à ce que les participantes et participants apprennent à mieux se connaître. Ces principes qui seront décrits prochainement sont : l'apprentissage expérientiel, la réflexivité et les moments d'introspection, l'environnement non familier et

le niveau de défi offert ainsi que le groupe comme catalyseur de changement. Puis, une description sera faite concernant la manière dont les interventions peuvent être dirigées pour optimiser l'utilisation de ces principes.

3.2.1 Apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel constitue l'une des caractéristiques principales de l'IENA. En effet, il place les participantes et participants en situations authentiques ce qui leur permet d'expérimenter leurs habiletés, d'évaluer leur efficacité et de les améliorer grâce aux rétroactions obtenues dans l'immédiat par son ressenti, l'intervenant, les autres membres du groupe et l'environnement (Bergeron, L'Heureux, Bergeron, Fournier-Chouinard et Rojo, 2017; Rojo et Bergeron, 2017). Selon Turgeon (2008), la proximité avec les personnes et la nature « permet d'ailleurs aux participants d'observer, de ressentir et de comprendre en temps réel les conséquences de leurs actions sur leurs pairs et sur l'environnement » (p. 17). Voyons comment s'articule ce type d'apprentissage.

Tout d'abord, considérant l'importance accordée à l'expérimentation dans ce processus d'apprentissage, Turgeon (2008) rappelle que l'apprentissage expérientiel est possible seulement si les participantes et participants, considérés au centre de leur processus de changement, sont impliqués et volontaires dans leur démarche. En plus de permettre aux étudiantes et étudiants de combler leur « besoin d'expérimenter, de tester, d'essayer, de jouer et de vivre une expérience culminante », Héroux (2017, p. 2) propose des caractéristiques que doit comporter une activité expérientielle : interactive, significative, plaisante, déstabilisante et supportante, etc.

Ensuite, l'apprentissage expérientiel a été décrit par divers modèles dont celui de Kolb (1984), largement utilisé par les auteures et auteurs traitant de ce concept. Voici une représentation des quatre étapes de ce type d'apprentissage en s'inspirant du modèle de Kolb (1984).

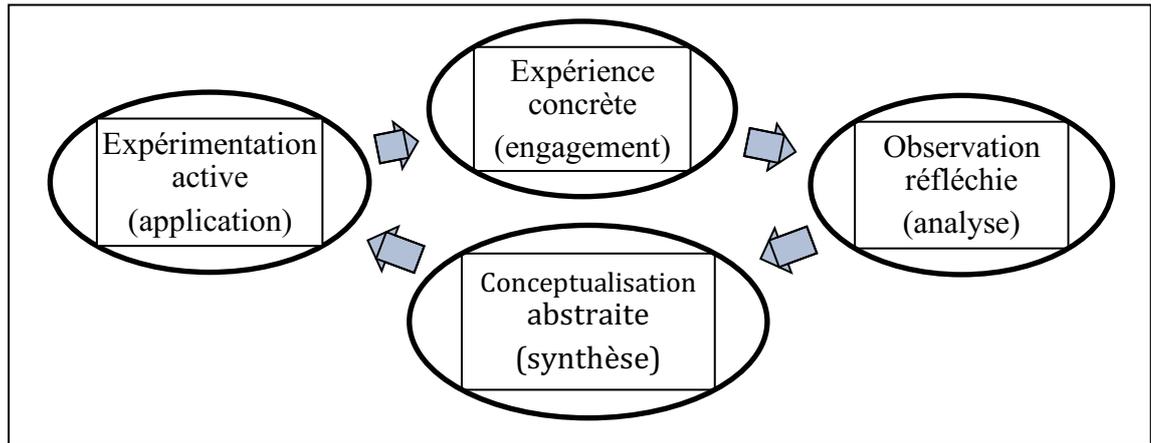


Figure 2 : Les quatre phases du cycle de l'apprentissage expérientiel.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall Inc.

La description de ces phases est issue du modèle de Kolb (1984). La première est l'expérience concrète qui stimule l'intérêt et l'engagement de la personne apprenante dans sa démarche en proposant des apprentissages utiles dans une utilisation immédiate ou future. Cette expérience concrète peut être vue comme une situation problématique marquée par une complexité demandant la mobilisation de différents types de savoirs et des émotions (*Ibid.*) Cette étape conduit à l'observation réfléchie où l'individu recherche et analyse des informations liées à l'expérience. Celle-ci permet aux participantes et participants de réfléchir à l'expérience vécue et ainsi, reconnaître leurs capacités et leurs limites en vue de se préparer à d'éventuels défis semblables (Turgeon, 2008). Vient ensuite la conceptualisation abstraite lui permettant d'organiser les savoirs acquis sous forme de concept lui permettant de formuler des hypothèses et de synthétiser sa compréhension pour une situation ultérieure. Puis, cela nous conduit à l'expérimentation active où l'étudiante ou l'étudiant vérifie des hypothèses en les appliquant. Le but ici est que la personne puisse répéter le processus réflexif lors de prochaines expériences (Rojo et al. 2017; Rojo et Bergeron, 2017). Alors que l'expérience concrète et la conceptualisation abstraite s'intéressent à la manière d'intégrer l'expérience, l'observation réfléchie et l'expérimentation active se concentrent sur la façon de gérer l'expérience (Kolb, 1984).

De plus, la démarche nécessite qu'il y ait plusieurs va-et-vient entre la réflexion et l'application avant d'en arriver à une solution puisque nous supposons que lors de la mise en œuvre du plan lié à la solution problématique, des problèmes non anticipés apparaissent

et demandent de réfléchir à nouveau pour découvrir de nouvelles solutions (*Ibid.*). Dépendamment de l'objet d'apprentissage ciblé, cette réflexion peut s'accompagner de théorie concernant les trois types de connaissances; déclaratives, procédurales ou contextuelles. Chaque application dans l'environnement permet à l'apprenante ou l'apprenant de construire des concepts généraux, issus de l'expérience vécue précédemment (Legendre, 2005). C'est pourquoi Priest and Gass (2005) stipulent que cet apprentissage consiste à « apprendre dans l'action et en réfléchissant sur l'action » (p. 16, traduction libre).

3.2.2 *Réflexivité et moments d'introspection*

Au regard de ce processus, nous constatons que les moments d'introspection sont essentiels pour faciliter le transfert des apprentissages en IENA. Par conséquent, il importe d'offrir de nombreux espaces de réflexion pour optimiser leur développement de la conscience de soi ce qui les aidera à prendre des décisions de manière autonome (Bergeron et al. 2017; Rojo et Bergeron, 2017). Pour favoriser cette introspection, plusieurs aspects sont à considérer dans sa planification : concevoir une activité expliquant comment adopter une posture réflexive, prévoir un temps suffisant à la réflexion, proposer un environnement apaisant qui aide à porter son attention sur le moment présent ainsi qu'utiliser des moyens variés (journal de bord, collage, méditation, discussion, expériences solos, etc.) (Mercure, 2009). Néanmoins, ces moments peuvent être planifiés, mais ils peuvent aussi émerger durant d'autres moments non structurés ce qui fait que l'intervention sera optimale en adoptant une posture de soutien adéquate et en sachant saisir les situations offrant un potentiel développemental (Bergeron et al. 2017; Rojo et Bergeron, 2017.). À ce sujet, ces auteurs mentionnent l'importance de la mise en sens de l'expérience dans le processus d'apprentissage en prenant des moments tout au long de la sortie pour que les participantes et participants prennent conscience de leur état et puissent choisir s'ils veulent le conserver ou l'améliorer. Ainsi, ces moments de réflexion et d'introspection liés à des situations authentiques sont essentiels pour assurer des changements à plus long terme puisque l'accès à la dynamique de l'être passe par le « ressenti d'une expérience intérieure (PRH, 2012, p. 63). Conformément à ce qui précède, l'intervenante ou l'intervenant doit donc savoir planifier et guider des retours d'expérience qui optimisent l'introspection et la réflexion personnelle des apprenantes et apprenants, et ce, au contact de la nature.

Considérant que la présence d'une adaptation physique et/ou psychologique en lien avec l'environnement éducatif constitue également une condition essentielle à la réalisation de l'apprentissage expérientiel (Gass, 1999; Turgeon, 2008), examinons de quelle manière doit s'organiser le contexte d'intervention pour optimiser les retombées de la situation d'apprentissage et favoriser la participation des apprenantes et apprenants.

3.2.3 *L'environnement non familial et le niveau du défi offert*

Tel qu'il a été énoncé dans la problématique, l'environnement non familial que propose le contexte de nature et d'aventure constitue un milieu où les apprenantes et apprenants ont généralement peu de repères. Ce milieu favorise un climat d'ouverture, d'entraide et de coopération entre les participantes et participants (Bergeron-Leclerc, Gargano, Dessureault-Pelletier, Mercure et Bilodeau, 2013) et les amène à développer leur capacité à s'autoréguler afin de s'adapter aux aspects incertains qui leur sont présentés (Gass, Gillis et Russell, 2012). D'ailleurs, la nature les expose à des situations non contrôlées (forêt, conditions climatiques, présence faunique, etc.) leur faisant vivre des expériences inattendues et propices à l'émergence de stratégies d'adaptation. Selon Turgeon (2008), cet environnement amène un état de conscience altéré qui les aide à se connecter au présent et à mobiliser de nouvelles compétences ou des ressources personnelles qui sont moins souvent sollicitées. En effet, cela les incite à mobiliser des stratégies d'adaptation en vue de se créer une nouvelle zone de sécurité (Gass, Gillis et Russell, 2012).

Pour optimiser cet état, le niveau de défi présenté doit être adapté aux capacités de la clientèle ciblée afin de permettre un déséquilibre optimal au changement et s'assurer que leur expérience demeure positive pour ainsi, faciliter l'atteinte des objectifs d'apprentissage poursuivis (Rojo et al. 2017; Rojo et Bergeron, 2017). D'ailleurs, il est souhaité que les participantes et participants soient aptes à adopter de façon naturelle de nouvelles stratégies d'adaptation lorsque celles employées ne fonctionnent pas pour ainsi, retrouver l'état d'équilibre et vivre une réussite (Priest et Gass, 2005). Pour ce faire, plusieurs aspects peuvent être analysés pour déterminer les niveaux de risque perçu et réel: les difficultés techniques et la durée de l'activité, le degré de préparation du groupe, le lieu

choisi, le type d'hébergement, les conditions environnementales, etc. (FEEPEQ, 2017). De plus, trois différentes zones de sécurité peuvent être exploitées en contexte d'IENA pour cibler le niveau adéquat de défi : la zone environnementale qui fait référence aux risques associés au milieu où se déroule l'intervention, la zone humaine associée aux défis liés aux relations avec les autres membres et les zones en lien avec les activités d'aventure pratiquées par exemple, le défi technique associé à l'ascension d'une paroi d'escalade (Bilodeau, 2005; Rojo et al., 2017).

Rappelons l'importance que la personne responsable de l'intervention sache bien planifier et faciliter pour stimuler adéquatement l'engagement des membres du groupe par les activités proposées, mais surtout pour rendre signifiant l'apprentissage (Gargano, 2010). En ciblant un défi adapté à leurs besoins et à leurs capacités et en adoptant une posture de soutien permettant d'observer l'expérience et de réagir dans l'action, il devient plus facile, notamment, de mettre en valeur leurs forces (*Ibid.*). Notons que cette mobilisation de leurs ressources n'est pas suffisante pour atteindre les objectifs; la dynamique de groupe contribue également à les faire évoluer sur les plans personnels et interpersonnels (*Ibid.*).

3.2.4 *Le groupe comme catalyseur de changement*

L'une des particularités de l'IENA est la promiscuité que les membres du groupe vivent en raison des conditions de séjour (durée, activités collectives, partage de repas commun, coucher sous la tente en équipe, etc.) liées au contexte de nature et d'aventure (*Ibid.*). Pour cette raison, la dynamique de groupe constitue un ingrédient potentiel de l'efficacité d'un programme d'IENA (*Ibid.*).

Selon Turcotte et Lindsay (2014), le groupe peut agir comme élément de changement grâce, notamment, aux interactions dont la récolte des commentaires et des réactions des autres permet d'apprendre des comportements interpersonnels plus appropriés (*Ibid.*). De plus, les nombreux défis auxquels le groupe est exposé peuvent amener une confrontation des idées voire une situation conflictuelle où les individus peuvent exprimer leur opinion (Mercure, 2009). C'est dans ce rapport à l'autre que les participantes et participants touchent à leur découverte de soi de par, notamment, la divergence de points de vue.

Dans son étude portant sur les facteurs d'aide en intervention par la nature et l'aventure (INA), Gargano (2018) explique que le groupe a un apport considérable dans les effets reconnus de l'INA en tenant compte du contexte non familial dans lequel les membres interagissent et doivent prendre des décisions ensemble. Ainsi, la complexité du contexte de nature et d'aventure est propice au développement des relations interpersonnelles en raison de l'interdépendance des membres, de la perception de l'égalité entre les pairs, du sentiment d'acceptation et de la confiance mutuelle (*Ibid.*). Il s'agit donc de valeurs à promouvoir au sein des activités proposées pour maximiser les retombées liées au groupe. D'ailleurs, Mercure (2009) rappelle dans sa recherche que l'une des caractéristiques importantes d'un programme d'intervention efficace est « une atmosphère de support mutuel dans laquelle la coopération, les encouragements et le souci des autres sont constamment présents » (p. 90).

Ainsi, la personne intervenante est tenue de mettre en place des conditions optimales pour favoriser le développement d'une dynamique de groupe positive et d'encourager les membres à être responsables de la vie démocratique du groupe (Mercure, 2009). C'est également le rôle de la personne de soutenir les participantes et participants dans leur familiarisation à la vie de groupe que ce soit au niveau « des principes, règles et stratégies du travail d'équipe; des processus de prise de décision; de l'établissement de rapports égaux; du « leadership; des dynamiques d'entraide avec les pairs, etc. » (Mercure, 2009, p. 95).

Dans ce même ordre d'idées, la séquence d'intervention doit favoriser le fait que l'émergence d'une communauté d'entraide au sein du groupe peut être un élément catalyseur pour le développement personnel des participantes et participants (Gargano et Turcotte, 2018). Pour favoriser ce climat de coopération, la personne intervenante doit être capable de reconnaître les diverses dynamiques qui composent le groupe et être en mesure d'en tirer profit. Puis, elle doit aussi suivre l'évolution de la dynamique de groupe et savoir quelles interventions privilégier selon où se situe le groupe dans son développement (Rojo et al. 2017; Rojo et Bergeron, 2017). Bref, l'échange d'idées, la coopération et

l'interdépendance sont des aspects à promouvoir au sein des activités pour favoriser la connaissance de soi.

3.2.5 La posture de la personne intervenante en IENA

Tel qu'il a été énoncé précédemment, la personne responsable de l'intervention est appelée à jouer plusieurs rôles pour soutenir adéquatement les apprentissages des apprenantes et apprenants, et ce, en optimisant l'utilisation des principes en IENA. Décrivons brièvement ces rôles influencés par le contexte de nature et d'aventure.

Tout d'abord, Miles et Priest (1999) ont établi une liste de compétences essentielles pour satisfaire aux exigences d'un bon leader en contexte de nature et d'aventure appelé à s'adapter continuellement à l'environnement et au groupe et à bien réagir selon les exigences :

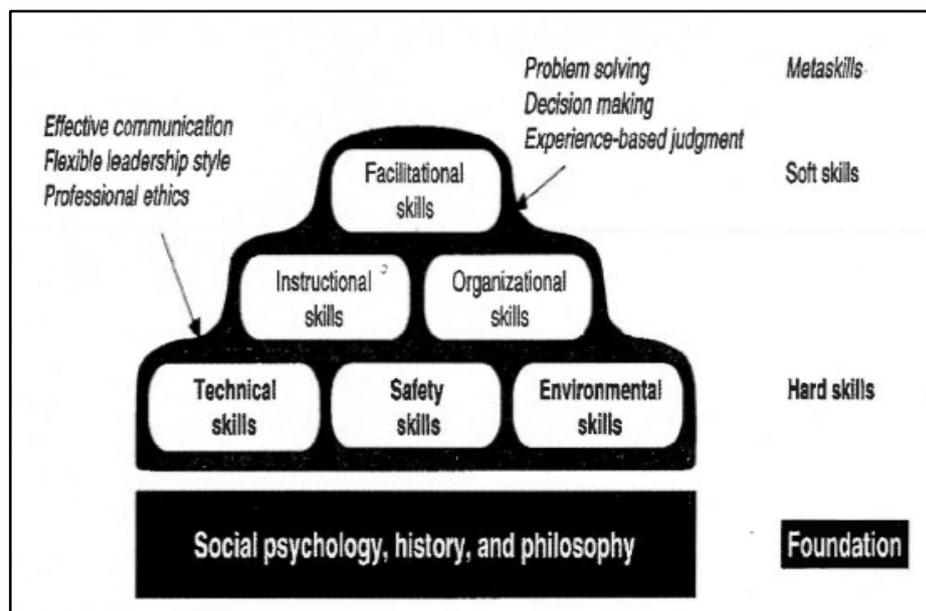


Figure 3: Compétences d'un bon leader en contexte de plein air
Miles, C. J., et Priest, M. (1999). *Adventure Programming*. State College, P.A: Venture Publishing Inc.

Parmi celles-ci, nous retrouvons d'abord les « hard skills » qui représentent les compétences techniques reliées à la connaissance des activités, à la gestion des risques et de la sécurité et au respect de l'environnement (Miles et Priest, 1999). Elles sont considérées essentielles à l'atteinte des autres compétences qui suivent (Turgeon, 2008).

Ensuite, il y a les compétences liées à la planification et à l'application « soft skills » qui réfèrent, d'une part, à l'aptitude à utiliser des techniques d'enseignement, de transmission et d'animation pour faciliter l'apprentissage (ex. : connaissance de soi) et favoriser l'utilisation des principes en IENA et, d'autre part, aux capacités d'organisation en contexte de nature et d'aventure (Daigle, 2012).

Puis, il y a les « meta skills » qui se développent au fil des expériences et correspondent à la capacité d'adaptation du leader (Priest et Gass, 2005). Il s'agit ici des tâches reliées à la facilitation des activités. Héroux (2017) décrit ce rôle de la manière suivante: « utilise le contexte du groupe (communauté d'apprentissage) pour accompagner les participants dans le développement de leurs compétences (apprentissages) en les rendant plus conscients de comment ils interagissent ensemble » (p. 3). Agissant comme un guide dans le cheminement des individus, il s'agit d'une posture de soutien en mettant en place des stratégies, des processus et des activités qui seront favorables à l'engagement des membres, à une dynamique positive de groupe et à l'atteinte des objectifs ciblés (*Ibid.*; Gargano, 2010). Pour stimuler l'engagement, Gargano (2010) indique l'importance d'établir un climat de confiance et une dynamique d'entraide en étant patient et compréhensif ainsi qu'en prônant « des valeurs d'égalité, de respect et d'autonomie » (p. 46). Ainsi, plusieurs actions communes peuvent lui être attribuées: écouter activement, encourager et soutenir, catalyser, encadrer, remettre en question, discipliner, guider, etc. (Francis et Young, 1994).

Néanmoins, une responsabilité importante qui est associée à la facilitation est celle de solliciter la réflexion chez les apprenantes et apprenants tel que peut le faire la personne intervenante lorsqu'elle mène une discussion de groupe (Gargano, 2010). À ce sujet, Héroux (2017) mentionne l'importance de savoir comment planifier et animer un retour d'expérience pour soutenir, entre autres, le transfert de l'apprentissage. Tel qu'il a été expliqué dans la description de l'apprentissage expérientiel, de nombreux espaces réflexifs sont créés en IENA pour soutenir les apprentissages pouvant découler des expériences dans lesquelles les participantes et participants ont été impliqués. Ces ancrages, qui contribuent

également à développer leur connaissance de soi, sont amorcés par des retours d'expérience pouvant être faits aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Selon Héroux (2017), nous retrouvons six principales techniques de facilitation pour animer un retour d'expérience: laisser l'activité s'exprimer d'elle-même, parler au nom de l'expérience, diriger la discussion suite à l'activité, amorcer directement l'expérience en orientant le groupe avant l'activité, présenter un cadre isomorphe en reliant l'activité à la réalité des membres et créer un paradoxe pour apprendre en faisant appel à une amorce indirecte de l'expérience. Dans son étude, Turgeon (2008) stipule qu'il est souhaitable, dans un programme d'éducation par l'aventure centré sur des objectifs de développement de la personne, d'orienter le groupe avant l'activité (« frontloading ») puisque cela optimise la signification et facilite le transfert des apprentissages de l'expérience. Pour animer ce type de retour d'expérience, l'approche en entonnoir demeure une technique très répandue (Priest et Gass, 2005). Voici comment Turgeon (2008) l'explique:

Il s'agit d'une technique qui consiste en une série de questions posées aux membres du groupe suite à la réalisation d'une expérience. Il s'agit en fait de faire ressortir des éléments de discussion suite à l'expérience vécue - par exemple une tâche en groupe - selon une progression constituée de six étapes, ou « filtres » : (1) retour général sur l'expérience (2) rappel rétroactif d'éléments ciblés, (3) retour sur l'influence des émotions sur la tâche, (4) résumé introspectif de l'expérience, (5) application à d'autres expériences et (6) engagement vers d'autres expériences (Priest et Gass, 1997; Turgeon, 2008, p. 16).

Cette approche nous semble pertinente pour développer la connaissance de soi dans le cadre d'un cours d'éducation physique au collégial puisqu'elle comprend des étapes qui stimulent l'introspection à (3 et 4) et sont favorables au transfert des apprentissages (5 et 6).

Suite à cette description du concept de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA), rappelons les principaux éléments qui constitueront le cadre conceptuel sur lequel la planification de la situation d'apprentissage se basera.

4. SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DU CADRE CONCEPTUEL

Au regard des concepts décrits précédemment, rappelons les éléments principaux qui composent le cadre conceptuel de notre planification de la situation d'apprentissage.

Pour planifier la situation d'apprentissage, nous élaborerons une macroplanification en rassemblant ses différentes composantes (contexte, profil des apprenantes et apprenants, compétence visée, objectif d'apprentissage, etc.) permettant d'identifier la cible et la séquence d'apprentissage ainsi qu'une microplanification des activités d'apprentissage en se référant au tableau regroupant les aspects du scénario d'une activité inspiré des travaux de Hensler et Thériault (1997). Notons que la séquence en intervention par la nature et l'aventure (Bilodeau, 2005) servira de référence pour concevoir les activités d'apprentissage en lien avec le contexte de réalisation de chacune des activités d'apprentissage.

Ensuite, la séquence d'apprentissage qui sera développée à l'aide des activités conçues ciblera l'amélioration de la connaissance de soi et plus particulièrement, la reconnaissance de ses capacités, de ses limites et de ses stratégies d'adaptation. Afin de favoriser cette connexion à soi, l'adoption d'une posture réflexive introspective sera également un objet d'apprentissage.

Quelques moyens et stratégies d'apprentissage ont retenu notre attention pour atteindre l'objectif d'apprentissage et pourront, notamment, se retrouver au sein des activités : la pratique d'activités en nature (méditation, randonnée, orientation, canot), l'apprentissage coopératif et le groupe de discussion. Un journal de bord sera également utilisé comme moyen aidant à analyser ses sensations afin de découvrir du neuf sur soi ou consolider la conception de son être. Il s'agira d'un outil efficace d'autoformation en étant propice à l'intériorisation, et ce, par l'écriture.

Lors de l'élaboration des activités d'apprentissage, des principes liés à l'IENA seront également considérés; l'apprentissage expérientiel, la réflexivité et les moments d'introspection, l'environnement naturel non familier et le niveau du défi offert ainsi que le groupe comme catalyseur de changement. Les actes posés par la personne enseignante,

particulièrement ceux reliés à la facilitation des activités, pourront également être précisés pour s'assurer que sa posture favorise l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Voici un tableau synthèse des concepts présentés.

Tableau 2
Les principaux éléments du cadre conceptuel

| Planification d'une situation d'apprentissage |
|---|
| <p>Macroplanification :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexte éducatif: prescriptions ministérielles, éléments spécifiques au cours Santé plein air, etc.; - Profil des apprenantes et apprenants: âge, domaine d'études, etc.; - Objectif d'apprentissage: cible d'apprentissage, conditions de réalisation, stratégies pédagogiques favorables, etc.; - Séquence d'apprentissage. <p>Microplanification :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexte de réalisation : moment, formation du groupe, etc.; - Objectifs spécifiques liés à la séquence des apprentissages; - Indices observables permettant de valider l'atteinte des objectifs; - Déroulement : consignes, tâches de la personne enseignante, durée, description du retour réflexif; - Matériel nécessaire au déroulement de l'activité; - Bilan et pistes de réinvestissement; - Description du journal de bord. |
| Connaissance de soi |
| <p>Composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potentialités, limites, stratégies d'adaptation; - Besoins, valeurs, aspirations. <p>Posture réflexive introspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps de présence à soi; - Accueil des sensations nouvelles et connues. <p>Moyens favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord; - Discussion de groupe; - Apprentissage coopératif. |
| Intervention éducative par la nature et l'aventure |
| <p>Principes directeurs ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage expérientiel: comprenant quatre étapes (expérience concrète, analyse, synthèse, application); - Réflexivité: utilisation judicieuse des moments planifiés et des occasions offertes pour susciter l'introspection; - Environnement non familier et niveau de défi : choix du risque portant sur les trois dimensions (environnementale, humaine, technique) adapté au profil des apprenantes et apprenants, à l'objectif d'apprentissage et au contexte éducatif; - Dynamique de groupe : susciter l'engagement des membres et favoriser la coopération. |

Posture de facilitation :

- Planification cohérente entre les besoins, l'objectif et ce qui se passe en temps réel;
- Mise en place de conditions propices à l'atteinte des objectifs;
- Soutien aux apprenantes et apprenants durant la réalisation des activités;
- Animation des retours réflexifs pour susciter le réinvestissement des apprentissages.

Suite au rappel de ces principaux concepts, le défi sera d'assurer un alignement curriculaire entre ceux-ci en désirant atteindre les objectifs spécifiques de l'essai présentés dans la prochaine section.

5. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

À l'égard des recherches entamées jusqu'à présent et exposées dans ce travail, nous croyons qu'une situation d'apprentissage intégrant certains des principes de l'intervention éducative par la nature et l'aventure peut contribuer au développement de la connaissance de soi chez les étudiantes et les étudiants et ainsi, renforcer leurs facteurs de protection en santé mentale. L'intégration d'une telle approche dans l'élaboration des cours en éducation physique au collégial viendrait soutenir les activités déjà prévues liées aux compétences visées. L'approche pourrait permettre aux jeunes de prendre conscience de leurs forces, de leurs limites et de leurs stratégies d'adaptation, de se dépasser et d'acquérir de meilleures habiletés sociales, en vue de s'accepter et de développer un sentiment de compétence plus fort, ce qui aide également à promouvoir une bonne santé mentale.

Au chapitre premier, la problématique nous avait dirigée vers la question de recherche suivante :

« Comment des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA) peuvent-ils être intégrés en éducation physique au collégial pour favoriser la connaissance de soi chez les étudiantes et les étudiants ? »

Afin de répondre à cette question, notre projet de recherche vise donc l'atteinte de certains objectifs spécifiques :

1. Planifier une situation d'apprentissage qui favorise le développement de la connaissance de soi.
2. Actualiser certains principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure au sein des activités visant la connaissance de soi.

TROISIÈME CHAPITRE : LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre expose les différents éléments propres à la méthodologie retenue pour cette recherche. L'approche méthodologique y est d'abord présentée en donnant des précisions concernant le type d'essai ainsi que la posture épistémologique. Ensuite, le déroulement est décrit. Puis, les étapes nécessaires à la planification de la situation d'apprentissage sont décrites et justifiées. Enfin, les précautions prises pour optimiser la rigueur ainsi que les limites anticipées sont également présentées.

Dans ce travail de planification, la méthodologie sert à expliciter le processus de recherche, c'est-à-dire les étapes qui ont permis d'élaborer la situation d'apprentissage. Ainsi, il n'y a pas eu de collecte de données, donc aucune personne humaine n'a été sollicitée lors de la démarche de planification, ce qui implique que nous ne sommes soumis à aucune règle concernant le respect de la confidentialité ou quelconque aspect éthique.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette section donne un aperçu général du type d'essai et de l'approche méthodologique permettant de mettre en lumière le paradigme épistémologique.

1.1 Le type d'essai

Cet essai s'inscrit dans le pôle de l'innovation (Paillé, 2007). Considérant que le concept de l'innovation fait référence à la transformation des pratiques en y introduisant un élément nouveau sur les plans curriculaire, pédagogique ou organisationnel (Conseil supérieur de l'éducation, 2006), cette recherche se veut innovante par l'intégration d'un nouvel objet d'apprentissage, soit la connaissance de soi et de certains principes d'une approche éducative émergente (IENA) au sein des cours d'éducation physique dans le but de renforcer la santé mentale des étudiantes et étudiants au collégial.

La méthodologie retenue pour cette recherche correspond à la planification d'une situation d'apprentissage. Selon Paillé (2007), la conception des activités d'apprentissage est considérée comme « le développement de l'expertise et du développement de produit,

en rejoignant à la fois des objectifs théoriques et pragmatiques » (p. 141). Dans le cadre de cet essai, cela s'effectuera par la planification d'une situation d'apprentissage comprenant des activités actualisant certains principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA). Ces activités visent à ce que les étudiantes et étudiants développent leur connaissance de soi en adoptant une posture réflexive les aidant à mieux cerner différentes composantes de leur être : aptitudes personnelles, limites, stratégies d'adaptation, intérêts, besoins, etc., et ce, dans le but de favoriser leur santé globale.

Afin de déterminer la démarche de planification, plusieurs travaux ont été consultés dont, notamment, ceux de Hensler et Thériault (1997) axés sur la planification d'un plan de leçon, ceux de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) liés à l'enseignement explicite ainsi que le modèle de Paillé (2007) portant sur la conception d'activités d'apprentissage. Ce modèle présente les étapes suivantes qui ont inspiré la démarche de ce travail :

1. Explicitation du cadre conceptuel des activités;
2. Choix des moyens d'apprentissage;
3. Mise au point des stratégies d'apprentissage;
4. Préparation des situations d'apprentissage;
5. Conception du scénario d'apprentissage;
6. Vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel;
7. Réflexion sur le travail de conception en tant que tel;
8. Indication des limites des activités et de leur prolongement possible.

Toutefois, en raison de l'objectif particulier d'actualiser des principes directeurs de l'IENA au sein des activités d'apprentissage et que la démarche va au-delà d'un travail de conception d'activités d'apprentissage, aucun ne nous a paru pouvoir répondre aux besoins de la recherche. Ainsi, la chercheuse a élaboré sa propre démarche de planification en s'appuyant sur les travaux et modèles exposés dans le cadre conceptuel (2018). Celle-ci sera décrite dans la section du déroulement.

1.2 Posture épistémologique

Au regard des objectifs poursuivis dans cet essai, la méthodologie retenue est de nature qualitative. Le devis méthodologique proposé par Paillé (2007) met d'abord l'accent sur l'explicitation du cadre conceptuel qui constituera la base théorique sur laquelle se basera la planification de la situation d'apprentissage. Dans ce cas-ci, le cadre conceptuel explicite quels éléments doivent être inclus dans les activités d'apprentissage pour favoriser la connaissance de soi dans un contexte de nature et d'aventure; le tableau 2 expose une synthèse de ces éléments (p. 55). Ainsi, l'approche de cette recherche est qualitative, car elle est basée sur des données narratives liées à une situation vécue (Fortin et Gagnon, 2016), qui est dans ce cas-ci, la démarche entreprise par la chercheuse pour concevoir des activités d'apprentissage. De plus, notre recherche s'inscrit dans une épistémologie interprétative puisqu'elle vise à mieux comprendre l'expérience vécue par la chercheuse dans le processus d'innovation qu'est la planification d'une situation d'apprentissage visant le développement de la connaissance de soi dans le cours d'éducation physique Santé plein air, et ce, en y intégrant des principes directeurs de l'IENA (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, le travail consiste à regarder d'un point de vue critique les interventions pédagogiques planifiées, et ce, à partir du cadre conceptuel réalisé.

2. DÉROULEMENT

Dans cette section, une description de la démarche méthodologique sera faite en explicitant de quelle manière la chercheuse a conçu la situation et les activités d'apprentissage. Alors que le modèle de Paillé (2007), composé de huit étapes, semble linéaire en commençant par l'explicitation du cadre conceptuel des activités et en finissant par l'indication des limites des activités et de leur prolongement possible, notre démarche de planification a nécessité plusieurs allers-retours pour s'assurer de l'alignement curriculaire, c'est-à-dire, la cohérence entre les éléments du cadre conceptuel, les objectifs de la situation d'apprentissage et les choix pédagogiques. D'ailleurs, nous pouvons qualifier la démarche de circulaire considérant les nombreux va-et-vient ont été réalisés entre l'écriture de l'essai, la recension d'écrits, la planification de la situation d'apprentissage et même, l'identification des objectifs. De plus, le travail s'est fait à partir d'une séquence d'apprentissage élaborée par la chercheuse au cours de ses expériences

d'enseignement antérieures afin d'assurer la cohérence des activités d'apprentissage à intégrer dans le cours existant. Voici les principales étapes effectuées par la chercheuse :

1. Élaboration du cadre conceptuel;
2. Macroplanification de la situation d'apprentissage :
 - 2.1 Analyse des composantes de la situation d'apprentissage;
 - 2.2 Production d'une séquence des activités d'apprentissage.
3. Microplanification de la situation d'apprentissage visant la connaissance de soi :
 - 3.1 Élaboration d'un canevas pour la conception des activités d'apprentissage;
 - 3.2 Conception des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi;
 - 3.3 Élaboration du journal de bord comme outil d'apprentissage en soutien aux activités d'apprentissage visant la connaissance de soi.
4. Vérification de l'alignement curriculaire de la situation d'apprentissage conçue avec le cadre conceptuel.
5. Réflexion critique sur le travail de planification.
6. Indication des limites du travail de planification et de son prolongement possible.

Chacune des étapes sera décrite afin d'avoir une idée générale de la démarche réalisée pour la planification d'une situation d'apprentissage.

2.1 Élaboration du cadre conceptuel

Paillé (2007, p. 141) indique que « l'activité d'apprentissage doit s'inscrire à l'intérieur d'un cadre conceptuel bien défini (étape 1) dont elle s'efforcera de représenter la matérialisation ». Cette étape est développée dans le deuxième chapitre de cet essai. Les concepts présentés sont en lien avec la planification d'une situation d'apprentissage, la connaissance de soi et l'intervention éducative par la nature et l'aventure. En ce qui a trait au processus de planification, plusieurs travaux ont été consultés durant la recension d'écrits : ceux du Pôle de l'Est (1996) en lien avec le processus de planification, la recherche de Bergeron (2016) décrivant plusieurs approches de planification de l'enseignement, le guide de planification d'un plan de leçon de Hensler et Thériault (1997), les principes relatifs à la préparation de la gestion des apprentissages liés à l'enseignement explicite proposés par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) le modèle de Paillé (2007) axé sur la conception des activités d'apprentissage, etc. Sans retenir un modèle précis de planification, la recension d'écrits sur la planification de situation d'apprentissage a permis de déterminer quels éléments sont à planifier dans l'étape de macroplanification et celle de microplanification en vue d'avoir une idée globale de la

situation d'apprentissage et que celle-ci soit cohérente avec les besoins des apprenantes et apprenants, le contexte éducatif ainsi que la cible d'apprentissage.

Puis, une description plus élaborée de la connaissance de soi a été jugée utile afin de consolider nos connaissances reliées à ce concept, et ce, en s'appuyant sur de nombreuses références liées à la santé mentale (Association canadienne pour la santé mentale, 2009 et 2016; Mouvement Santé mentale Québec, 2009 et 2018; PRH, 2012 et 2015, etc.). De plus, nous nous sommes inspirée, notamment, des travaux de Grisé et Trottier axés sur les apprentissages d'ordre affectif (1997 et 2002) afin d'avoir une meilleure idée des choix pédagogiques qui peuvent être effectués pour faciliter son développement.

Enfin, une description de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA) était nécessaire dans le but d'avoir des repères pour savoir comment actualiser certains de ses principes directeurs au sein des activités d'apprentissage lors de notre processus de conception. Plusieurs recherches de différents auteurs du domaine de l'intervention par la nature et l'aventure ont été consultées pour parvenir à cette description succincte.

Enfin, afin de faciliter le processus de planification, une synthèse des principaux éléments du cadre conceptuel a été produite.

2.2. Macroplanification de la situation d'apprentissage

L'étape de la macroplanification s'est faite en deux parties. La première fut celle de l'analyse de la situation d'apprentissage. En effet, la planification de la situation d'apprentissage a d'abord exigé de déterminer ses principales composantes en s'inspirant des travaux du Pôle de l'Est (1996), du devis du cours Santé plein air ainsi que d'autres références présentées au cadre conceptuel. Pour rappeler ce qui est indiqué dans le cadre conceptuel, ces composantes sont: le contexte d'apprentissage, le profil des apprenantes et des apprenants, la compétence et les éléments de la compétence visés, l'objectif global des activités d'apprentissage et son lien avec la compétence du cours, les objectifs spécifiques des activités d'apprentissage, les manifestations observables, les stratégies susceptibles de développer ces objectifs, les ressources à mobiliser pour atteindre l'objectif global ainsi que les différentes étapes permettant d'atteindre les intentions d'apprentissage. En

définissant ces éléments, nous avons pu avoir une meilleure vision d'ensemble du cours pour définir la séquence d'apprentissage favorable à l'amélioration de la connaissance de soi.

Puis, la seconde partie a été la production d'une séquence des activités d'apprentissage divisée en trois principaux moments : la rencontre préparatoire, la journée préparatoire ainsi que lors de la sortie. Cette séquence, élaborée à partir d'une version déjà expérimentée lors d'expériences futures, a permis d'avoir un portrait global du cours Santé plein air et de pouvoir cibler les moments propices à l'intégration des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi. Afin d'avoir une vue générale sur l'ensemble des activités contributives à l'amélioration de la connaissance de soi, un tableau résumé des activités d'apprentissage a été élaboré. Pour chacune des activités, il a été spécifié : son nom, son moment de réalisation, sa description et ses objectifs spécifiques à la connaissance de soi. Ainsi, ce tableau fournit un aperçu de la situation d'apprentissage en indiquant les objectifs spécifiques poursuivis par les diverses activités. Cela peut donc être utile pour qu'une autre personne enseignante puisse comprendre la démarche en vue de l'adapter à son propre contexte.

2.3 Microplanification des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi

La microplanification comprend trois étapes; la création du canevas pour les fiches détaillées des activités d'apprentissage, leur conception ainsi que l'élaboration du journal de bord.

2.3.1 Élaboration d'un canevas pour la conception des activités d'apprentissage

Au cours de l'étape de la microplanification, un canevas de planification a été conçu en s'appuyant sur les références soumises dans le cadre conceptuel. Pour déterminer les éléments à présenter, nous nous sommes majoritairement basés sur le guide de planification de leçon de Hensler et Thériault (1997). Puis, nous nous sommes également inspiré des écrits consultés en IENA en choisissant d'y inclure le type d'activité, la posture de la personne enseignante et les consignes de sécurité. En désirant intégrer les trois phases de planification d'une situation d'apprentissage (préparation, réalisation et intégration) (MELS, 2007), ce canevas comprend quatre sections : les caractéristiques de l'activité, le

contexte, l'entrée en matière, la réalisation et la conclusion. La première section comporte: le nom de l'activité, sa durée le ou les objectifs spécifiques poursuivis, la ou les stratégie(s) d'apprentissage et le type d'activité ciblé en lien avec la séquence des interventions en INA. La seconde section présente le contexte d'apprentissage spécifiant le moment, le lieu et la disposition des membres du groupe ainsi que le préambule de l'activité. La section de l'entrée en matière expose la mise en situation et l'activation des connaissances. Celle de la réalisation comprend : les informations à transmettre, les tâches de l'étudiante ou l'étudiant, le matériel nécessaire pour le déroulement et la facilitation de l'activité, les consignes de sécurité, la vérification de la compréhension, la posture de la personne enseignante, les indices observables de l'atteinte des objectifs ainsi que les transitions entre la réalisation et la conclusion. Cette dernière section annonce la manière dont se fera le bilan des apprentissages et identifie des pistes de réinvestissement. Dans le chapitre portant sur l'analyse des résultats, nous jugerons si le cadre conceptuel était suffisamment exhaustif pour permettre la réalisation de chacune des étapes du processus de planification.

2.3.3 *Conception des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi*

Au regard du travail de macroplanification de la situation d'apprentissage ainsi que du canevas de microplanification élaboré, le travail de conception des activités d'apprentissage a pu être entamé en ayant la volonté que les choix pédagogiques se rapportant à la conception des activités d'apprentissage s'appuient sur les éléments qui composent le cadre conceptuel tel que le suggère Paillé (2007). Comme il a été mentionné dans la question générale de recherche, cet essai vise à intégrer certains principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure au sein des activités apprentissage pour favoriser la connaissance de soi. À partir de ces propositions, nous nous sommes assurée que ces activités étaient cohérentes avec : la macroplanification qui spécifie, notamment, le contexte d'apprentissage et les éléments ciblés de la connaissance de soi (posture d'introspection, capacités, limites et stratégies d'adaptation) ainsi que les principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure. De plus, au regard des intentions d'apprentissage, nous souhaitons que les activités d'apprentissage amènent les apprenantes et apprenants à développer leur capacité d'introspection afin d'être disposés à écouter leurs sensations et ainsi, accéder à leur être plus facilement pour avoir une perception de soi réaliste et agir en harmonie avec leur personnalité. Quoique

certaines des activités avaient déjà été réalisées dans le passé, un nouveau regard s'est porté sur celles-ci afin qu'elles répondent aux intentions de cet essai.

Nous avons donc choisi comme activités d'apprentissage: la *pratique* de différentes activités en milieu naturel (activités de relaxation, rallye d'orientation, randonnée, canot, etc.) pour se rendre compte de la dynamique de son être, éveiller des sensations et observer ses agissements en temps expérientiel, le jeu et l'apprentissage coopératif pour amener les participantes et participants à reconnaître des caractéristiques de leur être (intérêts, capacités, limites, etc.) au contact des autres, le groupe de discussion pour échanger sur les réflexions de chacune et chacun et l'acte d'écrire par la tenue d'un journal de bord pour réfléchir sur son expérience et ainsi, faciliter le réinvestissement de ses apprentissages. À ce sujet, Paillé (2007) affirme l'importance que les activités d'apprentissage s'appuient sur du matériel pédagogique. Nous croyons que ces activités d'apprentissage offrent aux étudiantes et étudiants des occasions de s'intérioriser pour être en mesure d'analyser les sensations éveillées et permettre une meilleure connaissance de soi, et ce, dans un contexte de nature et d'aventure.

Parmi ces activités, cinq, ne faisant pas partie du cours antérieurement ou ayant été modifiées en majeure partie, ont été élaborées avec le canevas de planification en raison de leur côté innovateur. Elles sont ; le jeu de connaissance Le Bingo pour créer des liens entre les membres du groupe, connaître ses forces liées au plein air et promouvoir l'unicité de chacun, la première partie de La zone de confort (parties 1) comprenant une activité d'acclimatation en début de séquence pour situer son niveau d'aisance avec les défis reliés à la sortie en plein air, le défi d'équipe Le rallye d'orientation pour stimuler la réflexivité au contact des autres, l'activité de réflexion L'étoile pour favoriser l'introspection en nature et au contact des autres, l'activité de coopération Le canot artistique permettant de reconnaître ses forces et sa capacité à les mobiliser avec celles des autres ainsi que la seconde partie de La zone de confort (partie 2) agissant à titre de célébration en fin de séquence afin de réaliser les apprentissages réalisés.

2.3.4 *Élaboration du journal de bord comme outil d'apprentissage*

En lien avec la situation d'apprentissage, plusieurs tâches d'écriture se retrouvant dans Le journal de bord ont été prévues pour favoriser la posture réflexive introspective suite aux expériences vécues tout au long du cours et faciliter le réinvestissement des apprentissages faits durant le cours. Quoique l'utilisation d'un journal de bord avait déjà été expérimentée dans ce cours, les questions n'étaient pas en lien avec l'objectif de la connaissance de soi. Ainsi, une réflexion a été réalisée pour modifier celles-ci et cibler les éléments ciblés dans le cadre conceptuel. Les choix des questions ont d'abord été faits dans le but de poursuivre les objectifs spécifiques définis dans la séquence d'apprentissage visant l'amélioration de la connaissance de soi. Puis, les questions tiennent compte également des principes directeurs de l'IENA en abordant les thèmes de la nature, des activités expérientielles pratiquées ainsi que de la dynamique de groupe. Enfin, le nombre de questions (10) est influencé par le temps restreint propre à ce type de contexte d'apprentissage.

2.4 Vérification de l'alignement curriculaire de la situation d'apprentissage conçue avec le cadre conceptuel

Afin de nous assurer de la correspondance entre la situation d'apprentissage et le cadre conceptuel, nous devons relier la macroplanification et la microplanification au cadre conceptuel. Comme le mentionne Paillé (2007, p. 141), « l'activité d'apprentissage doit s'inscrire à l'intérieur d'un cadre conceptuel bien défini (étape 1) dont elle s'efforcera de représenter la matérialisation ». Pour ce faire, nous formulons des indices de cohérence qui servent à déterminer si les activités d'apprentissage favorisent la connaissance de soi, sont adaptées aux étudiantes et étudiants du collégial, s'intègrent de manière réaliste au cours Santé plein air et incluent certains principes directeurs de l'IENA. C'est donc en se basant sur ces trois aspects ainsi que les éléments résumés dans le tableau 2 (p. 55) que six indices de cohérence ont été formulés.

En ce qui a trait au contexte, le premier indice de cohérence est de valider que les activités conçues soient liées à la compétence Analyser sa pratique de l'activité physique au regard de ses habitudes de vie. Le second indice est que ces activités soient réalisables dans le cours Santé plein air selon ses conditions de réalisation actuelles (horaire, composition du groupe, type de sortie, etc.). En raison que le profil des apprenantes et des

apprenants est peu prévisible de par leurs capacités, besoins et intérêts très diversifiés, un troisième indice de cohérence consiste à ce que les activités proposées soient variées pour stimuler les sphères globales des personnes (motrice, intellectuelle, affective et sociale) et présentent différents niveaux de difficulté pour que l'apprentissage soit inclusif.

Pour ce qui est des objectifs liés à la connaissance de soi, un quatrième indice de cohérence est que les activités doivent être planifiées et dirigées de manière à ce que l'apprenante ou l'apprenant puisse apprendre, dans divers contextes, à effectuer une pratique réflexive introspective. Cette pratique est axée sur l'écoute de ses sensations, émotions, pensées et comportements dans le but d'être capable de reconnaître ses capacités, ses limites et ses stratégies d'adaptation favorables à la santé, et ce, progressivement dans la séquence des apprentissages. Enfin, un cinquième indice de cohérence est que les activités s'inspirent des stratégies favorables à l'atteinte de l'objectif global ainsi que de sa cible qui sont décrites dans le cadre conceptuel. En analysant les résultats avec ces indices de cohérence, nous sommes en mesure de faire ressortir les principales modifications à apporter aux activités d'apprentissage afin qu'elles soient efficaces pour améliorer la connaissance de soi.

En ce qui concerne le sixième indice de cohérence se rapportant à l'actualisation des principes directeurs de l'IENA, celui-ci se subdivise en cinq volets en s'assurant que les activités puissent être expérientielles (1) en étant vécues individuellement et en groupe, qu'elles suscitent des moments réflexifs (2), qu'elles soient applicables en contexte de nature et d'aventure (3), qu'elles favorisent l'échange d'idées, la coopération et l'interdépendance (4) et que les méthodes, techniques et outils d'encadrement prévus soient en adéquation avec certains principes de la posture de facilitation (5) propre à l'IENA.

2.5 Réflexion sur le travail de planification

L'étape de la réflexion sur l'activité de planification de la situation d'apprentissage est importante dans le processus pour s'assurer de bien comprendre chacune des étapes. Pour conserver les traces de notre démarche, un journal de bord a été entamé lors de la première version de la planification des activités d'apprentissage. En plus de recueillir les réflexions de la chercheuse concernant le travail de planification, nous y retrouvons

également les commentaires des directeurs de l'essai lors des rencontres. Cela concorde donc avec l'une des visées de l'essai selon ce que mentionne Paillé (2007, p. 141) : « la formation de la maîtrise vise à développer chez l'étudiant la réflexion sur l'action ». Cette réflexion sera donc partagée dans le prochain chapitre portant sur l'interprétation des résultats. Nous pourrions également à ce moment évaluer si les informations présentes dans le cadre conceptuel étaient suffisamment cohérentes et complètes pour réaliser la démarche de planification.

2.6 Indication des limites de la planification et de son prolongement possible

Afin d'indiquer les limites de la planification et de leur prolongement possible, nous nous baserons sur les réflexions transcrites au moment de la planification et lors des rencontres entre la direction et la chercheuse dans le journal de bord. Rappelons qu'il n'y a pas de validation des résultats et que nous nous limitons à la planification d'une situation d'apprentissage dans le cadre de cet essai en voyant comme prolongement possible leur expérimentation afin de valider leur efficacité de manière scientifique. Les limites seront l'objet de discussion dans le prochain chapitre.

3. MOYENS PRIS POUR ASSURER LA RIGUEUR SCIENTIFIQUE

Afin d'assurer la rigueur scientifique de l'essai, les critères suivants seront analysés : la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité (Savoie-Zacj, 2011 dans Karsenti et Savoie-Zacj, 2000). Pour analyser ces critères, nous nous référons au cadre conceptuel qui, selon Fortin (2016), permet d'établir la validité de la recherche grâce aux liens explicites entre les concepts et les résultats.

En ce qui a trait à la crédibilité, la planification de la situation d'apprentissage se base sur le cadre conceptuel développé à partir de recherches valides liées aux principes directeurs de l'IENA, à la connaissance de soi ainsi qu'au processus de planification d'une situation d'apprentissage. Ainsi, les activités d'apprentissage conçues seront crédibles en raison de la rigueur de l'analyse des travaux de recherches retenus dans la recension des écrits. Par ailleurs, les formations suivies en lien avec la connaissance de soi ainsi que l'intervention éducative par la nature et l'aventure par la chercheuse en plus de ses dix années d'expérience en enseignement en contexte de plein air lui permettent d'avoir un

engagement dans ce type de planification de situation d'apprentissage. Enfin, dans le cadre de la maîtrise en enseignement du réseau Performa, les travaux de l'essai sont supervisés par l'équipe enseignante de l'Université de Sherbrooke et la chercheuse sera également guidée par la direction d'essai.

En ce qui concerne la transférabilité, une description détaillée de la macroplanification et de la microplanification permettra une application éventuelle des conclusions de l'essai à d'autres contextes similaires. De plus, la présentation des différents éléments du cadre conceptuel indique quels types de connaissance doivent être réunis pour s'engager dans une démarche innovante de planification des apprentissages. Par exemple, des personnes pourront choisir d'améliorer d'autres facteurs de protection de la santé mentale à partir de la démarche de planification présentée dans cet essai. Dans ce même ordre d'idées, la connaissance de soi pourrait être également développée dans d'autres cours au collégial.

Pour ce qui est de la fiabilité, les activités d'apprentissage ainsi que le journal de bord pour soutenir les apprentissages sont élaborés à partir du cadre conceptuel pour s'assurer de leur cohérence avec les objectifs de l'essai. Pour vérifier leur cohérence, des indices sont formulés pour évaluer si les résultats sont en congruence avec les éléments du cadre conceptuel.

QUATRIÈME CHAPITRE :

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En début de recherche, le but de l'objectif général de l'essai correspondait à la conception d'activité d'apprentissage. Puis, celui-ci s'est développé et est devenu la planification d'une situation d'apprentissage puisque l'intégration d'un nouvel objet d'apprentissage (connaissance de soi) et de certains principes d'une nouvelle approche (IENA) dans le cours Santé plein air demandait une analyse plus approfondie de sa planification déjà existante et de son contexte d'apprentissage. Étant donné l'augmentation de la charge associée au travail, en passant de l'objectif de concevoir une activité d'apprentissage à celui de planifier une situation d'apprentissage comprenant une macroplanification ainsi qu'une microplanification de la séquence des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi, l'approche méthodologique s'est alors orientée vers l'analyse de la démarche de planification de la chercheuse plutôt que vers la validation des activités conçues. Ainsi, il n'y a pas eu l'implication de participantes et participants ni de collecte de données. En conséquence, la présentation des résultats aura pour but de décrire les productions réalisées et d'expliquer comment les utiliser. Dans cette première section, nous décrivons les résultats de la macroplanification de la situation d'apprentissage ainsi que ceux de la microplanification des activités d'apprentissage. Dans la seconde, il sera question d'interpréter le processus de planification et ses résultats au regard des objectifs de l'essai.

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section présente les différents résultats sous forme de planifications et d'outils produits lors des étapes du processus de planification de la situation d'apprentissage suivi par la chercheuse. Rappelons que ce processus de planification d'apprentissage a pour but d'élaborer une situation d'apprentissage actualisant des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure afin de favoriser le développement de la connaissance de soi au sein du cours Santé plein air. Notons que la planification de ce cours est largement influencée d'une part, par le contexte (horaire, vision départementale, activités pratiquées, etc.) des cours d'éducation physique se déroulant en milieu plein air

au Cégep de l'Outaouais et d'une autre, par le profil (compétences, style d'enseignement, etc.) de l'enseignante chercheuse.

1.1 La macroplanification de la situation d'apprentissage

Rappelons que l'étape de macroplanification se divise en deux parties. La première est celle qui détermine les éléments qui composent la situation d'apprentissage et la seconde présente la séquence des activités d'apprentissage du cours Santé plein air.

1.1.1 Les composantes de la situation d'apprentissage

Tel que précisé dans le chapitre précédent, la situation d'apprentissage et ses composantes, ont été inspirés des travaux du Pôle de l'Est (1996), de Hensler et Thériault (1997) ainsi que des travaux liés à l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013) qui expliquent les éléments à préciser à l'étape de la macroplanification. Parmi les composantes, nous retrouvons d'abord le contexte d'apprentissage qui précise le cours ciblé, la compétence visée ainsi que son contexte de réalisation qui concerne les activités pratiquées ainsi que la structure temporelle du cours. La deuxième composante est le profil des apprenantes et apprenants qui décrit brièvement les caractéristiques des membres du groupe. Ensuite, nous présentons l'objectif global lié au projet de l'essai. Cette section explique le lien entre celui-ci et le contexte d'apprentissage du cours, mentionne la cible visée par l'objectif et les ressources à mobiliser par la personne apprenante pour l'atteindre et fournit des indications concernant le processus d'apprentissage et les méthodes pédagogiques favorables à la réalisation de l'objectif. Enfin, les objectifs spécifiques sont identifiés pour indiquer les aspects visés par l'objectif global.

Tableau 3

Les composantes de la situation d'apprentissage

| Contexte d'apprentissage |
|--|
| Cours visé : Santé plein air Compétence : Analyser sa pratique de l'activité physique au regard de ses habitudes de vie Éléments de compétence : 1. Établir la relation entre ses habitudes de vie et sa santé. 2. Pratiquer l'activité physique selon une approche favorisant la santé. |

3. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.

4. Proposer des activités physiques favorisant sa santé.

Contexte réalisation du cours : Les membres du groupe participent à diverses activités en plein air (camping, randonnée, orientation, canot, etc.) lors des moments préparatoires et d'une sortie en groupe. Trois moments composent le cours : rencontre préparatoire (2h), journée préparatoire (8h) et sortie de plein air (vendredi soir au dimanche soir).

Profil des apprenantes et des apprenants

Composition du groupe : Environ 24 étudiantes et étudiants âgés entre 17 et 19 ans provenant de programmes d'études variés (Sciences humaines, Techniques policières, Arts et lettres et communication, etc.).

Autres caractéristiques :

- Intérêt commun pour les activités de plein air; le cours constitue l'un des trois premiers choix de l'étudiante ou l'étudiant.
- Compétences liées à la pratique d'activités en plein air très diversifiées selon l'expérience de chacune et chacun.
- Niveau divergent du développement des sphères globales (motrice, intellectuelle, affective et sociale) de chacune et chacun.

Objectif global lié au projet de l'essai : Amélioration de la connaissance de soi

Lien entre l'objectif global et la compétence visée : L'amélioration de la connaissance de soi se situe au niveau de la promotion de la santé mentale et peut également contribuer dans d'autres sphères de la santé globale. En sachant être à l'écoute de ses sensations, l'étudiante ou l'étudiant peut plus facilement : établir les incidences de ses habitudes de vie sur sa santé globale, reconnaître ses capacités et ses limites afin de pratiquer de manière optimale l'activité physique ainsi que reconnaître ses potentialités, ses limites et ses intérêts.

Cible : L'étudiante ou l'étudiant identifie avec justesse ses principales forces et limites. Elle ou il est également capable de reconnaître les stratégies d'adaptation utilisées lorsqu'il y a un défi à relever.

Ressources à mobiliser pour atteindre la cible : Pour y parvenir, elle ou il apprendra à effectuer une pratique réflexive introspective qui l'aidera à être à l'écoute de ses sensations, émotions, pensées et comportements. Elle ou il sera donc appelé à s'accorder du temps pour prendre conscience de ce qui se vit à l'intérieur de lui.

Séquence des apprentissages : Pour parvenir au développement de la connaissance de soi, l'apprenante ou l'apprenant vivra d'abord des activités expérientielles individuelles et collectives où elle ou il portera attention à ses sensations, ses émotions, ses pensées et ses comportements. Puis, elle ou il aura du temps pour réfléchir et écrire à propos de ses réactions et décisions. Ce temps d'introspection lui permettra de reconnaître des aspects de sa personne et de les mettre à profit dans des situations ultérieures.

Pratiques, stratégies et activités favorables pour l'atteinte de l'objectif : tenue d'un journal de bord, apprentissage coopératif, groupe de discussion et activités expérientielles comprenant des moments de réflexivité.

| Objectifs spécifiques |
|---|
| <p>Les activités d'apprentissage auront pour buts d'amener les étudiantes et étudiants à apprendre à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture d'introspection ; • Réfléchir sur leurs capacités et leurs limites et les identifier ; • Reconnaître leurs stratégies d'adaptation et lesquelles sont favorables à la santé. |

En ce qui concerne la description de chacune des composantes de la situation d'apprentissage, celle-ci a été réalisée en se référant à divers écrits. Pour ce qui est du contexte, le plan-cadre et le plan de cours ont pu fournir les informations recherchées. En ce qui a trait au profil des apprenantes et des apprenants, nous nous sommes basée sur le vécu d'enseignement de la chercheuse qui a enseigné à multiples reprises le cours concerné. Afin de déterminer l'objectif global, les éléments s'y rapportant ainsi que les objectifs spécifiques, nous nous référons aux recherches liées à la planification des apprentissages et à la connaissance de soi exposées dans le cadre conceptuel. À partir des informations présentes dans ce tableau des composantes de la situation d'apprentissage, la manière de concevoir les activités a donc été plus explicite afin que celles-ci puissent permettre une meilleure connaissance de soi chez les étudiantes et étudiants du cours Santé plein air. Néanmoins, d'autres éléments devaient être mis en lumière pour concevoir les activités d'apprentissage telle que la séquence des activités d'apprentissage du cours tel que structurée en trois moments qui sera présentée dans la prochaine section.

1.1.2 *La séquence des activités d'apprentissage du cours Santé plein air*

Avant d'entamer la microplanification, il a été utile de produire la séquence des activités d'apprentissage du cours afin d'identifier les moments propices pour proposer des nouvelles activités ou adapter celles déjà existantes afin de développer la connaissance de soi ainsi que pour actualiser certains principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure. Ce sommaire comprend trois moments : la rencontre préparatoire, la journée préparatoire et la sortie de plein air se déroulant du vendredi soir au dimanche soir.

1.1.2.1 Moment 1 : La rencontre préparatoire. Le cours de Santé plein air débute avec une rencontre préparatoire obligatoire qui, en plus de présenter globalement le plan de cours aux étudiantes et étudiants, comprend également des activités théoriques et pratiques. De

manière générale, celle-ci a lieu dans les deux premières semaines de la session et est réalisée, idéalement, durant une période où l'ensemble des étudiantes et étudiants est disponible (pause commune des cours du collège). Habituellement, elle se déroule quelques jours ou une semaine avant la journée préparatoire. En raison du peu de temps alloué pour faire l'ensemble des activités, elle exige de bonnes capacités de gestion du temps et de communication par la personne enseignante. Pour que la présentation sommaire du plan de cours soit rapide, celui-ci a déjà été déposé sur le site du cours et un courriel est envoyé aux étudiantes et étudiants leur demandant de le lire. Ainsi, les parties de cette rencontre qui s'y réfèrent ne servent qu'à répéter de manière brève ce qui a déjà été lu. Dans ce même courriel, il est également demandé de compléter le questionnaire médical ainsi que le formulaire d'engagement pour les remettre au début de la rencontre obligatoire. Ainsi, les participantes et participants ont déjà une idée des exigences et des risques liés aux conditions particulières du cours.

Nous retrouvons diverses activités d'apprentissage durant cette première étape de la séquence dont, notamment, des activités théoriques et pratiques liées au concept de santé globale qui fait partie du contenu abordé dans les cours du premier ensemble en éducation physique au collégial. Suite à la présentation du concept de santé globale et du mieux-être, un moment est prévu pour discuter avec les apprenantes et apprenants au sujet de la connaissance de soi et de ses bienfaits sur la santé globale. Ensuite, puisqu'il s'agit de la première rencontre de groupe, les activités liées à la dynamique de groupe visent à déterminer les valeurs (Entente de valeurs communes) qui seront mises de l'avant durant le cours pour optimiser l'expérience de tous ainsi que permettre aux participantes et participants d'apprendre à se connaître (Le bingo). Voici le tableau résumant cette rencontre qui a été produit à partir des expériences d'enseignement vécues de la chercheuse.

Tableau 4

Moment 1 : La rencontre préparatoire

| Contexte de réalisation |
|--|
| <p>Environnement : La rencontre se déroule dans la première partie en classe pour présenter le plan de cours ainsi que les éléments théoriques prévus. Puis, les activités d'apprentissage liées à la condition physique se font en gymnase où se trouve un tableau pour indiquer les consignes par écrit. L'ensemble de la rencontre se fait à l'intérieur.</p> <p>Matériel : liste de présences, feuilles de bingo, cahiers d'apprentissage et matériel pour les tests de la condition (cônes, tapis, chronomètres, etc.).</p> |
| <p>1) Présentation sommaire du plan de cours sous forme d'exposé qui comprend:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Éléments du plan-cadre : compétence et éléments de compétence; - Activités d'apprentissage et d'évaluation, calendrier et horaire du cours. |
| <p>2) Introduction au cours Santé plein air :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposé sur le concept de santé globale et de mieux-être - Discussion de groupe sur la connaissance de soi et ses incidences sur la santé globale¹ - Présentation sommaire de la sortie de plein air - Retour sur les documents distribués par courriel et à remettre : le questionnaire médical et le formulaire d'engagement et d'acceptation des risques (retour) |
| <p>3) Activités liées à la dynamique de groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion de groupe pour choisir les valeurs à respecter dans le cours (entente) ; - Activité de désinhibition entre les membres du groupe et de connaissance de ses potentialités relatives aux activités en plein air - Le bingo². |
| <p>5) Activités d'apprentissage en lien avec la condition physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du cahier d'apprentissage utilisé dans le cours; - Introduction à la condition physique sous forme d'exposé; - Échauffement et début des tests de la condition physique (endurance cardiovasculaire et musculaire) puis, présentation des consignes pour l'analyse des résultats en devoir. |
| <p>6) Présentation des consignes pour le questionnaire sur les habitudes de vie se trouvant dans le cahier et à compléter en devoir pour la journée préparatoire.</p> |
| <p>7) Présentation des consignes pour la journée préparatoire (matériel, horaire, devoirs).</p> |

¹ Cette activité est décrite dans la synthèse des activités d'apprentissage propices au développement de la connaissance de soi.

² Cette activité est détaillée dans la section Microplanification des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi.

1.1.2.2 Moment 2 : La journée préparatoire. Ce moment se déroule durant une journée de fin de semaine dans les installations du cégep ainsi que dans le boisé du Parc de la Gatineau situé à l'arrière de celui-ci. Un enseignement de notions théoriques reliées au concept de santé globale, des activités liées à la dynamique de groupe, des activités préparatoires à la sortie de plein air, ainsi que quelques moments formels de pause sont prévus à l'horaire. Quatre activités sont davantage orientées vers le développement de la connaissance de soi. Il y a d'abord l'activité brise-glace Les lignes qui vise à ce que les membres du groupe tissent des liens entre eux par la proximité et le jeu coopératif. Ensuite, lors des activités théoriques en lien aux habitudes de vie, l'activité de relaxation Méditation pleine conscience Le scan du corps (Maex, 2006) est enseignée à titre de technique de gestion du stress. Celle-ci offre aux participantes et participants de prendre un moment pour se connecter aux sensations de leurs corps et de réfléchir sur cette expérimentation en groupe par la suite. Puis, lorsque les activités théoriques liées au concept de la santé globale sont terminées, le reste de la journée porte principalement sur la préparation des activités de plein air à venir. Cette partie s'entame avec une activité d'acclimatation (La zone de confort) permettant à chacune et chacun de situer son niveau de confort associé à différents défis liés au contexte de plein air. Cette activité sera décrite dans la section Microplanification des activités visant la connaissance de soi. Par après, l'activité Rallye d'orientation, également décrite ultérieurement, aborde différents sujets liés à une pratique sécuritaire des activités de plein air sous forme d'activité de coopération. Les apprenantes et apprenants sont d'ailleurs invités après le défi à réfléchir sur leurs capacités à coopérer au sein d'un groupe. Cette activité est donc préliminaire à l'activité suivante où ils doivent, en équipe, compléter un plan de sortie (rôles et responsabilités, équipement à apporter, menu d'équipe, etc.) pour se préparer à la sortie de plein air à venir. Au terme de cette journée, l'outil de réflexion Journal de bord est présenté au groupe en expliquant la posture réflexive nécessaire pour le compléter. Les questions à répondre sont liées à la journée de préparation et portent sur l'identification des capacités qui contribuent à ce que le cours soit vécu de manière positive ainsi que des objectifs liés à la sortie de plein air. Ces questions sont précisées dans le Journal de bord dans la section Microplanification des activités visant la connaissance de soi. Voici le tableau résumant les activités de cette journée préparatoire.

Tableau 5

Moment 2 : La journée préparatoire

| |
|--|
| <p>1) Accueil et présentation de la journée</p> <p>Contexte et matériel : En gymnase, en regroupant les membres du groupe devant le tableau qui permet d'écrire le plan de la journée pour faciliter la compréhension de tous.</p> |
| <p>2) Activité brise-glace - Les lignes</p> <p>Contexte et matériel : En gymnase et à l'aide des lignes tracées au sol, les membres du groupe sont placés sur une même ligne. En gardant toujours un pied sur celle-ci, les participantes et participants doivent se placer en ordre selon différents critères (ex. : âge, lettre du prénom, etc.).</p> |
| <p>3) Activités d'apprentissage liées à la condition physique (CP) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion de groupe sur les déterminants de la CP, leurs incidences sur la santé globale et les facteurs d'influence; - Échauffement léger et continuité des tests de la condition physique entamés lors de la rencontre préparatoire (posture et flexibilité); - Exposé sur les principes d'entraînement et les zones d'intensité; - Présentation des consignes liées aux travaux à compléter dans le cahier d'apprentissage dont le plan d'action pour améliorer sa condition physique. <p>Contexte : Ce bloc d'activités d'apprentissage se déroule dans le gymnase avec un espace pour l'enseignement des notions théoriques et un autre réservé à la passation des tests de la condition physique.</p> <p>Matériel : Matériel pour les tests de la condition physique, fiches d'activités d'apprentissage, cahiers d'apprentissage, tableau pour les notions théoriques.</p> |
| <p>Pause - Temps libre</p> |
| <p>4) Activités d'apprentissage liées aux habitudes de vie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion de groupe sur les habitudes de vie, leurs incidences sur la santé globale ainsi que leurs facteurs d'influence; - Activité de relaxation liée à la gestion de stress - Méditation pleine conscience Le scan du corps³; - Présentation des consignes liées aux travaux à compléter dans le cahier d'apprentissage dont le plan d'action pour améliorer ses habitudes de vie. <p>Contexte : Ce bloc d'activités se déroule dans le gymnase avec un espace pour l'enseignement des notions théoriques et un autre réservé à l'activité de relaxation.</p> <p>Matériel : Tapis pour la méditation en posture couchée, fiches d'activités d'apprentissage, cahiers d'apprentissage, tableau pour l'enseignement de notions théoriques et l'écriture des consignes.</p> |

³ Cette activité est décrite dans la synthèse des activités d'apprentissage propices au développement de la connaissance de soi.

| |
|--|
| <p>5) Activité d'acclimatation et de désinhibition - La zone de confort⁴</p> <p>Contexte : Cette activité peut se dérouler à l'extérieur ou en gymnase dans un espace suffisamment grand pour former trois grands cercles imbriqués l'un dans l'autre pouvant contenir l'ensemble des membres du groupe.</p> <p>Matériel : Cordes ou autre matériel pour former trois grands cercles au besoin, fiche d'observation pour écrire le nombre de personnes par cercle à chaque défi présenté.</p> |
| <p>Pause dîner – Temps libre</p> |
| <p>6) Activité de coopération et préparatoire à la sortie - Rallye d'orientation⁵ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thèmes abordés : habillement en plein air, équipements liés à la pratique d'activités en plein air (randonnée, canot, etc.), premiers soins, principes de sécurité, etc. <p>Contexte et matériel : L'enseignement de notions théoriques liées à l'orientation se fait à l'intérieur avec un tableau pour préparer les participantes et participants au rallye. Le rallye se fait à l'extérieur dans un milieu boisé. La liste de matériel est indiquée dans la fiche présentée dans la section Microplanification des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi.</p> |
| <p>Pause – Temps libre</p> |
| <p>7) Activités préparatoires à la sortie de plein air :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation sommaire de l'aide-mémoire déposé préalablement sur le site du cours indiquant le matériel individuel à apporter lors de la sortie; - Période de réponses aux questions liées à la préparation de la sortie; - Présentation des consignes liées au travail en équipe Le plan de sortie; - Travail d'équipe où les membres du groupe sont divisés en équipes et doivent compléter un plan de sortie comprenant quatre sections différentes : les fiches personnelles des membres, les objectifs d'équipe, le menu et la liste d'épicerie, la liste de matériel d'équipe et la répartition des responsabilités pour la préparation de la sortie. <p>Contexte: Selon la météo, ce bloc d'activités se fait à l'intérieur ou à l'extérieur où il est possible que les membres s'assoient pour se regrouper (ex. : pergola avec tables)</p> <p>Matériel : Accessoires pour écrire et fiches d'aide-mémoire et de travaux d'équipe.</p> |
| <p>8) Activité de réflexion – Journal de bord⁶ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposé d'introduction à la pratique réflexive suivi d'un travail individuel d'écriture. <p>Contexte: Un endroit où il est possible que les membres puissent se prêter confortablement à l'activité d'écriture (intérieur ou extérieur).</p> <p>Matériel : Accessoires pour écrire et journaux de bord.</p> |
| <p>9) Présentation des consignes pour la sortie (horaire, fonctionnement, etc.).</p> |

⁴⁻⁵⁻⁶ Cette activité est détaillée dans la section Microplanification des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi.

1.1.2.3 Moment 3 : La sortie de plein air

Une à deux semaines après la journée préparatoire, les étudiantes et étudiants prennent part à une sortie en plein air débutant le vendredi soir et se finissant en fin d'après-midi le dimanche. En plus des activités préparatoires qui ont eu lieu durant la rencontre et la journée préparatoires, ces derniers ont également remis un travail d'équipe présentant leur plan de sortie. Dans celui-ci, un sommaire de la sortie est également inséré par la personne enseignante; celui-ci fournit une idée générale du déroulement de la sortie. Sans l'avoir indiqué dans la description de la sortie en plein air, il y a également des petits temps de réflexion au niveau des activités planifiées et des temps libres entre celles-ci.

Pendant le séjour, plusieurs activités sont planifiées pour développer la connaissance de soi. Le vendredi soir, après l'installation du campement et le souper en équipe, le groupe se réunit pour une première courte activité de désinhibition (La qualité) qui, d'une part, facilite l'apprentissage des prénoms de tous les membres du groupe et d'une autre, invite les participantes et participants à réfléchir à leurs potentialités. Le lendemain, ceux-ci sont d'abord invités à s'activer en groupe avec une activité douce comme le yoga ou le qi-gong⁷. Durant cette période d'activation matinale, il leur est proposé de prendre un moment pour se connecter à soi et de formuler une intention pour la journée. Puis, une série d'activités favorisant l'introspection est prévue au cours de la journée. Cette série est composée de trois activités distinctes et interreliées : une marche solitaire durant la randonnée pédestre de groupe, une activité d'écriture dans leur journal de bord ainsi qu'une activité de partage en groupe en fin de journée autour du feu. Lors de la journée de dimanche, un défi d'équipe est lancé en demandant aux apprenantes et apprenants de présenter une chorégraphie en canot. Enfin, un retour sur les apprentissages vécus est prévu en faisant à nouveau appel aux concepts vus dans l'activité La zone de confort lors de la journée préparatoire. Cette activité permet aux participantes et participants de dresser un bilan de leur expérience durant le cours pour ainsi, favoriser le réinvestissement de leurs apprentissages lors d'expériences futures. Une période de réflexion avec des questions à compléter dans le journal de bord est également prévue avant la fin de la sortie. Voici le tableau résumant les activités de de la sortie en plein air.

⁷ Le qi-gong est une discipline de santé qui renforce l'esprit tout autant que le corps (Éditions ESI, 2012).

Tableau 6
Moment 3 : La sortie en plein air

| Vendredi soir |
|---|
| <p>1) Accueil des étudiantes et étudiants et préparation de la sortie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des consignes pour effectuer les tâches préparatoires à la sortie : vérification du matériel et organisation de l'équipement dans les véhicules. <p>Contexte : La personne enseignante accueille les membres du groupe devant le tableau pour les saluer et leur expliquer les tâches à effectuer pour préparer la sortie; celles-ci sont écrites au tableau.</p> |
| <p>2) Transport vers le lieu de sortie et arrivée au campement</p> <p>Contexte : À l'arrivée au site de campement, la personne enseignante regroupe les participantes et les participants, leur précise quelques consignes liées : au séjour (toilette, gestion des déchets, sécurité, etc.), à l'installation du campement et au souper.</p> |
| <p>3) Rencontre de groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité de désinhibition en groupe - La qualité⁸; - Présentation sommaire du plan de sortie (horaire, activités, etc.); - Exposé et discussion de groupe sur les principes du « camping sans trace »; - Présentation des consignes pour la nuit et le couvre-feu. <p>Contexte : Cette rencontre se déroule à l'extérieur dans un endroit où le groupe peut se placer en cercle.</p> |
| Samedi |
| <p>4) Réveille-matin, activation matinale⁹ et déjeuner</p> <p>Contexte : À leur réveil, les membres du groupe se rassemblent pour une courte séance d'activation guidée par la personne enseignante. Des consignes sont ensuite transmises pour le déroulement du déjeuner en équipe et l'horaire de la matinée.</p> |
| <p>5) Activité de plein air – Randonnée pédestre (Défi individuel et de groupe)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des consignes pour l'activité de randonnée et préparation de l'équipement individuel et d'équipe en groupe suivie du départ; - Pause pour dîner en groupe et discussion de groupe sur l'alimentation; - Suite de la randonnée en incluant la marche solitaire (partie 1 de l'activité L'étoile)¹⁰; - Poursuite de la randonnée et retour au campement. |
| <p>6) Souper d'équipe, nettoyage du campement pour la nuit et journal de bord (partie 2 de l'activité L'étoile)¹¹</p> <p>Contexte : Au retour de la randonnée, la personne enseignante regroupe les participantes et les participants, leur précise quelques consignes liées : au souper en équipe, au</p> |

⁸⁻⁹ Cette activité est décrite dans la synthèse des activités d'apprentissage propices au développement de la connaissance de soi.

¹⁰⁻¹¹ Cette activité est détaillée dans la section Microplanification des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi.

| |
|--|
| nettoyage du campement pour la nuit et aux questions du journal à compléter avant la prochaine activité de groupe. Un temps libre est également prévu après ce moment. |
| <p>7) Rencontre de groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité de partage - L'étoile¹²; - Feu de camp et temps libre; - Présentation des consignes pour la nuit et le couvre-feu. <p>Contexte : Cette rencontre se déroule à l'extérieur, idéalement autour du feu dans un endroit où le groupe peut se placer en cercle.</p> |
| Dimanche |
| <p>8) Réveille-matin, activation matinale et déjeuner</p> <p>Contexte : À leur réveil, les membres du groupe se rassemblent pour une courte séance d'activation guidée par la personne enseignante. Des consignes sont ensuite transmises pour le déroulement du déjeuner en équipe et l'horaire de la matinée.</p> |
| <p>9) Activité de plein air – Canot</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des consignes pour l'activité de canot et préparation de l'équipement individuel et d'équipe en groupe; - Activité d'enseignement des techniques de canot (exposés, exercices et pratique); - Parcours de canotage guidé par la personne enseignante; - Défi en équipe : Le canot artistique¹³ - Dîner en groupe - Activité de bilan – La zone de confort (partie 2)¹⁴ - Retour au campement en canot |
| <p>10) Nettoyage du campement et rangement de l'équipement de groupe</p> <p>Contexte : Au retour de l'activité de canot, la personne enseignante regroupe les participantes et les participants, leur précise quelques consignes liées au nettoyage du campement et au rangement de l'équipement de groupe pour préparer le retour vers le collège.</p> |
| <p>11) Retour au collège</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rangement de l'équipement de groupe; - Court exposé de la personne enseignante comprenant le mot de la fin pour souligner les faits marquants de la sortie ainsi qu'un rappel des travaux à remettre. |

¹²⁻¹³⁻¹⁴ Cette activité est détaillée dans la section Microplanification des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi.

1.1.3 La séquence des activités d'apprentissage propices au développement de la connaissance de soi

Afin d'avoir une idée d'ensemble des activités développées visant la connaissance de soi, une synthèse résumant chacune d'entre elles a été créée par la chercheuse. Ce résumé

comprend une courte description ainsi que les objectifs spécifiques poursuivis en lien avec le développement de la connaissance de soi. Les activités 2, 4, 5, 8, 9, 10 ainsi que le journal de bord sont détaillés dans la section Microplanification des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi. Les autres activités ne le sont pas, car elles ont été jugées par la chercheuse moins spécifiques au contexte de nature et d'aventure. Notons que les activités sont placées selon leur ordre dans la séquence d'apprentissage. Voici le résumé de chacune d'elles.

Tableau 7

Synthèse des activités d'apprentissage propices au développement de la connaissance de soi

| | |
|---|-----------------------------------|
| 1) Nom de l'activité : La connaissance de soi | Moment 1 : Rencontre préparatoire |
| Description : Discussion de groupe au sujet de la connaissance de soi (définition, composantes, exemples d'application) et de ses bienfaits sur la santé globale. Objectifs liés à la connaissance de soi : Se familiariser avec le concept de connaissance de soi, les moyens de la développer et reconnaître ses bienfaits sur la santé globale. | |
| 2) Nom de l'activité : Le bingo | Moment 1 : Rencontre préparatoire |
| Description: Jeu où chaque personne doit identifier avec le nom d'un pair une case comportant une habileté ou une qualité qui le représente en lien avec la sortie de plein air. Objectifs liés à la connaissance de soi : Entrer en contact avec des nouvelles personnes et reconnaître ses stratégies d'adaptation ainsi que reconnaître certaines de ses potentialités. | |
| 3) Nom de l'activité : Le scan du corps | Moment 2 : Journée préparatoire |
| Description : Activité de relaxation durant laquelle les individus, couchés sur le dos, dirigent leur attention sur les parties de leur corps et reconnaissent les sensations éveillées. Objectifs liés à la connaissance de soi : Se connecter aux sensations de son corps et pratiquer une posture introspective. | |
| 4) Nom de l'activité : La zone de confort (#1) | Moment 2 : Journée préparatoire |
| Description : Activité d'autoévaluation en lien avec des aspects reliés à la sortie de plein air (groupe, activités, milieu naturel, etc.), où chaque membre se positionne par rapport aux cercles tracés au sol représentant les zones de confort, d'apprentissage et de panique. Objectifs liés à la connaissance de soi : Reconnaître ses appréhensions, capacités et limites par rapport aux défis qui seront vécus durant la sortie de plein air. | |
| Nom de l'activité : Rallye d'orientation | Moment 2 : Journée préparatoire |

| | |
|---|--|
| <p>Description : Défi d'équipe consistant à trouver à l'aide d'une boussole et d'une carte plusieurs balises comportant des questions à répondre liées à la sortie plein air.</p> <p>Objectifs liés à la connaissance de soi : Reconnaître ses aptitudes à coopérer et communiquer avec les autres.</p> | |
| 6) Nom de l'activité : La qualité | Moment 3 : 1 ^{er} jour de sortie |
| <p>Description : Jeu où les membres doivent identifier une qualité personnelle commençant par la même lettre que son prénom. À son tour, chacun doit nommer tous les prénoms de ceux ayant parlé avant lui et terminer par sa qualité et son prénom.</p> <p>Objectif lié à la connaissance de soi : Identifier une qualité représentative de soi.</p> | |
| 7) Nom de l'activité : Activation matinale | Moment 3 : 2 ^e et 3 ^e jour de sortie |
| <p>Description : Courte séance de mouvements (yoga, qi-gong, etc.) et de respirations.</p> <p>Objectifs liés à la connaissance de soi : Se connecter à son corps et être à l'écoute des sensations éveillées.</p> | |
| 8) Nom de l'activité : L'étoile | Moment 3 : 2 ^e jour de sortie |
| <p>Description : Moment de partage en groupe d'un moment de fierté à partir d'une modalité au choix de la personne : récit, dessin, « slam », etc.</p> <p>Objectifs liés à la connaissance de soi : Adopter une posture de réflexivité en apprenant à se connecter à soi, reconnaître une stratégie d'adaptation positive.</p> | |
| 9) Nom de l'activité : Le canot artistique | Moment 3 : 3 ^e jour de sortie |
| <p>Description : Compétition chorégraphique et artistique en canot en équipe.</p> <p>Objectifs liés à la connaissance de soi : Reconnaître ses forces et sa capacité à les mobiliser avec celles des autres.</p> | |
| 10) Nom de l'activité : La zone de confort (# 2) | Moment 3 : 3 ^e journée de sortie |
| <p>Description : Activité d'autoévaluation en lien avec des défis vécus durant la sortie plein air (groupe, activités, milieu naturel, etc.), où chaque membre se positionne par rapport aux cercles tracés au sol représentant les zones de confort, d'apprentissage et de panique.</p> <p>Objectifs liés à la connaissance de soi : Reconnaître le cheminement de ses potentialités et de ses limites depuis le début du cours.</p> | |
| Durant l'ensemble du cours | |
| <p>Activités physiques et de plein air : Ces activités se déroulant dans divers contextes présentent des défis de différents niveaux qui permettent de se connecter à son corps, d'analyser sa façon de pratiquer l'activité physique et de reconnaître ses habiletés physiques et ses aspirations.</p> | |
| <p>Journal de bord : Cet outil permet d'adopter une posture de réflexivité introspective en lien avec les expériences vécues et facilite le transfert des acquis dans des expériences futures.</p> | |

1.1.3.1 *L'actualisation des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA) au sein de la situation d'apprentissage.* Tout au long de la situation d'apprentissage, nous retrouvons des activités où sont actualisés certains principes directeurs de l'IENA afin de favoriser le développement de la connaissance de soi. Une description de cette actualisation sera faite pour chacun des principes identifiés dans le cadre conceptuel.

En ce qui a trait à l'apprentissage expérientiel, plusieurs activités, comme le rallye d'orientation, placent les apprenantes et apprenants en situation authentique dans laquelle ils sont pleinement engagés dans leur apprentissage. Dans ce type d'activités, des consignes sont transmises puis, ils expérimentent les tâches proposées, individuellement ou en équipe, en étant libres dans leur réalisation pour favoriser l'expérimentation d'abord. Dans le cas du rallye, ils sont invités, après leur participation au défi, à réfléchir à leurs aptitudes à coopérer et à communiquer avec leurs partenaires. Ce moment d'observation réflexive a pour but d'améliorer leurs capacités de travail d'équipe et de mettre en pratique des nouvelles hypothèses d'action pour les prochaines activités collectives et ainsi, compléter le cycle de l'apprentissage expérientiel. Par ailleurs, il est possible que le processus d'apprentissage se fasse au complet durant l'activité. En effet, une équipe rencontrant des problèmes à trouver la première balise en raison de problèmes de communication, peut après avoir fait ce premier essai, prendre un moment pour observer sa stratégie, elle-même influencée par la capacité de coopérer et de communiquer des membres de l'équipe, réfléchir à des solutions pour améliorer son efficacité et tester celles-ci dans la recherche des prochaines balises. Nous pouvons aussi préciser que l'apprentissage expérientiel peut être utilisé dans d'autres moments que les activités structurées comme, par exemple, un moment d'écriture dans le journal de bord, une discussion en équipe pour répartir des tâches associées à une activité, la préparation des repas, etc., où l'apprenante ou l'apprenant peut se rendre compte de son comportement et vouloir améliorer celui-ci en adoptant de nouvelles stratégies.

D'ailleurs, en complémentarité avec l'apprentissage expérientiel, plusieurs moments de réflexion sont prévus dans différentes activités telles que Le scan du corps et L'étoile pour faciliter l'introspection chez l'étudiante et l'étudiant. Puis, un retour d'expérience,

dirigé par la personne enseignante, est prévu à chaque activité afin d'offrir une période de réflexion en groupe liée à l'expérience réalisée. Dans ce même ordre d'idées, l'élaboration du journal de bord a également été faite dans le but d'offrir un outil de réflexion associé aux situations vécues dans le cours. Dans cet outil, il est demandé notamment, d'identifier ses forces personnelles, ses facteurs de motivation, les aspects qui stimulent le développement de la connaissance de soi, etc. Notons que la personne enseignante porte également attention aux moments non planifiés (section de randonnée difficile à parcourir, partie d'un lac cachée du vent qui rend la navigation en canot très facile, orage soudain lors du souper, etc.) qui peuvent être des ancrages propices au développement la connaissance de soi en suscitant des réactions chez les participantes et participants.

En ce qui concerne l'environnement non familier et le niveau de défi offert, ces ingrédients actifs se retrouvent dans divers moments de la séquence où les participantes et participants peuvent vivre un certain niveau d'inconfort les stimulant à adopter des stratégies d'adaptation. Sur le plan environnemental, plusieurs activités extérieures se déroulent dans un contexte non familier pour certaines personnes. Par exemple, celles qui sont moins accoutumées à marcher en pleine forêt en quittant les sentiers balisés, à voir un orage en étant à l'extérieur, à dormir en tente dans un camping rustique, etc., peuvent se sentir déstabilisées. Au niveau des relations humaines, certains individus n'ont pas l'habitude de passer autant de temps en groupe lors de la sortie plein air de fin de semaine et peuvent ressentir certains désagréments. Cet état de déséquilibre est présent également lors des activités d'aventure pratiquées comme le canot où le fait de se retrouver sur un plan d'eau représente un défi en soi pour certains. C'est pourquoi les activités comme Le bingo et La zone de confort ont été conçues afin que les membres du groupe puissent identifier leurs capacités, leurs limites et leurs appréhensions en lien avec le contexte du cours qui s'avère inconnu pour plusieurs. Puis, parallèlement à ce qui a été conscientisé au cours de ces activités et à ce qui a été vécu lors de la journée préparatoire, ils se fixent des objectifs pour la sortie de groupe en lien avec leur développement personnel, leurs relations humaines ainsi que le milieu naturel et les activités de plein dans leur journal de bord. En plus de leur faire prendre conscience des défis associés au cours, ces activités permettent à la personne enseignante d'analyser le profil de ses étudiantes et étudiants et de planifier la sortie de plein air pour qu'elle soit adaptée aux capacités de tous. En plus de la séquence

planifiée, cela se fait également durant la sortie en proposant différents défis que les participantes et participants ont le choix d'accepter ou non : transport de matériel de groupe durant la randonnée, jeux d'équilibre en canot, cuisson sur le feu, dormir sous la bâche, etc.

Pour ce qui est de la dynamique de groupe, une attention a été portée afin de susciter, chez les participantes et les participants, la découverte de soi en étant en interaction avec les autres. Lors de la rencontre préparatoire, la discussion qui précède l'entente de valeurs communes invite chaque personne à exprimer les valeurs qu'elle souhaite promouvoir durant le cours et ainsi, voir celles qu'elle a de semblables ou de différentes avec les autres. Cette discussion vise d'une part, à encourager les membres à être responsables de la vie démocratique en créant un échange verbal pour qu'ils puissent exprimer leur point de vue qui peut être semblable à leurs pairs ou divergent et d'autre part, à favoriser une ambiance où le souci des autres est mis de l'avant par les valeurs préconisées. En instaurant un climat d'entraide au sein du groupe, il devient plus facile pour chacune et chacun d'agir avec authenticité en se sentant accepté au sein de celui-ci. Lorsque l'ambiance se ternit en raison de confrontation d'idées ou de dysfonctionnement du groupe, la personne enseignante peut revenir à cette entente pour faire prendre conscience aux participantes et participants de ce qui n'a pas été respecté par rapport à l'entente et ainsi, apaiser les conflits et rehausser le niveau de coopération. Ensuite, des activités comme Le bingo, Les lignes et La qualité sont propices au développement des relations interpersonnelles par l'utilisation du jeu qui permet de découvrir sa personnalité, (comportement et ses attitudes) au contact de celles des autres dans une atmosphère ludique. Puis, de nombreuses activités suscitent la coopération et la communication telles que Le rallye, l'élaboration du plan de sortie en équipe, l'installation du campement, la préparation des repas, le canot artistique, etc., où l'engagement de tous et la prise de décisions sont présents. De son côté, l'activité L'étoile vise à créer une ambiance de confiance mutuelle lorsque chaque personne partage son moment de fierté. Au regard des nombreuses occasions prévues dans la situation d'apprentissage pour soutenir une dynamique de groupe positive et propice à la connaissance de soi, rappelons l'importance que la personne intervenante soit en mesure de reconnaître les diverses dynamiques qui composent le groupe afin de mobiliser les forces de chacune et chacun.

Suivant cette idée, la personne enseignante favorisera l'actualisation de ces principes directeurs de l'IENA avec la posture qu'elle adopte et la manière qu'elle intervient. Pour ce faire, elle pourra s'appuyer, entre autres, sur les indices observables permettant d'apprécier l'atteinte des objectifs spécifiques à la connaissance de soi visés par chaque activité planifiée se retrouvant dans la microplanification. Au regard de ces indices et de ses observations, la personne enseignante peut juger si elle doit modifier ses stratégies d'accompagnement ou certaines modalités des activités dans le but d'optimiser l'atteinte des objectifs. Par exemple, elle peut décider de prolonger le jeu Le Bingo si elle s'aperçoit que peu de personnes sont entrées en contact avec les autres ou modifier les défis proposés dans l'activité La zone de confort pour que chacune et chacun puisse identifier des potentialités et des limites. Afin d'optimiser ces observations et intervenir de manière efficace, la posture de la personne enseignante vise majoritairement à soutenir les apprenantes et apprenants au lieu de les diriger ce qui valorise leur engagement ainsi que l'entraide au sein du groupe en plus de lui permettre de prendre du recul et d'avoir un regard plus global sur le déroulement de la situation d'apprentissage. Enfin, il est profitable à la personne enseignante de se servir de différents moments (jeux, temps libres, tâches de groupe) pour créer des liens avec les étudiantes et étudiants pour créer un climat de confiance mutuelle.

1.2 La microplanification de la situation d'apprentissage

Tel qu'il est indiqué dans le chapitre méthodologique, la microplanification de la situation d'apprentissage s'est faite en trois étapes; celle de la création du canevas pour les fiches détaillées des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi, celle de leur conception et celle de l'élaboration du journal de bord comme outil transversal pour favoriser la connaissance de soi tout au long de la séquence.

1.2.1 Le canevas des fiches d'élaboration des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi.

Avant d'entreprendre la microplanification de chacune des activités identifiées à l'étape de la macroplanification, nous avons dressé une liste des éléments à décrire dans la fiche d'élaboration des activités d'apprentissage. Celle-ci s'est faite en s'imaginant ce qui serait essentiel et utile pour une personne qui devrait reprendre la planification en vue de

l'enseigner et en se basant sur les éléments, présentés dans le cadre conceptuel, en lien avec la microplanification, la connaissance de soi ainsi que l'intervention éducative par la nature et l'aventure. L'ensemble des éléments a été divisé en cinq sections dans la fiche. Dans la première section, nous désirons identifier les caractéristiques propres à l'activité au sein de la séquence d'apprentissage, c'est-à-dire, l'objectif lié à la connaissance de soi, la stratégie d'apprentissage utilisée et le type d'activité à laquelle celle-ci correspond. Dans la seconde, le contexte est décrit pour savoir où, quand et comment se déroule l'activité pour favoriser la logistique du cours. Dans la troisième, nous indiquons ce qui est précisé dans la mise en situation de l'activité de manière à préparer les apprenantes et apprenants à l'apprentissage. La quatrième section, qui concerne l'étape de réalisation, contient plusieurs renseignements qui aident à comprendre le déroulement de l'activité : les informations et explications, les consignes de sécurité, les tâches liées à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, le matériel, la posture de la personne enseignante et les transitions. Puis, la cinquième section précise de quelle manière l'essentiel des apprentissages est récapitulé et les pistes de réinvestissement futures possibles sont annoncées dans le retour d'expérience proposé. Enfin, une section réservée aux commentaires et aux recommandations vient clore le canevas afin de laisser un espace pour proposer des variantes à l'activité et commenter la réalisation de celle-ci après l'avoir expérimentée. Voici la fiche conçue pour élaborer chacune des activités d'apprentissage liées au développement de la connaissance de soi.

Tableau 8
Canevas de la fiche d'activité d'apprentissage

| Caractéristiques de l'activité |
|---|
| Objectif lié à la connaissance de soi: Indique ce qui est visé par l'activité pour atteindre l'objectif global visant l'amélioration de la connaissance de soi. |
| Stratégie d'apprentissage : Indique la catégorie d'actions utilisée en fonction de l'objectif. |
| Type d'activité : Indique la catégorie dont fait partie l'activité en se référant à celles proposées par Bilodeau (2005) qui sont précisées dans le cadre conceptuel (p. 28). |
| Contexte |
| Moment : Spécifie quand a lieu l'activité durant le cours. |
| Lieu : Spécifie où se déroule l'activité et décrit au besoin le milieu environnant. |
| Disposition des membres : Précise le mode de regroupement des membres du groupe. |

| |
|--|
| Durée : Indique le temps requis en minutes (min.) pour chacune des parties de l'activité (explications, réalisation et conclusion de l'activité). |
| Entrée en matière : susciter l'engagement |
| Mise en situation et activation des connaissances (au besoin) : Décrit l'accueil et la présentation de l'activité (défi à relever, problème à résoudre ou projet à réaliser) dans le but de capter l'intérêt et clarifier l'apprentissage à réaliser. Au besoin, identifie les liens avec les activités antérieures et celles à venir ainsi que les notions abordées dans d'autres contextes pour situer les apprenantes et les apprenants dans la séquence d'apprentissage. |
| Réalisation : optimiser le déroulement de l'activité pour atteindre le ou les objectifs. |
| Informations, explications : Identifie le contenu et les consignes à transmettre pour optimiser la compréhension de l'activité et favoriser l'intégration des apprentissages. Formule des questions ou des exemples pour vérifier la compréhension au besoin. |
| Consignes de sécurité : Cite les consignes à transmettre en lien avec les risques potentiels associés à l'activité. |
| Tâches liées à l'apprentissage des étudiantes et étudiants : Explique les tâches liées à l'objectif et le contexte social à leur réalisation. |
| Indices observables : Identifie les indices observables permettant d'apprécier le degré d'atteinte de l'objectif visé en lien avec la connaissance de soi. |
| Posture de la personne enseignante : Décrit l'encadrement et les interventions favorables pour observer le groupe et soutenir l'apprentissage. |
| Matériel : Identifie les ressources matérielles pour réaliser les tâches. |
| Transition : Annonce comment se fait le passage de la fin de l'activité à sa conclusion. |
| Conclusion : favoriser l'intégration et le réinvestissement des apprentissages. |
| La récapitulation et le réinvestissement : Présente les informations (technique utilisée, thèmes abordés, questions posées, etc.) permettant de faire un bilan des apprentissages et de favoriser leur réinvestissement lors de situations ultérieures. |
| Commentaires et recommandations |
| Précise au besoin les problèmes de gestion potentiels et/ou des variantes pour simplifier ou complexifier l'activité. |
| Identifie les points forts, les pistes d'amélioration et les éléments qui ont été modifiés suite à l'expérimentation de l'activité. |

1.2.2 La conception des activités d'apprentissage visant la connaissance de soi

Suite à l'élaboration de la macroplanification qui permet d'avoir une vue d'ensemble sur la séquence d'apprentissage, nous avons détaillé six activités axées sur le développement de la connaissance de soi qui intègrent des principes directeurs de l'IENA. Une brève description de chacune d'elles sera faite en complément des informations déjà présentes dans leur fiche détaillée. Suite aux discussions avec la direction de l'essai, cette

dernière est intégrée dans le texte au lieu d'être en annexe pour faciliter la compréhension de l'activité lors de la lecture.

1.2.2.1 Le bingo. En tant que première activité de groupe, l'activité Le bingo a pour but de créer des contacts entre les membres du groupe pour favoriser une dynamique positive. Il s'agit aussi d'une occasion pour la personne enseignante d'entrer en contact individuellement avec ses étudiantes et étudiants pour favoriser le lien pédagogique et se faire une première idée de leurs potentialités. De plus, chaque étudiante et étudiant peut se familiariser avec les défis qui seront rencontrés durant la sortie de plein air en étant invité à formaliser quelles compétences il peut démontrer dans le contexte du cours. Il s'agit de la première activité concrète pour développer la connaissance de soi puisqu'il doit valider auprès des pairs quelles sont ses capacités et ses limites en répondant à leurs questions. Puis, lors du retour d'expérience, l'attention est portée sur l'acceptation de soi en valorisant l'unicité de chacun qui, une fois jointe à celle des autres, permet de créer des forces complémentaires.

Pour favoriser la proactivité des participantes et participants, un court exemple peut être démontré en stimulant un air jovial d'aller à la rencontre d'une autre personne en précisant qu'il est important d'aller vers les autres et ne pas attendre qu'ils viennent vers nous. Cela évite que certains restent dans leur coin de la classe et participent moins à l'activité. Nous pouvons également insister sur l'importance d'aller voir des personnes qu'on ne connaît pas pour favoriser une dynamique inclusive. Ludique, cette activité est appréciée par l'ensemble du groupe. Selon les activités prévues durant le cours, il est possible de modifier les caractéristiques dans les cases. La manière de faire un « bingo » peut également se modifier en fonction du temps disponible.

Tableau 9

Fiche d'activité d'apprentissage : Le bingo

| Caractéristiques de l'activité |
|--|
| Objectifs liés à la connaissance de soi : - Rencontrer de nouvelles personnes et reconnaître ses stratégies d'adaptation ; - Reconnaître certaines de ses potentialités. |

| |
|--|
| Stratégie d'apprentissage : Le jeu pour stimuler le plaisir et l'ouverture aux autres. |
| Type d'activité : Activité de désinhibition. |
| Contexte |
| Moment 1 : Rencontre préparatoire ; après la présentation du cours Santé plein air. Lieu : À l'intérieur dans une salle de classe ou gymnase. Disposition des membres : Debout dans un espace libre. |
| Explication : 5 min. Réalisation : 10 min. Conclusion : 5 min. Durée totale de l'activité : 20 min. |
| Entrée en matière : susciter l'engagement. |
| Mise en situation : On annonce au groupe qu'il va jouer au bingo pour apprendre à se connaître. Chaque case est représentée par une caractéristique. Chaque personne en choisit quatre secrètement qui la représentent et les inscrit en haut de sa feuille (Annexe A). Ensuite, tous les membres du groupe auront comme défi d'identifier une personne par caractéristique et la première personne identifie huit cases collées par des noms différents pourra crier Bingo pour signifier qu'elle a réussi le défi. Pour faciliter les échanges, la personne enseignante précise de quelle manière on peut optimiser les rencontres avec les autres en nommant des attitudes favorables. |
| Réalisation : optimiser le déroulement de l'activité pour atteindre le ou les objectifs. |
| Informations et explications : Pour s'assurer de la compréhension de l'activité, on peut démontrer l'acte d'aller questionner une personne au niveau d'une caractéristique inventée. Par exemple, il va la voir, se présente et lui demande : « Es-tu habile pour monter une bâche ? ». Si la personne répond oui, elle fait semblant d'indiquer son nom sur sa feuille et si elle répond non, il la remercie et fait semblant d'aller vers une autre personne. Suite à cette démonstration, il y a un moment pour répondre aux questions au besoin. |
| Tâches liées à l'apprentissage des étudiantes et étudiants : L'étudiant consulte les caractéristiques et identifie celles qui le représentent (Annexe A). Puis, au moment où le jeu commence, il va à la rencontre des autres en se présentant et en posant la question relative à une caractéristique. Si la personne répond oui, il indique son nom dans la case de la caractéristique. Si elle répond non, il quitte la personne et continue le jeu pour rencontrer d'autres personnes. Lorsqu'il obtient huit cases identifiées collées, il crie « Bingo ! ». |
| Consignes de sécurité : Il n'y a pas de risques associés à l'activité comme telle. |
| Indices observables de l'atteinte des objectifs liés à connaissance de soi : - Les membres participent à l'activité en allant à la rencontre des autres personnes ; - Ils réussissent à identifier certaines de leurs potentialités à l'aide des caractéristiques proposées. |

| |
|---|
| <p>Posture de la personne enseignante :</p> <p>Durant le jeu, elle peut participer afin de tisser des liens avec ses son groupe. Elle peut également se tenir à l'écart pour observer la dynamique de groupe, c'est-à-dire, comment les personnes se présentent aux autres, s'il y a des personnes qui se tiennent à l'écart, qui prennent beaucoup de place, etc.</p> |
| <p>Matériel : Feuilles Bingo et crayons</p> |
| <p>Transition :</p> <p>Lorsqu'une personne crie bingo, le jeu se termine et les cases trouvées sont vérifiées. Ensuite, on nomme chacune des caractéristiques et les étudiantes et étudiants lèvent la main pour signifier si celle-ci les représente afin de mieux connaître les membres du groupe.</p> |
| <p>Conclusion : favoriser l'intégration et le réinvestissement des apprentissages.</p> |
| <p>La récapitulation et le réinvestissement</p> <p>Technique utilisée : Diriger les discussions suite à l'activité (débrefage).</p> <p>Thèmes abordés : L'ambiance du groupe, la reconnaissance de ses potentialités ainsi que des stratégies d'adaptation utilisées en situation de nouveauté.</p> <p>Débrefage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment avez-vous vécu l'activité ? Avez-vous rencontré des défis ? Lesquels ? - Selon vous, quels étaient les objectifs de l'activité ? <p>Valider ceux planifiés avec ceux qu'ils identifient.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle stratégie d'adaptation avez-vous utilisée pour vous familiariser à cette situation de nouveauté (rencontrer de nouvelles personnes) ? Étiez-vous hors de votre zone de confort en allant voir des personnes inconnues ? Comment avez-vous réussi à vous adapter ? <p>Identifier les stratégies positives.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous vous appris en lien avec ces objectifs ? <p>Prendre conscience de son impact au sein du groupe avec l'activité : Mentionner que chacun a un rôle important pour permettre le bon fonctionnement du groupe (forces complémentaires). Ce bon fonctionnement est influencé par les interactions entre les membres du groupe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De quelle manière cet apprentissage peut vous servir durant le cours et dans votre vie personnelle ? <p>Sensibiliser au fait qu'un bon réseau social est reconnu comme un facteur de protection en santé mentale et donc, de l'importance d'être conscient de nos capacités à créer des relations, les maintenir et aller chercher du soutien afin de s'adapter positivement aux défis rencontrés.</p> |
| <p>Commentaires et recommandations</p> |
| <p>Variante : Pour que le jeu dure plus longtemps, on peut varier les manières de faire un bingo.</p> |

1.2.2.2 La zone de confort : partie 1. L'activité de la zone de confort invite chaque étudiante et étudiant à réfléchir aux compétences qu'elle ou il peut mobiliser dans le contexte du cours pour faire face aux défis qui seront rencontrés durant la sortie de plein air. Cette activité réflexive l'amène également à déterminer dans quelle zone (confort, apprentissage, panique) représente chaque défi nommé. Par exemple, la personne enseignante peut demander de se positionner selon les défis suivants : dormir dans une tente avec trois autres personnes que je connais peu, passer une journée complète sous la pluie, marcher douze kilomètres en randonnée pédestre, utiliser une bécosse, cuisiner à l'aide d'un brûleur, etc. En lien avec les défis, il peut être également demandé de réfléchir aux forces qui peuvent être exploitées pour favoriser une adaptation positive aux situations auxquelles chacun sera exposé. Il est important que chaque personne puisse identifier des zones de confort et d'apprentissage pour favoriser la motivation de tous. Il est pertinent de prendre en note le nombre de personnes par zone pour chaque défi pour tenir compte des capacités et des perceptions de tous dans la planification de la sortie plein air.

Tableau 10

Fiche d'activité d'apprentissage : La zone de confort (partie 1)

| Caractéristiques de l'activité |
|--|
| Objectif lié à la connaissance de soi : Se situer au niveau de ses capacités, ses appréhensions et de ses limites par rapport aux défis qui seront rencontrés durant la sortie de plein air. |
| Stratégie d'apprentissage : Autoévaluation de ses potentialités en lien avec les défis liés à la sortie. |
| Type d'activité : Activité de désinhibition et d'acclimatation. |
| Contexte |
| Moment 2 : Journée préparatoire ; après les activités liées à la santé globale. Lieu : Intérieur ou extérieur selon les conditions. Disposition des membres : Debout dans un espace libre. |
| Explication : 5 min. Réalisation : 12 min. Conclusion : 8 min. Durée totale : 25 min. |
| Entrée en matière : susciter l'engagement. |

| |
|---|
| <p>Mise en situation :</p> <p>La personne enseignante forme trois cercles de différentes dimensions qui s'imbriquent l'un dans l'autre et mentionne qu'ils vont faire une activité à propos de notre zone de confort.</p> <p>Activation des connaissances :</p> <p>Qu'est-ce que signifie le concept de zone de confort pour vous ? Quelles sont les autres zones où nous pouvons nous situer si nous sortons de cette zone ?</p> |
| <p>Réalisation : optimiser le déroulement de l'activité pour atteindre le ou les objectifs.</p> |
| <p>Informations, explications (Annexe A) :</p> <p>La zone de confort correspond à l'endroit où nous nous sentons à l'aise puisque nous n'avons pas à prendre de risque. Elle nous donne un endroit pour retourner, réfléchir et donner un sens aux expériences en étant confortable. Afin de connaître l'inconnu, nous devons quitter notre zone de confort et découvrir la zone d'apprentissage, qui se trouve juste à l'extérieur de notre environnement sécurisé. C'est dans cette zone d'apprentissage que nous pouvons grandir et apprendre, vivre notre curiosité et faire de nouvelles découvertes, et ainsi, étendre lentement notre zone de confort. Nous pouvons également y explorer les contours de nos potentialités, nos limites, qui définissent jusqu'où nous osons quitter notre zone de confort. Au-delà de la zone d'apprentissage se trouve la zone de panique, où l'apprentissage est impossible, car il est bloqué par un sentiment de peur. En effet, tout apprentissage lié à des émotions négatives est mémorisé dans une partie du cerveau humain à laquelle nous ne pouvons accéder que dans des situations émotionnelles similaires. Lors de la transition de la zone de confort à la zone d'apprentissage, nous devons être prudents pour ne pas aller trop loin, soit dans la zone de panique, où toute notre énergie est utilisée pour gérer notre anxiété. Nous avons tous nos propres zones. Il est donc recommandé de respecter le rythme de chacun en l'invitant à participer, à apprécier sa décision et à le soutenir afin qu'il demeure dans sa zone de panique. (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016).</p> <p>Pour s'assurer de la compréhension, on peut démontrer l'acte d'aller se positionner dans l'une des zones en nommant un exemple de défi. Suite à cette démonstration, il y a un moment pour répondre aux questions au besoin.</p> |
| <p>Tâches liées à l'apprentissage des étudiantes et étudiants :</p> <p>En écoutant des exemples de situations vécues lors de la pratique d'activités en plein air, chaque personne se déplace dans la zone qui représente sa sensation reliée au défi proposé (ex. : marcher douze kilomètres avec un sac de randonnée, utiliser une bécosse, vivre en groupe pendant deux jours et plus, etc.).</p> |
| <p>Consignes de sécurité : Il n'y a pas de risques associés à l'activité comme telle.</p> |
| <p>Indice observable de l'atteinte des objectifs liés à connaissance de soi :</p> <p>Tous participent à l'activité et réussissent à identifier des défis se situant dans la zone de confort et celle d'apprentissage.</p> |
| <p>Posture de la personne enseignante :</p> |

| |
|--|
| <p>Elle nomme les défis et les précise au besoin. À l'aide d'un outil pour prendre des notes, elle écrit la zone où se situe la majorité du groupe selon le défi proposé. Elle peut aussi noter des observations concernant la dynamique de groupe (l'ouverture, le respect, l'écoute, etc.) et modérer au besoin pour favoriser un climat de confiance.</p> |
| <p>Matériel : Cordes (ou autre) pour former trois cercles (Annexe A), calepin de notes.</p> |
| <p>Transition :</p> <p>Suite à la lecture de tous défis, tout le monde est invité à nommer d'autres défis réalistes qui n'ont pas été cités. Ensuite, il y a une discussion sur les avantages et des désavantages associés aux trois zones et de l'importance de respecter l'individualité dans ce cheminement lors du retour réflexif.</p> |
| <p>Conclusion : favoriser l'intégration et le réinvestissement des apprentissages.</p> |
| <p>La récapitulation et le réinvestissement :</p> <p>Technique utilisée : Diriger les discussions suite à l'activité (débrefage).</p> <p>Thèmes abordés : La reconnaissance de ses capacités et de ses limites.</p> <p>Débrefage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous trouvé facile d'identifier les zones correspondantes aux défis nommés ? - Selon vous, quels étaient les objectifs de l'activité ? <p>Valider ceux planifiés avec ceux qu'ils identifient.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous vous appris en lien avec ces objectifs ? <p>Prendre conscience de son impact au sein du groupe avec l'activité : Mentionner que chaque personne a un cheminement qui lui est propre et que chacun a un rôle important pour permettre le bon fonctionnement du groupe (forces complémentaires). Ce bon fonctionnement est influencé par les interactions entre les membres du groupe et la capacité de coopérer ensemble.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Croyez-vous que vos positions soient les mêmes après la sortie ? Qu'est-ce qui peut influencer votre cheminement ? - De quelle manière ces apprentissages peuvent être utiles dans le futur ? <p>Savoir dans quelle zone nous nous situons lorsqu'on fait face à un défi favorise des décisions stimulantes, nous incite à respecter nos limites et optimise notre santé mentale.</p> |
| <p>Commentaires et recommandations</p> |
| <p>Variantes :</p> <p>Modifier les défis pour que chacune et chacun puisse identifier des potentialités et des limites ;</p> <p>Demander aux personnes de fermer les yeux pour certains défis pouvant être plus personnels et de répondre avec des gestes (pouce vers le haut, le milieu ou le bas) au lieu de se déplacer.</p> <p>Recommandations : Consulter les fiches de l'activité Le bingo pour avoir une idée du niveau d'expérience des membres du groupes.</p> |

1.2.2.3 Le rallye. Le défi d'équipe Le rallye est la première tâche à réaliser en équipe dans le cours. Le but est donc de favoriser les interactions entre les membres d'une équipe afin qu'ils puissent mobiliser les forces de chacun. Cette activité coopérative, qui se déroule dans un contexte non familier pour plusieurs, est également propice au développement des relations interpersonnelles alors que les membres doivent prendre des décisions ensemble et être à l'écoute de chacune et chacun durant l'activité. Lors du retour sur l'expérience, l'attention est portée sur leurs capacités à coopérer et à communiquer avec leurs pairs afin de vivre positivement les expériences proposées et être efficaces lors d'une tâche à accomplir.

Comme il s'agit d'un parcours d'orientation, il importe de s'assurer de la compréhension des techniques d'orientation par chaque équipe pour optimiser la réussite de tous et assurer leur sécurité. Il est pertinent de réaliser le parcours avant le cours pour avoir une idée générale du temps requis pour le faire et de le faire expérimenter par une autre personne pour valider les informations choisies et l'emplacement des balises. Il est également important d'expliquer clairement le protocole à suivre en cas d'urgence s'il y a des incidents majeurs durant l'activité. Considérant qu'il peut être long avant d'obtenir des secours même si le boisé est situé en périphérie d'une zone urbaine, il est judicieux que la personne enseignante soit formée en secourisme en milieu éloigné.

Tableau 11

Fiche d'activité d'apprentissage : Le rallye d'orientation

| Caractéristiques de l'activité | | |
|---|-----------------------|----------------------|
| Objectif lié à la connaissance de soi : Reconnaître ses aptitudes à coopérer et communiquer avec les autres. | | |
| Stratégie d'apprentissage : Défi sous forme de rallye en équipe. | | |
| Type d'activité : Activité d'acclimatation, de coopération et de communication. | | |
| Contexte | | |
| Moment 2 : Journée préparatoire ; après le dîner. Lieu : À l'extérieur dans un milieu forestier (présence d'arbres). Disposition des membres : En équipe de quatre personnes. | | |
| Explications et préparation : 20 min. | Réalisation : 75 min. | Conclusion : 15 min. |

| |
|---|
| Durée totale de l'activité : 100 min. |
| Entrée en matière : susciter l'engagement |
| <p>Mise en situation :</p> <p>On informe le groupe que pour bien se préparer à la sortie, il est essentiel de savoir quelques notions de prévention des risques liés au plein air. Pour ce faire, on annonce qu'ils participeront à un défi d'équipe consistant à trouver à l'aide d'une boussole et d'une carte plusieurs balises comportant des questions à répondre liées à la sortie plein air.</p> <p>Activation des connaissances : Comment s'orienter à l'aide d'une boussole ? Comment s'orienter à l'aide d'une carte ? Quel équipement devez-vous avoir pour bien vous préparer ?</p> |
| Réalisation : optimiser le déroulement de l'activité pour atteindre le ou les objectifs. |
| <p>Informations et explications :</p> <p>Pour s'assurer que des notions de base en orientation soient comprises et que tous soient bien préparés et équipés pour permettre le bon fonctionnement du rallye, un exposé est fait concernant : la lecture du terrain, la boussole et ses différentes parties (aiguille aimantée, cadran, flèche de direction, flèche d'orientation, etc.), la manière de manipuler une boussole (trouver un azimut et le suivre), la lecture de carte (symboles, relief, étendues d'eau, construction humaine, points cardinaux, etc.), la façon d'orienter une carte avec et sans boussole. Description de la fiche d'équipe (Annexe A).</p> <p>Pour s'assurer de la compréhension, une première balise facile à identifier sert d'échauffement à toutes les équipes. La personne enseignante reste près des équipes et s'assure qu'elles sont dans la bonne direction pour leur première tentative. Suite à cette démonstration, il y a un moment pour analyser les stratégies et répondre aux questions.</p> |
| <p>Tâches liées à l'apprentissage des étudiantes et étudiants :</p> <p>Suite à la préparation de l'activité en groupe, ils doivent en équipe se rendre à une première balise représentée par un point indiqué sur la carte en guise d'échauffement et de préparation pour le rallye. Lorsque toutes les équipes se sont rendues, une courte discussion permet de savoir quelle stratégie et quel mode de fonctionnement chaque équipe a utilisés. Puis, une nouvelle balise est attirée à chaque équipe. Pour trouver celle-ci, les membres de l'équipe commencent par lire la description indiquée sur leur fiche. Puis, à l'aide de leur carte, leur boussole et leur lecture du terrain, ils déterminent la meilleure façon de repérer la balise. Lorsqu'ils l'ont trouvée, ils lisent la question s'y trouvant et répondent à celle-ci sur leur fiche d'équipe. Ensuite, ils peuvent se rendre aux autres dans l'ordre désiré et rejoindre le reste du groupe à l'heure et l'endroit déterminés. Lorsque toutes les équipes sont réunies, retour en groupe est fait pour partager les réponses.</p> |
| <p>Matériel :</p> <p>Balises (préalablement placées) et équipement personnel des participantes et participants : petit sac, petite trousse de premiers soins, bouteilles d'eau individuelles, collations, vêtements appropriés, médicament au besoin (ex. : pompe), carte, boussole, fiche d'équipe, crayon, cellulaire, sifflets individuels.</p> |
| Consignes de sécurité : |

| |
|---|
| <p>Quelques rappels préventifs sont faits : avoir l'équipement recommandé, rester en équipe, respecter le rythme de chacun, faire preuve de vigilance dans les déplacements en lien avec l'environnement (terrain, obstacles, etc.), protocole en cas d'urgence, etc.</p> |
| <p>Posture de la personne enseignante :</p> <p>Durant le rallye, elle demeure à la première balise (centrale) en cas de besoin d'assistance. Les équipes peuvent aussi la rejoindre par téléphone cellulaire. Cette position lui permet également de revoir les équipes qui passent par là pour se diriger vers d'autres balises, suivre leur cheminement et les aider au besoin. Lorsqu'elle voit des équipes, elle peut leur poser des questions quant à leur manière de travailler en équipe (répartition des tâches, communication, etc.).</p> |
| <p>Indices observables liés à l'atteinte de l'objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les membres d'une équipe travaillent ensemble pour compléter le rallye ; - Les membres du groupe identifient des stratégies qui ont été efficaces pour communiquer et coopérer en équipe lors du retour en groupe. |
| <p>Transition :</p> <p>Lorsque le temps du rallye est terminé, le groupe se réunit à l'endroit déterminé pour le retour réflexif sur les réponses trouvées et le vécu de l'activité.</p> |
| <p style="text-align: center;">Conclusion : favoriser l'intégration et le réinvestissement des apprentissages.</p> |
| <p>La récapitulation et le réinvestissement</p> <p>Technique utilisée : Diriger les discussions suite à l'activité (Débriefing).</p> <p>Thèmes abordés : La coopération et la communication.</p> <p>Débriefing :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, quels étaient les objectifs de l'activité ? En lien avec ce que vous avez vécu et observé durant votre rallye, comment ces objectifs ont été travaillés ? <p>Valider ceux planifiés avec ceux qu'ils identifient.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous vous appris en lien avec ces objectifs ? Quelles stratégies ont bien fonctionné ? - De quelle manière ces apprentissages peuvent être utiles lors de la sortie et dans votre vie personnelle ? <p>Développer des aptitudes à communiquer et à coopérer avec ses pairs aide à entretenir un réseau social et à être capable d'aller chercher de l'aide au besoin.</p> |
| <p style="text-align: center;">Commentaires et recommandations</p> |
| <p>Variante :</p> <p>Dépendamment du profil des membres du groupe, c'est-à-dire de leurs capacités physiques (observés lors des tests) et de leurs connaissances en plein air (observés lors du bing), le parcours d'orientation peut être modifié en le simplifiant ou en le complexifiant de même que les questions qui peuvent être plus faciles ou difficiles.</p> <p>Recommandation :</p> |

S'il n'y a pas de réseau cellulaire à l'endroit où se déroule le parcours, le protocole d'urgence doit tenir compte de cette caractéristique et prévoir un autre moyen pour contacter les secours rapidement (ex. : téléphone satellite).

1.2.2.4 L'étoile. L'étoile constitue une série d'activités favorisant l'introspection durant la deuxième journée de la sortie plein air. Trois activités distinctes et interreliées composent cette série : une marche solitaire durant la randonnée pédestre de groupe, une activité d'écriture dans leur journal de bord ainsi qu'une activité de partage en groupe en fin de journée autour du feu. Cette séquence, qui favorise la pratique réflexive, a pour but que les participantes et participants identifient un moment de fierté personnelle où ils ont pu utiliser une stratégie d'adaptation positive en exploitant leurs potentialités, et ce, depuis le début de la sortie. En passant un temps individuel en nature, la marche solitaire peut faciliter la connexion à soi et aux sensations positives qui nous habitent. Puis, la tâche de décrire ce moment en utilisant sa créativité dans le journal de bord vient renforcer le sentiment de fierté ressenti tout comme le partage en groupe qui, de son côté, permet également de reconnaître les bons coups d'autres personnes qui ont pu être vécus également par soi et de vivre une réussite collective. Cette dynamique positive se veut donc être favorable au développement de l'acceptation de soi.

En ce qui a trait à la logistique, une bonne connaissance du parcours de randonnée permettra d'identifier judicieusement la section optimale pour permettre la randonnée en solo de manière sécuritaire et qui permet également à chaque personne de pouvoir marcher en pensant librement (section facile à intermédiaire). Considérant le risque que la personne devant puisse se tromper d'endroit où arrêter, il est pertinent de choisir une étudiante ou un étudiant en qui nous avons confiance quant à ses compétences d'orientation. S'il y a une personne accompagnatrice du groupe, celle-ci peut être la chef de file. Puis, tout comme l'activité du rallye, le protocole d'urgence doit être rappelé et compris par l'ensemble du groupe.

Tableau 12

Fiche d'activité d'apprentissage : L'étoile

Caractéristiques de l'activité

| |
|---|
| <p>Objectifs liés à la connaissance de soi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une posture de réflexivité en apprenant à se connecter à soi ; - Reconnaître une stratégie d'adaptation positive. |
| <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <p>Réflexion individuelle en nature, écriture dans un journal et discussion de groupe.</p> |
| <p>Type d'activité : Activité de solo, de réflexion et de partage (3 parties).</p> |
| <p>Contexte</p> |
| <p>Moment 3 : 2^e jour de sortie ; chemin de retour de la randonnée et après le souper. Lieux : Sur le sentier de randonnée et autour d'un feu ou sous une bâche. Disposition des membres : En marchant en solo et assis en cercle.</p> |
| <p>Explications : 5 min. Réalisation : 20 min. Conclusion : 5 min. Durée première partie : 30 minutes. Explications : 5 min. Réalisation : 20 min. Conclusion : se fait dans l'autre partie. Durée deuxième partie : 25 minutes. Explications : 5 min. Réalisation : 60 min. Conclusion : 15 min. Durée troisième partie : 75 minutes.</p> |
| <p>Entrée en matière : susciter l'engagement</p> |
| <p>Mises en situation pour les trois parties :</p> <p>Marche solitaire : Sur le chemin du retour de la randonnée pédestre, le groupe est invité à prendre une petite pause. On annonce aux membres du groupe qu'ils vont marcher en solo pendant un peu moins d'un kilomètre (environ quinze minutes) pour réfléchir à un défi où ils ont démontré une force personnelle en lien avec l'environnement, les activités ou les relations humaines.</p> <p>Journal de bord : Après le souper, on explique la continuité de l'activité : « Nous sommes à la fin de notre deuxième journée, relativement à mi-parcours de notre sortie. Chaque membre y joue un rôle actif à sa manière avec sa couleur. Aujourd'hui, il vous a été demandé de réfléchir à une force qui vous caractérise particulièrement (un trait de personnalité, une compétence, une qualité) que vous avez remarqué depuis le début de la sortie. Il vous est maintenant demandé de décrire cette qualité et de l'inscrire sur votre étoile (remise à chacun). À l'aide de votre journal de bord, vous décrivez d'abord cette force reliée à un moment spécifique de la sortie puis, vous choisissez un moyen de l'exprimer au groupe (récit, dessin, « slam », etc.). Vous serez invités à partager ce moment de fierté lors du moment de partage en groupe. »</p> <p>Partage de groupe : Tout le groupe est invité à venir autour du feu et prenons un moment pour expliquer le déroulement du partage de groupe : « Dans quelques instants, les moments partagés seront des souvenirs qui continueront de nous habiter encore longtemps. Chacun notre tour, nous allons partager notre moment de fierté et porter notre étoile qui représente ce moment. Je vous demande d'écouter chacun des partages avec respect ».</p> |
| <p>Réalisation : optimiser le déroulement de l'activité pour atteindre le ou les objectifs.</p> |

Informations et explications pour les trois parties :

Marche solitaire : Un rappel des éléments qui facilitent la posture réflexive tel qu'il est décrit dans le journal de bord peut être fait : Il s'agit de s'accorder un temps de présence à soi pour être à l'écoute de ses sensations sans juger ou vouloir contrôler ses pensées. De cette façon, il est plus facile d'éveiller ses sens et de prendre conscience de ce qui se passe à l'intérieur de soi en y portant attention.

Pour la logistique de l'activité, nous expliquons que pour la marche en solo, chaque personne part à son tour en respectant la distance de cent mètres avec la personne devant. Un aspect de la nature visible par tous est désigné pour expliquer à quoi correspond une distance de cent mètres. Si cette personne doit s'arrêter, il est possible de s'arrêter aussi en conservant une distance ou de la dépasser en respectant le silence. Un temps est prévu pour répondre aux questions au besoin.

Lorsque le groupe est réuni à nouveau, on questionne simplement les membres sur leur appréciation de ce temps passé en solo à savoir quelles sensations ils ont vécues en étant seuls et de quelle manière le fait d'être en nature peut influencer leur exercice d'introspection. Puis, il indique aux membres qu'ils seront invités à partager leur force durant l'activité du soir.

Journal de bord : La personne enseignante fait la lecture des deux questions aux étudiantes et étudiants et peut apporter des précisions au besoin. Elle est disponible pour ceux qui ont des questions durant leur exercice.

Questions du journal de bord :

- En considérant les difficultés rencontrées depuis le début de la sortie en lien avec l'environnement, les activités et les relations humaines, quel défi as-tu vécu où tu as pu démontrer une force personnelle ? Explique d'abord ce moment de défi en expliquant le contexte et en identifiant les facteurs qui ont pu te faire sortir de ta zone de confort ainsi que les sensations vécues ;

- En fonction de vos ressources personnelles, de quelle manière positive les as-tu utilisées pour faire face à ce défi ? Précise ces potentialités et explique comment tes potentialités (attitudes, habiletés, valeurs) t'ont permis de relever le défi ?

Partage autour du feu : Il est expliqué que chaque personne est invitée à partager aux autres son moment de réussite personnelle et à décrire son étoile de la manière choisie : récit, poème, « slam », interprétation du dessin, etc. Pour ce faire, un bâton de parole sera utilisé par la personne qui livre son partage et les autres devront écouter avec respect. La personne enseignante peut commencer à titre de démonstration et briser la glace.

Tâches liées à l'apprentissage des étudiantes et étudiants :

Marche solitaire : Ils marchent en solitaire sur le sentier en pensant à un moment de fierté et il leur est indiqué à quel endroit ils doivent s'arrêter pour que le groupe se réunisse à nouveau.

Journal de bord : Les membres prennent un temps personnel pour réfléchir et le compléter. Cela se fait de manière libre alors que d'autres rangent le souper et font la vaisselle. Dans le journal de bord, il est demandé de décrire le moment vécu ainsi que la force (étoile) identifiée. Après une vingtaine de minutes, le groupe se déplace vers le site de partage et s'installe en cercle prêt pour un échange. Cette activité peut se dérouler autour d'un feu ce qui aide à l'ambiance.

| |
|---|
| <p>Partage de groupe : Pour le partage des étoiles, un bâton de parole est utilisé. À tour de rôle, chaque personne raconte son moment à l'aide de son journal de bord. Suite au partage, un court retour réflexif se fait en groupe.</p> |
| <p>Matériel pour les trois parties :</p> <p>Marche solitaire : carte et sifflets pour tous.</p> <p>Écriture du journal de bord : planchettes, crayons, étoiles en carton et journaux de bord.</p> <p>Partage autour du feu : Tapis bleus, feu (bois, allumettes et écorces), vêtements chauds, crayons, bâton de parole, calepin de notes.</p> |
| <p>Consignes de sécurité :</p> <p>Quelques rappels préventifs sont faits pour la marche en solo : il est indiqué où l'on doit s'arrêter sur la carte en expliquant à quoi cela correspond sur le terrain il est spécifié de rester sur le sentier et de siffler s'il y a un besoin d'assistance. Pour le partage autour du feu, quelques consignes peuvent être émises en lien avec la circulation près de celui-ci.</p> |
| <p>Posture de la personne enseignante pour les trois parties :</p> <p>Durant la marche solitaire, elle se retrouve à la fin et apporte son aide au besoin. Puis, lorsque le groupe se réunit, elle anime un bref retour réflexif.</p> <p>Durant l'écriture du journal de bord, elle est située près du feu pour aider les apprenantes et apprenants à aménager l'endroit pour le partage lorsqu'ils ont terminé leur écriture.</p> <p>Durant le partage, elle s'assure que l'ambiance est respectueuse et dirige le retour réflexif. Elle peut prendre des notes de ce qui a été dit pour en faire une synthèse lors du bilan de la sortie.</p> |
| <p>Indices observables :</p> <p>L'environnement et l'ambiance de la marche est propice à l'introspection (climat, attitude des membres, etc.).</p> <p>Chaque personne identifie un moment de fierté et la force personnelle qu'elle a utilisée.</p> <p>Lors de la conclusion, les participantes et participants sont capables de décrire les bienfaits reliés à la connaissance de soi ainsi que le concept de posture réflexive introspective.</p> |
| <p>Transitions :</p> <p>Marche solitaire : Un endroit spécifique est indiqué où chacun doit s'arrêter pour se réunir à nouveau et faire un bref retour. Ensuite, la randonnée se poursuit jusqu'au campement.</p> <p>Journal de bord : Suite à l'écriture, tout le groupe vient s'installer autour du feu.</p> <p>Partage de groupe : Suite au partage, le groupe fait un retour réflexif puis, ont un temps libre avant le coucher.</p> |
| <p>Conclusion : favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages</p> |
| <p>La récapitulation et le réinvestissement</p> <p>Technique utilisée : Diriger les discussions suite à l'activité (débrefage).</p> <p>Thèmes abordés : La posture réflexive et la connaissance de soi.</p> <p>Débrefage :</p> |

Pour répondre aux questions suivantes, on demande de simplement lever la main si ce qui est demandé s'applique à son vécu : « Est-ce que cet exercice d'introspection est facile pour vous ? Est-ce que cela a permis de découvrir du nouveau à propos de soi ou de consolider une croyance qui vous concerne ? »

Ensuite, des questions ouvertes sont posées au groupe :

- Que signifie l'introspection ? Pourquoi est-ce important ? Quels éléments facilitent l'introspection et la connaissance de soi ?

- De quelle manière ces apprentissages peuvent être utiles dans votre vie personnelle ?

Nous pouvons rappeler qu'une pratique réflexive nécessite de mettre en place des conditions facilitantes (temps, environnement, etc.).

Commentaires et recommandations

Variantes :

Le moment d'introspection en nature peut se faire au cours d'une autre activité que la randonnée pédestre (ex. : canot) ;

Si des personnes sont plus craintives à l'idée de marcher seules, il est possible de réduire l'écart entre deux personnes ou de les placer avant la personne responsable du groupe ;

Le partage autour du feu peut être optionnel si des personnes sont inconfortables de partager.

Recommandations :

Il est intéressant que la personne enseignante participe à cette activité pour créer un lien affectif avec les étudiantes et étudiants et favoriser une relation égalitaire.

1.2.2.5 Le canot artistique. Cette activité de nature compétitive est une belle occasion de remarquer les différentes habiletés des étudiantes et des étudiants : manœuvres de canotage, communication, coopération, créativité, etc. Tout comme l'activité coopérative du rallye, il s'agit d'une activité qui développe les capacités à travailler en équipe en mobilisant les forces et en étant à l'écoute des limites de chacun, et ce, en communiquant de manière efficace. Les choix de figures et de déplacements sont donc faits en tenant compte des habiletés des membres de l'équipe. L'idée est de voir comment chaque équipe est capable d'exploiter les forces de chacun : manœuvres techniques, choix créatif de chorégraphie et de thème musical, communication durant la pratique et la prestation, motivation, attitude positive, etc. Il s'agit d'un bon moment pour valoriser le côté artistique des personnes. Puis, malgré que l'activité soit présentée sous forme de compétition, l'accent doit surtout être mis sur le plaisir puisque cette activité se retrouvant en fin de la sortie, il est bon de rehausser l'énergie du groupe.

Selon le degré d'aisance des membres du groupe en canot, le défi peut être adapté en modifiant le nombre de figures ou de déplacements. Pour faciliter la réussite de tous, il importe de choisir la partie du plan d'eau qui sera le moins exposée du vent. Un rappel des consignes de sécurité en canot peut être fait avant de laisser les équipes se préparer chacune de leur côté. Tout comme n'importe quelle activité technique en plein air, la personne enseignante doit avoir les formations requises en canot pour pratiquer cette activité en étant responsable d'un groupe.

Tableau 13

Fiche d'activité d'apprentissage : Le canot artistique

| Caractéristiques de l'activité |
|--|
| <p>Objectif lié à la connaissance de soi :</p> <p>Reconnaître ses forces et sa capacité à les mobiliser avec celles des autres.</p> |
| <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <p>Défi d'équipe sous forme de compétition chorégraphique en canot.</p> |
| <p>Type d'activité : Activité de coopération et de communication.</p> |
| Contexte |
| <p>Moment 3 : Dernière journée de sortie durant l'activité de canotage.</p> <p>Lieu : Sur un plan d'eau, isolé du vent idéalement (baie).</p> <p>Disposition des membres : Divisé en équipes de quatre à six canots. Puisque les habiletés sont très hétérogènes, on essaie de diviser les équipes en équilibrant le niveau d'habileté dans les équipes.</p> |
| <p>Explications : 20 min. Réalisation : 40 min. Conclusion : 10 min.</p> <p>Durée totale : 45 min.</p> |
| Entrée en matière : susciter l'engagement |
| <p>Mise en situation : Après avoir effectué un petit atelier sur les techniques en canot et avoir parcouru une petite distance sur le plan d'eau, le groupe se réunit sur l'eau ou s'accoste sur la rive. On annonce aux membres du groupe qu'ils participeront à un défi d'équipe : « Bienvenue à la compétition du canot artistique du lac (nom du lac). Pour cette compétition internationale, vous devrez en équipe, trouver un nom qui vous représente, créer une chorégraphie et composer une mélodie qui l'accompagnera. Votre chorégraphie durera cinq minutes et devra comprendre les éléments suivants : trois types de déplacements différents et quatre figures différentes. »</p> <p>Activation des connaissances : Comment pouvons-nous nous déplacer en canot ? Comment exécuter un pivot ? Un déplacement latéral, un arrêt, etc. ? On souhaite rappeler les techniques liées aux différentes manœuvres.</p> |

| |
|--|
| Réalisation : optimiser le déroulement de l'activité pour atteindre le ou les objectifs. |
| <p>Informations et explications :</p> <p>Les informations liées aux techniques de canot peuvent être rappelées : appel, écart, appel débordé, coup en J, etc. Pour s'assurer de la compréhension, on peut donner un exemple de la démarche à adopter pour réussir le défi : trouver une thématique, rassembler des idées de déplacements et de figures possibles, vérifier le niveau d'aisance des pagayeurs, planification de la chorégraphie, pratique de celle-ci et évaluation des aspects à améliorer, etc. Un temps pour répondre aux questions est ensuite prévu.</p> |
| <p>Tâches liées à l'apprentissage des étudiantes et étudiants :</p> <p>Suite à la présentation de l'activité en groupe, les équipes sont formées et les membres se rencontrent pour préparer leur prestation. Ils déterminent leur chorégraphie en équipe puis, ils se pratiquent dans leur espace. Quinze minutes sont allouées pour préparer leur présentation. À tour de rôle, les équipes présentent leur chorégraphie et sont applaudies après leur prestation.</p> |
| Matériel : Équipement de canot, crayon, calepin pour évaluer les prestations. |
| <p>Consignes de sécurité liées à une activité de canot :</p> <p>Un rappel des consignes qui ont été transmises en début d'activité de canotage est fait (port du VFI, comportement sécuritaire sur l'eau, actions à faire en cas d'orage ou en cas de dessalage, etc.).</p> |
| <p>Posture de la personne enseignante :</p> <p>Elle se situe au centre des équipes pour observer, répondre aux questions et pouvoir intervenir rapidement au besoin. Durant les prestations, elle anime la compétition et encourage les différentes équipes. Après celles-ci, elle détermine l'équipe gagnante puis, dirige un bref retour réflexif.</p> |
| <p>Indices observables liés à l'atteinte de l'objectif :</p> <p>Tous les membres participent à l'activité en collaborant avec leurs coéquipiers en ayant une attitude positive et en faisant preuve d'écoute et d'expression respectueuse. Les équipes réussissent à présenter une chorégraphie en canot.</p> |
| <p>Transition :</p> <p>Lorsque les prestations sont terminées, le groupe se dirige vers la rive pour le dîner et le jugement est rendu durant celui-ci. Un bref retour en groupe est fait pendant le dîner.</p> |
| Conclusion : favoriser l'intégration et le réinvestissement des apprentissages. |
| <p>La récapitulation et le réinvestissement</p> <p>Technique utilisée : Diriger la discussion suite à l'activité (débrefage).</p> <p>Thèmes abordés : La coopération et la mobilisation des forces de chaque personne.</p> <p>Débrefage :</p> <p>- Selon vous, quels étaient les objectifs de l'activité ? Croyez-vous avoir réussi à mobiliser les forces de chaque personne pour relever le défi ? Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Quelle stratégie de travail d'équipe a bien fonctionné ?</p> |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous vous appris en lien avec ces objectifs ? De quelle manière le travail d'équipe peut nous aider à développer notre connaissance de soi ? - De quelle manière ces apprentissages peuvent être utiles lors de la sortie et dans votre vie personnelle ? |
| Commentaires et recommandations |
| <p>Variante : Selon le degré d'aisance des membres du groupe en canot ainsi qu'aux conditions (espace, vent, etc.), le défi peut être adapté en modifiant le nombre de figures ou de déplacements.</p> <p>Recommandations : Il importe de choisir la partie du plan d'eau qui sera le moins exposée du vent (ex. : baie d'un lac) pour faciliter les manœuvres sur l'eau.</p> |

1.2.2.6 La zone de confort : partie 2. L'activité de la zone de confort invite chaque étudiante et étudiant à réfléchir aux capacités qu'elle ou il a mobilisées durant le cours pour faire face aux défis rencontrés. Cette activité réflexive l'amène également à évaluer comment sa zone de confort s'est élargie suite aux défis traversés et à déterminer quelles stratégies d'adaptation utilisées ont été positives. Lorsque la personne enseignante fait la lecture des défis, elle peut reprendre ceux nommés dans la première partie en les associant aux situations réelles vécues par le groupe durant la sortie. Il est important que chaque personne puisse identifier des progressions au niveau des zones pour certains défis. En prenant conscience du changement de positionnement pour ces défis, la reconnaissance du développement de ses capacités devient plus facile. Il peut être pertinent de prendre en note le nombre de personnes par zone pour chaque défi pour comparer avec les résultats de la première partie. Étant donné qu'il s'agit de la dernière activité spécifique à l'objectif de développer la connaissance de soi, il peut être intéressant de vivre une petite célébration du chemin parcouru depuis le début du cours et d'inviter les participantes et participants à s'imprégner de cet esprit de réussite jusqu'à la fin de la sortie.

Tableau 14

Fiche d'activité d'apprentissage : La zone de confort (partie 2)

| |
|--|
| Caractéristiques de l'activité |
| <p>Objectif lié à la connaissance de soi :</p> <p>Reconnaître le cheminement de ses potentialités, de ses appréhensions et de ses limites.</p> |
| <p>Stratégies d'apprentissage : Autoévaluation de ses potentialités.</p> |

| |
|--|
| Type d'activité : Activité de réflexion et de célébration. |
| Contexte |
| Moment 3 : Dernière journée de sortie après le dîner. Lieu : À l'extérieur dans un espace libre pour créer trois cercles au sol. Disposition des membres : Debout dans un espace libre. |
| Explications : 5 min. Réalisation : 10 min. Conclusion : 10 min. Durée totale : 25 min. |
| Entrée en matière : susciter l'engagement. |
| Mise en situation : Un peu avant la fin du cours, la deuxième partie de l'activité de la zone de confort est réalisée pour reconnaître le cheminement des potentialités de chaque personne durant la sortie de plein air et son niveau de confort pour des défis ultérieurs. Liens avec la première activité : Est-ce que vous vous rappelez les trois zones vues lors de la journée préparatoire ? Croyez-vous que votre zone de confort se soit élargie depuis le début du cours ? Croyez-vous avoir été dans la zone de l'apprentissage durant le cours ? Dans celle de panique ? On souhaite ici rappeler à quoi correspondent les trois zones. |
| Réalisation : optimiser le déroulement de l'activité pour atteindre le ou les objectifs. |
| Informations et explications : Il est possible de rappeler les informations suivantes. Lors de la transition de la zone de confort à la zone d'apprentissage, nous devons être prudents pour ne pas aller trop loin, soit dans la zone de panique, où toute notre énergie est utilisée pour gérer notre anxiété. Nous avons tous nos propres zones. (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016) Lorsque nous nous retrouvons dans la zone d'apprentissage, nous développons des stratégies d'adaptation qui au final, nous permettent d'élargir notre zone de confort. Voici comment nous définissons ces stratégies d'adaptation : les comportements adoptés « pour maintenir notre équilibre, rendre la situation plus tolérable, maîtriser les conséquences potentielles sur notre bien-être physique et psychique ou encore pour diminuer le stress et les émotions négatives dans des situations nouvelles, graves ou dangereuses » (PRH, 2015., p. 4). |
| Tâches liées à l'apprentissage des étudiantes et étudiants : En écoutant les défis nommés vécus lors de la sortie, chaque membre se déplace dans la zone qui représente sa perception. Suite à la lecture de tous les défis, les membres sont invités à nommer d'autres défis réalistes qui n'ont pas été vécus durant la sortie. |
| Matériel : Moyen (ex. : cordes) pour former trois cercles, calepin de notes et crayon. |
| Consignes de sécurité : Il n'y a pas de risques associés à l'activité comme telle. |
| Posture de la personne enseignante : |

| |
|--|
| Elle nomme les défis et les précise au besoin. À l'aide d'un outil pour prendre des notes, elle écrit la zone où se situe la majorité du groupe selon le défi proposé. |
| Indices observables liés à l'atteinte de l'objectif : Tous participent à l'activité et réussissent à identifier un défi où il note une progression. |
| Transition : Lorsque les défis ont été nommés, le groupe se réunit pour le retour réflexif. |
| Conclusion : favoriser l'intégration et le réinvestissement des apprentissages. |
| <p>La récapitulation et le réinvestissement</p> <p>Technique utilisée : Diriger les discussions suite à l'activité (Débreffage)</p> <p>Thème abordé : Les stratégies d'adaptation</p> <p>Débreffage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous noté que votre zone de confort s'est élargie ou consolidée pour différents aspects ? - Selon vous, quelles stratégies que vous avez adoptées ont permis cette progression ? <p>Pour s'assurer de la compréhension de ce qu'est une stratégie d'adaptation, la personne enseignante peut donner un exemple vécu et observé durant la sortie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous utilisé des stratégies qui ont pu limiter votre progression ? - Croyez-vous que votre zone de confort puisse encore s'élargir ? Qu'est-ce qui peut influencer votre cheminement ? - De quelle manière ces apprentissages peuvent être utiles dans le futur ? <p>Être capable de reconnaître quelles stratégies sont positives, lesquelles sont négatives et lesquelles permettent de faire des choix sains pour son mieux-être.</p> |
| Commentaires et recommandations |
| <p>Variante : On peut également demander aux participantes et participants d'identifier des défis où ils ont noté leur progression ou celle d'un autre membre.</p> <p>Recommandation : Idéalement, la personne enseignante a observé durant la sortie des moments où les membres se sont retrouvés en zone d'apprentissage et se sont adaptés de manière positive afin de citer des défis où chaque personne notera une progression de ses potentialités.</p> |

1.2.3 Le journal de bord

Le journal de bord (Annexe A) est un outil transversal pour favoriser la pratique réflexive introspective chez les apprenantes et les apprenants et faciliter le réinvestissement de leurs apprentissages. En ce qui concerne la situation d'apprentissage, les activités d'écriture sont prévues à différents moments pour permettre une réflexion sur les expériences vécues comme l'indique l'apprentissage expérientiel. En lien avec les activités d'apprentissage visant la connaissance de soi et de tout ce qui peut être marquant pour les apprenantes et apprenants, ces derniers sont appelés à réfléchir sur différentes composantes

de leur être : leurs forces, leurs appréhensions, leurs limites, leurs stratégies d'adaptation, les facteurs qui influencent leur connaissance de soi, leurs intérêts, leurs aspirations, etc.

Quoique l'utilisation d'un journal de bord avait déjà été expérimentée dans ce cours, les questions n'étaient pas en lien avec l'objectif de la connaissance de soi. Ainsi, une réflexion a été réalisée pour modifier celles-ci et viser les éléments ciblés dans le cadre conceptuel. Les choix des questions ont d'abord été faits dans le but de poursuivre les objectifs spécifiques définis dans la séquence d'apprentissage visant l'amélioration de la connaissance de soi. Puis, les questions tiennent compte également des principes directeurs de l'IENA en abordant les thèmes de la nature et de son environnement non familial, des activités expérientielles pratiquées ainsi que de la dynamique de groupe. Enfin, le nombre de questions (10) a été déterminé en raison du temps restreint du contexte d'apprentissage du cours.

Lors de son utilisation antérieure, cet outil a été, en général, très bien complété. Pour optimiser son utilisation, il est pertinent d'expliquer son utilité et la manière de le compléter telle qu'elle est décrite à la première page. De plus, il est judicieux d'ajouter des commentaires à propos des réflexions écrites lors de la journée préparatoire pour donner des rétroactions aux étudiantes et aux étudiants et leur permettre d'adapter leur travail d'écriture lors de la sortie de plein air.

Pour s'assurer que les journaux de bord demeurent en bon état, il est recommandé de les transporter dans un sac étanche (ex. : de marque « Ziploc ») ou que ce soit la personne enseignante qui les garde avec elles entre les périodes de rédaction. Pour faciliter son utilisation, nous préférons un format de 8 ½ X 5 pouces. Lorsque celui-ci est seulement complété près du campement fixe, il est également possible d'apporter des planchettes pour faciliter l'écriture.

2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats reprend d'abord les réflexions, les prises de conscience et les difficultés rencontrées tout au long du processus de planification de la situation d'apprentissage pour cet essai. Puis, elle fait également ressortir les forces et les limites de

l'essai par rapport aux objectifs poursuivis ainsi que les retombées liées au travail de recherche.

2.1 Le processus de planification

Étant donné le fait que le cours de Santé plein air avait déjà été enseigné à plusieurs reprises par l'auteure de l'essai, nous avons pu avoir recours à des éléments de planifications antérieures pour concevoir les activités d'apprentissage. Nous avons donc cru, en début de processus, que le travail serait simplement de bonifier la planification déjà en place pour que les activités soient en adéquation avec les éléments du cadre conceptuel. Toutefois, nous avons pris conscience que l'intégration de nouveaux concepts au cours, tels que le développement de la connaissance de soi et certains principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA), nécessitait davantage qu'un ajout d'informations ou l'apport de quelques modifications. Ainsi, nous avons décidé de retourner au commencement du processus de planification du cours, ce qui a exigé de déterminer quel processus de planification serait pertinent pour réaliser l'objectif général de l'essai qui, au final, vise le développement de la connaissance de soi. La conception des activités d'apprentissage s'est donc modifiée en une planification d'une situation d'apprentissage ce qui nous a demandé d'approfondir nos recherches concernant la planification des apprentissages dans le cadre conceptuel.

2.1.1 L'élaboration du processus de planification

Durant cette étape, nous avons d'abord noté la difficulté de choisir un modèle de planification lorsque plusieurs concepts et approches sont rassemblés. En effet, nous n'avons pas été en mesure d'en trouver un qui répondait à nos critères : actuel, adéquat pour le milieu collégial, cohérent avec le contexte d'intervention éducative par la nature et l'aventure et pertinent pour le développement de la connaissance de soi. De plus, même si nous avons classé le développement de la connaissance de soi comme un apprentissage d'ordre affectif dans le cadre conceptuel, les modèles de planification proposés dans ce domaine étaient plus ou moins cohérents avec notre intention pédagogique qui ne correspondait pas aux exemples donnés par les taxonomies existantes. Cela a donc complexifié également l'identification du vocabulaire pour représenter avec justesse les éléments que nous voulions définir pour élaborer notre situation d'apprentissage. Alors,

plusieurs réflexions associées à des lectures de diverses références liées à la planification ont été nécessaires pour déterminer si la connaissance de soi était une habileté, un savoir-être, une attitude, etc. Toutefois, peu d'écrits sur l'enseignement de la connaissance de soi ont été répertoriés.

La rencontre de ces problèmes nous a demandé de retourner souvent à l'étape du cadre conceptuel afin de bien définir les concepts qui allaient guider nos choix pédagogiques. Ce processus itératif de faire plusieurs allers-retours entre la conception des activités, la méthodologie et la revue de la littérature représente un défi sur le plan de la motivation en ayant parfois l'impression que la recherche n'avance pas malgré les efforts soutenus et le temps considérable qui lui fut alloué. La décision fut donc de répertorier les informations pertinentes à notre objectif et de choisir celles qui correspondaient le plus à nos concepts afin d'élaborer notre propre démarche de planification. Cette décision présentait les avantages de rendre le projet innovant et de donner plus de liberté à la chercheuse, mais diminuait la validité des activités conçues à partir d'un processus non expérimenté et validé par d'autres chercheurs.

Par ailleurs, en entamant notre travail de planification, nous avons constaté qu'il aurait été pertinent de revoir la planification du cours en entier pour optimiser l'apprentissage de la connaissance de soi à travers l'ensemble des activités d'apprentissage et assurer une cohérence encore plus marquée entre les objectifs du cours, ceux de l'essai et les activités planifiées. Cela aurait pu aussi permettre, notamment, que le développement de la connaissance de soi soit évalué en adaptant les activités d'évaluation prévues. Par exemple, la connaissance de soi aurait pu être intégrée au sein des tâches d'apprentissage relatives à l'analyse de la condition physique et des habitudes de vie. Toutefois, cette tâche nous parut excessive dans le cadre de cet essai où l'innovation était suffisamment présente par l'intégration de nouveaux concepts au cours Santé plein air de même que dans l'élaboration de la démarche de planification. Nous avons donc convenu que pour ce travail, l'important était de s'assurer que la situation d'apprentissage ayant pour but le développement de la connaissance de soi corresponde aux éléments du cadre conceptuel tout en étant en adéquation avec la compétence et le contexte du cours.

2.1.2 *La macroplanification de la situation d'apprentissage*

L'étape de la macroplanification nous a permis de faire quelques constats. Tout d'abord, l'analyse de la situation d'apprentissage (contexte, profil des membres du groupe, objectif général, etc.) a contribué à définir ses composantes qui doivent être prises en compte durant la microplanification des activités d'apprentissage pour assurer la pertinence de celles-ci. Lors de cette analyse, il a été également possible d'établir des liens entre la compétence du cours et l'objectif général de l'essai ce qui a validé la pertinence d'inclure le développement de la connaissance de soi dans le cadre du cours. Toutefois, nous avons constaté que le contexte d'apprentissage limitait le potentiel de certains principes directeurs de l'IENA intégrés aux activités en raison, entre autres, de la durée trop courte du cours qui limite le temps lié à la sortie ainsi que la taille trop grande du groupe qui rend le travail de facilitation individualisée plus difficile (Priest et Gass, 2005). Ces limites seront décrites dans la section portant sur les forces et les limites de l'essai.

En ce qui a trait à la séquence des activités d'apprentissage du cours, le fait qu'elle ait été déjà expérimentée, en partie, avant ce travail de recherche nous a aidé à avoir une bonne idée de son déroulement ce qui a facilité l'analyse de la situation d'apprentissage. Alors que la rencontre et la journée préparatoires semblent denses en considérant les activités d'apprentissage prévues, nous savons que leur horaire est réaliste pour l'avoir déjà expérimenté. Nous avons pu identifier au sein de celui-ci des moments opportuns à l'intégration des activités d'apprentissage qui nous semblent propices à la connaissance de soi. Bien entendu, la validation de cette séquence est essentielle pour pouvoir valider de sa faisabilité et de son apport au niveau de la connaissance de soi.

Parallèlement à l'étape de macroplanification, nous avons fait l'exercice d'élaborer quelques activités d'apprentissage pour valider d'une part, lesquelles sont les plus propices à développer la connaissance de soi et d'autre part, quels éléments doit comporter la fiche d'élaboration des activités d'apprentissage pour faciliter leur compréhension. Cette tâche nous a donc permis de conserver ou d'éliminer certaines activités, ce qui a conduit à modifier la séquence des activités d'apprentissage du cours. Puis, la création d'un tableau regroupant l'ensemble des activités visant la connaissance de soi a été utile pour donner un regard global sur la situation d'apprentissage et vérifier que les activités ciblées étaient

cohérentes avec les objectifs spécifiques identifiés parmi les composantes de la situation d'apprentissage. Bref, cette étape a permis de consolider les bases de la démarche de planification.

2.1.3 *La microplanification de la situation d'apprentissage*

Ensuite, la microplanification a été entamée avec une élaboration sommaire de la fiche détaillée servant à l'élaboration des activités d'apprentissage. Celle-ci a été, à plusieurs reprises, modifiée au fur et à mesure que ces activités étaient conçues. C'est d'ailleurs en élaborant celles-ci que les éléments identifiés dans la fiche ont été décrits dans le canevas.

En ce qui a trait aux activités, nous avons choisi des activités déjà expérimentées dans le passé pour simplifier le travail de planification en sachant qu'elles contribuent à l'atteinte de la compétence du cours et qu'elles sont réalisables dans le contexte du cours Santé plein air en considérant le plan-cadre, le profil des apprenantes et des apprenants ainsi que l'horaire actuel. Néanmoins, plusieurs modifications ont été apportées afin qu'elles facilitent l'atteinte des objectifs spécifiques du projet d'innovation selon leur position au sein de la séquence des apprentissages. Puis, en plus d'expliquer le déroulement de l'activité, chaque fiche détaillée permet de mieux comprendre comment la pratique réflexive est intégrée au sein des activités.

En ce qui concerne le journal de bord, cet outil fut déjà utilisé dans le passé, ce qui a facilité son ajustement. Par exemple, nous avons déjà une idée d'un nombre réaliste de questions à y intégrer tout en estimant le temps requis pour le compléter. Puis, nous avons modifié son contenu afin de fournir des précisions concernant la pratique réflexive dans l'introduction en nous basant sur le cadre conceptuel ainsi que les questions en nous référant aux activités d'apprentissage favorisant le développement de la connaissance de soi.

Au terme de cette analyse axée sur le processus de planification, portons maintenant un regard critique sur l'atteinte des objectifs poursuivis par l'essai.

2.2 Réflexion critique sur l'atteinte des objectifs de l'essai

Cette partie a pour but de réfléchir sur l'atteinte des objectifs spécifiques de l'essai qui sont de planifier une situation d'apprentissage qui favorise le développement de la connaissance de soi et d'actualiser certains principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure au sein des activités visant la connaissance de soi.

Nous débuterons notre réflexion sur l'atteinte du premier objectif en décrivant comment la séquence d'activités d'apprentissage favorise l'amélioration de la connaissance de soi en nous référant aux indices de cohérence identifiés dans le chapitre des choix méthodologiques, plus précisément, dans la section 2.4 Vérification de l'alignement curriculaire de la situation d'apprentissage conçue avec le cadre conceptuel. Premièrement, la diversité des tâches individuelles et collectives proposées nécessitant à la fois des engagements sur les plans cognitifs, moteurs et affectifs stimule les sphères globales des personnes en faisant appel à la mémoire, au calcul, à des habiletés physiques, à l'introspection, à la créativité, à la communication, etc. (Leblanc et Chevrier, 2000) ce qui permet de développer la connaissance de soi à différents niveaux chez les participantes et participants présentant des profils hétérogènes. Deuxièmement, les activités conçues favorisent le développement de la connaissance de soi en proposant différentes manières d'adopter une posture réflexive inspirées des stratégies favorables citées dans le cadre conceptuel : discussion de groupe, temps de réflexion individuelle, activités d'écriture, marche solitaire, activité de coopération, etc. Troisièmement, elles suivent la séquence des apprentissages énoncée dans l'analyse de la situation d'apprentissage en proposant : des activités expérientielles durant lesquelles l'attention est portée sur le vécu intérieur, des moments d'introspection pour réfléchir et écrire à propos de l'expérience ainsi que des moments de débriefage en groupe pour alimenter la réflexion et consolider les apprentissages afin de les mettre à profit dans des situations ultérieures. Finalement, l'outil de réflexion Le journal de bord nous semble également favorable au développement de la connaissance de soi donnant des indications sur la manière de se prêter à la pratique réflexive et en présentant des questions portant sur différentes composantes de la connaissance de soi telles que les potentialités, les limites, les stratégies d'adaptation, les facteurs de motivation, etc. Puis, il est étroitement lié à la planification du cours pour assurer une cohérence entre les questions posées et ce qui est vécu durant l'expérience.

Néanmoins, ce travail de conception ne représente pas celle de production de matériel pédagogique dans le cadre d'un essai. Il s'agit plutôt d'un outil permettant de supporter les apprentissages vécus liés à la connaissance de soi durant les activités dans le but de favoriser leur réinvestissement.

Nous poursuivons notre réflexion quant à l'atteinte des objectifs en indiquant comment certains principes directeurs de l'IENA ont été actualisés au sein des activités d'apprentissage en s'appuyant sur les indices de cohérence identifiés à la section 2.4 Vérification de l'alignement curriculaire de la situation d'apprentissage conçue avec le cadre conceptuel (p. 66) et au regard de la section 1.1.3.1 L'actualisation des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA) au sein de la situation d'apprentissage (p. 84) qui décrit leur intégration. En premier lieu, la majorité des activités conçues afin de favoriser la connaissance de soi sont expérientielles ou s'apparentent à cette approche en plaçant les apprenantes et apprenants en situation authentique (jeux, rallye d'orientation, activités de plein air, etc.) et en leur demandant de porter une observation réfléchie sur leur expérience en vue d'un réinvestissement de leurs apprentissages dans le futur. En deuxième lieu, de nombreux moments de réflexivité (retour réflexif en groupe, journal de bord, marche introspective, etc.) sont offerts tout au long de la situation d'apprentissage permettant aux participantes et aux participants de se prêter à une pratique réflexive introspective. En troisième lieu, ceux-ci sont également invités à de multiples reprises à sortir de leur zone de confort par les activités proposées qui se déroulent pour plusieurs dans un contexte non familier. En quatrième lieu, tel qu'il a été mentionné dans la section 2.1.2 La macroplanification de la situation d'apprentissage (p. 110), les activités planifiées nous semblent applicables en contexte de nature et d'aventure pour les avoir déjà expérimentées partiellement lors d'expériences antérieures. En cinquième lieu, plusieurs activités (entente de valeurs communes, jeux, travaux d'équipe, etc.) sont prévues pour favoriser une dynamique de groupe positive en favorisant le respect, la coopération et la confiance entre les membres. En sixième lieu, la manière dont la posture de la personne enseignante est décrite au sein des fiches détaillées de la microplanification nous indique qu'elle est favorable à la mise en place d'un contexte d'apprentissage sécuritaire, à la création de liens significatifs avec les apprenantes et apprenants et au développement de leur autonomie lors de la pratique des activités ce qui

contribue également à développer leur connaissance de soi. Finalement, il est important de préciser que les principes n'ont pas été intégrés dans tout le cours en raison de l'essai qui porte seulement sur la situation d'apprentissage, donc leur actualisation s'est concentrée surtout dans les six activités détaillées à l'aide des fiches.

L'atteinte de ces objectifs est facilitée à notre avis par l'utilisation de divers moyens servant à vérifier l'alignement pédagogique entre les objectifs de l'essai, le cadre conceptuel et les résultats de notre planification. Décrivons l'apport de ces moyens. Le tableau 2 (p. 57) résume les principaux éléments du cadre conceptuel (planification des apprentissages, connaissance de soi et IENA) afin d'avoir une idée claire des concepts à intégrer dans la situation d'apprentissage. En se référant à cette synthèse, les indices de cohérence formulés au chapitre méthodologique servent de repères pour valider la cohérence des activités d'apprentissage avec ces éléments du cadre conceptuel. Puis, l'étape de macroplanification comprenant l'analyse des composantes de la situation d'apprentissage, la séquence des activités d'apprentissage du cours et le tableau synthèse des activités visant la connaissance de soi (p. 83) offre un portrait global du cours et aide à bien comprendre son contexte d'apprentissage. Bref, ces moyens élaborés lors de la planification de la situation d'apprentissage ont été utiles pour assurer un fil de cohérence entre les objectifs et les résultats de l'essai.

D'un point de vue méthodologique, malgré les moyens mis de l'avant pour assurer que la situation d'apprentissage élaborée soit en adéquation avec les éléments prescrits par le cadre conceptuel, il demeure que le type d'essai choisi ne permet pas d'étudier les retombées sur les étudiantes et les étudiants de la situation d'apprentissage conçue de manière à vérifier l'atteinte de l'objectif général soit le développement de la connaissance de soi par l'intégration des principes de l'IENA. Si nous avions voulu valider nos résultats, nous aurions eu à nous engager dans une démarche qui dépasse largement les prétentions de ce projet de maîtrise. Alors, il s'agit seulement de planifier une situation d'apprentissage et de la soumettre à la direction d'essai œuvrant en IENA. Ainsi, il nous est impossible d'affirmer avec certitude que la situation d'apprentissage présentée développe la connaissance de soi en intégrant des principes directeurs de l'IENA. De plus, nous sommes également consciente que ses apports potentiels sont moindres en raison que seulement

quelques parties du cours ont été modifiées et cela sera abordé dans les limites de la recherche.

Néanmoins, nous croyons que ce travail peut être utile pour une personne enseignante désirant développer une approche innovante au sein de ses cours puisqu'il a permis de faire plusieurs constats sur ce qui facilite et nuit à l'intégration d'un nouveau concept dans une planification déjà existante. Ceux-ci seront décrits dans les retombées présentées dans la conclusion de cet essai.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous débuterons par une brève synthèse des idées maîtresses de l'essai. Par la suite, nous présenterons les limites de la recherche, les retombées possibles et quelques perspectives futures pour le développement de la connaissance de soi au sein des cours au collégial.

1. LE RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Dans le contexte de recherche, nous avons relevé que le passage à la vie adulte ainsi que la transition secondaire-collégial constituent une période critique pour la santé mentale des étudiantes et étudiants. En lien avec ce constat, nous avons démontré l'importance de mettre en œuvre des programmes de prévention et de promotion pour répondre aux besoins psychologiques de la population étudiante, qui malheureusement, n'a pas toujours accès à des services pouvant lui être bénéfiques. Parmi les objectifs visés par ces programmes, nous avons noté l'importance du renforcement des facteurs de protection en santé mentale telle la connaissance de soi qui permet de mieux connaître ses potentialités, ses limites et ses stratégies d'adaptation et d'être ainsi mieux outillé pour s'adapter aux différentes situations de la vie.

Suivant cette réflexion, nous avons eu l'idée de promouvoir la santé mentale dans les cours d'éducation physique au collégial en planifiant une situation d'apprentissage visant le développement de la connaissance de soi. Ce type d'objectif nous parut cohérent avec les visées liées au développement personnel en éducation physique en plus de la possibilité de rejoindre une grande partie de la communauté étudiante avec un cours de la formation générale. En considérant les répercussions positives de la nature sur la santé et le mieux-être, nous avons choisi le cours Santé plein air pour y développer notre situation d'apprentissage. Puis, en vue de renforcer les bienfaits naturels du plein air, nous nous sommes intéressée au potentiel de l'intervention éducative par la nature et l'aventure et à la possibilité d'intégrer certains de ses principes directeurs dans la situation d'apprentissage. Nous en sommes donc venus à la question suivante: « Comment la connaissance de soi des étudiantes et des étudiants du collégial peut-elle être développée

par la planification d'une situation d'apprentissage intégrant des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure dans le cours de Santé plein air ? ».

C'est à partir de cette question que nous avons dirigé notre recension d'écrits sur trois principaux concepts : la planification d'une situation d'apprentissage, la connaissance de soi ainsi que l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA). Dans un premier temps, nos recherches sur la planification d'apprentissage nous ont permis de consulter diverses références décrivant la démarche de planification et présentant différents modèles. C'est en s'appuyant sur les informations recueillies provenant de recherches scientifiques que nous avons élaboré notre propre démarche composée de deux grandes étapes décrites dans le cadre conceptuel : la macroplanification et la microplanification.

Dans un deuxième temps, nous avons abordé le concept de la connaissance de soi afin de décrire comment ce facteur de protection peut promouvoir la santé mentale et quels moyens d'apprentissage sont favorables à son développement. Nous avons alors noté l'importance d'intégrer la pratique réflexive favorisant l'introspection au sein de la situation d'apprentissage afin que les apprenantes et les apprenants puissent se connecter à leur vécu intérieur.

Dans un troisième temps, nous avons décrit la modalité de l'IENA en présentant certains de ses principes directeurs cohérents avec le contexte de notre cours soient : l'apprentissage expérientiel, les moments d'introspection et de réflexivité, l'utilisation de l'environnement non familier et du niveau de défi offert, le groupe comme catalyseur ainsi que la posture de la personne enseignante en facilitation.

Au regard des informations recueillies dans cette revue de la littérature, nous avons déterminé deux objectifs spécifiques à l'essai : planifier une situation d'apprentissage qui favorise le développement de la connaissance de soi et actualiser certains principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IENA) au sein des activités visant la connaissance de soi.

Pour établir notre démarche de planification reliée à une recherche de nature qualitative, nous nous sommes inspirée du devis méthodologique de Paillé (2007). Toutefois, étant donné que, d'une part, les objectifs de l'essai vont au-delà de la conception d'activités d'apprentissage en planifiant une situation d'apprentissage au complet et que d'autre part, celle-ci est influencée par le contexte d'IENA, nous avons élaboré notre propre démarche de conception. Dans celle-ci, nous avons pu établir des indices de cohérence se basant sur les éléments principaux du cadre conceptuel afin de nous guider dans nos choix pédagogiques.

Ensuite, nous avons procédé à la planification de la situation d'apprentissage en suivant les éléments principaux du cadre conceptuel ainsi que les indices de cohérence formulés au chapitre méthodologique. Au final, notre planification est composée de dix activités qui se déroulent tout au long de la séquence du cours, dont six sont décrites de manière détaillée puisqu'elles nous ont semblé propices à l'actualisation de certains principes directeurs de l'IENA. Pour soutenir les apprentissages de celles-ci, un journal de bord a été élaboré afin de proposer des réflexions associées aux expériences vécues durant le cours.

Finalement, nous considérons que la situation d'apprentissage produite est en adéquation avec le cadre conceptuel et les indices de cohérences prescrits par la chercheuse, et ce, malgré l'absence de validation par des pairs. Bref, nous croyons que cette recherche peut offrir aux enseignantes et aux enseignants en éducation physique des pistes utiles pour promouvoir la santé mentale au sein de leurs cours. De plus, elle fait découvrir certains principes directeurs de l'IENA et leurs bénéfices grâce à la revue de littérature produite à partir de nombreuses recherches sur cette approche.

2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

En ce qui a trait aux limites, celle qui nous paraît la plus importante est la difficulté d'intégrer pleinement les principes directeurs de l'IENA compte tenu d'une part, de la courte durée (trente heures) du cours. En effet, celle-ci limite la durée de la sortie également et cela restreint le temps disponible pour que les apprenantes et apprenants : vivent des moments d'introspection et se connectent à soi, prennent davantage confiance par rapport

aux défis proposés dans un environnement non familial, réalisent leurs potentialités au niveau individuel et collectif lors d'activités expérientielles, instaurent une dynamique de groupe plus performante et propice au développement des capacités de chaque membre, etc. Ainsi, les activités d'apprentissage conçues ne pouvaient pas refléter toutes les phases d'un programme d'IENA de longue durée. Par exemple, la phase de célébration est plutôt absente dans notre planification alors qu'il s'agit d'une activité majeure dans un programme d'intervention afin de porter l'attention sur ce qui a été vécu et appris.

D'autre part, le nombre d'étudiantes et étudiants dans le groupe (environ vingt) étant supérieur aux recommandations qui se situe entre huit et quinze membres peut également limiter l'utilisation du groupe comme catalyseur. Dans un grand groupe, il est plus difficile que chaque membre puisse : se sentir en confiance dans le cadre d'intervention mis en place, s'exprimer librement lors des retours réflexifs, être impliqué pleinement dans les tâches proposées, être soutenu individuellement dans son processus d'adaptation aux défis expérientiels, etc. Malheureusement, comme la durée du cours est prescrite par le devis ministériel et que le budget est restreint, il nous est impossible de planifier une sortie plus longue avec un nombre plus petit de participantes et participants.

Par ailleurs, bien que les principes directeurs de l'IENA utilisés dans la planification de la situation d'apprentissage soient clarifiés dans le cadre conceptuel, nous nous questionnons sur la capacité d'une personne non formée en intervention par la nature et l'aventure d'actualiser les principes directeurs de l'IENA pendant la réalisation des activités et lors d'autres moments propices aux objectifs visés. Alors qu'une personne enseignante est habituée à diriger, à encadrer et à structurer les activités, elle peut être moins à l'aise avec l'apprentissage expérientiel qui propose d'accorder beaucoup d'autonomie aux apprenantes et apprenants lors de leur expérimentation pour laisser émerger les conséquences naturelles de leurs actions. Puis, nous pouvons aussi douter de sa capacité à repérer les occasions offertes par le contexte de nature et d'aventure pour favoriser l'atteinte des objectifs ciblés puisque cette potentialité requiert une bonne connaissance de l'IENA qui s'acquiert, bien souvent, au fil des expériences.

Dans un autre ordre d'idées, nous considérons qu'il aurait été avantageux d'avoir un seul objectif pour l'essai; par exemple, le développement de la connaissance de soi. Cela aurait facilité la démarche de planification et celle-ci aurait pu s'appliquer à l'ensemble du cours pour assurer une plus grande cohérence avec les éléments prescrits par le devis ministériel tels que les activités liées à la condition physique et aux saines habitudes de vie. De plus, en simplifiant la démarche de planification, nous aurions également pu adapter nos activités d'évaluation. Enfin, étant donné la complexité moindre associée à la démarche de planification, il aurait pu être également possible de valider par d'autres personnes la situation d'apprentissage élaborée, ce qui aurait donné plus de crédibilité aux résultats en raison d'une triangulation des méthodes. Toutefois, ces constats n'auraient pas été possibles sans ce travail de recherche et nous considérons que celle-ci comporte également quelques retombées qui seront décrites dans la prochaine section.

3. LES RETOMBÉES ET LES PERSPECTIVES FUTURES

De prime abord, ce travail de recherche désire sensibiliser les enseignantes et les enseignants aux problèmes de santé mentale vécus par les étudiantes et étudiants de niveau collégial. Dans ce but, il offre une solution pour renforcer leurs facteurs de protection en santé mentale au sein de leur formation générale. Tel qu'il a été indiqué précédemment, plusieurs constats ont pu être faits grâce à ce travail de recherche et nous jugeons que ceux-ci représentent ses retombées. Même si la démarche proposée dans cet essai concerne les cours d'éducation physique, nous considérons qu'elle peut servir d'exemple pour toute personne désirant introduire à son cours un facteur de protection en santé mentale. Suivant cette idée, nous sommes d'avis que les enseignantes et enseignants soucieux de la santé globale de leurs étudiantes et étudiants pourraient bénéficier des résultats d'analyse de cet essai en les adaptant au contexte d'apprentissage de leur cours.

En effet, en plus de présenter une manière innovante pour soutenir la santé mentale, elle a permis de dresser un portrait des étapes importantes à suivre afin de s'assurer que la planification de la situation d'apprentissage soit cohérente avec le cours concerné. De ce fait, elle démontre l'importance de choisir un facteur de protection cohérent avec la compétence visée et le contexte d'apprentissage. De plus, elle incite aussi à poursuivre un

seul objectif à la fois pour simplifier la démarche de planification et celle de la validation des résultats, s'il y a lieu.

Dans ce même ordre d'idées, puisque les facteurs de protection sont nombreux, généraux et diversifiés (créativité, confiance, humour, autonomie, etc.), ce travail de promotion de la santé mentale peut s'appliquer à une pluralité de cours offerts au collégial et dans les autres milieux éducatifs. La diversité des stratégies utilisées (jeu, écriture, méditation, activité physique, travail d'équipe, compétition, autoévaluation, etc.) démontre les multiples possibilités de développer le facteur de protection choisi, qui fut la connaissance de soi pour cet essai. D'ailleurs, ce travail a permis de mieux comprendre ce qu'est la connaissance de soi, quels bienfaits a-t-elle sur notre santé mentale et les manières de la développer.

Pour ce qui est de l'actualisation des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure, bien que ce travail contribue à une meilleure connaissance de cette modalité d'intervention, nous croyons qu'un accompagnement supplémentaire doit se faire pour toute personne enseignante désirant utiliser cette approche, mais n'ayant aucune formation dans ce domaine. En effet, si des personnes s'intéressent à cette modalité d'intervention éducative, elles devront également s'assurer de la qualité de cette intervention. Ainsi, cet accompagnement aiderait à mieux comprendre les subtilités de l'application de ces principes et de la posture de facilitation qui soutient le développement des apprentissages.

Finalement, cette recherche offre des pistes de réflexion pour d'autres projets de recherche. Nous pourrions d'abord procéder à une validation de la démarche élaborée ainsi que de la situation d'apprentissage produite. Puis, un second travail aurait comme visées d'expérimenter la situation d'apprentissage et de valider les retombées sur la connaissance de soi. Cela permettrait de valider l'efficacité de la séquence d'activités d'apprentissage visant le développement de la connaissance de soi et d'observer, au cours de l'expérimentation, d'autres manières de favoriser ce facteur de protection. De par sa transversalité, il sera sans doute possible de découvrir d'autres facteurs qui influencent

positivement son développement. De plus, nous pourrions aussi nous intéresser aux autres retombées possibles de la situation d'apprentissage. Il serait alors pertinent de recueillir le point de vue des étudiantes et étudiants. Puis, il serait souhaitable de continuer cette intention de promouvoir la santé mentale en développant les facteurs de protection en santé mentale en l'appliquant aux autres cours en éducation physique.

Enfin, il serait également pertinent de poursuivre notre réflexion quant à la possibilité d'actualiser les principes de l'IENA au sein des cours au collégial. Parallèlement à la démarche de validation, nous devrions d'abord confirmer la validité de leur intégration au sein des activités planifiées. Puis, nous pourrions réfléchir à d'autres contextes d'apprentissage qui peuvent se prêter à cette approche, par exemple, un cours complémentaire offrant une plus longue durée. Enfin, alors que cette approche devient de plus en plus connue dans le réseau éducatif, il sera pertinent de s'intéresser aux publications décrivant son utilisation pour inspirer notre pratique enseignante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Association canadienne pour la santé mentale. (2009). On gagne à se reconnaître. Repéré à

https://www.mouvementsmq.ca/sites/default/files/sns_m_2009_contenu.pdf

(Page consultée le 3 décembre 2019)

Association canadienne pour la santé mentale. (2016). *7 astuces pour être bien dans sa tête*. Repéré à :

https://www.mouvementsmq.ca/sites/default/files/7_astuces-explication_2.pdf

(Page consultée le 20 novembre 2018)

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

Barriault, L. (2015) La transition vers les études postsecondaires : période critique pour la santé mentale des étudiants. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. Repéré à : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/11/sante-mentale-etudiants/?fbclid=IwAR1mIaJLam7DTetbUL4hwik91Da0xxXwQmNjNedA9sWii9LwtJInTpqkUA>

(Page consultée le 10 novembre 2018)

Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire: une recherche collaborative au primaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières).

Bergeron-Leclerc, C., Gargano, V., Dessureault-Pelletier, M., Mercure, C., & Bilodeau, M. *L'éducation par l'aventure comme outil de transformation du lien social*. Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. Numéro 139 (2013.2) : 63-74.

Bergeron, G., L'Heureux, C., Bergeron, L., Fournier-Chouinard, E., & Rojo, S. (2017). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : Un terrain fertile pour le développement de l'autodétermination d'adolescents vivant avec une dysphasie. In S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action* (p. 131-141). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 2017).

Beringer, A., et Martin, P. (2003). On adventure therapy and the natural worlds: Respecting nature's healing. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(1), 29-39.

Bilodeau, M (2005). La séquence d'aventure. Notes de cours. Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi.

Bilodeau, M (2017). Conférence sur l'intervention par la nature et l'aventure dans le cadre du cours Milieux d'INA. Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi.

Brochu, É., et Moffet, J. D. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Conseil supérieur de l'éducation. Québec.

Camirand, H. et Nanhou, V. (2008). *La détresse psychologique chez les Québécois en 2005*. Institut de la statistique du Québec. Québec.

Cardinal, Marie-Josée (2019). *L'intervention en contexte de nature et d'aventure dans la mire des chercheurs: entrevue avec Christian Mercure*. Repéré à : <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/intervention-en-contexte-de-nature-aventure-entrevue-christian-mercure/> (Page consultée le 11 septembre 2019).

CAPRES (2015). *Les ressources de l'étudiant qui favorisent sa persévérance et sa réussite*. Repéré à : <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/09/Section1-Les-ressources-de-l%c3%a9tudiant-2.pdf> (Page consultée le 14 avril 2018).

CAPRES (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*. Repéré à <http://www.capres.ca/dossiers/sante-mentale-etudiants-collegiaux-universitaires/> (Page consultée le 20 septembre 2019).

Cégep de l'Outaouais. (2018). *Guide des programmes 2018-2019*. Repéré à : <http://www.cegepoutaouais.qc.ca/images/Guidedesprogrammes2018-2019.pdf> (Page consultée le 20 août 2018).

Cégep de l'Outaouais. (2003). Liste d'activités d'apprentissage. Gatineau, Québec.

Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44 (7). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886908000032>

Chevalier, R. (2000). *À vos marques, prêts, santé!* Ed. du Renouveau pédagogique.

Commission de la santé mentale du Canada (2015). *Faire un pas vers le futur. Bâtir un système de services en santé mentale et en toxicomanie adapté aux besoins des adultes émergents*. Montréal: Fédération des Cégeps.

Daigle, Patrick (2012). « *L'enseignement en éducation physique au collégial en contexte de plein air* » Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en éducation.

Département d'éducation physique du Cégep de l'Outaouais (2017). *Plan de cours : Santé et activités en plein air*. Gatineau, Québec.

Désilets, M., et Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19-23.

Desjardins, N., D'Amours, G., Poissant, J., et Manseau, S. (2008). *Avis scientifique sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.

Dessaint, M. P. (1995). Au cœur de l'apprentissage: les objectifs et les activités. *La conception de cours: Guide de planification et de rédaction*, 141-203.

Doré, I. (2017). *Activité physique et santé mentale chez les jeunes au collégial*.

Doré, I., et Caron, J. (2017). *Santé mentale: concepts, mesures et déterminants*. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145.

Fédération des Cégeps (2010). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation : « L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie »* Montréal: Fédération de cégeps.

FEEPEQ (2017). *Référentiel en gestion de risques en enseignement en contexte de plein air; Politiques et pratiques normalisées pour les établissements scolaires du Québec*. Sherbrooke: Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec.

Ferla, J., Valcke, M., et Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*, 19(4), 499-505.

Fleischer, C., Doebler, P., Bürkner, P. C., et Holling, H. (2017). *Adventure therapy effects on self-concept—A meta-analysis*.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation (1re éd. 2006).

Francis, D. et Young, D. (1994). *Consolider des équipes de travail: un guide pratique d'évaluation de diagnostic et de formation*. Actualisation IDH. Montréal, Canada.

Frenay, M., et Bédard, D. (2011). Chapitre 8. Le transfert des apprentissages. In *Apprendre et faire apprendre* (pp. 125-137). Presses Universitaires de France.

Gargano, V. (2018). *L'intervention en contexte de nature et d'aventure: une analyse sous l'angle des facteurs d'aide*.

Gargano, V., et Turcotte, D. (2018). L'intervention en contexte de nature et d'aventure: différences et similitudes entre les programmes éducatifs et les programmes thérapeutiques. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 194-222.

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.

Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial " Plein air expérientiel" aux plans personnel et interpersonnel*. Mémoire de maîtrise. Département des Sciences humaines de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Gargano, V., et Bergeron-Leclerc, C. (2012). Apprendre autrement : les effets d'un programme d'éducation par l'aventure au plan du développement personnel et social, *Revue de recherche en éducation*, 2, 32-49.

Gass, M. (1999). *Transfer of learning in adventure programming*. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 227-234). State College, PA: Venture.

Gass, M. A., Gillis, L., et Russell, K. C. (2012). *Adventure therapy: Theory, research, and practice*. Routledge.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves; La gestion des apprentissages*. ERPI Éducation, Montréal.

Gosselin, M. A., et Ducharme, R. (2017). *Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs*. *Service social*, 63(1), 92-104.

Gouvernement du Canada (2007). *Situation d'apprentissage et d'évaluation*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD_PFEQ_ILSS-sec_SAE.pdf (Page consultée le 12 décembre 2019).

Gouvernement du Canada (2015). *Facteurs de protection et de risques en santé mentale*. Repéré à : <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/facteurs-protection-et-risque-sante-mentale.html> (Page consultée le 14 août 2019)

Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L. M., et De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222.

Grisé, S., et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*.

Grisé, S., et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes*. Regroupement des collèges Performa. Rimouski cégep de Rimouski.

Guy, H., Poirier, M., et Deshaies, P. (2003). *Démarche générale d'élaboration ou de révision d'une épreuve d'évaluation dans le cadre du projet*, Enseigner au collégial.

Hensler, H et Thériault, A. (1997). *Guide de planification d'une leçon*. Éditions du CRP.

Héroux, A. (2017). 4INA613 : *Principes de facilitation et de consolidation d'équipe en INA*.UQAC.

Institut national de santé publique (2017). *Synthèse des connaissances sur les champs d'action pertinents en promotion de la santé mentale chez les jeunes adultes*.

Repéré

à :

https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2283_connaissances_champs_action_promotion_sante_mentale_jeunes_adultes.pdf

(Page consultée le 14 avril 2018)

Kabat-Zinn, J., et André, C. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience: MBSR, la réduction du stress basée sur la mindfulness: programme complet en 8 semaines*. De Boeck.

Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 35-62) (3e éd.). Saint-Laurent, Québec : ERPI (1re éd. 2000).

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall Inc.

Konan, A. J. (2016). *Facteurs associés à la santé mentale positive chez les jeunes adultes de 18 à 29 ans au Canada*.

Lauzier, M. et Denys, D. (2016). *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. Presses de l'Université du Québec.

Leblanc, R., et Chevrier, J. (2000). *Le style d'apprentissage*. Éducation et francophonie, 28(1), 1-2.

Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, éditeur ltée.

Lévesque, Aline (2000). *Guide de l'estime de survie par l'estime de soi*, Québec, Les Éditions Un Monde différent.

Long, A. E. (2001). Learning the ropes: exploring the meaning and value of experiential education for girls at risk. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 100–108

Maex, E. (2006). *Mindfulness: apprivoiser le stress par la pleine conscience*. De Boeck.

Marcotte, J., Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D. et Royer, É. (2008) L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 34, n° 1, 2008, p. 141-161.

Marcotte, D., Viel, C., Paré, M. L., et Lamarre, C. (2016). *Zenétudes: vivre sainement la transition au collège*. Presses de l'Université du Québec.

Martin, A. J. et Leberman, S. I. (2005). Personal learning or prescribed educational outcomes: A case study of the Outward Bound experience. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 44–59.

Martineau, M., Beauchamp, G., et Fournier, L. (2015). *Rehaussement des interventions en santé mentale*. Rapport de recherche PAREA, Cégep de l'Outaouais, 25 pages.

Martineau, M., Beauchamp, G., et Marcotte, D. (2017). Efficacité des interventions en prévention et en promotion de la santé mentale dans les établissements d'enseignement postsecondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 165-182.

Martineau, S., et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. PUQ.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire: une étude de cas réalisée au Saguenay*. Université du Québec à Chicoutimi.

Métayer, M. (1991). *Transition du secondaire au Cégep. Recherche préparatoire à la production du scénario d'un document audiovisuel de la série « L'aide à l'apprentissage », portant sur le thème de la transition du secondaire au cégep*. Collège Lionel-Groulx. Québec.

Miles, C. J., et Priest, M. (1999). *Adventure Programming*. State College, P.A: Venture Publishing Inc.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2012). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2007). *Situations d'apprentissage et d'évaluation. Intégration scolaire, linguistique et sociale*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeu nes/pfecq/RPD_PFEQ_ILSS-sec_SAE.pdf (Page consultée le 10 octobre 2019)

Mouvement Santé mentale Québec (2009). *Campagne 2009 : L'identité*. Repéré à : <https://mouvementsmq.ca/campagnes/campagnes-anterieures/2009-l-identite> (Page consultée le 13 décembre 2019).

Mouvement Santé mentale Québec (2014). *Définition de la santé mentale*. Repéré à : <https://www.mouvementsmq.ca/sante-mentale/definition>. (Page consultée le 13 avril 2018).

Mouvement Santé mentale Québec. (2018). *7 astuces pour se recharger : Fiche d'animation s'accepter*. Repéré à : <https://www.mouvementsmq.ca/trucs-et-astuces/adultes#7%20astuces> (Page consultée le 18 avril 2018).

Organisation mondiale de la santé (OMS) (2013). *Plan d'action pour la santé mentale 2013-2020*. Repéré à : http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89969/9789242506020_fre.pdf;jsessionid=6C86AA687DA48CA3E0EAC3F04E61DA9A?sequence=1 (Page consultée le 19 novembre 2018).

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

Papalia, M. D., Olds, M. S., et Feldman, M. R. (2010). *Psychologie du développement humain*. De Boeck Supérieur.

Personnalité et Relations Humaines-International. (2012). *La personne et sa croissance: fondements anthropologiques et psychologiques de la formation PRH*. Poitiers, France : PRH-International.

Personnalité et Relations Humaines-International. (2015). *Les temps d'être*. Poitiers, France : PRH-International.

Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Rimouski, Délégation collégiale de Performa, 1996.

Presseau A. et Frenay M. (2004). *Le transfert des apprentissages : mieux comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses universitaires de Laval.

Priest, S. et Gass, M. (2005). *Effective leadership in adventure programming*, 2e éd., Champaign, Human Kinetics.

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

Prouty, D., Panicucci, J., et Collinson, R. (2007). *Adventure education: theory and applications*. Human kinetics.

Rado, Rolf P., Rado, Sue, et Meier, Peter (2011). *Gestion du personnel: facteurs de succès: Diriger avec efficacité vos collaborateurs au moyen d'objectifs*. Zürich-Mülligen. Weka Verlag AG.

Raiola, E. et M. Okeefe (1999). Philosophy in practice: A history of adventure programming, dans J. C. Miles et S Priest (dir.) *Adventure Programming*. State College, P.A: Venture Publishing Inc.

Riente, R. (2010). Activités d'apprentissage, SAÉ et SÉ. Quelques précisions. *Québec français*, 158, 52- 53.

Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay (2017). Les fondements de l'intervention par la nature et l'aventure. In S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action* (p. 131-141). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 2017).

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

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147) (3e éd.). Saint-Laurent, Québec : ERPI (1re éd. 2000).

Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les Éditions Logiques.

Tavris, C., et Wade, C. (2014). *Introduction à la psychologie : les grandes perspectives*. De Boeck Supérieur.

Tremblay, Gilles et autres (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Québec : FQRSC, 175 p.

Turgeon, S. (2008). *Élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure*. Université du Québec à Chicoutimi.

Turcotte, D., et Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes*. 3 éd. Montréal, QC: Gaetan Morin.

Venet, M., Correa Molina, E., et Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1-10.

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

White, M. P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B. W., Hartig, T., Warber, S. L., ... et Fleming, L. E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. *Scientific reports*, 9(1), 1-11.

ANNEXE A

OUTILS DE LA MICROPLANIFICATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

1. Fiche d'activité d'apprentissage : Le bingo

Pour réussir un BINGO vous devez trouver **huit noms de participants** qui répondent aux caractéristiques indiquées dans chaque case. Vous ne pouvez pas utiliser votre nom et vous devez avoir huit noms différents. **Attention ! Les huit cases doivent se toucher.** Dès que vous avez un BINGO, vous pouvez venir porter votre fiche à l'avant et une vérification des réponses sera faite auprès des autres participants.



| | | | |
|---|--|--|--|
| J'ai un bon leadership | Je suis habile en canot | Je suis une personne patiente | J'ai une bonne condition physique |
| Je suis une personne positive | Je suis habile en cuisine | J'aime relever de nouveaux défis | Je possède une bonne écoute envers les autres |
| Je suis capable de m'orienter avec une boussole et une carte | J'aime aider les autres | J'ai déjà fait de la longue randonnée | Je suis habile pour faire un feu |
| J'ai une formation en premiers soins | Je suis une personne persévérante | J'ai déjà fait du camping sauvage | J'ai un mode de vie écologique |

2. Fiche d'activité d'apprentissage : La zone de confort (partie 1)



Figure 4 : Zone de confort, zone d'apprentissage et zone de panique
Rado, Rolf P., Rado, Sue, et Meier, Peter (2011). *Gestion du personnel: facteurs de succès: Diriger avec efficacité vos collaborateurs au moyen d'objectifs*. Zürich-Mülligen. Weka Verlag AG.

3. Fiche d'activité d'apprentissage : Le rallye d'orientation

Fiche d'équipe

Noms des membres de l'équipe :

| # Balise | Description des lieux (relief, signalisation, sentier, etc.) Réponse |
|----------|--|
| 0 | Description (exemple) : À la croisée des sentiers # __ et # __, près du gros bouleau. Réponse : |
| 1. | Description : Réponse : |
| 2. | Description : Réponse : |
| 3. | Description : Réponse : |
| 4. | Description : Réponse : |
| 5. | Description : Réponse : |
| 6. | Description : Réponse : |
| 7. | Description : Réponse : |
| 8. | Description : Réponse : |

d'urgence à contacter :

téléphone pour rejoindre l'enseignant :

Retour _____ (Nom du lieu) à _____ (Heure du retour).

Exemples de questions pouvant se retrouver aux balises :

- Quel système est recommandé pour s'habiller en plein air ?
- Quels matériaux de vêtement facilite l'évacuation de notre chaleur ?
- Quels types de vêtements sont des bons isolants ?
- Quel vêtement empêche le principe de convection ?
- Que pouvons-nous faire pour prévenir la déshydratation ?
- Quels sont les signes et symptômes de la déshydratation ?
- Que pouvons-nous faire pour prévenir une entorse à la cheville ?
- Quels sont les premiers soins à prodiguer en cas d'entorse à la cheville ?
- Quels sont les situations pouvant causer des brûlures en plein air ?
- Quels sont les premiers soins à prodiguer en cas de brûlure ?
- Nommez trois moyens efficaces pour prévenir l'hypothermie.
- Quels sont les signes et symptômes de l'hypothermie ?
- Nommez deux moyens efficaces de prévenir la contamination.
- Quel équipement est essentiel lorsqu'on part en randonnée pédestre d'une journée en milieu isolé ?
- Par quel moyen pouvons-nous signaler notre besoin d'assistance immédiate en cas d'urgence ?

4. Journal de bord

JOURNAL DE BORD

Santé plein air

NOM :

Analyser sa pratique d'activités en plein air à l'égard de sa santé globale

Introduction

L'éducation physique au collégial vise principalement le développement global de la personne pour l'aider à adopter des comportements responsables en matière de santé et de mieux-être. Pour y parvenir, les activités proposées sont orientées de manière à ce que l'élève puisse mobiliser ses habiletés personnelles qui favoriseront sa santé globale.

L'aventure en milieu plein air dans un contexte de convivialité telle que tu la vivras est propice à la réalisation d'une meilleure prise de conscience de toi-même. De plus, elle peut contribuer à t'encourager dans ton atteinte des objectifs que tu te seras fixés pour ta santé globale.

Dans le cadre du cours Santé et activités de plein air, l'utilisation de ce journal de bord te permettra de réfléchir au sujet des habiletés personnelles que tu exploiteras au cours des situations d'apprentissage. Il s'agit également d'un guide pour t'accompagner au cours de la sortie dans lequel tu écriras tes réflexions en lien avec ton expérience vécue.

Pour faciliter cette pratique réflexive, il est recommandé de choisir un environnement favorable à l'introspection et de démontrer un intérêt à cet apprentissage. Il s'agit aussi de s'accorder un temps de présence à soi pour être à l'écoute de ses sensations. De cette façon, il est plus facile d'éveiller ses sens et de prendre conscience de ce qui se passe à l'intérieur de soi en y portant attention. Ces sensations étant cernées, il est possible de les explorer et de décrire ce qui a été éveillé en restant connecté à soi, le tout, dans un désir de cheminer vers une santé globale.

Bonnes réflexions !

Journée préparatoire

Plusieurs activités de plein air ont été réalisées pour la préparation de la sortie. Quelles ont été tes principales forces durant celles-ci ? Justifiez en quoi ces forces ont contribué de façon positive.

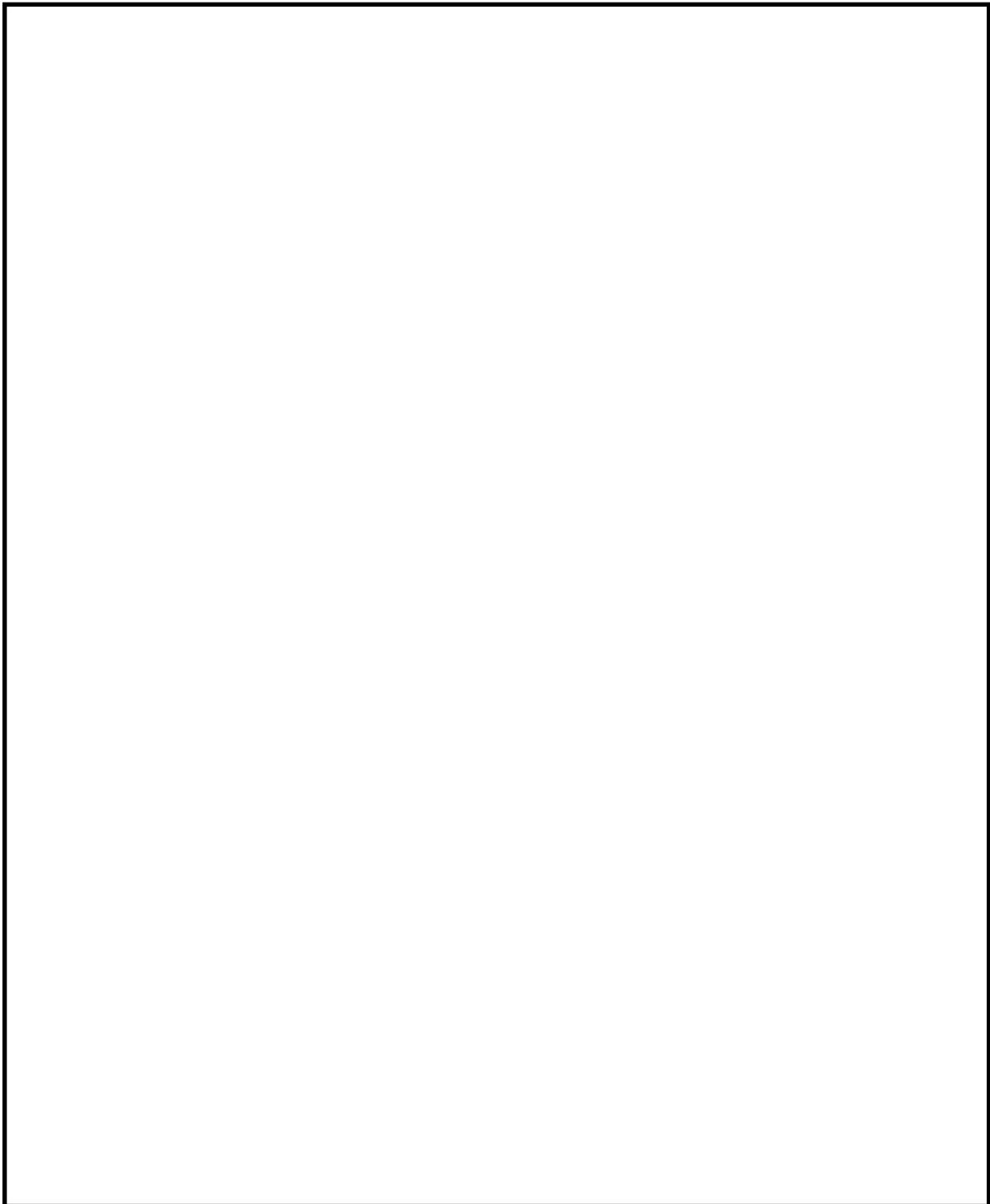
Concernant les autres participantes et participants, quelles qualités et attitudes ont contribué à rendre cette expérience positive ? Justifiez votre réponse.

Quels sont tes objectifs pour la sortie de groupe ?
En lien avec ton développement personnel :

En lien avec les relations humaines :

En lien avec le milieu naturel et les activités de plein air :

Représentez ce moment de la manière créative de votre choix (récit, dessin, poème, chanson, etc.).

A large, empty rectangular box with a black border, intended for a creative representation of a moment. The box is currently blank.

* Ce moment constitue l'étoile que tu pourras présenter au partage autour du feu.

Fin de la sortie**Dans l'autobus...**

Depuis le début du cours, pensez aux moments où vous vous êtes senti(e) le plus engagé(e)/motivé(e) dans les différentes activités proposées. Quels ont été vos principaux **facteurs de motivation** ?

Quels sont les facteurs qui ont contribué à développer une meilleure **connaissance de soi** pendant le séjour ? Justifiez votre réponse.
