UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENCADRANT D'ACTIVITÉS DE PLEIN AIR : REVUE SYSTÉMATIQUE DE L'ÉTENDUE DE LA LITTÉRATURE (PRISMA-SCR) ET REPRÉSENTATION DE LA FONCTION DE TRAVAIL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

NICHOLAS BERGERON

MAI 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La concrétisation d'un projet d'envergure comme peut l'être la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse est tout simplement impossible sans l'ensemble des personnes et organismes qui, de près ou de loin, contribuent à sa réalisation. En ce sens, ce n'est assurément pas l'accomplissement de son seul auteur.

Mes premiers remerciements seront donc adressés destinés à mes deux directeurs de recherche. Tegwen, tu as accepté de te lancer dès le départ dans un projet à la fois créatif et résolument complexe. Merci pour ton audace, ta présence constante, ton humanisme et ton esprit, qui ont permis à ce projet d'exister, et à mon cerveau de comprendre la démarche de recherche. Henri, tu es celui qui a éveillé ma curiosité et nourri ma passion pour la didactique dès notre rencontre au baccalauréat. Tout au long de ce laborieux travail d'analyse, tu as su me rassurer par ta grande disponibilité, ta patience, ta persévérance et ton remarquable sens de la pédagogie. Sans vous deux, ce projet n'aurait tout simplement jamais pu aboutir.

Je remercie également chaleureusement mes collègues étudiants de l'UQAM : Justine, Laurence, Élise, Audrey-Anne et particulièrement François, véritable bras droit dans tout ce travail. Vous avez tous été très généreux de votre temps, de votre contribution et de votre dévouement. Les tâches scientifiques minutieuses et exigeantes que vous avez réalisées dans le cadre de cette recherche sont colossales, et la qualité des résultats et de la discussion qui en découlent vous revient tout autant, assurément !

Je lève aussi mon chapeau à Jean-Jacques Rondeau, bibliothécaire professionnel de haute voltige, conseiller précieux tout au long du parcours périlleux que représente une revue systématique de l'étendue de la littérature. Pour ta présence, ton calme, ton professionnalisme et ta persévérance devant mille et une questions et difficultés techniques, merci !

Il serait en outre impossible d'oublier l'ensemble de la communauté de chercheurs, ainsi que les membres de l'équipe de Thèsez-vous ? La force du collectif et de la méthode m'a permis d'affronter les nombreuses « tomates de tous les possibles » et d'apprendre tant comme chercheur que comme humain. Un immense merci tomaté !

J'adresse un remerciement particulier aux équipes du ministère de l'Éducation responsables des projets plein air, du Réseau plein air Québec et des fédérations de plein air du Québec avec qui j'ai tellement passé

de temps à tisser les fils qui ont mené à la réalisation et au financement de ce projet. Sans vos apports respectifs, votre confiance et vos encouragements, encore une fois, ce projet n'aurait jamais pu éclore.

Un sincère merci aussi à toutes les personnes et à tous les collègues qui ont pris part à cette aventure par de petits gestes, par des discussions ou simplement par leur écoute précieuse. Ces contributions cumulées ont fait la différence au quotidien.

Tout projet de vie de cette envergure affecte et mobilise famille et amis ! Maman, merci d'avoir fait de moi un humain sensible, résilient et courageux ; sans ces qualités, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. À mon frère, Mathieu, et à mes proches amis, Gabriel, Simon, Jean-Daniel et Karine : sans vos encouragements et votre soutien, j'aurais assurément abandonné en cours de route !

Enfin, à Catherine, celle qui a été la plus investie et fidèle, qui m'a épaulé dans les doutes, l'anxiété et la précarité, qui a célébré avec moi chaque étape franchie et qui m'a encouragé chaque jour à continuer : merci du fond du cœur, mon amour. Ce succès est aussi le tien .

DÉDICACE

À celles et ceux qui avancent malgré les détours,
qui transforment l'effort en apprentissage
et la persévérance, en chemin.

« Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas ;
c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles. »
Sénèque

AVANT-PROPOS

Dans le présent mémoire, l'emploi du masculin générique a été retenu afin d'alléger et de faciliter la lecture du texte. Il inclut également les formes féminines et non binaires, et ce, sans intention discriminatoire. Cette approche rédactionnelle a été adoptée dans un esprit de respect envers la diversité des identités, des parcours et des sentiments d'appartenance des personnes concernées par ce champ de recherche.

Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un mandat confié et financé par le ministère de l'Éducation du Québec et le Réseau plein air Québec (RPAQ). Elle s'inscrit plus largement dans l'ensemble des travaux visant à soutenir le développement du Programme national pour l'encadrement des activités de plein air (PNEAPA), en documentant les compétences professionnelles des encadrants d'activités de plein air qui découlent de la littérature.

Le projet a été mené par une équipe de recherche multidisciplinaire. Nicholas Bergeron (NB) agit à titre de chercheur principal et est responsable de la conception générale de l'étude, de l'analyse didactique des données, de l'interprétation des résultats et de la rédaction du mémoire. La direction de recherche est assurée par Tegwen Gadais (TG), professeur et directeur de recherche spécialisé en sciences de l'activité physique, ainsi que par Henri Boudreault (HB), co-directeur de recherche spécialisé en didactique professionnelle, qui ont tous deux contribué à l'encadrement scientifique, aux choix méthodologiques et aux orientations analytiques de la recherche.

La réalisation du protocole PRISMA-ScR a reposé sur la contribution essentielle de plusieurs assistants de recherche. François Bissonnette (FB) a participé aux phases de sélection, d'éligibilité, de codage et d'extraction des données. Audrey-Anne Beauchamp (AAB) a contribué aux phases de sélection et d'éligibilité, tandis que Laurence Coutu Whilhelmy (LCW) est intervenue lors des phases d'éligibilité et de codage des données. Élise Minville (EM) a pris part au codage et à l'extraction des données, et Justine Perras (JP) a apporté un soutien à la conception de la matrice d'extraction utilisée dans le cadre du PRISMA-ScR. Enfin, Jean-Jacques Rondeau (JJR), bibliothécaire professionnel, a joué un rôle-clé dans la conception des équations de recherche pour les bases de données scientifiques et a offert un soutien méthodologique tout au long du processus.

Dans le cadre de la consultation d'experts menée en collaboration avec le RPAQ, Caroline Tanguay (CT), à titre de ressource externe, a contribué à la rédaction des notes de rencontre du panel d'experts et au soutien du traitement des données issues de cette consultation permettant la conception de l'outil d'intégration des composantes de compétences issues de la littérature.

Enfin, certaines phases de révision linguistique et de clarification rédactionnelle ont été soutenues par l'utilisation des outils ChatGPT et Antidote Web, principalement pour l'amélioration de la syntaxe, de la fluidité, de la grammaire et de l'orthographe du texte. Ces outils d'aide à la rédaction n'ont en aucun cas remplacé le jugement scientifique, l'analyse critique ou les responsabilités intellectuelles et d'écriture originale du chercheur principal. L'intelligence artificielle générative Chat GPT a également été utilisée comme aide à la recherche de références scientifiques (en synergie avec Google Scholar et Endnote) et en soutien à la conception de figures (tout comme Excel, InDesign et PowerPoint).

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

DÉDICACE iv

AVANT-PROPOS v

LISTE DES FIGURES xii

LISTE DES TABLEAUX xiv

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xv

RÉSUMÉ xviii

ABSTRACT xx

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 Domaine et contexte 3

1.1 Concepts associés au « plein air » 3

1.1.1 Activités en plein air 4
1.1.2 Activités de plein air 5
1.1.3 Distinctions entre activités *en* plein air et activités *de* plein air 8

1.2 Écosystème québécois du plein air 10

1.2.1 Secteur du Loisir et du Sport du ministère de l'Éducation 13
1.2.2 Fédérations de plein air au Québec 14

1.3 Interventions en contexte de plein air 15

1.3.1 Définition et visées 16
1.3.2 Modalités et pratiques d'interventions en contexte de plein air au Québec 17
1.3.2.1 Intervention éducative en contexte de plein air 18
1.3.2.2 Interventions nature et aventure 19
1.3.2.3 Intervention psychosociale par la nature et l'aventure 21
1.3.3 Fonctions de travail liées aux interventions éducatives en contexte de plein air 22

CHAPITRE 2 Problématique 24

2.1 Besoin d'un meilleur encadrement des activités de plein air 24

2.1.1 Augmentation de la pratique d'activités de plein air 24
2.1.1.1 Hausse des interventions en contexte de plein air 25
2.1.1.2 Facteurs expliquant cette double croissance 26
2.1.2 Hausse des incidents en lien avec la pratique des activités de plein air 26
2.1.3 Problèmes liés aux assurances responsabilité civile 27
2.1.4 Phénomène de double mouvement en parallèle et en casacade 27
2.1.5 Besoin d'encadrants d'activités de plein air compétents 29

2.2 Enjeux en lien avec la formation et la qualification des encadrants d'activités de plein air 29
2.2.1 Constats concernant les programmes de formation 30
2.2.2 Besoins de formation 31
2.2.2.1 Amélioration des outils et des contenus de formation 31
2.2.2.2 Amélioration du niveau de maîtrise des compétences professionnelles 31
2.2.3 Absence de lignes directrices et de standards nationaux 32
2.2.3.1 Besoin d'un Programme national pour l'encadrement des activités de plein air 33
2.2.3.2 Mandat du ministère de l'Éducation du Québec 33
2.3 Besoins de recherche concernant les compétences professionnelles de l'EAPA 34
2.3.1 Besoin de clarifier la fonction de travail de l'encadrant d'activités de plein air 35
2.3.2 Flou conceptuel concernant le terme « compétence » 35
2.3.3 Connaissance de l'étendue de la littérature 36
2.3.4 Continuum de recherche 37
2.4 Questions et objectifs de recherche 37
CHAPITRE 3 Cadre conceptuel 39
3.1 Didactique professionnelle 40
3.2 Concept de « Compétence » 40
3.2.1 Composantes des compétences 41
3.2.1.1 Capacité, compétence et savoir-agir 45
3.2.1.2 Action, opération, tâche et activité 46
3.2.1.3 Contexte et situation 46
3.2.1.4 Éléments de compétence 47
3.2.2 Énoncés et niveaux taxonomiques 48
3.2.3 Compétence professionnelle 50
3.2.4 Catégories de compétences 53
3.2.4.1 Compétences particulières 53
3.2.4.2 Compétences générales 53
3.2.4.3 Compétences transversales 54
3.3 Intervenant plein air et encadrant d'activités de plein air 54
3.3.1 Fonction de travail 55
3.3.2 *Outdoor leader* 55
3.3.3 Intervenant plein air 56
3.3.4 Fonction de travail de l'encadrant d'activités de plein air en lien avec celle de l'intervenant plein air 62
3.3.5 Encadrant d'activité physique de pleine nature 63
3.3.6 Encadrant d'activités de plein air 65
CHAPITRE 4 Méthodologie 66
4.1 Volet 1 – Revue systématique de l'étendue de la littérature (PRISMA-ScR) 66
4.1.1 Protocole et design de l'étude 66
4.1.2 Identification des références 68
4.1.2.1 Stratégie principale de recherche 69
4.1.2.2 Sources primaires des références 69

4.1.2.3 Méthodes complémentaires 70
4.1.2.4 Gestion des données 70
4.1.3 Critères de sélection et d'inclusion 71
4.1.4 Sélection des références 72
4.1.5 Éligibilité des références et codage des données à extraire 72
4.1.6 Inclusion des références et analyse des caractéristiques générales du corpus 73
4.2 Volet 2 – Analyse didactique des composantes et des éléments de compétence 74
4.2.1 Conception d'un outil d'intégration par le biais d'une consultation d'experts 75
4.2.1.1 Sélection des experts 76
4.2.1.2 Conception d'outils et d'une méthode de collecte des données 76
4.2.1.3 Panel d'experts 77
4.2.1.4 Traitement des outils de collecte 78
4.2.1.5 Considérations éthiques 78
4.2.2 Classification didactique 79
4.2.2.1 Données provenant de la consultation d'experts et conception de l'outil d'intégration 81
4.2.2.2 Données provenant du PRISMA-ScR 83
4.2.3 Élaboration d'une représentation des compétences professionnelles de l'encadrant d'activités de plein air fondée sur la littérature 84
CHAPITRE 5 Résultats 86
5.1 Volet 1 – Résultats de la revue systématique de l'étendue de la littérature (PRISMA-ScR) 86
5.1.1 Organigramme du protocole PRISMA-ScR 86
5.1.2 Caractéristiques générales du corpus 88
5.1.2.1 Répartition des références selon les années de publication et les milieux étudiés 88
5.1.2.2 Origines géographiques 92
5.1.2.3 Types de publications 95
5.1.2.4 Méthodologies mobilisées 96
5.1.2.4.1 Designs méthodologiques 96
5.1.2.4.2 Instruments et collecte de données 97
5.1.2.4.3 Méthodes d'analyse des données 98
5.1.2.5 Cadres théoriques et conceptuels 99
5.1.2.6 Sujets ou objets à l'étude 100
5.1.3 Traitement du concept de « compétence » dans le corpus 102
5.2 Volet 2 – Analyse didactique des composantes et éléments de compétence 104
5.2.1 Processus de conception d'un outil d'intégration par consultation d'experts 104
5.2.2 Classification didactique 105
5.2.2.1 Données issues de la consultation d'experts et conception d'un outil d'intégration 105
5.2.2.2 Données provenant du PRISMA-ScR 106
5.2.2.2.1 Compétence transversale 1 – Manifester une conduite professionnelle 108
5.2.2.2.2 Compétence transversale 2 – Prendre des décisions 110
5.2.2.2.3 Compétence transversale 3 – Faciliter la communication 111
5.2.2.2.4 Compétence générale 1 – Assurer la sécurité 112
5.2.2.2.5 Compétence générale 2 – Assurer la protection de l'environnement 114
5.2.2.2.6 Compétence générale 3 – Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe 115
5.2.2.2.7 Compétence particulière 1 – Organiser une activité de plein air encadrée 116
5.2.2.2.8 Compétence particulière 2 – Piloter une activité de plein air encadrée 117

5.2.3 Représentation des huit compétences professionnelles de l'encadrant d'activités de plein air issues de la littérature 119

CHAPITRE 6 Discussion 121

6.1 Volet 1 – Concernant le protocole PRISMA-ScR et les caractéristiques de l'étendue de la littérature 121

6.1.1 Utilisation du protocole PRISMA-ScR 121
6.1.2 Caractérisation générale du corpus 125
6.1.2.1 Années de publication et milieux étudiés 125
6.1.2.2 Origines géographiques 127
6.1.2.3 Types de publication 128
6.1.2.4 Méthodologies mobilisées 130
6.1.2.5 Cadres théoriques et conceptuels 132
6.1.2.6 Sujets ou objets à l'étude 134
6.1.3 Mobilisation du concept de « compétence » dans le corpus analysé 136

6.2 Volet 2 – Concernant l'analyse didactique et la représentation des compétences professionnelles de l'encadrant d'activités de plein air 137

6.2.1 Outils d'intégration de données par consultation d'experts 138
6.2.2 Classification didactique 139
6.2.2.1 Données provenant de la consultation d'experts et outil d'intégration 141
6.2.2.2 Données provenant du PRISMA-ScR 142
6.2.3 Représentation des huit compétences professionnelles de l'encadrant d'activités de plein air issues de la littérature 147

CONCLUSION 157

ANNEXE A Outil de collecte de données – consultation d'experts 160

ANNEXE B Courriel de sollicitation envoyé aux experts 161

ANNEXE C Mots-clés et équations de recherche du PRISMA-ScR 162

ANNEXE D Motifs d'exclusion des références – phase d'éligibilité du PRISMA-ScR 170

ANNEXE E Résultats détaillés des quatre phases du protocole PRISMA-ScR et liste des références incluses 183

ANNEXE F Notes de discussion du panel d'experts 190

ANNEXE G Outils de collecte de données remplis par les experts 203

APPENDICE A Nuances et distinctions entre les concepts de « capacité », de « compétence » et de « savoir-agir » 232

APPENDICE B Nuances et distinctions entre les concepts d'« action », d'« opération », de « tâche » et d'« activité » 234

APPENDICE C Nuances et distinctions entre les concepts de « contexte » et de « situation » 236

APPENDICE D Nuances et disctinctions entre les concepts d'« élément de compétence » et de « composante de compétence » 237

BIBLIOGRAPHIE 238

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Caractérisation des milieux de pratique d'activités en plein air, tiré et adapté de Mercure *et al*. (2021)..... 4

Figure 1.2 Dimensions du concept de « plein air », adapté de Mercure (2021a) et tiré de Bergeron *et al.* (2022) 6

Figure 1.3 Distinction entre les activités *de* plein air et les activités pratiquées *en* plein air, tiré de Bergeron *et al.* (2022) 9

Figure 1.4 Écosystème du plein air québécois, tiré de Bergeron *et al.* (2022)..... 11

Figure 1.5 Visées des interventions en contexte de plein air, tiré de Mercure (2022) 17

Figure 1.6 L'IECPA dans le modèle des ICPA de Mercure (2022), tiré de Bergeron *et al.* (2022)..... 19

Figure 1.7 L'INA dans le modèle des ICPA de Mercure (2022), tiré de Bergeron *et al.* (2022) 20

Figure 1.8 L'IPNA dans le modèle des ICPA de Mercure (2022), tiré de Bergeron *et al.* (2022) 21

Figure 2.1 Phénomène de double mouvement en parallèle et en cascade, adapté et tiré de Bissonnette *et al.* (2025)..... 28

Figure 3.1 Taxonomie révisée de Bloom par Anderson et Krathwohl (2001), tiré de Stockless *et al.* (2019, p. 19)..... 49

Figure 3.2 Schéma opératoire de la compétence professionnelle, tiré de Boudreault (2002, 2004) 52

Figure 3.3 Trois ensembles de compétences professionnelles des IPA qui exercent la fonction d'EAPA, tiré et adapté de Bergeron *et al.* (2022) 58

Figure 3.4 Mur de briques des compétences de l'IPA, tiré de Priest et Gass (2022) 61

Figure 3.5 La fonction de travail de l'EAPA en lien avec celle de l'IPA, tiré de Bergeron *et al.* (2022) 63

Figure 4.1 Organigramme des quatre phases du PRISMA-ScR, inspiré de Peters *et al.* (2015) et Tricco *et al.* (2018) 68

Figure 4.2 Organisation de l'analyse didactique des composantes et éléments de compétence 75

Figure 5.1 Résultats de l'organigramme PRISMA-ScR, adapté de Peters *et al.* (2015) et Tricco *et al.* (2018) 87

Figure 5.2 Année de publication des références incluses dans le corpus 89

Figure 5.3 Milieux étudiés dans le corpus..... 91

Figure 5.4 Occurences des milieux dans les références incluses par année de publication 92

Figure 5.5 Origine géographique des références du corpus – continents 93
Figure 5.6 Origine géographique des références du corpus – pays 94
Figure 5.7 Types de références incluses dans le corpus 95
Figure 5.8 Designs méthodologiques du corpus 96
Figure 5.9 Instruments de collecte de données recensés dans le corpus 97
Figure 5.10 Méthodes d'analyse des données recensées dans le corpus 98
Figure 5.11 Sujets ou objets à l'étude dans le corpus 101
Figure 5.12 Termes employés dans le corpus pour faire référence au concept de « compétence » 103
Figure 5.13 Compétence transversale 1 – Manifester une conduite professionnelle 109
Figure 5.14 Compétence transversale 2 – Prendre des décisions 110
Figure 5.15 Compétence transversale 3 – Faciliter la communication 111
Figure 5.16 Compétence générale 1 – Assurer la sécurité 113
Figure 5.17 Compétence générale 2 – Assurer la protection de l'environnement 114
Figure 5.18 Compétence générale 3 – Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe 115
Figure 5.19 Compétence particulière 1 – Organiser une activité de plein air encadrée 117
Figure 5.20 Compétence particulière 2 – Piloter une activité de plein air encadrée 118
Figure 5.21 Représentation des huit compétences professionnelles de l'EAPA issues du PRISMA-ScR 120
Figure 6.1 Positionnement des huit CP de l'EAPA dans les trois ensembles de compétences des IPA/EAPA, tiré de (Bergeron *et al.*, 2022) 149
Figure 6.2 Positionnement des huit CP de l'EAPA dans le modèle de Priest et Gass (2022) 151

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Composantes des compétences 43

Tableau 3.2 Domaines et contextes d'exercice de la fonction d'IPA et d'EAPA, adapté de Beaumont *et al*. (2021), Gadais *et al*. (2021), Mercure *et al*. (2021a) et William-Orser (2021) et tiré de (Bergeron *et al.*, 2024) 60

Tableau 4.1 Classification didactique, inspiré de Paillé (1994) et de Pastré (2011) 80

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA :	Activités de plein air
APPN :	Activités physiques de pleine nature
ARK :	Administration régionale Kativik
ATR :	Association touristique régionale
CC :	Composante de compétence
CDPPA :	Comité pour le développement et la promotion du plein air
CP :	Compétence professionnelle
CQL :	Conseil québécois du loisir
EAPA :	Encadrant d'activités de plein air
EAPPN :	Encadrant d'activité physique de pleine nature
ÉC :	Élément de compétence
FÉÉPEQ :	Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec
FPAQ :	Fédérations de plein air du Québec
FQME :	Fédération québécoise de la montagne et de l'escalade
FSQ :	Fédérations sportives québécoises
ICPA :	Intervention en contexte de plein air

IPA : Intervenant plein air

LERPA : Laboratoire d'expertise et de recherche en plein air

LPA : Leader plein air

MAMH : Ministère des Affaires municipales et de l'Habitation

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MERN : Ministère de l'Énergie et des Ressources naturelles

MES : Ministère de l'Enseignement supérieur

MFA : Ministère de la Famille

MFFP : Ministère des Forêts, de la Faune et des Parcs

MRC : Municipalités régionales de comté

MSSS : Ministère de la Santé et des Services sociaux

MTO : Ministère du Tourisme

MTQ : Ministère des Transports

OL : *Outdoor leader*

ONL : Organisme national de loisir

ONS : Organisme national de sport

OPS : *Outdoor pursuit supervisor*

PA : Plein air

PC : *Professional competencies*

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

PICPA : Programmes d'intervention en contexte de plein air

PNCE : Programme national de certification des entraîneurs

PNEAPA : Programme national pour l'encadrement des activités de plein air

RPAQ : Réseau plein air Québec

RRSSSN : Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik

RSEL : Revue systématique de l'étendue de la littérature

RURLS : Réseau des unités régionales de loisir et de sport

SÉPAQ : Société des établissements de plein air du Québec

SLS : Secteur du Loisir et du Sport

TMVPA : Table sur le mode de vie physiquement actif

UQAM : l'Université du Québec à Montréal

URLS : Unités régionales de loisir et de sport

RÉSUMÉ

Depuis quelques décennies, le plein air (PA) connaît un essor marqué au Québec, tant sur le plan de la pratique autonome que sur celui de la pratique encadrée (Chaire de tourisme Transat, 2017). Cette croissance s'accompagne toutefois d'enjeux importants liés à la sécurité, à la qualité de la supervision et à l'absence de standards nationaux réglementant la qualification des personnes responsables de l'encadrement des activités de plein air (APA) (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022). Dans ce contexte, la fonction d'encadrant d'activités de plein air (EAPA) demeure encore faiblement définie d'un point de vue scientifique, qu'il s'agisse de compétences professionnelles (CP) attendues ou des cadres conceptuels mobilisés pour les décrire (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021).

La présente recherche vise à mieux comprendre et structurer les CP de l'EAPA en dressant un portrait de l'étendue de la littérature scientifique et grise sur le sujet, puis en élaborant une représentation intégrée de ces compétences. Pour ce faire, une démarche méthodologique en deux volets a été mobilisée. Le premier volet repose sur une revue systématique de l'étendue de la littérature selon le protocole PRISMA-ScR (Peters *et al.*, 2015; Tricco *et al.*, 2018), ayant permis d'identifier 2 118 références, dont 32 ont été retenues pour analyse approfondie. Les résultats révèlent un corpus majoritairement composé d'articles scientifiques et de chapitres de livre, dominé par des approches nord-américaines et européennes, et caractérisé par un recours limité à des cadres conceptuels et théoriques explicités.

Le second volet s'appuie sur une analyse didactique fondée sur les principes de Pastré (2011) et sur la théorisation ancrée de Paillé (1994). Cette analyse, alimentée par les données issues du PRISMA-ScR, a permis d'identifier 810 composantes de compétence menant à la structuration de huit CP de l'EAPA, réparties en compétences transversales, générales et particulières. Ces compétences ont ensuite été intégrées dans une représentation visuelle cohérente.

Les résultats de cette recherche contribuent à clarifier la fonction d'EAPA, à réduire le flou entourant le concept de « compétence professionnelle » dans le domaine du plein air, et à poser des bases scientifiques pour le développement éventuel de lignes directrices et de standards nationaux en matière de formation des EAPA au Québec.

Mot-clés : encadrant d'activités de plein air, intervenant plein air, compétences professionnelles, intervention en contexte de plein air, analyse didactique, PRISMA-ScR

ABSTRACT

Over the past decades, outdoor pursuits have experienced significant growth in Québec, both in autonomous and led forms of practice (Chaire de tourisme Transat, 2017). This expansion, however, has been accompanied by major challenges related to safety, quality of leadership, and the absence of clear guidelines and national standards governing the qualification of individuals responsible for leading outdoor pursuits (OP) (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022). In this context, the role of the outdoor pursuit supervisor (OPS) remains weakly defined from a scientific perspective, both in terms of its professional competencies (PC) and the conceptual frameworks used to describe them (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021).

This research aims to better understand and structure the PC of OPSs by first mapping the breadth of the scientific and grey literature on the topic and then developing an integrated representation of these competencies. To this end, a two-part methodological approach was employed. The first component consisted of a systematic scoping review conducted according to the PRISMA-ScR protocol (Peters *et al.*, 2015; Tricco *et al.*, 2018), which identified 2,118 references, of which 32 were retained for in-depth analysis. The results reveal a corpus largely composed of peer-reviewed journal articles and book chapters, predominantly originating from North American and European contexts, and characterized by limited use of explicitly stated theoretical or conceptual frameworks.

The second component relied on a didactic analysis grounded in the principles of Pastré (2011) and Paillé's grounded theory approach (1994). Drawing on both an expert consultation process and data derived from the PRISMA-ScR review, this analysis led to the identification of 810 competency components, which were subsequently structured into eight PC specific to the OPS role, grouped into transversal, general, and specific competencies. These competencies were then integrated into a coherent visual representation.

Overall, the findings contribute to clarifying the professional role of the OPS, reducing the conceptual ambiguity surrounding the concept of PC within the field of outdoor leadership, and establishing a scientific foundation for the future development of guidelines and national standards for the training and qualification of OPSs in Québec.

Keywords: Outdoor pursuit supervisor, outdoor leader, professional competencies, outdoor leadership, didactic analysis, PRISMA-ScR

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, le plein air (PA) connaît un essor marqué au Québec, tant sur le plan de la pratique autonome que sur celui de la pratique encadrée (Chaire de tourisme Transat, 2017). Cette croissance s'accompagne toutefois d'enjeux importants liés à la sécurité, à la qualité de la supervision et à l'absence de standards nationaux régissant la qualification des personnes responsables de l'encadrement des activités de plein air (APA) (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022). Dans ce contexte, la fonction d'encadrant d'activités de plein air (EAPA) demeure encore faiblement définie d'un point de vue scientifique, qu'il s'agisse des compétences professionnelles (CP) attendues ou des cadres conceptuels mobilisés pour les décrire (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021).

Ce manque de clarté conceptuelle et professionnelle se traduit par des difficultés à structurer la formation, à assurer une reconnaissance cohérente des compétences et à soutenir le développement de pratiques adaptées aux exigences du terrain (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021). Il limite également la mise en place de repères communs permettant d'encadrer et de qualifier les personnes appelées à exercer cette fonction.

La présente étude cherche ainsi à mieux comprendre et définir les CP associées à la fonction d'EAPA. Elle s'inscrit dans un effort visant à clarifier les fondements conceptuels de cette fonction et à soutenir le développement de repères structurants pour le domaine du plein air. Les chapitres qui suivent articulent les différentes dimensions de cette problématique.

Le premier chapitre propose une mise en contexte du domaine du plein air au Québec. Il permet de le situer, de présenter son écosystème et de décrire les principaux types d'intervention en contexte de plein air dans lesquels s'inscrit la fonction d'EAPA.

Le deuxième chapitre est consacré à la problématique de recherche. À partir d'une revue de la littérature scientifique et grise, il met en lumière les enjeux sociaux et scientifiques liés à l'encadrement des activités de plein air, notamment en matière de sécurité, de formation, de reconnaissance professionnelle et de structuration des compétences. Il permet de justifier la pertinence de la recherche, de formuler les questions ainsi que les objectifs poursuivis, et de situer l'étude dans un continuum de travaux existants.

Le troisième chapitre présente le cadre conceptuel et d'analyse mobilisé pour mener cette recherche. Il précise les concepts centraux liés à la compétence, aux composantes et aux éléments de compétence, aux catégories de compétences ainsi qu'aux fonctions de travail de l'intervenant plein air (IPA) et de l'encadrant d'activités de plein air.

Le quatrième chapitre expose les choix méthodologiques ayant guidé la recherche. Il décrit les approches retenues ainsi que les justifications scientifiques qui les sous-tendent (Paillé, 1994; Pastré, 2011; Peters *et al.*, 2015; Tricco *et al.*, 2018).

Enfin, le cinquième chapitre présente les résultats issus de la mise en œuvre de ces méthodologies et le sixième chapitre propose une discussion à partir de ces résultats en les mettant en relation avec les connaissances existantes, mais également en soulignant leurs apports, leurs limites et les perspectives de recherche qu'ils ouvrent.

Au-delà de sa contribution scientifique, cette étude vise à soutenir la compréhension et la structuration des compétences professionnelles liées à l'encadrement des activités de plein air. Elle s'inscrit dans une perspective de développement du domaine, en participant à l'élaboration de repères pouvant appuyer les démarches de formation, de qualification et de reconnaissance professionnelle des EAPA.

CHAPITRE 1

Domaine et contexte

Ce premier chapitre vise à décrire le contexte actuel dans lequel s'inscrit le domaine du plein air (PA) au Québec, qui fait l'objet de cette recherche. En réaction à l'effervescence qu'a connue ce secteur au cours des dernières décennies dans la province (Bélec, 2022; Gadais *et al.*, 2021; Mercure *et al.*, 2021), les différents milieux impliqués dans son développement se sont organisés en un écosystème interdépendant. Cette structuration a favorisé d'importantes transformations dans le domaine du PA, tant sur le plan de la recherche et de l'enseignement que sur le terrain, où la pratique autonome et encadrée des activités de plein air (APA) s'est développée et diversifiée. Elle a également contribué à une meilleure organisation de l'écosystème québécois du PA, à l'approfondissement des connaissances scientifiques sur ces pratiques et à la démocratisation des interventions en contexte de plein air (ICPA) dans une diversité de milieux (Bergeron *et al.*, 2022; Gadais *et al.*, 2021; Mercure *et al.*, 2021).

Puisque la présente recherche porte sur les compétences professionnelles (CP) des encadrants d'activités de plein air (EAPA), ce chapitre se propose de dresser l'état des connaissances relatives à trois éléments centraux de la problématique étudiée dans le prochain chapitre, soit : 1) Les concepts associés au plein air tels qu'ils sont entendus par les principaux acteurs du domaine au Québec ; 2) L'écosystème québécois du plein air au sein duquel évoluent les EAPA et 3) Les interventions en contexte de plein air dans lesquelles s'exerce leur fonction.

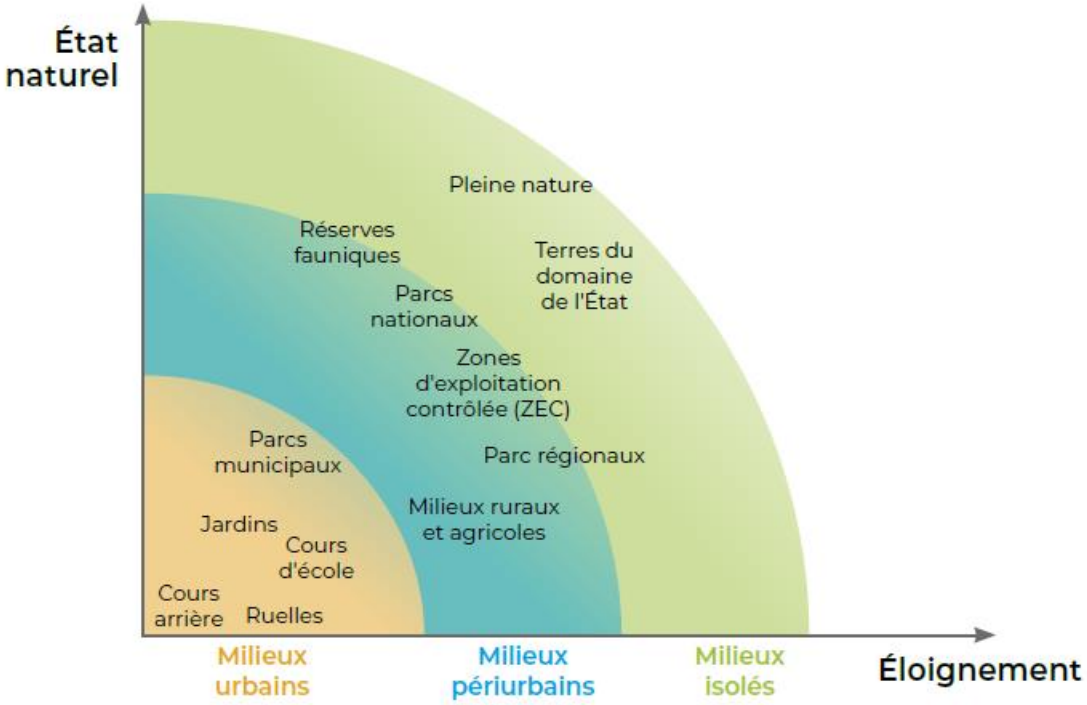
1.1 Concepts associés au « plein air »

Au cours des dernières années, plusieurs travaux ont cherché à clarifier les concepts associés à la locution « plein air » au Québec (Auger *et al.*, 2021; Auger *et al.*, 2022; Bélec et Larue, 2016; Mercure, 2021a). Malgré ces efforts, une ambiguïté terminologique et conceptuelle persiste, ce qui témoigne du fait que le domaine est encore en structuration. Toutefois, puisque l'objectif du présent chapitre est de situer le domaine et le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche, les définitions retenues sont celles qui sont les plus reconnues et utilisées actuellement par les principaux acteurs de l'écosystème québécois du PA. Dans cette optique, il convient d'expliciter deux concepts essentiels afin de circonscrire ce que recouvre le concept de « plein air » dans ce mémoire, soit : 1) Les activités en plein air et 2) Les activités de plein air (APA).

1.1.1 Activités en plein air

Être en plein air fait référence au simple fait d'être dehors, à l'extérieur des murs, au vent, en contact avec les éléments de la nature (Cajolet-Laganière *et al.*, 2024; Office québécois de la langue française, 2003). Ainsi, la formulation « *en* plein air » fait référence aux différents milieux extérieurs de pratique d'activités *de* et *en* PA, qui peuvent aller des espaces de proximité à la pleine nature, en passant par les parcs municipaux, régionaux et nationaux. Cette utilisation du concept de « plein air » comprend également une notion d'éloignement – et donc de durée, allant de la courte sortie de proximité aux longs séjours avec nuitées en région isolée (Gadais *et al.*, 2021; Mercure, 2021a). Cette définition du plein air ainsi que la caractérisation des milieux et modalités de pratique qui y sont associés sont présentées à la figure 1.1.

Figure 1.1 Caractérisation des milieux de pratique d'activités en plein air, tiré et adapté de Mercure *et al*. (2021)



À la lumière de ces définitions et de cette représentation, il est possible de comprendre que plusieurs types d'activités peuvent se dérouler *en* PA, et que ces activités ne sont pas nécessairement des activités *de* PA, bien que ces dernières se réalisent également *en* PA (Bélec et Larue, 2016; Mercure, 2021a; Quenneville, 1987). Par exemple, il est possible de réaliser une activité de loisir en plein air, comme l'astronomie, l'observation de la faune ou les jeux libres, coopératifs ou encadrés, ou encore de s'adonner

à des sports de compétition à l'extérieur, comme le baseball ou le soccer , qui ne sont pas pour autant des activités de plein air au sens propre.

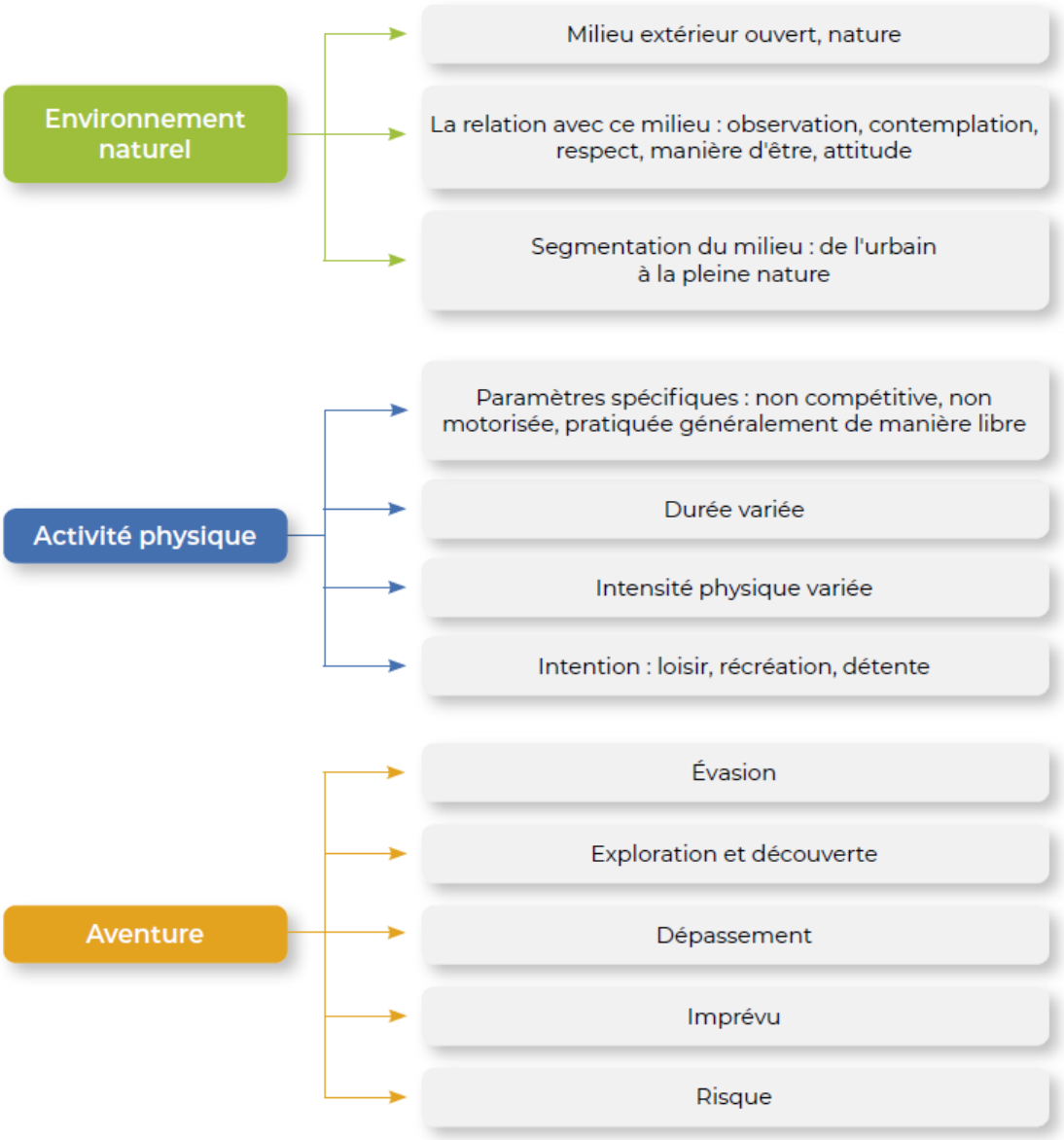
1.1.2 Activités de plein air

Au Québec, le concept d'« activité de plein air » occupe une place centrale dans la littérature scientifique et grise portant sur le domaine du plein air. L'examen de cette littérature permet d'identifier plusieurs nuances dans la manière de le définir et de le caractériser. Ayant réalisé une analyse historique de l'évolution de la formulation « plein air » dans la littérature scientifique et grise, Mercure (2021a, p. 24) Mercure propose la définition suivante des APA :

> « […] toute forme et intensité d'activité physique pratiquée dans un rapport direct et harmonieux avec des éléments de la nature, et ce, peu importe leur type, leur quantité ou leur diversité dans un état d'esprit d'aventure allant de la découverte à la prise de risques. »

Cette définition fait appel aux trois dimensions du concept de « plein air », soit l'environnement naturel, l'activité physique et l'aventure (Mercure, 2021a). Ces trois dimensions et leurs composantes sont représentées à la figure 1.2.

Figure 1.2 Dimensions du concept de « plein air », adapté de Mercure (2021a) et tiré de Bergeron *et al.* (2022)



Cette définition du concept d'« activité de plein air » rejoint d'ailleurs les grandes lignes de la définition donnée par le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) dans son *Avis sur le plein air*, qui stipule que l'APA est :

> « Une activité physique, pratiquée en milieu ouvert, dans un rapport dynamique et harmonieux avec des éléments de la nature [qui] :

- est généralement de nature récréative et de pratique libre, tout en n'éliminant pas les événements et autres activités structurées ;
- permet aux pratiquants d'adapter l'intensité physique demandée par l'activité en fonction de leurs capacités et de leur besoin de dépassement ;
- entraîne un déplacement sans l'usage de moyens motorisés ;
- exclut l'aspect purement compétitif visant à déterminer l'élite ;
- fait référence à une manière d'être, généralement en harmonie avec le milieu environnant, le plus souvent dominé par des éléments naturels ;
- se vit dans un esprit de détente, de découverte, d'exploration ou d'aventure ;
- inclut les formes de pratique en milieu urbain, comme dans les grands parcs, jusqu'à celles en pleine nature. » (Gouvernement du Québec, 2017a, p. 11)

De plus, dans une étude récente issue d'un groupe de travail du Comité pour le développement et la promotion du plein air (CDPPA), rattaché à la Table sur le mode de vie physiquement actif (TMVPA), il est indiqué qu'au Québec, les activités de prélèvement, telles que la chasse et la pêche, sont généralement exclues de la définition des APA (Darvida Conseil, 2020).

Par ailleurs, les APA, à l'instar des sports, regroupent une grande diversité de disciplines. À titre indicatif, elles incluent notamment le canot, la randonnée pédestre, l'escalade, la voile, le vélo de montagne, le ski de fond, la plongée sous-marine, la planche à pagaie, le kitesurf, la spéléologie ou encore la randonnée équestre, parmi plusieurs autres disciplines couramment encadrées et pratiquées au Québec. Il importe toutefois de souligner que certaines de ces activités peuvent également être réalisées dans un cadre sportif, par exemple lors d'entraînements structurés ou de compétitions, comme c'est le cas de la course en sentier, de la course en canot ou de l'escalade compétitive.

Cette distinction revêt une importance particulière, puisque les définitions des APA mobilisées dans la présente section excluent les pratiques sportives, même lorsque celles-ci se déroulent en milieu naturel. Une telle position ne fait cependant pas l'unanimité dans la littérature. À titre d'exemple, le dictionnaire Usito définit les activités de plein air comme des « sports et activités qui se pratiquent dans la nature »

(Cajolet-Laganière *et al.*, 2024), intégrant ainsi directement la notion de sport. De même, la définition des activités physiques de pleine nature (APPN) présentée précédemment n'exclut pas les pratiques sportives.

Dans le cadre de la présente recherche, qui s'inscrit dans le contexte socioculturel et organisationnel québécois, et considérant que plusieurs publications récentes convergent vers une distinction explicite entre pratiques sportives et activités de plein air, la définition suivante de l'expression « activité de plein air », est retenue :

> « Une activité physique pratiquée dans un rapport direct et harmonieux avec des éléments de la nature dans un état d'esprit de détente ou d'aventure allant de la contemplation à la prise de risques. De nature généralement récréative, cette dernière est autopropulsée ou pratiquée à l'aide d'une assistance mécanique non motorisée (voile, vélo, etc.) ou animale (chevaux, chiens, etc.). De plus, elle est pratiquée dans un continuum de milieux naturels, allant du milieu urbain à la pleine nature (parcs municipaux, arrière-pays, etc.).
>
> Les activités physiques en plein air ayant une visée compétitive servant à déterminer l'élite (sports de plein air pratiqués en contexte compétitif : course d'orientation, courses à relais en ski de fond, slalom en kayak d'eau vive, etc., et les autres sports pratiqués à l'extérieur : soccer, volley-ball, hockey, etc.) ainsi que les activités de loisir en plein air (jeux libres, coopératifs et encadrés, observation de la faune, astronomie, etc.) et les activités de prélèvement en plein air (chasse, pêche, cueillette) sont exclues de cette définition. » (Bergeron *et al.* (2022, p. 23)

Cette définition permet de mieux situer l'étendue du domaine du plein air au Québec ainsi que la portée de la fonction d'EAPA étudiée dans la présente recherche. Afin de saisir adéquatement les nuances mobilisées dans cette recherche et d'éviter toute confusion terminologique, il importe de bien comprendre ce qui relie et distingue les activités en plein air et les activités de plein air.

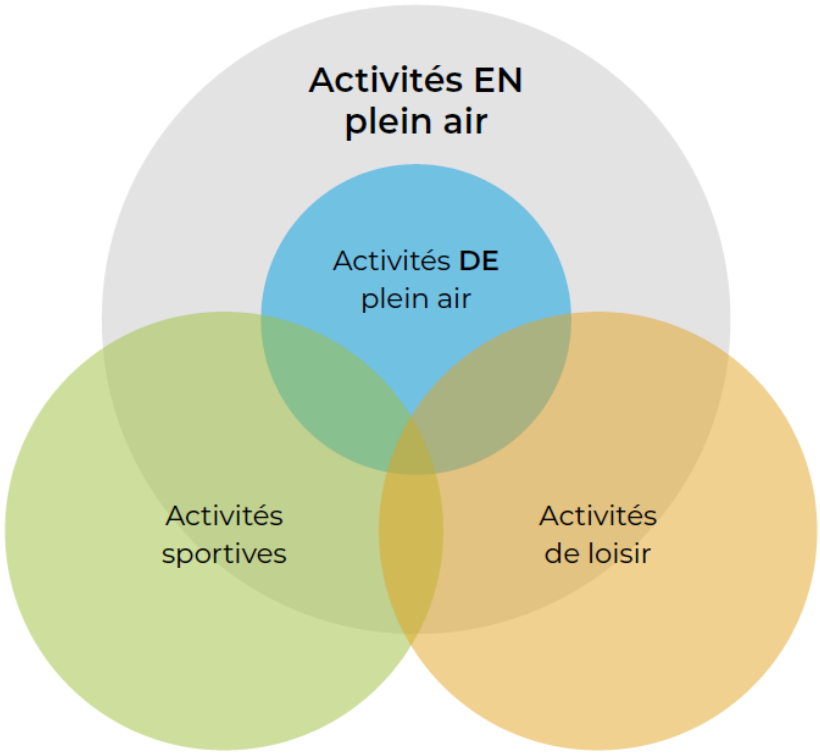
1.1.3 Distinctions entre activités *en* plein air et activités *de* plein air

Les différents types d'activités physiques et de loisir pratiquées en plein air partagent plusieurs caractéristiques et peuvent, dans certains cas, se chevaucher. Certaines activités sont ainsi susceptibles d'être pratiquées simultanément dans une visée sportive, récréative ou de loisir. Par exemple, il est possible de pratiquer un sport de plein air, comme le saut d'obstacles en sport équestre, la descente en

kayak d'eau vive ou les courses de distance en ski de fond. Il est également possible de s'adonner à une activité sportive ou de loisir en plein air, comme dans le cas d'un tournoi compétitif ou amical de volley-ball de plage. Les activités de plein air étant majoritairement pratiquées dans une visée récréative, une sortie d'escalade peut également en constituer un exemple.

La figure 1.3, inspriée du diagramme de Venn (1880), illustre cette relation entre les activités de plein air et d'autres activités se déroulant également en plein air

Figure 1.3 Distinction entre les activités *de* plein air et les activités pratiquées *en* plein air, tiré de Bergeron *et al.* (2022)



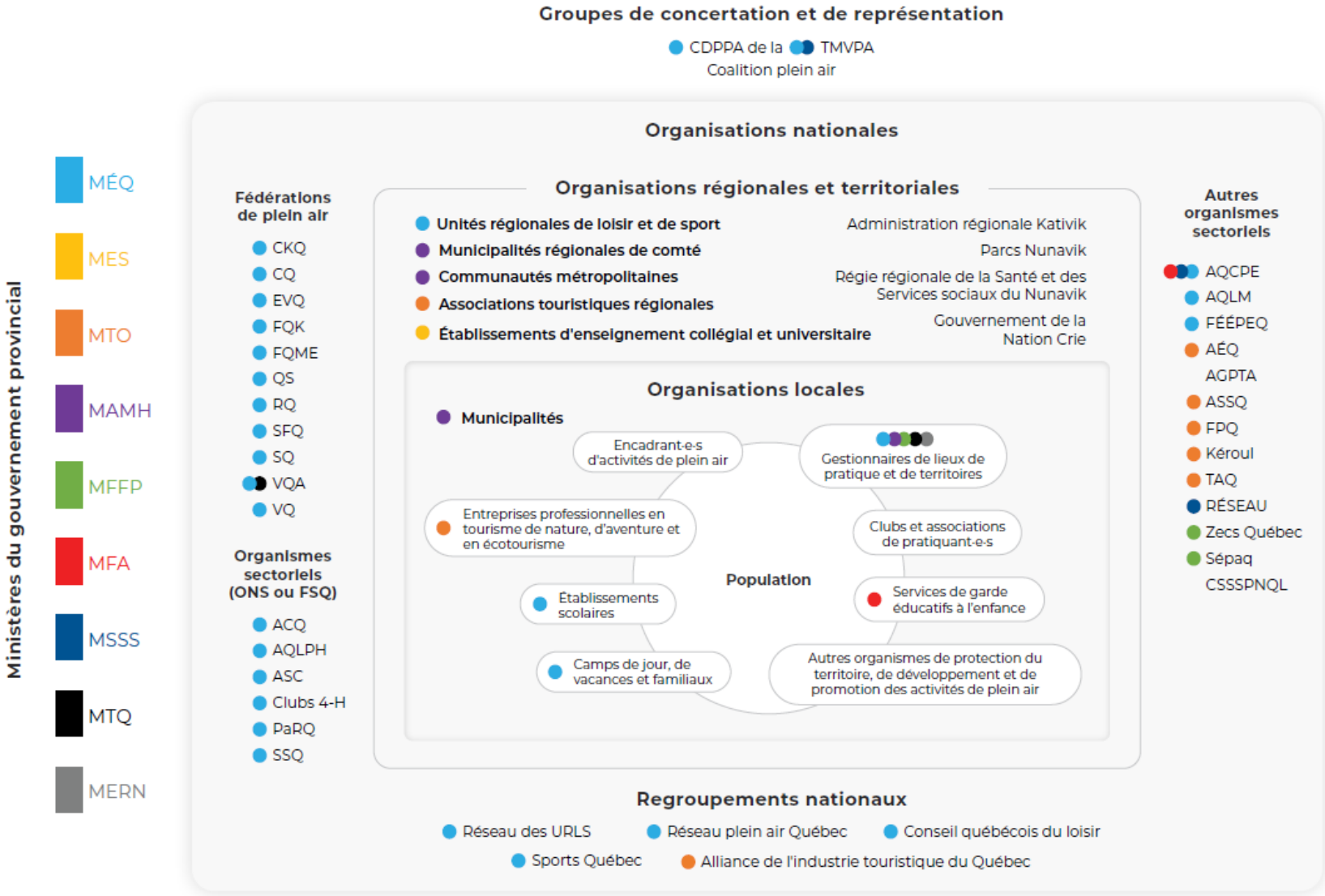
Une fois ces éléments clarifiés, il est maintenant possible d'explorer l'écosystème dans lequel ces activités prennent forme et s'organisent au Québec – contexte dans lequel la présente étude est ancrée.

1.2 Écosystème québécois du plein air

Comme le soulignent Bergeron *et al.* (2022), de nombreuses organisations disposant d'une expertise en plein air contribuent au développement de ce domaine au Québec. Il est essentiel de comprendre cet écosystème afin de situer la présente recherche dans son contexte et d'identifier les principaux acteurs, directs ou indirects, ayant une influence sur l'exercice de la fonction d'EAPA. Cette section met particulièrement l'accent sur le système fédéré du PA québécois, étant donné que le mandat et la mission des fédérations de plein air du Québec (FPAQ) sont au cœur des questionnements liés à la problématique de cette étude, en raison du rôle qu'elles jouent dans l'encadrement des APA au sein de l'écosystème du PA québécois.

Les composantes de l'écosystème sont réparties selon leur palier d'intervention et, le cas échéant, selon leur fonction de regroupement, de concertation ou de représentation d'autres organismes. Plusieurs de ces organisations ne seront pas explicitement présentées dans le cadre de cette recherche pour des raisons de clarté et de cohérence avec les objectifs de cette dernière. De plus, les organismes relevant du gouvernement fédéral n'ont pas été inclus dans cette représentation. Le champ de compétences politiques concernant les différentes pratiques des APA (autonomes et encadrées), partagé entre les paliers fédéral et provincial au Canada, n'étant pas clairement défini, cette recherche se concentrera uniquement sur le acteurs québécois de l'écosystème qui sont représentés à la figure 1.4.

Figure 1.4 Écosystème du plein air québécois, tiré de Bergeron *et al.* (2022)



Au cœur du schéma se trouve la population, car c'est à ses besoins que les organisations de l'écosystème du PA cherchent à répondre. Les organisations œuvrant directement sur le terrain et avec lesquelles la population est davantage en contact y sont également représentées. Il est important de noter que c'est à cet endroit de la figure que se situe la fonction de travail de l'EAPA, laquelle constitue l'objet central des questions et des objectifs de la présente étude.

Autour de ces organisations et personnes sont disposés les organismes œuvrant à l'échelle locale (les municipalités), puis celles œuvrant à l'échelle régionale ou territoriale. Il s'agit de l'Administration régionale Kativik (ARK), des agences touristiques régionales (ATR), des communautés métropolitaines, des établissements d'enseignement collégial et universitaire, du Gouvernement de la Nation crie, des municipalités régionales de comté (MRC), de Parcs Nunavik, de la Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik (RRSSSN) ainsi que des Unités régionales de loisir et de sport (URLS). Certaines de ces entités jouent un rôle important dans l'offre d'APA encadrées à la population ou aux organismes qu'elles desservent.

Les organisations œuvrant à l'échelle nationale sont ensuite représentées : la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL), les fédérations de plein air québécoises et assimilées (FPAQ), les organismes nationaux sectoriels reconnus ou non par d'autres ministères, les autres organismes nationaux sectoriels reconnus par le MÉQ comme organismes nationaux de loisir (ONL), comme organismes nationaux de sport (ONS) ou comme fédérations sportives québécoises (FSQ), ainsi que la Société des établissements de plein air du Québec (SÉPAQ). Ces entités jouent généralement un rôle plus structurant dans les différents types de pratique des APA sur le territoire ou auprès des acteurs qu'elles desservent.

Les regroupements nationaux sont également identifiés : il s'agit de l'Alliance de l'industrie touristique du Québec, du Conseil québécois du loisir (CQL), du Réseau des unités régionales de loisir et de sport (RURLS), du Réseau plein air Québec (RPAQ) et de Sports Québec. Il s'agit d'organisations nationales œuvrant au service d'autres organisations nationales ou, dans le cas du RURLS, d'organisations régionales. D'autres organisations auraient pu être classées dans cette catégorie, mais celles-ci ont été retenues en raison du rôle plus important qu'elles jouent dans la coordination de l'accès aux APA et de leur pratique au Québec.

Ils sont suivis par les groupes de concertation et de représentation des membres de l'écosystème du PA, soit le CDPPA, la Coalition plein air ainsi que la TMVPA. Ce type de regroupement permet donc d'arrimer

les différentes initiatives concernant la pratique des APA, en plus de permettre une forme de synergie entre les projets portés par les organismes qui en sont membres.

Enfin, neuf ministères du gouvernement du Québec sont présentés : le ministère des Affaires municipales et de l'Habitation (MAMH), le MÉQ, le ministère de l'Énergie et des Ressources naturelles (MERN), le ministère de l'Enseignement supérieur (MES), le ministère de la Famille (MFA), le ministère des Forêts, de la Faune et des Parcs (MFFP), le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), le ministère des Transports (MTQ) et le ministère du Tourisme (MTO). Ces ministères influencent, de près ou de loin, la pratique des APA, principalement par l'entremise de leurs lois, politiques et règlements.

Néanmoins, dans le cadre de cette étude, il apparaît nécessaire d'accorder une attention plus particulière à trois ensembles et organismes œuvrant à l'échelle nationale, en raison de leur pertinence en lien avec les questions et objectifs présentés au chapitre 2, soit : 1) Le Secteur du Loisir et du Sport du ministères de l'Éducation, 2) ; Les fédérations de plein air et 3) Les regroupements nationaux.

1.2.1 Secteur du Loisir et du Sport du ministère de l'Éducation

Considérant que la présente recherche découle d'un mandat et d'un financement du MÉQ (section 2.2.3.2), il est essentiel d'expliquer son rôle central concernant l'encadrement des APA au Québec. Le MÉQ a pour mission d'« offrir, sur tout le territoire québécois, des milieux de vie propices à la réussite éducative et à la pratique régulière d'activités physiques, sportives, de loisir et de plein air, des milieux de vie inclusifs, sains et respectueux de la diversité des personnes, de leurs besoins et de leurs conditions » (Ministère de l'Éducation, 2019). En ce sens, en ce qui concerne plus spécifiquement les différents types de pratiques d'APA, le MÉQ remplit les fonctions suivantes :

- Élaborer les politiques, les plans d'action et les programmes dans les domaines liés au sport, au loisir et au PA ;
- Fournir des services et accorder un financement adéquat aux différents organismes, en tenant compte de leurs rôles respectifs, pour la mise en œuvre des mesures découlant de ses politiques, plans d'action et programmes ;
- Favoriser la consultation et la concertation des acteurs concernés ;

- Superviser les programmes visant à favoriser les différents types de pratique des APA, particulièrement par les élèves des établissements scolaires, compte tenu de son rôle de coordination du système d'éducation.

Au sein du MÉQ, c'est le Secteur du Loisir et du Sport (SLS) qui est garant de ces fonctions. Son rôle est de conseiller le gouvernement en ce qui a trait au sport, au loisir, à l'activité physique et au plein air, d'émettre des recommandations et de favoriser la cohérence entre les différents ministères. Afin de mener sa mission à bien et, notamment, de mettre en œuvre sa Politique de l'activité physique, du sport et du loisir (Gouvernement du Québec (2017b), le SLS s'appuie sur une diversité d'organisations issues du milieu associatif et, en ce sens, adopte un modèle de gouvernance décentralisé (CQL, 2024). Les FPAQ reconnues comme ONL et, dans certains cas, comme FSQ, les autres ONL spécialisés en plein air, les URLS et la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉÉPEQ) sont des partenaires privilégiés du MÉQ. Il en va de même pour les regroupements nationaux qui rassemblent et représentent des acteurs de ces milieux, soit le RPAQ, Sports Québec, le CQL et le RURLS (Gouvernement du Québec, 2022a). Parmi ces organismes, les FPAQ (et leur regroupement, soit le RPAQ), dont la mission principale est de réguler les pratiques autonomes et encadrées des APA au Québec, semblent être les plus aptes à jouer un rôle-clé concernant l'encadrement de ce type d'activité au sein de l'écosystème québécois.

1.2.2 Fédérations de plein air au Québec

Le MÉQ mandate onze FPAQ afin de baliser les pratiques des APA au Québec. Étant donné qu'elles sont désignées responsables de la régie de leurs disciplines respectives, leur rôle est de fournir les outils nécessaires : 1) Au développement de la pratique autonome et encadrée de leurs activités ; 2) À la protection de la pratique et de l'accès au territoire et 3) À la promotion de la pratique autonome et encadrée de leurs activités.

Sur le plan organisationnel, les fédérations rassemblent et fournissent des lignes directrices sur la pratique et l'encadrement sécuritaires des APA aux adeptes de leurs disciplines, à des EAPA, à des clubs de pratiquants, à des gestionnaires locaux et de lieux de pratique (qu'il s'agisse d'OBNL, d'entreprises d'économie sociale, de municipalités, de MRC ou de comités bénévoles), à des écoles de formation ainsi qu'à des institutions d'enseignement.

Depuis 2019, les onze fédérations de PA sont rassemblées sous la bannière du RPAQ, un regroupement national reconnu et soutenu financièrement par le MÉQ. Cet organisme a pour mission d'assurer, dans un

esprit collectif, la transmission de l'expertise, la concertation ainsi que le développement et la promotion des pratiques autonomes et encadrées des APA au Québec (Réseau plein air Québec, 2021). Dans ce cadre, le RPAQ s'est également vu confier le mandat de développer et d'administrer le Programme national pour l'encadrement des activités de plein air (PNEAPA). Ce programme découle d'un besoin clairement identifié d'harmonisation des parcours de formation et de certification des EAPA à l'échelle provinciale (Bergeron, 2019) – besoin qui sera abordé plus en détail à la section 2.2.3.1. C'est d'ailleurs dans le contexte des travaux liés à l'élaboration de ce programme que s'inscrit la présente recherche, laquelle bénéficie également d'un soutien financier complémentaire du RPAQ.

Quant aux cinq fédérations de PA reconnues également comme FSQ, elles travaillent également en collaboration avec Sports Québec. Cet organisme est un regroupement national qui représente, promeut et soutient les fédérations responsables du volet compétitif de leurs disciplines respectives, y compris les disciplines sportives de PA et qui favorise leur concertation. Cet organisme a pour objectif de contribuer au « développement du système sportif québécois au bénéfice des athlètes qui évoluent [dans les cinq sphères de la pratique sportive que sont la découverte, l'initiation, la récréation, la compétition et l'excellence, et ce, en partenariat avec les organismes québécois et canadien[s]. » (Corporation Sports Québec, 2022). De plus, SQ est mandaté par le MÉQ pour coordonner, à l'échelle provinciale, le Programme national de certification des entraîneurs (PNCE). Il s'agit du programme officiel et pancanadien de formation des entraîneurs de 67 disciplines sportives, dont certaines sont incluses dans le domaine du plein air (Gouvernement du Québec, 2022b) – ces entraîneurs pouvant, dans certains contextes spécifiques, avoir à exercer la fonction d'EAPA.

Ainsi, c'est grâce aux nombreux acteurs présents dans l'écosystème du PA québécois que les pratiques encadrées des APA peuvent se dérouler dans une variété de milieux à travers la province, particulièrement dans le cadre des ICPA.

1.3 Interventions en contexte de plein air

Les ICPA occupent une place croissante dans l'écosystème québécois du plein air et constituent le principal cadre d'exercice de la fonction d'EAPA. Leur étude permet de mieux cerner les milieux de pratique et les contextes dans lesquels cette fonction s'inscrit.

La présente section a donc pour objet de : 1) Définir les ICPA et d'en préciser les visées ; 2) Exposer les principales modalités et pratiques observées au Québec et 3) Présenter les principales fonctions qui les prennent en charge.

1.3.1 Définition et visées

La présente étude s'appuie sur la définition suivante pour décrire en quoi consiste la réalisation des ICPA :

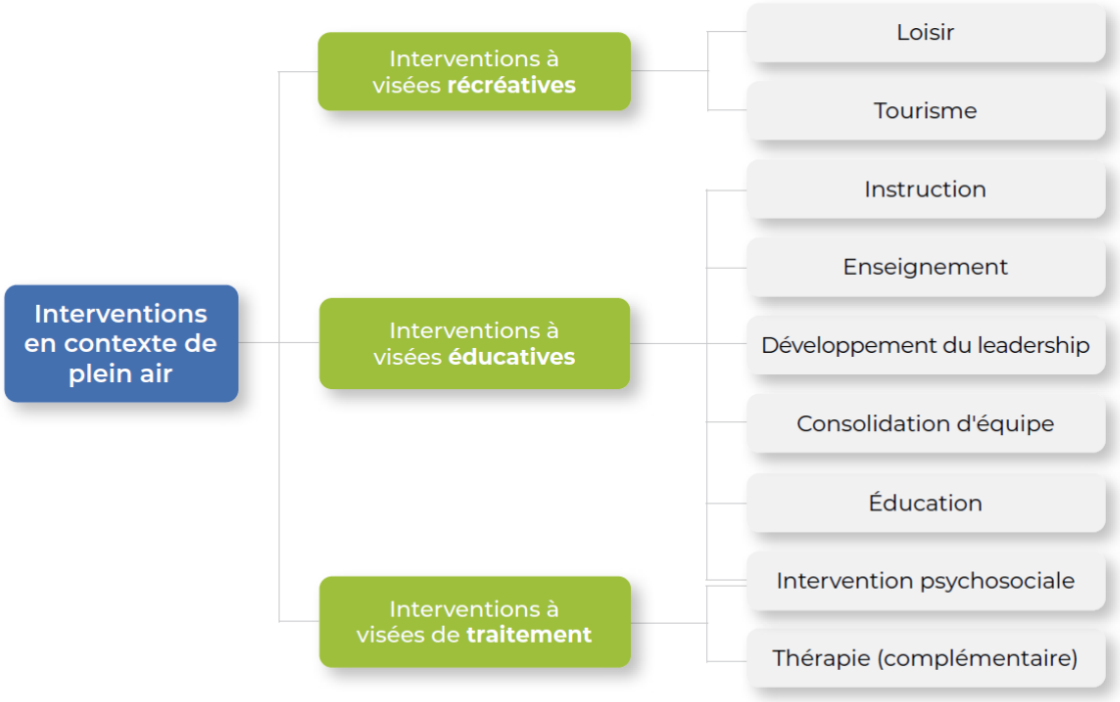
> [Les ICPA sont des] opérations professionnelles de planification, de gestion et de réalisation d'activités qui se déploient en milieu naturel, qui comprennent l'accompagnement et l'encadrement d'individus ou de groupes, et qui visent à assurer leur sécurité et l'acquisition de compétences selon diverses intentions qui peuvent être récréatives, éducatives, développementales ou thérapeutiques. (Tranquard (2021, p. 30)

Ces interventions ont en commun d'être généralement réalisées dans le cadre de programmes ou d'activités planifiées (Mercure, 2022). Par exemple, les guides de tourisme d'aventure et d'écotourisme ont leur plan d'interprétation et d'animation, les enseignants ont leur plan de cours et les intervenants psychosociaux ont leur plan d'intervention. Les ICPA font systématiquement l'objet d'une forme de programmation des activités « de et en » PA, qui elle-même dépend des domaines, des contextes et des visées professionnelles dans lesquelles elle se réalise.

Initialement implantés dans les domaines du tourisme, du loisir, du sport et de l'éducation non formelle (p. ex. camps de vacances, camps scouts, etc.), les ICPA se multiplient et se spécifient au fil des années au Québec en intégrant des domaines, tels que l'éducation formelle ainsi que l'intervention psychosociale et thérapeutique (Mercure *et al.*, 2021). Ce phénomène relativement récent ainsi que les initiatives qui y sont associées entraînent une professionnalisation de ce type d'intervention qui s'observe, entre autres par l'augmentation marquée des professionnels provenant de ces différents domaines qui se spécialisent en ICPA.

Bien qu'il existe plusieurs types d'ICPA dans la littérature scientifique anglo-saxonne (Mercure, 2022), et compte tenu des objectifs de la présente recherche, il apparaît cohérent de se référer à un modèle québécois exposant les visées actuelles de ces ICPA proposé par Mercure (2022). Son modèle est présenté à la figure 1.5.

Figure 1.5 Visées des interventions en contexte de plein air, tiré de Mercure (2022)



La figure 1.5 représente les trois principales visées des ICPA. Elle met en évidence les liens entre ces différentes visées d'intervention ainsi que les divers domaines et contextes dans lesquels elles s'inscrivent. Les éléments propres à chacune de ces visées et à leurs composantes seront approfondis au chapitre 3 afin d'éviter toute redondance.

1.3.2 Modalités et pratiques d'interventions en contexte de plein air au Québec

Les ICPA se déploient au Québec dans le cadre de modalités d'intervention relativement émergentes – telles que, sans s'y limiter, l'intervention éducative en contexte de plein air (IECPA), l'intervention nature aventure (INA), l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) –, ou qui prennent une ampleur croissante (Gargano et Turcotte, 2017). Celles-ci puisent leurs racines dans diverses pratiques et modalités d'intervention développées à l'échelle internationale, notamment l'*outdoor leadership* (Martin *et al.*, 2024), l'*outdoor education* et l'*adventure education* (Donaldson et Donaldson, 1958; Jose *et al.*, 2017; Miles et Priest, 1999; Priest, 1986b; Sharp, 1947), l'*udeskole* et le *friluftsliv* (Gelter, 2000; Pedersen Gurholt, 2008; Waite *et al.*, 2016), les *forest schools* (Maynard, 2007; Waite *et al.*, 2016), l'*adventure therapy* (Bandoroff et Newes, 2006; Gass *et al.*, 2020) ou encore, plus près du contexte québécois, l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 1997). De plus, de nombreuses approches, théories et

pratiques ont également influencé le développement des modalités d'intervention actuellement observées au Québec.

Afin de mieux situer les ICPA à visée récréative, éducative et de traitement présentées à la section précédente, les trois principales modalités d'intervention actuellement enseignées dans les programmes universitaires québécois sont présentées ici de façon synthétique.

1.3.2.1 Intervention éducative en contexte de plein air

L'appellation « intervention éducative en contexte de plein air » (IECPA) a été privilégiée par l'Université du Québec à Montréal (UQAM) lors de l'implantation, en 2016, d'un programme court de deuxième cycle universitaire. Cette modalité d'intervention proposée par l'UQAM repose sur deux domaines scientifiques : l'intervention et l'éducation.

Tout d'abord, L'intervention se définit comme « le développement d'une action (p. ex. un programme, une pédagogie, un service, un produit, une politique) implantée et évaluée » (Gadais *et al.*, 2021, p. 63), laquelle se déroule en plein air, c'est-à-dire à l'extérieur, hors des murs et en contact avec les éléments de la nature (Cajolet-Laganière *et al.*, 2024), comme défini à la section 1.1.1.

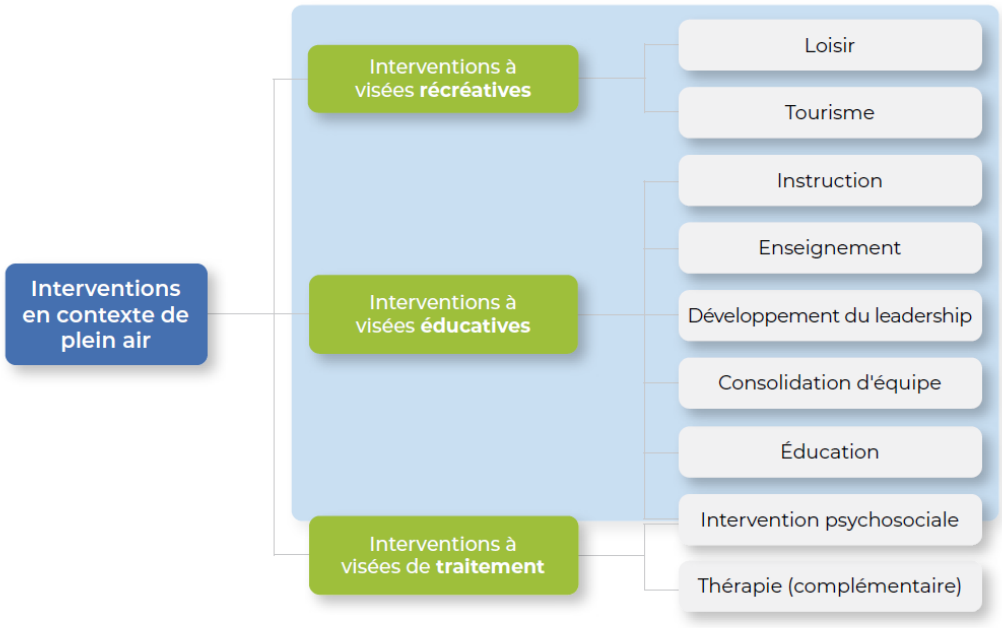
Quant à l'éducation, Gadais *et al.* (2021, p. 63) la conçoivent de manière holistique comme « l'action de développer un ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques, etc., considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture ou de connaissance souhaité ». Les auteurs ajoutent, en se basant sur Morin (2015), que « [l]'éducation se nourrit des développements de multiples champs scientifiques pour les mettre au service du développement de l'être humain dans une approche holistique et complexe » (Gadais *et al.*, 2021, p. 63).

Compte tenu de ces fondements, il apparaît que l'IECPA couvre l'ensemble du spectre des interventions ayant pour but de faire apprendre, de développer l'humain dans sa globalité et dans l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques et spirituelles) (Legendre, 2005, p. 803-806). L'IECPA inclut donc toutes les formes d'éducation (formelle, non formelle et informelle) réalisées dans différents domaines professionnels, ce qui englobe les apprentissages développés en contexte récréatif. Enfin, toujours selon Gadais *et al.* (2021, p. 63), les IECPA se déploient selon quatre logiques :

1. Une logique de multidisciplinarité (multiples domaines professionnels et scientifiques) ;
2. Une logique de variété du contexte de plein air (contexte de l'intervention, publics cibles, types d'intervention) ;
3. Une logique d'intention et d'approches d'utilisation du plein air (de, par le, pour le, en et au sujet du plein air) ;
4. Une logique de gradation du plein air (éloignement, biodiversité, structure, type et durée de pratique et niveau d'incertitude)

En nous appuyant à nouveau sur le modèle de Mercure (2022) portant sur la typologie des PICPA (figure 1.5), nous montrons, à la figure 1.6, où se situe l'IECPA dans l'ensemble du spectre des ICPA.

Figure 1.6 L'IECPA dans le modèle des ICPA de Mercure (2022), tiré de Bergeron *et al.* (2022)



Cette représentation démontre que l'IECPA, telle que vue par Gadais *et al.* (2021), embrasse une vision large de l'apprentissage qui englobe les domaines du récréatif et de l'éducatif jusqu'à se rendre dans la partie éducative du domaine de l'intervention psychosociale.

1.3.2.2 Interventions nature et aventure

L'appellation « interventions nature et aventure » (INA) a été développée et mise de l'avant par l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Cette modalité d'intervention y est notamment enseignée dans le cadre d'un programme de deuxième cycle menant à un diplôme d'études supérieures spécialisées,

également implanté en 2016. Deux cours d'introduction sont aussi offerts au baccalauréat en intervention plein air. Selon Mercure *et al.* (2021, p. 52) :

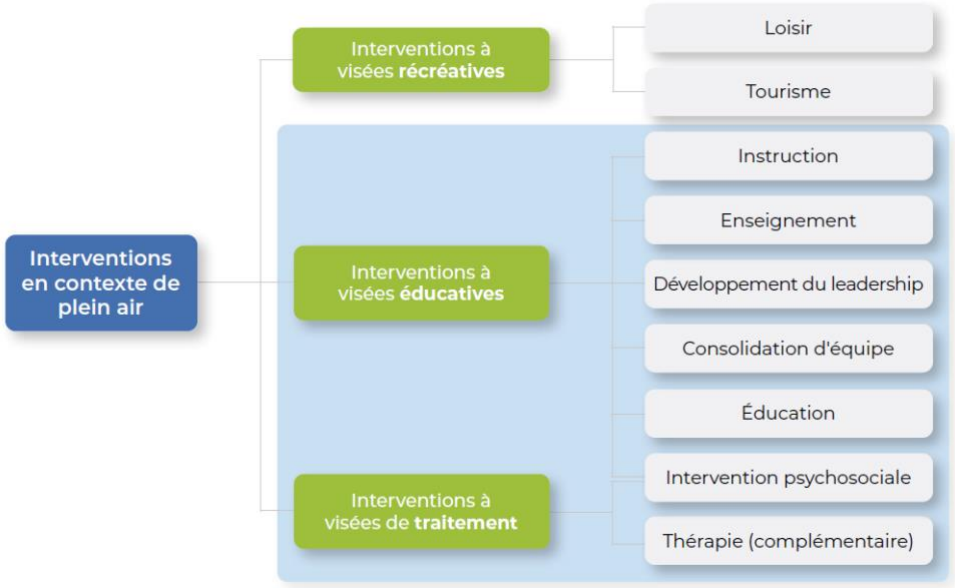
> [l]es INA sont basées sur l'idée qu'il est possible de faciliter des apprentissages, des changements de comportements ou encore de traiter des maladies ou des troubles de santé qui pourraient être de nature physique ou psychologique à travers l'utilisation d'activités d'aventures en milieu naturel dans un contexte d'apprentissage expérientiel en groupe.

Ainsi, les INA, s'articulent autour de cinq constats praxéologiques :

1. Les milieux de pratique du plein air sont pluriels (de la cour arrière à la pleine nature) ;
2. Les formes d'intervention en plein air sont multiples (transversales à plusieurs domaines) ;
3. La pratique des professionnels qui utilisent cette approche doit se limiter à leurs compétences professionnelles ;
4. La sécurité des personnes participant à une INA est la priorité ;
5. Les compétences des professionnels souhaitant utiliser l'INA se développent par l'expérience. (Mercure *et al.*, 2021, p. 53)

La figure 1.7 montre où se situe l'INA dans le modèle des ICPA de Mercure (2022).

Figure 1.7 L'INA dans le modèle des ICPA de Mercure (2022), tiré de Bergeron *et al.* (2022)



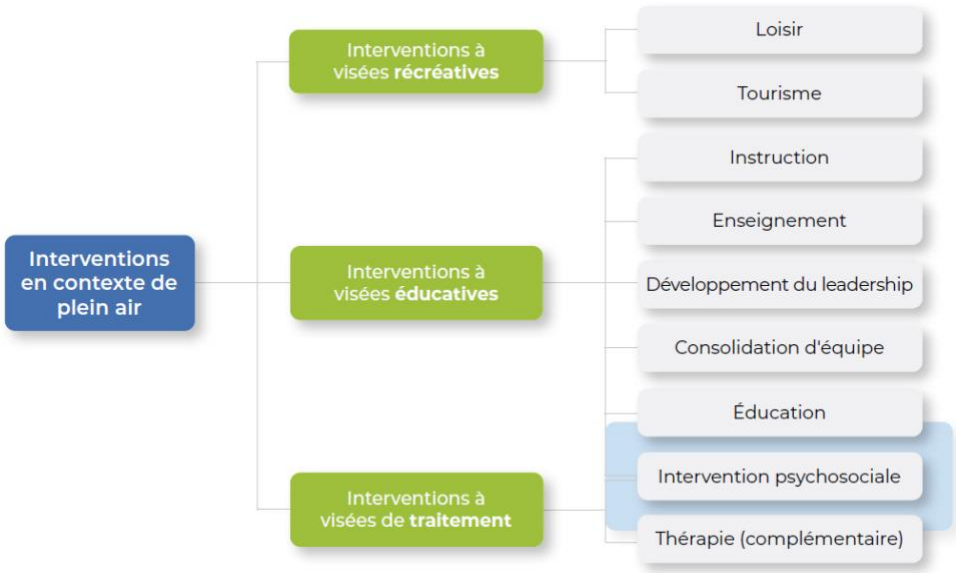
La figure 1.7 démontre ainsi clairement que l'INA englobe l'ensemble des interventions à visées éducatives et à visées de traitement, dites également thérapeutiques (Gargano et Turcotte, 2018), tandis que les interventions à visées récréatives n'y sont pas explicitement intégrées.

1.3.2.3 Intervention psychosociale par la nature et l'aventure

La modalité d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) repose sur les fondements de l'INA (Bergeron *et al.*, 2017). En ce sens, elle s'appuie sur les mêmes ingrédients actifs, soit : l'ancrage dans l'éducation expérientielle, la nature, l'aventure (risques et défis), l'aspect kinesthésique et le groupe (Bergeron *et al.*, 2021). Le terme « psychosocial » se définit comme ce « qui se rapporte à la psychologie humaine dans la vie sociale » (Le Robert, 2022) ou « [ce qui est] relatif aux influences réciproques entre les faits psychologiques et les faits sociaux » (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022b).

La figure 1.8 montre où se situent les IPNA dans le modèle des ICPA de Mercure (2022).

Figure 1.8 L'IPNA dans le modèle des ICPA de Mercure (2022), tiré de Bergeron *et al.* (2022)



Ainsi, il est possible d'observer dans la figure 1.8 que l'IPNA se situe dans un continuum éducatif-thérapeutique et se distingue par sa visée psychosociale ainsi que par l'importance de la dimension relationnelle, utilisée comme « levier adaptatif et transformationnel chez la personne » (Bergeron *et al.*, 2021, p. 76). De plus, selon Bergeron *et al.*, « l'IPNA embrasse une conception globale de la personne et la

perçoit dans ses dimensions biologique, affective, cognitive, comportementale et sociale » (Bergeron *et al.* (2017, p. 201).

Bien que ces trois modalités d'intervention soient de plus en plus étudiées et mobilisées au Québec, elles demeurent en évolution constante. D'autres pratiques ont émergé, sont en émergence ou pourraient émerger dans la province. L'objectif de présenter une synthèse des principales modalités étudiées consiste surtout à exposer la diversité des contextes et des situations de travail dans lesquels une personne responsable des ICPA peut être appelée à évoluer.

1.3.3 Fonctions de travail liées aux interventions éducatives en contexte de plein air

Les fonctions d'intervenant plein air (IPA) et d'encadrant d'activités de plein air (EAPA) constituent des éléments centraux de la présente recherche et seront approfondies dans le cadre d'analyse présenté à la section 3.3. À ce stade, il importe toutefois d'en préciser les contours.

La fonction d'IPA peut d'abord être définie de manière générale comme celle d'une personne qui conduit des ICPA. Un intervenant est une personne qui « joue un rôle actif dans le déroulement d'une activité, d'un processus, etc. » (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022a), qui « répond à des besoins et met en place des solutions à des problèmes » (Mercure *et al.*, 2021, p. 52) . Cette personne conduit donc une intervention tel que défini précédemment à la section 1.3.2.1.

La fonction d'EAPA est plus spécifique. Elle s'exerce également dans le cadre des ICPA, mais se distingue par le fait que la personne qui l'assume se limite principalement à l'encadrement d'une APA, telle que définie à la section 1.1.2, plutôt qu'à la mobilisation de cette activité comme moyen au service d'une visée d'intervention spécifique. Le terme « encadrant » diffère ainsi du terme « intervenant ». Dans les travaux antérieurs portant sur cette fonction, la personne encadrant une APA est définie comme celle qui assume la responsabilité de l'activité (ainsi que des individus sous sa supervision) afin d'en assurer le bon déroulement (Bergeron *et al.*, 2022).

La fonction d'EAPA peut ainsi être considérée comme un sous-ensemble de la fonction d'IPA : les ICPA couvrent un champ d'intervention plus large et ne reposent pas exclusivement sur l'utilisation d'APA encadrées. Un IPA peut donc intervenir en contexte de plein air sans nécessairement recourir à une APA. De la même manière, les compétences propres aux interventions à visées récréatives, éducatives ou de

traitement ne relèvent pas nécessairement du champ de maîtrise d'un EAPA, tout comme les compétences spécifiques à l'encadrement sécuritaire et opérationnel des APA ne sont pas systématiquement mobilisées par l'ensemble des IPA. Ces constats reflètent d'ailleurs ce qui est rapporté dans la littérature, à savoir que la majorité des ICPA sont réalisées dans une logique interdisciplinaire, au sein d'équipes composées de professionnels aux profils et aux expertises complémentaires (Fournier-Chouinard *et al.*, 2017; Martin *et al.*, 2024; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009).

Dans le cadre de ce mémoire, le concept d'« intervenant plein air » est donc utilisé pour désigner l'ensemble des personnes pouvant mener des interventions en plein air, incluant les APA sans s'y limiter, tandis que la celui d'« encadrant d'activités de plein air » est employée lorsqu'il est question plus spécifiquement de l'encadrement des APA.

CHAPITRE 2

Problématique

Le présent chapitre présente la problématique relative aux compétences professionnelles (CP) des encadrants d'activités de plein air (EAPA) au Québec. Il explore trois éléments : 1) Le besoin d'un meilleur encadrement des activités de plein air (APA) ; 2) Les défis et besoins associés aux processus de formation et de qualification des EAPA ainsi que 3) Les besoins en matière de recherche en ce qui a trait à leurs compétences professionnelles. Il se termine par une présentation des questions de recherche et des objectifs de cette étude.

2.1 Besoin d'un meilleur encadrement des activités de plein air

Cette section permet de mieux comprendre les facteurs à l'origine de l'augmentation de la pratique des APA et des interventions en contexte de plein air (ICPA) observés dans les différents milieux qui composent l'écosystème du plein air (PA) au Québec. Elle expose, parallèlement à cette hausse, l'augmentation des incidents et des blessures liés aux APA, ainsi que les difficultés associées à l'accroissement du coût des assurances responsabilité civile pour les organismes. Elle se conclut par une description des conséquences de ces phénomènes sur la demande croissante d'EAPA compétents.

2.1.1 Augmentation de la pratique d'activités de plein air

Les différentes formes de pratique des APA, telles qu'elles sont entendues aujourd'hui, font partie des habitudes des Québecois depuis plus d'un siècle (Bélec, 2022). À titre d'illustration, des parcs dédiés aux loisirs en milieu naturel ont vu le jour dans la décennie 1870 ; en outre, des camps de vacances ont commencé à ouvrir leurs portes dès la fin du 19^{e} siècle (Association des camps du Québec, 2022) et de manière plus marquée, après la Seconde Guerre mondiale (Bélec, 2022). Le premier club de canot-camping, quant à lui, a été fondé en 1963, et la création de la Fédération de canot est intervenue en 1969 (Canot-Kayak Québec, 2024).

Ces dernières années sont caractérisées par une plus grande effervescence autour de la pratique des APA, tant au Québec (Chaire de tourisme Transat, 2017; Gadais *et al.*, 2021; Mercure *et al.*, 2021) qu'ailleurs en Amérique du Nord (Arnould et Glon, 2006). Par ailleurs, selon le Réseau plein air Québec (RPAQ) (2024), 75 % des Québécois affirment pratiquer des APA, comparativement à 32 % en 2004, d'après Lavigne (2007).

Les données de Statistique Canada montrent d'ailleurs qu'en 2017, 65 % des Québécois déclaraient pratiquer des APA, contre 77 % en 2021 (Statistique Canada, 2021).

Cette hausse s'est particulièrement accentuée en raison de la pandémie de COVID-19 (Canadian Parks and Recreation Association, 2020; Lafond, 2023). En effet, avec les restrictions imposées sur les activités quotidiennes et sur les voyages et loisirs intérieurs afin de limiter la propagation du virus, plusieurs personnes se sont tournées vers les APA, puisque les activités extérieures étaient davantage autorisées. La SÉPAQ a ainsi enregistré une augmentation de fréquentation de ses parcs de 14 % entre 2019 et 2020, ainsi qu'une hausse de 50 % des jours de visite entre la saison 2020-2021 et celle de 2021-2022 (SÉPAQ, 2021). Cette croissance marquée de la pratique autonome des APA dans la province et au pays a été accompagnée d'une augmentation significative de la pratique encadrée, c'est-à-dire une pratique qui est menée par une personne chargée de la supervision du groupe et de la sortie dans le cadre des ICPA (Bélec et Larue, 2016; Chaire de tourisme Transat, 2017; Gadais *et al.*, 2021; Mercure *et al.*, 2021).

2.1.1.1 Hausse des interventions en contexte de plein air

Parallèlement à cela, depuis la fin des années 1990, on constate une hausse constante des ICPA au Québec et au Canada, et ce, dans plusieurs milieux professionnels. Elle se manifeste notamment par la mise en place de programmes de formation universitaire et collégiale visant à développer les compétences professionnelles dans divers métiers qui utilisent ce type d'intervention. Ces programmes répondent particulièrement à l'émergence de nouvelles modalités d'intervention à vocation éducative ou thérapeutique, réalisées en contexte de plein air (Bélec et Larue, 2016; Chaire de tourisme Transat, 2017; Gadais *et al.*, 2021; Mercure *et al.*, 2021)

Tout comme l'augmentation de la pratique autonome des APA, la montée des pratiques encadrées, telles que les ICPA, se manifeste en même temps que la diversification des APA pratiquées, l'établissement de règlements et de standards de pratique, ainsi que de la création d'associations sectorielles pour les pourvoyeurs, les gestionnaires de territoires et les guides (Mercure, 2021a; Mercure *et al.*, 2021). Plusieurs recherches se sont d'ailleurs penchées sur les facteurs pouvant expliquer cette augmentation constante des pratiques encadrées et autonomes des APA au Québec.

2.1.1.2 Facteurs expliquant cette double croissance

Cette croissance peut s'expliquer par divers facteurs, qu'ils soient environnementaux, sociaux ou liés à un mode de vie occidental de plus en plus urbain et sédentaire. La littérature montre, par exemple, que les APA sont pratiquées pour échapper au quotidien (Frochot et Legohérel, 2010), pour se dépasser (Périer, 2016) et pour bénéficier de leurs effets positifs sur la santé (Geng *et al.*, 2021; Gladwell *et al.*, 2013; Selhub et Logan, 2012). À ce titre, la science identifie plusieurs aspects de la santé physique et mentale positivement influencés par la pratique des APA, tels que la réduction du stress, l'amélioration de l'humeur, la diminution des risques de maladies chroniques et cardiovasculaires ainsi que des effets bénéfiques sur les fonctions cognitives et la santé mentale, sans oublier une augmentation de l'estime de soi et du sentiment de contrôle, pour ne citer que quelques exemples (Girard *et al.*, 2023; Twohig-Bennett et Jones, 2018).

Elles procurent également des émotions positives (Junot *et al.*, 2017), favorisent un sentiment de connexion avec la nature, permettent de tisser des liens sociaux et offrent l'occasion de se recentrer sur soi-même (Cottrell et Cottrell, 2020). Bien que la hausse constante de la pratique des APA au cours des dernières décennies soit globalement positive, cette augmentation entraîne également un accroissement significatif des incidents en contexte de plein air recensés.

2.1.2 Hausse des incidents en lien avec la pratique des activités de plein air

L'augmentation de la pratique autonome et encadrée des APA ces dernières années au Québec semble entraîner une hausse des incidents liés à leur pratique (Raymond Chabot Grant Thornton, 2022; Sûreté du Québec, 2022) – ces activités comportant un certain niveau de risque et se déroulant souvent dans des environnements éloignés, où l'accès aux services d'urgence peut être difficile. Plus récemment, ce phénomène a pu être observé, entre autres, par le biais de l'augmentation significative des interventions des services d'urgence dans les infrastructures de plein air de la province dans la dernière décénnie. Ainsi, entre 2010 et 2021, la Sûreté du Québec a constaté une hausse de 55 % des missions de recherche héliportées terrestres, de 50 % des missions héliportées sur l'eau et de 80 % des missions de sauvetage héliportées en général (Sûreté du Québec, 2022). De plus, en 2021, plusieurs Fédérations de plein air du Québec (FPAQ) ont également signalé un plus grand nombre d'incidents, comparativement à 2018 (Raymond Chabot Grant Thornton, 2022).

Cette augmentation du nombre d'incidents entraîne d'ailleurs des répercussions directes sur les FPAQ, ainsi que sur les organismes qu'elles représentent. Ces fédérations ont en effet la responsabilité de promouvoir la pratique sécuritaire des APA, mais aussi de veiller à la sécurité des personnes qui pratiquent les activités qu'elles sanctionnent (Bergeron *et al.*, 2022). L'une des principales répercussions de cette situation est sans aucun doute l'augmentation significative des primes d'assurance responsabilité civile auxquelles doivent faire face les FPAQ, leurs membres ainsi que d'autres acteurs essentiels au bon fonctionnement de l'écosystème du PA québécois (Raymond Chabot Grant Thornton, 2022). Ces augmentations sont actuellement perçues par l'ensemble des acteurs de cet écosystème comme un frein majeur à l'accès aux APA, notamment en raison de la hausse des frais d'inscription ou des droits d'accès, de l'abandon de certaines activités jugées trop coûteuses ou difficiles à assurer, ainsi que, dans certains cas, de la remise en question de la poursuite des opérations de certains organismes (Bergeron *et al.*, 2022; Raymond Chabot Grant Thornton, 2022).

2.1.3 Problèmes liés aux assurances responsabilité civile

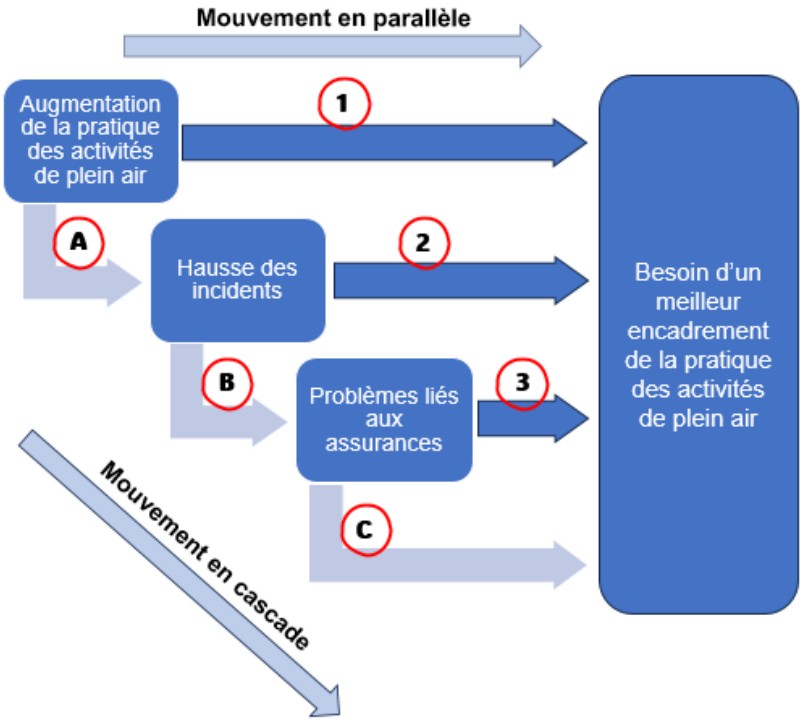
La grande majorité des organismes évoluant au sein de l'écosystème du PA du Québec doivent être couverts par une police d'assurance responsabilité civile. Toutefois, ces dernières années, les FPAQ ont signalé une augmentation significative des coûts annuels et des franchises liés à ce type d'assurance (Raymond Chabot Grant Thornton, 2022). Les assureurs qui couvrent les diverses formes de pratique des APA, déjà peu nombreux, apparaissent de plus en plus réticents à assurer les organismes responsables de la pratique des APA, en raison notamment de l'augmentation du nombre d'incidents et de réclamations mentionnée précédemment. En conséquence, les couvertures proposées diminuent, tandis que les frais pour celles qui sont encore disponibles augmentent considérablement, ce qui entraîne, pour des organismes comme les FPAQ, une difficulté croissante à obtenir une assurance, et par extension, à assurer leurs membres (Raymond Chabot Grant Thornton, 2022).

2.1.4 Phénomène de double mouvement en parallèle et en casacade

On peut donc affirmer que l'augmentation de la pratique des APA, la hausse des incidents chez les pratiquants ainsi que les problèmes liés aux assurances responsabilité civile des organismes encadrant ces différentes activités occasionnent de nombreux défis pour garantir la pérennité des pratiques autonomes et encadrées des APA au Québec (Bissonnette *et al.*, 2025). D'abord, l'augmentation de la pratique des APA conduit à une hausse des incidents (A). Cette augmentation des incidents provoque des problèmes liés aux assurances, devenant de plus en plus coûteuses et contraignantes (B), ce qui crée un besoin accru

d'un meilleur encadrement des APA (C). Parallèlement à cela, l'augmentation de la pratique des APA (1), la hausse du nombre d'incidents (2) ainsi que les difficultés liées aux assurances (3) génèrent chacune un besoin accru d'un meilleur encadrement. La figure 2.1 représente ce phénomène.

Figure 2.1 Phénomène de double mouvement en parallèle et en cascade, adapté et tiré de Bissonnette *et al.* (2025)



Dès lors, il apparaît nécessaire de réduire les risques associés à ce type d'activité. À cet égard, la firme Raymond Chabot Grant Thornton (2022), mandatée par le RPAQ afin de mieux comprendre ces problèmes, formule deux recommandations aux FPAQ : 1) Réduire les risques associés à la pratique des APA et 2) Renforcer l'encadrement de cette pratique en veillant au respect de certains standards de pratique. Comme l'un des principaux moyens d'assurer la sécurité des participants repose sur la présence d'encadrants compétents (Bergeron *et al.*, 2021; Bergeron, 2019; Corneloup et Soulé, 2002b; Raymond Chabot Grant Thornton, 2022), Raymond Chabot Grant Thornton (2022) recommandent donc aux FPAQ de s'engager à améliorer la formation et la qualification des encadrants dans le but d'assurer la disponibilité d'EAPA compétents et de répondre aux besoins de l'écosystème québécois du PA.

2.1.5 Besoin d'encadrants d'activités de plein air compétents

Il n'est donc pas étonnant que les conclusions de l'étude préliminaire de Bergeron *et al*. (2022), menée dans le cadre des travaux visant à élaborer un Programme national d'encadrement des activités de plein air (PNEAPA), soulignent également l'importance d'améliorer l'encadrement des APA, notamment en mettant en évidence la nécessité de développer un programme national destiné à garantir la présence d'EAPA compétents sur le terrain. Une telle initiative permettrait de répondre aux besoins exprimés précédemment par les acteurs de l'écosystème québécois du plein air. Toutefois, pour qu'un tel programme voie le jour, il apparaît essentiel, dans un premier temps, d'étudier plus précisément la fonction de travail des EAPA, leurs contextes de réalisation ainsi que leurs compétences professionnelles, en s'appuyant sur un processus de recherche rigoureux (Bergeron *et al.*, 2022).

On remarque qu'aux États-Unis, la demande pour des encadrants compétents et qualifiés a également augmenté pour des raisons similaires (Lewis et Kimiecik, 2018). Bien que les contextes soient différents, il est raisonnable de penser que le phénomène observé aux États-Unis présente de nombreuses similitudes avec la situation observée au Québec ; d'où l'importance de mieux connaître les CP de l'EAPA qui opère dans le contexte québécois. Cependant, afin de s'acquitter correctement de cette tâche, il est essentiel de bien comprendre les enjeux liés aux processus de formation et de qualification des EAPA dans la province.

2.2 Enjeux en lien avec la formation et la qualification des encadrants d'activités de plein air

Afin de garantir un meilleur encadrement des APA, il est impératif d'assurer le bon fonctionnement des programmes de formation et de certification qui permettent de qualifier des EAPA compétents existant au Québec (Bergeron *et al.*, 2022; Raymond Chabot Grant Thornton, 2022). Cependant, les organismes qui offrent ce type de programme dans l'écosystème du PA québécois font face à plusieurs difficultés qui ont d'abord été identifiées dans l'*État des lieux* (Bergeron, 2019) et analysées par la suite par l'équipe de recherche de *l'Étude préliminaire* (Bergeron *et al.*, 2022). Cette section vise donc à les approfondir en abordant : 1) Les constats concernant les programmes de formation offerts au Québec, 2) Les besoins de formation des acteurs de l'écosystème du plein air québécois et des personnes souhaitant encadrer des APA et 3) L'absence de lignes directrices et de standards nationaux concernant les compétences professionnelles de l'EAPA.

2.2.1 Constats concernant les programmes de formation

Bergeron (2019) dresse cinq constats principaux concernant les programmes de formation à la fonction d'EAPA au Québec. Ces derniers étaient connus et partagés par de nombreux experts et intervenants de l'écosystème du plein air bien avant cette étude. Ces constats sont les suivants :

- Plusieurs programmes de formation en pratique et en encadrement d'APA existent au Québec, mais un manque de cohésion, de reconnaissance entre les milieux et d'homogénéité freinent le développement et la valorisation de l'expertise en plein air dans la province.
- La qualité de ces formations varie considérablement d'un programme ou d'un cours à l'autre, ce qui complique la valorisation des créneaux d'excellence et rend plus difficile l'assurance d'une pratique sécuritaire, accessible et encadrée des activités de plein air.
- De nombreuses activités qui se déroulent lors de la pratique d'APA, telles que la gestion de campements, la cuisine en plein air, l'orientation ou l'éthique en plein air, ne sont pas chapeautées par une fédération en particulier. Elles sont donc souvent absentes de l'offre de formation ou font l'objet d'interprétations ou de traitements à géométrie variable.
- Il existe peu de passerelles entre les programmes de formation et de certification des FPAQ, ce qui crée, pour les personnes et les organismes concernés, plusieurs obstacles à l'accès aux formations en plein air, notamment en raison de redondances dans les parcours de formation et de coûts additionnels.
- Enfin, un manque de coordination à l'échelle nationale dans le développement de la pratique et de l'encadrement des APA apparaît évident, notamment en matière de formation et de qualification des EAPA.

Ainsi, le cœur du problème concernant la formation des EAPA réside en grande partie dans le manque d'homogénéité des contenus d'apprentissage et des CP abordés dans le cadre de ces différents programmes déjà en place (Bergeron, 2019). Il n'est alors pas étonnant de constater que Bergeron *et al.* (2022) concluent qu'une harmonisation des programmes et des contenus entre les organismes certifiants constitue l'une des actions-clés à mettre en œuvre pour faire face aux difficultés soulevées. Pour aller de l'avant, il demeure donc primordial de bien connaître les besoins de formation des acteurs de l'écosystème québécois du plein air ainsi que ceux des personnes souhaitant encadrer des APA en matière de formation.

2.2.2 Besoins de formation

Les acteurs de l'écosystème du PA québécois et les personnes souhaitant encadrer des APA ont divers besoins relatifs aux programmes de formation pour la fonction d'EAPA. Ces besoins concernent plusieurs aspects de la formation, notamment sa durée, son accessibilité et ses objectifs (Bergeron *et al.*, 2022). Cette étude porte principalement sur les compétences professionnelles des EAPA. Par conséquent, la présente section porte exclusivement sur les besoins spécifiques liés à cette thématique.

Selon Bergeron *et al.* (2022), tant les acteurs du milieu du PA que les personnes souhaitant se former à l'encadrement des APA mentionnent deux principales catégories de besoins en matière de formation des EAPA, particulièrement en ce qui concerne les CP liées à cette fonction : l'amélioration des outils et des contenus ainsi que le renforcement du niveau de maîtrise de ces compétences. Il est importe de souligner que sur les quatre grandes catégories (comprenant dix-sept sous-catégories) de besoins en matière de formation et de qualification des EAPA, ces deux catégories sont considérées comme étant prioritaires par les acteurs de l'écosystème du PA québécois (Bergeron *et al.*, 2022).

2.2.2.1 Amélioration des outils et des contenus de formation

À la lumière des constats présentés à la section 2.2.1 du présent chapitre, il ressort que l'amélioration des outils et des contenus de formation constitue la priorité la plus élevée pour l'ensemble des acteurs de l'écosystème québécois du plein air. Cette préoccupation est d'autant plus marquée que, comme le soulignent Bergeron *et al.* (2022), les besoins exprimés concernent à la fois l'actualisation, l'harmonisation et la bonification des contenus de formation existants. Les auteurs insistent également sur l'importance de faire en sorte que ces contenus, une fois mis à jour, couvrent de manière cohérente l'ensemble des exigences liées à l'encadrement et à la pratique des activités de plein air dans la diversité des milieux composant l'écosystème. Il est donc raisonnable d'affirmer, à ce point-ci, qu'une connaissance actualisée des compétences professionnelles de l'EAPA est nécessaire pour répondre à cette catégorie de besoins.

2.2.2.2 Amélioration du niveau de maîtrise des compétences professionnelles

Selon Bergeron *et al.* (2022), l'amélioration du niveau de maîtrise des CP des EAPA constitue la deuxième priorité des acteurs de l'écosystème québécois du plein air. Cette priorité est d'ailleurs étroitement corrélée à la première, puisque le développement de ces compétences est essentiel pour favoriser et renforcer la professionnalisation de la fonction, la crédibilité de la qualification, la mobilité et la rétention de la main-d'œuvre, ainsi que la capacité des EAPA à gérer les risques et à répondre aux

exigences grandissantes des compagnies d'assurance, comme mentionné à la section 2.1.3 du présent chapitre.

Trois conclusions peuvent donc être tirées ici. Cette catégorie de besoins est cohérente avec : 1) Les recommandations de la firme Raymond Chabot Grant Thornton (2022) concernant la réduction des risques associés à la pratique des APA et le renforcement de leur encadrement en assurant le respect de certains standards et normes ; 2) Les conclusions de plusieurs rapports et publications scientifiques dans le domaine du plein air, au Québec et à l'échelle internationale, qui insistent sur l'importance de disposer d'EAPA compétents et bien formés pour assurer un encadrement sécuritaire des APA (Bergeron *et al.*, 2021; Bergeron *et al.*, 2022; Corneloup et Soulé, 2002b; Goldenberg et Soule, 2015; Houge Mackenzie et Kerr, 2017; Martin *et al.*, 2024; Powell *et al.*, 2009; Raymond Chabot Grant Thornton, 2022; Vagias et Powell, 2010) et enfin 3) La nécessité d'une connaissance actualisée des CP des IPA et des EAPA (Bergeron *et al.*, 2022; Conseil canadien du plein air, 2021; Ritchie *et al.*, 2024; William-Orser, 2021).

Ces constats et besoins ont mis en évidence la pertinence d'évaluer la création d'un Programme national d'encadrement des activités de plein air (PNEAPA). Un tel programme pourrait fournir des lignes directrices, des standards et des mécanismes visant à harmoniser les différents programmes de formation et de certification liés à la fonction d'EAPA, qu'ils soient existants ou en développement au Québec. Au cœur d'une telle initiative se trouverait un référentiel de CP, puisque l'absence de lignes directrices et de standards nationaux encadrant ces compétences apparaît, au Québec comme au Canada, comme un enjeu central de la problématique soulevée dans les travaux recensés (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022; Bissonnette *et al.*, 2025; Conseil canadien du plein air, 2021).

2.2.3 Absence de lignes directrices et de standards nationaux

Présentement au Québec, comme au Canada d'ailleurs, il n'existe aucun standard national régulant les contenus d'apprentissage et les compétences nécessaires à la professionnalisation des EAPA et des intervenants plein air (IPA) (Bergeron *et al.*, 2022; Bissonnette *et al.*, 2025; Conseil canadien du plein air, 2021; William-Orser, 2021). Selon William-Orser (2021), cette réalité relève de plusieurs facteurs, comme l'organisation politique du pays et des provinces, mais également la complexité et la diversité des contextes de pratique professionnelle des EAPA et des IPA explicités au chapitre 3.

Bergeron *et al.* (2022) ajoutent que, bien qu'il existe plusieurs modèles de compétences pour les IPA dans la littérature (Martin *et al.*, 2024; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009), aucun n'est spécifiquement centré sur la fonction d'EAPA. Certes, plusieurs savoirs essentiels à l'encadrement d'activités de plein air et à l'exercice de cette fonction sont enseignés dans les différents programmes de certification présentés au chapitre 1. Toutefois, cette réalité ne suffit pas à répondre aux besoins du milieu, puisque l'hétérogénéité de ces programmes, telle que discutée à la section 2.2.1, combinée à l'absence d'un modèle de compétences propre à la fonction d'EAPA, renforce le besoin de standards nationaux relatifs aux compétences professionnelles de l'EAPA, voire d'un programme national pour l'encadrement des APA. Des efforts concrets en ce sens ont d'ailleurs été entrepris au cours des dernières années, tant au Québec (Bergeron *et al.*, 2024) qu'au Canada (Conseil canadien du plein air, 2021).

2.2.3.1 Besoin d'un Programme national pour l'encadrement des activités de plein air

Selon Bergeron (2019), les principaux acteurs de l'écosystème québécois du PA sont quasiment unanimes, pour régler les différents problèmes énumérés ci-dessus : la mise en place d'un PNEAPA serait nécessaire. De plus, Bergeron *et al.* (2022) ont mis en lumière qu'un tel programme permettrait : 1) L'actualisation, l'harmonisation, l'accessibilité et la bonification des outils et des contenus des formations concernant les EAPA et 2) L'amélioration du niveau de maîtrise des compétences professionnelles liées à cette fonction.

Selon Bergeron *et al.* (2022), un tel programme permettrait une cohésion entre les programmes de certification des FPAQ ainsi qu'une prise en compte plus cohérente et harmonisée des différentes compétences nécessaires à l'encadrement des APA. De plus, il permettrait la création de passerelles entre les différentes fédérations, facilitant ainsi la qualification des EAPA. Finalement, il permettrait d'établir un standard national élevant ainsi le niveau de compétences des EAPA au Québec. C'est devant l'ensemble de ces arguments que le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) a mandaté des équipes de recherche dans le but d'avancer vers le développement d'un tel programme (Bergeron *et al.*, 2024).

2.2.3.2 Mandat du ministère de l'Éducation du Québec

Le MÉQ a mandaté et financé le Réseau plein air Québec (RPAQ) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin d'établir les bases d'un PNEAPA. Ce mandat comprend trois études permettant de mieux connaître : 1) Les concepts généraux à l'étude, l'écosystème du plein air québécois, les enjeux liés à la formation des EAPA ainsi que les contenus des programmes de formation concernant les EAPA existants

au Québec[1] ; 2) L'identification et l'analyse des programmes nationaux de qualification des EAPA à l'échelle mondiale[2] et 3) L'analyse didactique des CP des EAPA présents dans la littérature[3]. La présente étude correspond donc à ce troisième mandat de recherche du MÉQ et a pour but principal de recenser la littérature scientifique et la littérature grise traitant des CP de l'EAPA, afin d'en brosser un portrait et de poser les bases d'un référentiel de compétences pour un éventuel PNEAPA.

Pour mener une telle étude, il convient également de mieux cerner les besoins de recherche concernant la fonction de travail des EAPA ainsi que les compétences professionnelles qui s'y rattachent, car ces besoins justifient également la pertinence scientifique de cette recherche et devront être pris en compte dans sa conception, et se refléter dans son contenu.

2.3 Besoins de recherche concernant les compétences professionnelles de l'EAPA

Comme mentionné précédemment, plusieurs études et publications se sont penchées sur les compétences professionnelles des IPA et des EAPA au cours des dernières décennies. L'intérêt pour cette thématique de recherche a d'abord émergé dans les années 1970 et 1980, période durant laquelle les études publiées à ce sujet étaient majoritairement de nature empirique (Buell, 1981; Cousineau, 1977; Green, 1981; Johnson, 1989; Priest, 1984, 1986a, 1987; Raiola, 1986; Swiderski, 1981). Ces efforts de recherche visaient principalement à définir les caractéristiques, les qualités, les connaissances, les habiletés ou les compétences requises chez les professionnels intervenant en contexte de plein air, et ce, dans différentes visées d'intervention, qu'elles soient récréatives, éducatives ou de traitement (William-Orser, 2021).

Bien que ce thème ait suscité un fort intérêt parmi les chercheurs et les acteurs du domaine du PA durant ces années, seules deux études ont fourni une définition plus claire et plus spécifique des concepts d'« encadrant d'activités de plein air » et de « compétence » (Cousineau, 1977; Raiola, 1986). Malgré ce

[1] Étude menée par le RPAQ et terminée en 2022. C'est cette étude qui a recommandé la tenue des deux autres recherches nommées à la suite de celle-ci. Bergeron, N., Mercure, C., Tanguay, C., Morin, P. et Bissonnette, F. (2022). *Vers un programme national pour l'encadrement des activités de plein air : Étude préliminaire.* R. p. a. Québec. https://reseaupleinair.quebec/site/assets/files/1264/bergeron-et-al_2022_pneapa_etudepreliminaire_complete.pdf

[2] Étude menée à l'UQAM : Bissonnette, F. (2024). *La Qualification des encadrants d'activités de plein air à l'échelle mondiale : identification et analyse des programmes nationaux* [Maîtrise, Université du Québec à Montréal].

[3] La présente étude, menée également à l'UQAM.

manque de clarté conceptuelle entre les premières publications centrées sur ces objets de recherche, les études ultérieures consultées semblent s'être appuyées sur celles-ci comme fondement. Ce manque de clarté conceptuel a d'ailleurs a été souligné dans plusieurs études plus récentes (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021). L'observation de ces lacunes ayant motivé la mise en œuvre de la présente étude, cette section vise à développer une meilleure compréhension des besoins de recherche concernant : 1) La fonction de travail de l'EAPA ; 2) Le concept de compétence ; 3) La connaissance de l'étendue de la littérature et 4) Le continnum de recherche en cours au Québec et au Canada.

2.3.1 Besoin de clarifier la fonction de travail de l'encadrant d'activités de plein air

Bergeron *et al.* (2022) soulignent l'importance de clarifier la fonction de travail de l'EAPA. Selon les auteurs, il est essentiel de définir les limites de cette fonction au sein d'une fonction plus large, soit celle d'IPA – un défi que tentent d'ailleurs de relever plusieurs pays, provinces et États, dont le Canada et le Québec (Bergeron *et al.*, 2022; Conseil canadien du plein air, 2021). Avec l'augmentation du recours aux APA dans diverses professions et divers métiers, ainsi que la demande croissante de formation en encadrement pour ce type d'activité, il devient primordial de cerner les contours de la fonction d'EAPA (Bergeron *et al.*, 2022; Conseil canadien du plein air, 2021; Ritchie *et al.*, 2024; William-Orser, 2021).

Bien qu'une partie du cadre conceptuel présenté dans cette étude au chapitre 3 esquisse les grandes lignes d'une définition de cette fonction, celle-ci continue d'exiger davantage de données issues de la littérature et des pratiques sur le terrain afin d'être affinée, clarifiée et solidifiée, de manière à assurer sa crédibilité et son applicabilité. La présente recherche vise, entre autres, à poursuivre ce travail. Pour ce faire, une clarification du concept de « compétence » et de ses composantes s'avère toutefois nécessaire.

2.3.2 Flou conceptuel concernant le terme « compétence »

De manière générale, plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation rappellent à quel point le concept de « compétence » demeure critiqué pour son manque de clarté (Bernard, 2009; Jonnaert *et al.*, 2015; Le Boterf, 2017; Le Deist et Winterton, 2005; Rey, 2009). D'ailleurs, en anglais comme en français, plusieurs définitions ou locutions sont utilisées pour désigner ce concept. Il n'est donc pas surprenant que des chercheurs du domaine du plein air parviennent à des conclusions similaires concernant le manque de clarté conceptuelle sur les compétences ou les différentes façons d'y faire référence (p. ex. *hard and soft skills, abilities, competencies, etc.*) (Baker et O'Brien, 2020; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009).

De manière plus spécifique aux sujets à l'étude, peu de recherches se sont penchées sur les CP spécifiques aux EAPA (Bergeron *et al.*, 2022), alors qu'ils existe une pléthore d'études qui se sont intéressées aux CP des IPA, mieux connus sous l'appellation anglophone d'*outdoor leaders* (OL) (Buell, 1981; Cousineau, 1977; Green, 1981; Johnson, 1989; Martin *et al.*, 2024; Priest, 1984, 1986a, 1987; Priest et Gass, 2018; Raiola, 1986; Shooter *et al.*, 2009; Swiderski, 1981). À la lecture de ces différentes références, ces auteurs appuient notamment la pertinence de leurs études sur un besoin renouvelé d'assurer une formation et une qualification des OL qui soient solidement ancrées dans la recherche.

Bien que des efforts de synthèse et de représentation des CP des IPA aient conduit, dans les années 2000, à la publication de deux ouvrages majeurs reconnus dans le domaine du plein air, aujourd'hui disponibles dans leurs troisièmes éditions respectives (Martin *et al.*, 2024; Priest et Gass, 2018), un manque de cohérence et de congruence entre les recherches sur le sujet persiste (Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021). De plus, certains auteurs soulignent que plusieurs programmes de formation et de certification pour les IPA et les EAPA ont été mis sur pied sans méthode claire pour identifier et définir les CP à développer (Berman et Davis-Berman, 2009; Pelchat et Karp, 2012).

De plus, comme le concept de « compétence » est au cœur même des objectifs de cette recherche, il fait l'objet d'une définition claire et explicite au chapitre 3 afin d'assurer l'atteinte des objectifs de l'étude et de permettre au passage d'observer, voire de valider empiriquement, l'ampleur du flou conceptuel relevé dans la littérature du domaine. Bien que cette vérification ne constitue pas en soi un objectif explicite de la présente recherche, il demeure à la fois opportun et pertinent de réaliser cet examen. Pour y arriver il est donc essentiel de mener une recherche sur ces sujets en s'appuyant sur une méthodologie rigoureuse et crédible.

2.3.3 Connaissance de l'étendue de la littérature

Certaines études et publications antérieures proposent une recension des écrits portant sur les compétences des IPA exerçant la fonction d'EAPA (Martin *et al.*, 2024; Priest, 1984; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009). Toutefois, ces travaux s'appuient généralement sur une revue de la littérature narrative, se concentrent principalement sur les publications issues de l'anglosphère et mettent davantage en avant les études fondatrices qui ont été publiées entre les années 1980 et 1990 (Bartley, 1989; Buell, 1981; Green, 1981, 1990; Phipps, 1988; Phipps et Swiderski, 1990; Priest, 1984; Swiderski, 1981, 1987; Twehous *et al.*, 1991; Wagner et Roland, 1992), ce qui limite leur portée.

Bien que ces études soient reconnues pour leur contribution scientifique par les chercheurs du domaine du PA, elles ne permettent pas d'assurer une compréhension exhaustive et actualisée de l'étendue de la littérature sur les CP des EAPA. Une mise à jour intégrant des publications récentes offrirait un meilleur aperçu de l'état actuel des connaissances. Cette observation renforce ainsi la pertinence scientifique de mener une recherche sur ces sujets en adoptant une méthodologie plus rigoureuse.

2.3.4 Continuum de recherche

La présente étude s'inscrit également dans un continuum amorcé en 2018 (Bergeron *et al.*, 2024). Bien que cet ensemble de recherches aborde différents aspects d'un éventuel PNEAPA, certaines d'entre elles ont contribué plus particulièrement à faire progresser les connaissances sur la fonction de travail des EAPA et les compétences professionnelles qui y sont associées (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022; Mercure et Morin, 2022). Dans une de ces dernières, les auteurs recommandent d'ailleurs la poursuite de ce continuum de recherche, en demandant plus spécifiquement :

> [d']étudier la fonction de travail de l'EAPA, ses contextes de réalisation et ses compétences [professionnelles] de manière plus explicite, en s'appuyant sur un processus de recherche rigoureux, afin […] d'assurer une meilleure maîtrise de ses composantes avant la phase d'élaboration et de développement du PNEAPA (Bergeron *et al.*, 2022, p. 161).

La présente étude tire donc notamment sa pertinence de cette recommandation et de ce besoin de recherche complémentaire dans le but d'élaborer un tel programme.

C'est donc en réponse au besoin d'un meilleur encadrement des APA, aux enjeux liés à la formation et à la qualification des EAPA et aux besoins de recherche concernant les CP des EAPA que les questions et objectifs de cette étude sont formulés.

2.4 Questions et objectifs de recherche

Deux questions centrales orientent donc ce projet de recherche : 1) Quelle est l'étendue de la littérature scientifique et grise récente portant sur les compétences professionnelles des EAPA ? et 2) Quelles compétences professionnelles de l'EAPA sont présentées dans ce corpus ?

Afin d'y répondre, cette étude poursuit deux objectifs complémentaires :

1) Brosser un portrait de l'étendue de la littérature scientifique et grise concernant les compétences professionnelles de l'EAPA ;
2) Élaborer une représentation des compétences professionnelles de l'EAPA issues de la classification didactique des composantes de compétence extraites de cette littérature.

CHAPITRE 3

Cadre conceptuel

Le présent chapitre vise à présenter les concepts-clés nécessaires à l'atteinte des objectifs de la recherche, en s'appuyant sur la didactique professionnelle comme cadre d'analyse. Dans cette perspective, la didactique professionnelle constitue un fondement conceptuel structurant permettant d'analyser la littérature et les données qui en sont issues, soit les composantes de compétence (CC), afin de les organiser en vue de l'élaboration d'une représentation des compétences professionnelles (CP) de l'encadrant d'activités de plein air (EAPA).

Ce cadre d'analyse implique toutefois de préciser les concepts qui en constituent les assises. Or, comme établi dans le chapitre précédent, les concepts de « compétence » et de « compétences professionnelles » (Bernard, 2009; Jonnaert *et al.*, 2015; Le Boterf, 2017; Le Deist et Winterton, 2005; Rey, 2009), de même que celui d'« encadrant d'activités de plein air » (Bergeron *et al.*, 2022; Conseil canadien du plein air, 2021), demeurent à ce jour insuffisamment définis. Cette difficulté est accentuée par la diversité des termes et des acceptions mobilisés dans la littérature, tant en français qu'en anglais, pour référer à ces réalités (p. ex. *skills*, *competencies*, *abilities*, *hard* et *soft skills*), lesquels sont par ailleurs fréquemment utilisés comme synonymes, bien qu'ils renvoient à des distinctions conceptuelles parfois significatives, ce qui contribue à une hétérogénéité importante (Baker et O'Brien, 2020; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009). Par ailleurs, bien que cela ne constitue pas un objectif en soi, l'application du protocole PRISMA-ScR (chapitre 4) permettra d'observer empiriquement l'ampleur de ce flou conceptuel dans la littérature du domaine.

Une telle variabilité terminologique complexifie non seulement l'interprétation des données, mais également leur organisation en catégories cohérentes. Dès lors, la clarification des nombreux concepts-clés évoqués dans le présent chapitre ne constitue pas uniquement un exercice de définition, mais une étape nécessaire à la rigueur de l'analyse didactique et à la validité des résultats qui en découlent. Leur examen dans les sections qui suivent vise ainsi, d'une part, à en clarifier la portée et, d'autre part, à établir un cadre conceptuel cohérent, essentiel à la réalisation de la présente recherche, tant sur le plan scientifique que pour son applicabilité dans le contexte québécois.

3.1 Didactique professionnelle

Dans le domaine de l'éducation, la didactique est généralement définie comme l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances, dans une perspective d'amélioration de ces derniers (Vergnaud, 1992, p. 11). Elle s'intéresse ainsi à la manière dont les savoirs sont enseignés et appris, en examinant les contenus, les méthodes pédagogiques ainsi que les interactions entre enseignant et apprenant. Selon Legendre (2005, p. 403-411), la didactique constitue une discipline scientifique visant à comprendre et à optimiser les processus d'enseignement et d'apprentissage dans divers contextes, en tenant compte des dimensions pédagogique, cognitive et sociale. Elle ne se limite pas à un domaine particulier, mais s'applique à l'ensemble des disciplines, en cherchant à adapter les stratégies d'apprentissage aux publics et aux contextes (Legendre, 2005, p. 403-411). Cette conception générale de la didactique permet de situer les fondements de la didactique en contexte professionnel, qui se trouve au cœur de la présente étude.

Dans le champ de la didactique professionnelle, plus spécifiquement, l'analyse repose sur l'identification, la mise en relation et la classification de composantes liées à l'action en situation de travail. Selon Pastré (2011, p. 11-57), cette approche se distingue par son intérêt pour l'analyse de l'activité réelle des individus au travail, ainsi que pour la compréhension et la structuration des CP en vue de concevoir des dispositifs de formation adaptés à leur développement. Elle repose sur l'idée que les CP ne se transmettent pas uniquement par des savoirs théoriques, mais également par l'étude et l'analyse des situations de travail (Pastré, 2011, p. 59-92). En ce sens, la didactique professionnelle permet d'examiner comment les savoirs sont mobilisés, transformés et ajustés en fonction des exigences du travail et du contexte, afin de mieux comprendre une fonction de travail et de soutenir l'élaboration de dispositifs de formation cohérents avec les réalités professionnelles (Pastré, 2011).

3.2 Concept de « Compétence »

La présente section vise à préciser ce concept et à le situer au sein du cadre conceptuel mobilisé. Dans les chapitres précédents, le terme « compétence » a été utilisé pour désigner l'ensemble des ressources mobilisées par la personne responsable de l'encadrement d'une activité de plein air (APA) (Ministère de l'Éducation, 2004). Ce choix s'appuie sur la nomenclature du ministère de l'Éducation (MÉQ), largement reprise par les établissements de formation professionnelle, technique et universitaire où sont formés les intervenants plein air (IPA). Il s'inscrit également en continuité avec les définitions issues de la littérature

scientifique (Le Boterf, 1998; Legendre, 2005; Rey, 2009; Tardif, 1992; Tardif et Lessard, 1999), assurant ainsi une cohérence entre les cadres institutionnels et scientifiques.

Cette cohérence est d'autant plus importante que la présente recherche s'inscrit dans un mandat confié par le MÉQ (section 2.2.3.2) et vise à soutenir la mise en place d'un Programme national de qualification des EAPA au Québec (section 2.2.3.1). À cet égard, le *Guide de conception et de production d'un programme* (Ministère de l'Éducation, 2004) souligne que l'élaboration d'un programme de formation repose notamment sur l'identification rigoureuse des compétences à développer, ce qui renforce la pertinence de préciser ce concept dans le cadre de la présente étude.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), le MÉQ définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 7). Legendre (2005, p. 248-254) enrichit cette définition en soulignant que la compétence implique également une capacité réflexive, soit une forme de conscience de ce qui rend l'action efficace. Elle ne se réduit donc pas à l'application de techniques ou de procédures, mais suppose une capacité à analyser et à ajuster son action en fonction de la situation.

Cette conception appelle à préciser la nature des ressources mobilisées. La Politique d'évaluation des apprentissages amène cettre précision en définissant la compétence comme la capacité à réaliser des tâches en mobilisant de manière intégrée des ressources variées (p. ex. connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions) dans un contexte donné (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 4).

C'est cette dernière définition de la compétence qui est retenue comme point d'ancrage du cadre conceptuel mobilisé dans la présente recherche. Si elle permet de clarifier le sens général du concept, elle introduit également plusieurs concepts connexes qui jouent un rôle central dans sa mobilisation. Les sous-sections qui suivent présentent donc ces derniers, soit 1) Les composantes des compétences ; 2) Les énoncés et les niveaux taxonomiques des compétences ; 3) Les compétences professionnelles et 4) Les catégories de compétences.

3.2.1 Composantes des compétences

Selon Legendre (2005, p. 248-249), les CC renvoient à l'ensemble des ressources mobilisées dans l'exercice d'une compétence, incluant notamment les connaissances, les habiletés, les attitudes et les stratégies qui

soutiennent un savoir-agir en contexte. Ces ressources permettent à l'individu de s'adapter aux exigences d'une situation afin d'accomplir une tâche. Dans le PFEQ, le ministère de l'Éduction (2006, p. 16) précise que les CC contribuent à en cerner les facettes, à en décrire les aspects essentiels et à en proposer une représentation opérationnelle, en mettant en évidence les principaux éléments en jeu lors de leur mobilisation.

Dans le cadre de la présente recherche, les CC constituent l'unité d'analyse centrale de la démarche didactique. Considérant leur diversité et leur abondance dans la littérature portant sur les ICPA, il apparaît nécessaire d'en préciser le sens et la portée afin de soutenir leur identification, leur analyse, leur classification et leur regroupement. Cette clarification permet d'assurer la cohérence du cadre conceptuel et la validité des opérations analytiques qui en découlent, tout en soutenant la mise en œuvre des choix méthodologiques présentés au chapitre 4.

Le tableau 3.1 présente les définitions conceptuelles des principales CC retenues dans la recherche. Lorsque nécessaire, certaines définitions ont été combinées et reformulées afin d'en proposer une compréhension intégrée. Ce tableau fait également office de glossaire et sert de référence commune contribuant à assurer la cohérence conceptuelle tout au long du processus de recherche.

Tableau 3.1 Composantes des compétences

Concept	Définition
Action	Acte individuel ou collectif, intentionnel ou spontané, orienté vers un but spécifique dans un cadre déterminé (Legendre, 2005, p. 10-11).
Activité	Ensemble organisé d'actions, d'opérations et de tâches interreliées permettant d'atteindre un objectif précis, en mobilisant des ressources cognitives, motrices ou affectives (Legendre, 2005, p. 11-19).
Aptitude	Dispositions naturelles ou acquises qui peuvent être physiques, intellectuelles ou sociales, et qui permettent à un individu de réaliser certaines tâches avec plus de facilité (Legendre, 2005, p. 128).
Attitude	État d'esprit influençant la manière dont une personne pense, ressent et agit dans une situation donnée (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 138-139).
Capacité	Disposition ou pouvoir d'agir potentiel qui peut être développé et qui permet à un individu d'accomplir une tâche ou de répondre à une exigence dans un contexte donné (Legendre, 2005, p. 187).
Comportement	Manière observable d'agir, de se conduire d'un individu dans ou en réaction à une situation et dans un contexte donné (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 259-260).
Connaissances	Ensemble structuré de données issues de l'expérience, de l'étude ou de l'apprentissage, permettant de comprendre un domaine ou un sujet spécifique qui appartiennent ou forment un savoir (Legendre, 2005, p. 274-277; Ministère de l'Éducation, 2006, p. 9-10).
Contexte	Ensemble des conditions, circonstances et environnements (physiques, sociaux, institutionnels) qui influencent et définissent l'action (Legendre, 2005, p. 291-292).
Habileté	Disposition acquise ou capacité développée, qui peut-être cognitive, motrice ou sociale et qui permet d'effectuer une tâche avec précision, rapidité et efficacité (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 731-734).
Opération	Sous-ensemble d'un cheminement d'actions spécifiques, pouvant être mentales ou motrices, qu'une personne doit suivre dans l'exécution d'une tâche (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 968).
Perception	Processus par lequel un individu interprète et donne du sens aux stimuli sensoriels en fonction de son expérience et de ses connaissances (Legendre, 2005, p. 1027).
Principes	Règles fondamentales qui guident les actions et les décisions, basées sur des valeurs, des normes ou des connaissances éprouvées (Legendre, 2005, p. 1074-1075).
Savoir	Ensemble des connaissances théoriques ou pratiques acquises par l'étude, l'expérience ou l'apprentissage (Legendre, 2005, p. 1202-1203; Ministère de l'Éducation, 2000, p. 13).

Concept	Définition
Savoir-agir	Capacité observable d'un individu à mobiliser et combiner efficacement ses connaissances (savoir), ses habiletés pratiques (savoir-faire) et ses attitudes (savoir-être) dans un contexte donné, afin de répondre de manière adaptée, autonome et compétente aux exigences d'une situation (Legendre, 2005, p. 1203; Ministère de l'Éducation, 2006, p. 6-7).
Savoir-être	Ensemble des attitudes manifestées par un individu, dans un contexte professionnel ou social, lors de la réalisation de ses tâches (Boudreault, 2024; Ministère de l'Éducation, 2000, p. 14).
Savoir-faire	Ensemble des habiletés opérationnelles mobilisées qui permettent à un individu de réaliser des actions concrètes avec efficacité dans une situation donnée (Boudreault, 2024; Gouvernement du Canada, 2023; Ministère de l'Éducation, 2000, p. 15).
Situation	Ensemble de conditions, de circonstances et de relations qui déterminent un moment d'action ou d'apprentissage, nécessitant une adaptation et une prise de décision (Gouvernement du Canada, 2023; Ministère de l'Éducation, 2000, p. 11).
Stratégie	Approche planifiée et structurée permettant d'atteindre un objectif en mobilisant efficacement des ressources et des moyens, tout en s'adaptant aux contraintes du contexte et aux situations changeantes grâce à une réflexion anticipée (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 1260-1266).
Tâche	Ensemble d'actions et d'opérations réalisées dans une démarche logique et un cadre défini, suivant une séquence temporelle, afin d'atteindre un objectif spécifique tout en respectant des consignes précises et des critères de performance, et constituant une composante d'une activité plus large (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 1317-1318).
Technique	Ensemble de procédés, méthodes et outils fondés sur une série de règles précises et de procédés éprouvés par des pratiques permettant d'exécuter une action ou une tâche avec efficience et précision (Legendre, 2005, p. 1363).

Parmi les CC présentées, certaines occupent une place centrale dans la définition du concept de « compétence » et peuvent prêter à confusion en raison de leur proximité. C'est notamment le cas des termes « capacité », « compétence » et « savoir-agir », ainsi que des concepts d'« action », d'« opération », de « tâche » et d'« activité », auxquels s'ajoutent ceux de « contexte » et de « situation ». De même, les notions de « composante » et « d'élément de compétence » peuvent être confondues en raison de leur similarité. Les sous-sections suivantes précisent ces distinctions.

3.2.1.1 Capacité, compétence et savoir-agir

Legendre (2005, p. 187) définit la capacité comme une disposition ou un pouvoir d'agir potentiel pouvant être développé, permettant à un individu d'accomplir une tâche ou de répondre à une exigence dans un contexte donné. Cette dernière n'est pas directement observable, mais se manifeste par le biais d'actions ou de performances. L'auteur distingue ainsi la capacité de la compétence, en précisant que la première renvoie à une potentialité, alors que la seconde implique une mobilisation effective et contextualisée de ressources cognitives, affectives et motrices.

Cette distinction trouve un écho dans la littérature anglophone et dans la *Classification nationale des professions* (Gouvernement du Canada, 2023), qui souligne une différence entre les termes *skills* et *competencies*. Dans cette perspective, les *competencies* correspondent davantage à des capacités, alors que les *skills* renvoient à des ressources mobilisées dans l'action. Ces écarts terminologiques, observés tant au sein d'une même langue qu'entre les langues, introduisent des ambiguïtés susceptibles d'influencer l'interprétation des concepts, particulièrement dans un corpus majoritairement anglophone.

La *Classification nationale des professions* définit ainsi la capacité comme « l'utilisation combinée des attributs personnels, habiletés, compétences et connaissances pour accomplir efficacement un travail, une tâche ou une fonction », et la compétence comme une capacité développée mobilisée dans l'action (Gouvernement du Canada, 2023). Ces définitions convergent avec celles de Legendre (2005), en situant la capacité comme une condition préalable à l'expression de la compétence.

Le savoir-agir, quant à lui, renvoie à la manifestation observable de cette compétence. Inspiré de Legendre (2005, p. 1203) et du ministère de l'Éduction (2006, p. 6-7), il désigne la mobilisation intégrée de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans une situation donnée, afin de répondre de manière adaptée aux exigences du contexte.

En somme, la capacité renvoie à un potentiel, la compétence à une organisation mobilisable de ressources, et le savoir-agir à leur mobilisation et leur actualisation dans l'action. Ces distinctions sont explicitées à l'aide d'exemples concrets en appendice A.

3.2.1.2 Action, opération, tâche et activité

Dans les sources issues de la littérature, certaines CC se présentent sous la forme d'actions, d'opérations, de tâches ou d'activités à réaliser par des IPA et des EAPA. Ces concepts, bien que liés, renvoient à des niveaux distincts d'organisation de l'agir profressionnel.

Tout d'abord, le concept d'« action » est présenté par Legendre (2005, p. 10-11) comme un acte, individuel ou collectif, orienté vers un but dans un cadre donné. L'action constitue l'unité de base de l'agir et peut correspondre à un geste simple ou à une intervention ciblée. Quant au concept d'opération, il correspond à un enchaînement structuré d'actions, de nature mentale ou motrice, nécessaire à l'exécution d'une tâche (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 968). L'opération implique l'organisation de plusieurs actions selon une logique précise.

Le terme de « tâche » désigne un ensemble d'actions et d'opérations réalisées dans un cadre défini et selon une séquence ordonnée, en vue d'atteindre un objectif spécifique (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 1317-1318). Une tâche se caractérise par son caractère délimité et par la présence de consignes et de critères de performance.

Enfin, l'activité correspond à un ensemble organisé de tâches, d'opérations et d'actions interreliées permettant d'atteindre un objectif plus global (Legendre, 2005, p. 11-19). Elle mobilise diverses ressources et s'inscrit dans une dynamique plus large, qu'elle soit professionnelle ou éducative.

Ces concepts s'articulent donc selon une logique d'emboîtement : les actions constituent les opérations, les opérations structurent les tâches et l'ensemble des tâches forme les activités. Ces distinctions sont explicitées à l'aide d'exemples concrets en appendice B.

3.2.1.3 Contexte et situation

Comme la définition de la compétence retenue pour la présente étude renvoie à la capacité de réaliser des activités ou des tâches en mobilisant de manière intégrée diverses ressources dans un contexte et une situation donnés (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 4). la clarification des nuances entre les concepts de « contexte » et de « situation » apparaît essentielle.

En éducation, le contexte est défini comme l'ensemble des conditions, circonstances et environnements qui influencent une action (Legendre, 2005, p. 291-292). Il peut être physique, social ou institutionnel et comprend notamment les contraintes systémique et les normes organisationnelles. Le contexte constitue ainsi un cadre qui oriente et influence l'agir.

La situation correspond, quant à elle, à un moment spécifique d'action ou d'apprentissage résultant d'un ensemble de conditions et de relations nécessitant une adaptation et une prise de décision (Gouvernement du Canada, 2023; Ministère de l'Éducation, 2000, p. 11). Elle renvoie à une configuration dynamique, centrée sur les interactions et les exigences immédiates auxquelles un individu ou un groupe est confronté.

Ces deux concepts se distinguent par leur échelle et leur rôle dans l'action : le contexte constitue un cadre global, tandis que la situation correspond à une occurrence particulière à l'intérieur de ce cadre. Une même situation peut ainsi être interprétée différemment selon le contexte dans lequel elle s'inscrit. Les exemples présentés à l'appendice C illustrent ces distinctions.

3.2.1.4 Éléments de compétence

Les concepts de « composante de compétence » et d'« élément de compétence (ÉC) » sont parfois utilisés de manière interchangeable dans la littérature, bien qu'ils renvoient à des réalités distinctes. Le *Guide de conception et de production d'un programme* du ministère de l'Éducation (2004, p. 62) définit l'ÉC comme une composante spécifique, observable et mesurable d'une compétence, essentielle à sa maîtrise et pouvant être évaluée de manière autonome selon des critères préétablis. Les ÉC sont ainsi présentés sous la forme de comportements attendus dans la réalisation de tâches ou d'opérations, en situation professionnelle.

Quant aux CC, telles que définies précédemment, elles renvoient à l'ensemble des ressources mobilisées dans l'exercice d'une compétence, incluant notamment les connaissances, les habiletés, les attitudes et les stratégies (Legendre, 2005, p. 248-249). Elles permettent de caractériser les dimensions de la compétence et de comprendre les éléments qui interviennent dans sa mise en œuvre (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 16).

Ces deux concepts se distinguent donc par leur fonction dans le cadre d'une analyse didactique professionnelle : les CC correspondent aux ressources mobilisées, alors que les ÉC constituent des unités observables permettant d'évaluer la mobilisation de la compétence. Ces distinctions sont illustrées dans un tableau en appendice D.

Dans cette perspective, les données issues de la littérature (chapitre 4) sont considérées comme des CC. Leur regroupement et leur organisation permettent de présenter des ÉC sous forme de comportements observables et mesurables. La classification de ces ÉC permet de les structurer en CP, en organisant les manifestations observables de la compétence de manière cohérente. Ce classement et cette catégorisation s'appuient sur la formulation d'énoncés de compétence et d'ÉC, en respectant un niveau taxonomique approprié à chacun. La section suivante précise les modalités de formulation de ces énoncés.

3.2.2 Énoncés et niveaux taxonomiques

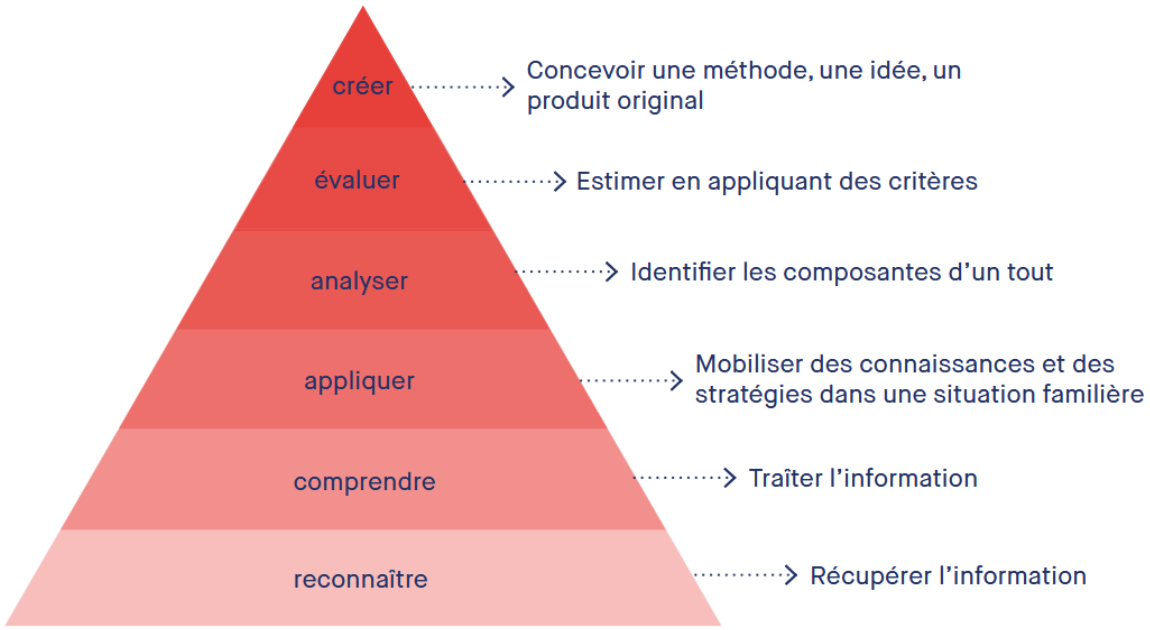
Selon le *Guide de conception et de production d'un programme* du ministère de l'Éducation (2004, p. 62), l'énoncé de compétence correspond à une formulation concise et explicite d'une compétence ou d'un ÉC à développer. Il décrit un comportement attendu à la fin des apprentissages et se formule à l'aide d'un verbe d'action à l'infinitif, suivi d'un complément précisant le résultat attendu (p. ex. dispenser des soins en milieu éloigné).

L'énoncé doit être observable, mesurable et contextualisé, en mettant l'accent sur l'action réalisée et ses conditions d'exécution (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 62). Il résulte de l'analyse didactique des CC, dont le regroupement permet d'identifier les comportements attendus et de sélectionner le verbe d'action approprié.

Le choix de ce verbe s'appuie sur un niveau taxonomique correspondant au degré de complexité cognitive requis. À cet égard, la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom *et al.*, 1956) constitue un cadre de référence structurant. Elle permet d'organiser les apprentissages selon une progression allant de la mobilisation de connaissances de base à leur utilisation dans des situations complexes, assurant ainsi une cohérence entre la formulation des compétences et leur mise en œuvre en contexte professionnel.

La figure 3.1 présente les six niveaux hiérarchiques de cette taxonomie – reconnaître, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer – qui servent d'appui à la formulation des énoncés dans le cadre de la présente recherche.

Figure 3.1 Taxonomie révisée de Bloom par Anderson et Krathwohl (2001), tiré de Stockless *et al.* (2019, p. 19)



Selon Anderson et Krathwohl (2001), le niveau de la reconnaissance renvoie à la capacité de rappeler des informations ou des concepts fondamentaux. Le niveau de la compréhension correspond à la capacité d'expliquer ces informations ou d'en saisir le sens. Le niveau d'application consiste à mobiliser ces connaissances dans une situation concrète. Le niveau d'analyse implique de décomposer une situation en éléments afin d'en comprendre la structure. Le niveau d'évaluation repose sur un jugement critique fondé sur des critères explicites. Enfin, le niveau de création correspond à la capacité de produire une solution originale en intégrant différents éléments.

Le recours à un niveau taxonomique approprié dans la formulation d'une compétence ou d'un ÉC permet de traduire le degré de complexité des comportements attendus. Dans un contexte de formation professionnelle, les niveaux supérieurs (appliquer, analyser, évaluer, créer) sont privilégiés, puisqu'ils correspondent davantage aux exigences de l'action en situation de travail (Anderson et Krathwohl, 2001, p. 67; Ministère de l'Éducation, 2004, p. 62).

Les concepts fondamentaux liés au concept global de compétence étant établis, la section suivante précise le concept de compétence professionnelle.

3.2.3 Compétence professionnelle

Martin *et al.* (2024) figurent parmi les premiers chercheurs spécialisés dans les compétences des IPA à proposer l'usage de la formule « compétence professionnelle » pour désigner l'ensemble des connaissances, capacités, habiletés et caractéristiques mobilisées par ces derniers. Ce choix conceptuel et sémantique des auteurs vise à remédier à plusieurs problèmes soulevés par diverses études, notamment : 1) Établir un cadre conceptuel plus précis pour décrire les compétences requises dans l'exécution des tâches propres à la fonction d'IPA ; 2) Adopter une terminologie plus inclusive, évitant les biais de genre associés aux distinctions anglophones entre *hard skills* et *soft skills* ou *technical skills* et *interpersonal skills* et 3) Proposer un modèle permettant, malgré la diversité des cadres théoriques existants (Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009), d'illustrer l'émergence d'un consensus entre ces différents modèles (Martin *et al.*, 2024).

Bien que les huit CP fondamentales des IPA proposées par Martin *et al.* (2024) s'appuient sur plusieurs définitions issues de la littérature anglo-saxonne (Bartram et Roe, 2005; Robertson *et al.*, 2003; Stevens, 2013), leur formulation ne semble pas correspondre pleinement à la conception de la CP telle qu'elle est définie au Québec et, plus largement, dans l'espace francophone. Ainsi, bien que l'adoption du concept de CP soit également retenue dans cette étude, en partie pour des raisons similaires à celles avancées par Martin *et al.* (2024), il apparaît préférable de privilégier les définitions proposées par le MÉQ et par des chercheurs issus de la francophonie dans le souci de préserver la cohérence du présent cadre conceptuel.

Dès le début des années 2000, le MÉQ, dans sa publication *La formation à l'enseignement – les orientations – Les compétences professionnelles* (2001, p. 49-53), a identifié plusieurs caractéristiques fondamentales propres aux compétences exercées en milieu professionnel. Ces caractéristiques permettent de mieux cerner la spécificité de la compétence professionnelle et de comprendre ses implications dans l'exercice d'une fonction donnée. Ces caractéristiques sont résumées dans l'énoncé suivant :

> Une compétence, lorsqu'elle se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 49-53).

Dans une publication plus récente de son *Référentiel de compétences pour la profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 38), le MÉQ appuie le choix de cette définition par le fait qu'elle est « partagée par la plupart des référentiels francophones et [qu'elle] s'inscrit dans la continuité […] ». En outre, dans cette version la plus à jour du référentiel, le ministère de l'Éducation (2020, p. 38-40) explicite quatre particularité de la CP :

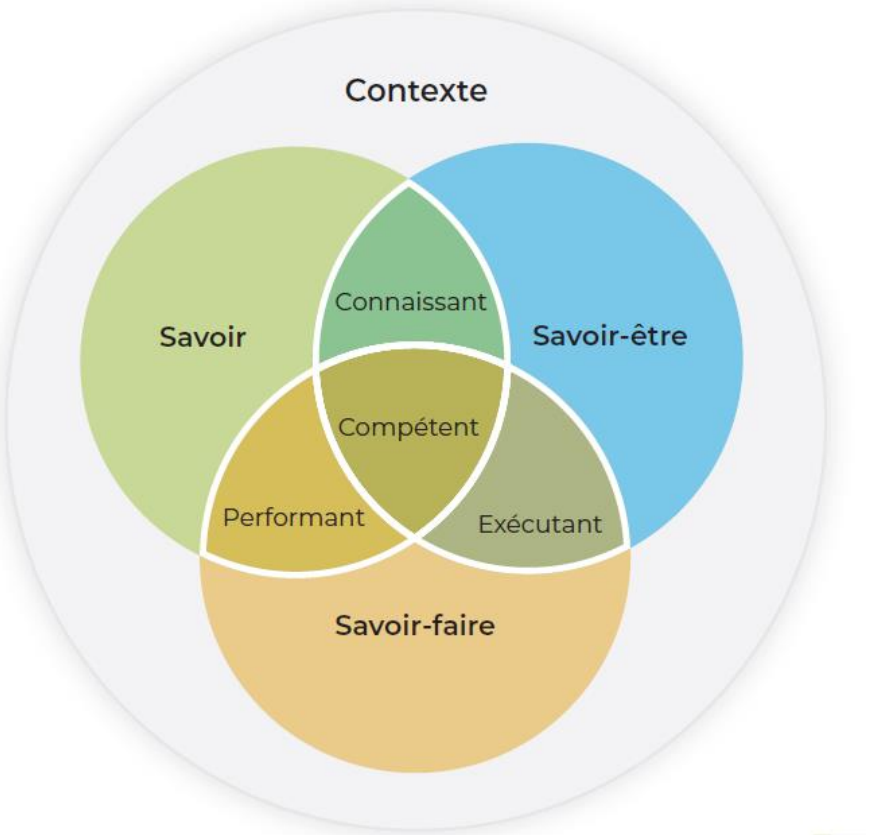
- Sur le plan scientifique, elle est un modèle explicatif, c'est-à-dire qu'elle tend à démontrer la manière dont une personne professionnelle agit dans son travail.
- Elle est de nature pragmatique, c'est-à-dire qu'elle représente la manifestation d'un agir fonctionnel de la part d'une personne professionnelle qui, dans le cadre d'une situation de travail précise, mobilise différentes ressources pour obtenir le résultat qu'elle a intentionnellement prévu.
- Elle a une composante développementale, en ce qu'elle suppose la capacité d'apprendre de sa propre expérience afin de pouvoir résoudre, progressivement et de façon récurrente, des tâches plus complexes, nouvelles ou inattendues. Cela révèle donc que la compétence a une nature jamais achevée. Il n'est donc pas possible de dire qu'une compétence s'acquiert ; elle est développée en continu ou elle s'estompe lorsqu'elle n'est plus mobilisée.
- Elle est de nature évaluative et comparative, car estimer qu'une personne professionnelle est compétente, c'est porter un jugement sur la qualité de son travail et de la réalisation de ses tâches.

Ces caractéristiques s'inscrivent en continuité avec les travaux de la littérature francophone. Le Boterf (1997) définit la CP comme la capacité à combiner et à mobiliser des ressources dans des situations professionnelles, mettant en évidence un savoir combinatoire. Dans le même sens, Boudreault (2002), en s'appuyant notamment sur les travaux de Gillet (1991); Hardy *et al.* (1995); Le Boterf (1998); Tanguy (1991) et Tardif (1992), propose de la définir comme un ensemble intégré de ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) mobilisées par une personne dans divers contextes professionnels. Cette approche met l'accent sur le processus d'agir avec compétence, plutôt que sur la simple possession de ressources.

Ainsi, la présente étude s'appuie sur cette définition du concept de CP proposée par Boudreault (2002), celle-ci s'inscrivant d'ailleurs également en cohérence avec celles de la compétence et de ses composantes exposées aux sections 3.2 et 3.2.1 du présent chapitre.

La figure 3.2 (Boudreault, 2002) illustre cette conception en proposant une représentation des principales ressources mobilisées dans l'exercice d'une CP. Elle met en évidence l'articulation entre savoir, savoir-faire et savoir-être, dont la combinaison permet de soutenir l'action en contexte professionnel.

Figure 3.2 Schéma opératoire de la compétence professionnelle, tiré de Boudreault (2002, 2004)



La CP repose ainsi sur la mobilisation intégrée de ces ressources. Une personne peut démontrer des savoirs ou réaliser des tâches de manière adéquate sans pour autant être reconnue comme compétente. La compétence professionnelle implique donc une capacité à mobiliser et à adapter l'ensemble de ces ressources en fonction des exigences d'une situation dans un contexte de travail (Boudreault, 2002). Ce dernier, entendu comme l'ensemble des conditions dans lesquelles s'exerce l'activité professionnelle (Boudreault, 2024; Gouvernement du Canada, 2023) constitue un élément central de cette mobilisation.

En résumé, une CP :

- Se développe dans des contextes variés (réels ou d'apprentissage) ;

- Comprend une logique de niveau de maîtrise ;
- Se fonde sur un ensemble de ressources – ces ressources étant, entre autres, les savoir, savoir-faire et savoir-être ou les composantes des compétences ;
- Se manifeste par une capacité d'agir et de s'adapter ;
- S'observe à partir de comportements et de critères pour en apprécier la pertinence, la cohérence en situation, l'efficience et la récurrence ;
- Se développe constamment, s'adapte et s'actualise, selon la pratique régulière et récurrente – cf. la notion de projet « sans fin » ou de « formation tout au long de la vie » (Becquet et Étienne, 2016) ;
- Relève de la personne (est celle d'un individu).

Enfin, les CP, à l'instar de tous les types de compétences, peuvent être classées en différentes catégories. La sous-section suivante présente celles qui ont été retenues dans le cadre de cette étude.

3.2.4 Catégories de compétences

Les catégories de compétences permettent de préciser la nature et le rôle des CP dans l'exercice d'une fonction de travail. Elles mettent en évidence le fait que les CP ne s'additionnent pas, mais s'articulent entre elles dans un savoir-agir intégré (Boudreault, 2002; Ministère de l'Éducation, 2001; Ministère de l'Éducation, 2004). Cette catégorisation permet de structurer les CP en fonction de leur contribution à l'action, en distinguant les compétences particulières, générales et transversales.

3.2.4.1 Compétences particulières

Les CP particulières sont directement liées aux tâches d'une fonction de travail. Elles correspondent à des aspects distinctifs de l'activité, décrivent les résultats attendus et conduisent à des actions observables et mesurables (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 14). Par exemple, « planifier une activité de plein air » ou « accompagner des participants » constituent des CP particulières souvent associées à la fonction d'EAPA.

3.2.4.2 Compétences générales

Les CP générales se caractérisent par leur transférabilité et se manifestent dans une variété de situations de travail (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 15). Elles reposent sur l'intégration de principes qui sous-tendent l'action professionnelle et soutiennent l'adaptation à des contextes variés (Boudreault, 2004) (Boudreault, 2004). Déterminer clairement les CP générales dans le cadre d'une analyse didactique s'avère

essentiel afin d'éviter que la représentation d'une fonction de travail ne se limite à la simple exécution des tâches. À titre d'exemple, « gérer des risques en plein air » ou « veiller au bien-être et au confort des participants en plein air » relèvent la plupart du temps de CP générales.

3.2.4.3 Compétences transversales

Enfin, la formulation « compétence transversale », tout comme le terme « compétence », a déjà été qualifiée de « caverne d'Ali Baba conceptuelle » (Crahay, 2006), ce qui peut expliquer, en partie du moins, la confusion qu'elle suscite parfois. Certains la considèrent comme la traduction française du concept anglophone de *soft skills*, souvent opposé aux compétences disciplinaires et transdisciplinaires, davantage associées aux *hard skills* (Becquet et Étienne, 2016).

Ainsi, afin de faire preuve de clarté et de cohérence conceptuelle, cette étude se base sur la définition des CP transversales du ministère de l'Éducation (2009). Selon cette dernière, elles s'exercent dans différents contextes, domaines et situations de travail. Elles ne sont pas propres à une tâche spécifique, mais soutiennent l'ensemble de l'action professionnelle. Par exemple, « communiquer des informations » et « prendre des décisions » constituent des CP transversales mobilisées tant dans la fonction d'EAPA que dans plusieurs autres fonctions, professions et métiers. La section suivante précise d'ailleurs les fonctions d'IPA et d'EAPA.

3.3 Intervenant plein air et encadrant d'activités de plein air

Dans le cadre de la didactique professionnelle, l'analyse des CP s'appuie sur la compréhension d'une fonction de travail donnée, dont elle vise à expliciter les exigences et les modalités d'action. Dans la présente recherche, cette fonction correspond à celle de l'EAPA. Comme présenté à la section 1.3.1.2, les EAPA s'inscrivent dans la fonction de travail de certains IPA, sans toutefois se confondre avec eux. Les ICPA englobent en effet un ensemble d'interventions qui ne se limitent pas à l'encadrement d'APA, de sorte qu'un IPA peut intervenir en contexte de plein air sans exercer une fonction d'encadrement. Par ailleurs, les compétences d'intervention (récréatives, éducatives ou à visée de traitement) ne relèvent pas nécessairement des CP attendues chez un EAPA. Dans cette perspective, la section cherche à préciser les contours de ces fonctions en vue de soutenir la revue systématique de l'étendue de la littérature (RSEL) et l'analyse didactique des CP de l'EAPA. Elle porte sur : 1) La fonction de travail ; 2) L'intervenant plein air et 3) L'encadrant d'activités de plein air.

3.3.1 Fonction de travail

Tout d'abord, selon Boudreault (2024), le concept de « fonction de travail » se réfère à « [un ensemble de] tâches qu'une personne doit accomplir dans le cadre d'une activité professionnelle ». La définition précise d'une fonction de travail permet d'établir un portrait clair du rôle d'une personne dans le cadre d'un emploi, d'une charge de travail, d'une profession ou d'un métier (qu'ils soient rémunérés ou non). Cette démarche constitue, par ailleurs, une étape essentielle pour déterminer les CP requises dans le cadre d'un programme de formation (Ministère de l'Éducation, 2022). Ainsi, dans cette étude, le concept de « fonction » est utilisé régulièrement en alternance avec celui de « fonction de travail » pour alléger le texte tout en faisant référence au même concept.

3.3.2 *Outdoor leader*

Outdoors New Zealand (2009, p. 4) définit l'*outdoor leader* (OL) comme « une personne qui dirige ou supervise une activité de ou en plein air […] et qui possède les qualifications et/ou les compétences et l'expérience nécessaires afin d'aider les participantes et les participants à développer des connaissances, des attitudes et des habiletés dans, ou par le biais de, ces activités » [traduction libre].

Cette seconde définition met en lumière l'existence de deux ensembles de tâches dans la fonction d'OL : l'un évoque l'encadrement, la prise en charge et la supervision d'une activité de ou en plein air et l'autre, l'intervention réalisée dans le cadre, ou au moyen, de ces types d'activité. Elle soulève également un critère essentiel, soit celui de posséder les qualifications et/ou les compétences et l'expérience requises en lien avec le type d'intervention pratiquée et d'activités encadrées. Ces constats soulèvent deux questionnements liés à l'objectif de ce chapitre : 1) Le terme « leader » est-il le bon, en français, pour exprimer l'idée d'une personne qui réalise une intervention ? Et 2) Est-ce que la personne qui dirige (*lead*) les activités de plein air (le cas échéant) réalise nécessairement une intervention ?

Le terme « leader » apparaît restrictif lorsqu'il s'agit de définir le rôle d'une personne encadrant un groupe lors d'une activité en plein air. En effet, le terme « leader » n'a pas la même portée sémantique en français qu'en anglais. Bien que couramment utilisé en français, il désigne principalement un meneur, soit « une personne qui, au sein d'un groupe, prend la plupart des initiatives, guide les autres membres et exerce le commandement » (Larousse, 2022). C'est dans cet logique que Mercure *et al.* (2021) soulignent que le terme « intervenant » est davantage représentatif du champ disciplinaire, des actions réalisées dans le cadre de cette fonction, ainsi que des compétences à développer. En effet, lorsqu'une personne intervient

en contexte de plein air, elle fait bien plus que simplement encadrer une activité ou mener un groupe ; elle répond à des besoins spécifiques et met en place des solutions adaptées à ces derniers (Mercure *et al.*, 2021).

Par conséquent, il apparaît que les questions précédemment soulevées sur l'emploi du terme « leader » comme traduction du concept d'*outdoor leader* trouvent en partie leur réponse : cette appellation ne rend pas pleinement compte de l'ensemble des tâches associées à cette fonction. Il s'agit donc davantage d'une traduction mot à mot que d'une adaptation fidèle au sens réel du concept d'OL dans le contexte anglophone.

Bien que les éléments-clés des définitions de la fonction d'OL présentés dans cette sous-section soient sommaires et que des définitions plus exhaustives existent dans la littérature, il semble que les fonctions d'OL et d'IPA soient étroitement apparentées. Les deux locutions semblent traduire un concept similaire, tout en recouvrant des choix adaptés à leurs langues et à leurs contextes socioculturels respectifs.

3.3.3 Intervenant plein air

L'utilisation de plus en plus répandue de l'appellation « intervenant plein air », issue des travaux de recherche et d'enseignement de l'UQAC, par d'autres institutions, organismes et professionnels du plein air au Québec (Mercure *et al.*, 2021) témoigne de sa validité et de sa pertinence dans le cadre de cette étude.

Tout d'abord, il est possible d'affirmer que les IPA, tout comme les OL, sont avant tout des intervenants. Ces termes renvoient à une « personne qui joue un rôle actif dans le déroulement d'une activité, d'un processus, etc. » (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022a). Un intervenant apparaît donc comme une personne qui conduit et assume la responsabilité de mener une intervention, laquelle suppose « le développement d'une action (p. ex. un programme, une pédagogie, un service, un produit, une politique) implantée et évaluée » (Gadais *et al.*, 2021, p. 63). L'intervention peut, entre autres, viser spécifiquement à « prévenir ou résoudre un problème en modifiant l'activité, les croyances ou les attitudes d'une personne ou d'un groupe » (Bentsen *et al.*, 2019, p. 256). Dans tous les cas, elle cherche à répondre à un besoin ou encore à apporter une ou des solutions (Mercure, 2022). Ainsi, « aider les participants à développer des connaissances, des attitudes et des habiletés dans, ou par le biais de, ces activités[4] » (Outdoors New

[4] Pour rappel, il s'agit d'un élément de la définition de « *outdoor leader* » de la sous-section précédente.

Zealand, 2009, p. 4) signifie développer une action (un programme ou une activité) qui sera mise en œuvre, éventuellement évaluée, et qui répondra à un besoin spécifique (p. ex. acquisition de connaissances, attitudes et habiletés). Un lien clair entre la fonction d'OL présentée dans la sous-section précédente et la réalisation d'une intervention par un intervenant est ainsi observable.

Comme cela a été constaté pour les OL, il apparaît également que le travail des IPA se divise en deux ensembles de tâches principales. Le premier concerne l'encadrement d'individus ou de groupes lors d'activités en plein air, tandis que le second vise le développement de compétences ou l'atteinte d'objectifs en lien avec les différentes intentions et visées des interventions. De plus, les IPA, tout comme les OL, se distinguent par la nécessité d'être également compétents dans les activités qu'ils supervisent dans le cadre de leurs interventions professionnelles (Martin *et al.*, 2024; Mercure *et al.*, 2021; Priest et Gass, 2018). Ainsi, afin d'assurer la cohérence terminologique et la clarté de la présente recherche, l'appellation « intervenant plein air » (IPA) sera privilégiée pour désigner l'ensemble des fonctions regroupées sous la formulation « *outdoor leader* » afin d'assurer la correspondance avec la littérature anglophone.

En effet, en raison de la nature de leurs fonctions, les IPA doivent être capables, par exemple, de pratiquer eux-mêmes l'APA qu'ils encadrent. Ils doivent donc maîtriser les compétences requises pour la pratique de cette activité, adaptées au contexte dans lequel elle se déroule, tout en étant autonomes en milieu naturel (Collins et Collins, 2012).

À la lumière de ce qui a été présenté précédemment dans cette section, la figure 3.3 illustre les trois grands ensembles de compétences des IPA qui sont mis en action dans les différents contextes d'intervention.

Figure 3.3 Trois ensembles de compétences professionnelles des IPA qui exercent la fonction d'EAPA, tiré et adapté de Bergeron *et al.* (2022)



Dans cette représentation de la fonction d'IPA, illustrée par un diagramme de Venn, il est possible de constater que les ensembles de compétences se chevauchent et s'influencent mutuellement. Pour exercer en tant que professionnel compétent et développer les savoirs nécessaires à la fonction d'IPA, ces trois ensembles de compétences doivent être mobilisés de manière synergique.

En ce sens, il est possible d'inférer que de nombreux professionnels ayant recours au plein air dans le cadre de leur pratique peuvent être appelés à exercer la fonction d'IPA. Les compétences mobilisées en intervention varient alors selon les contextes de réalisation, les domaines professionnels concernés et les visées spécifiques de l'ICPA. Selon les situations, ce type d'intervention peut ainsi exiger que la personne ou l'équipe responsable dispose de qualifications disciplinaires multiples. À cet égard, la littérature souligne que les ICPA sont généralement mises en œuvre par des équipes interdisciplinaires, au sein desquelles les qualifications requises sont réparties entre plusieurs membres (Fournier-Chouinard *et al.*, 2017).

Le tableau 3.2, s'inspirant des travaux de Beaumont *et al.* (2021), Gadais *et al.* (2021), Mercure *et al.* (2021) ainsi que de William-Orser (2021), présente la diversité des domaines professionnels et des contextes de réalisation dans lesquels les IPA et les EAPA exercent au Québec.

Tableau 3.2 Domaines et contextes d'exercice de la fonction d'IPA et d'EAPA, adapté de Beaumont *et al*. (2021), Gadais *et al*. (2021), Mercure *et al*. (2021a) et William-Orser (2021) et tiré de (Bergeron *et al.*, 2024)

Domaines/ Contextes	Récréologie	Éducation	Santé et services sociaux
Environnement de travail et but des tâches effectuées	**Entreprises en tourisme d'aventure et écotourisme** Ex. : Guider des groupes de clientes et de clients dans le cadre d'une sortie d'interprétation en kite **Organismes de loisir** Ex. : Accompagner les membres d'un club de plein air pour personnes vivant avec un handicap lors d'une randonnée pédestre **Camps de jour** Ex. : Animer un groupe d'enfants lors d'une sortie en canot sur un lac	**Écoles d'escalade** Ex. : Instruire des pratiquantes et des pratiquants à l'escalade en structure artificielle (SAE) **Établissements scolaires** Ex. : Enseigner un cours d'éducation physique en kayak de mer au collégial **Organisations** Ex. : Développer le leadership ou l'esprit d'équipe d'un groupe de gestionnaires ou d'employés par un défi d'orientation en forêt **Camps de vacances, scouts ou organismes d'éducation populaire** Ex. : Développer l'autonomie, la responsabilité, la détermination, l'éthique en plein air, au moyen d'une expédition dans l'arrière-pays	**Cliniques** Ex. : Réaliser une thérapie complémentaire auprès d'un groupe de personnes atteintes d'un trouble de santé mentale dans une fin de semaine de rafting **Associations d'intervention psychosociale** Ex. : Intervenir auprès d'un groupe de personnes dans le but de favoriser des changements de comportement, mettre en place un groupe de soutien au moyen de courtes sorties de randonnées hebdomadaires en ski de fond pour des groupes interculturels
Professions, métiers, emplois ou charges de travail	Guidage Accompagnement Animation Etc.	Instruction Enseignement Éducation Formation Monitorat Mentorat Etc.	Éducation spécialisée Psychoéducation Médecine Ergothérapie Travail social Intervention psychosociale Etc.

Il est important de souligner que plusieurs des contextes présentés dans le tableau 3.6 peuvent se situer à la croisée de deux domaines. Par exemple, les camps de vacances et le mouvement scout pourraient également figurer dans la colonne « Récréologie ». Par conséquent, les informations de ce tableau ne doivent pas être interprétées comme une catégorisation stricte, mais plutôt comme une illustration de la diversité des domaines et des contextes d'exercice des fonction d'IPA et d'EAPA.

Afin de mieux cerner les contours de la fonction d'IPA, le modèle du « mur de briques » des compétences proposé par Priest et Gass (2022), présenté à la figure 3.4, constitue un cadre de référence pertinent.

Figure 3.4 Mur de briques des compétences de l'IPA, tiré de Priest et Gass (2022)



Basé sur les explications de Priest et Gass (2022), ce modèle représente la fonction d'IPA comme l'assemblage d'un ensemble de compétences organisées en trois strates distinctes, mais interdépendantes. À la base, une fondation regroupe les savoirs socratiques (ensemble des connaissances plutôt théoriques) indispensables à la pratique professionnelle en plein air : connaissances issues des preuves scientifiques, des courants philosophiques, de l'histoire du domaine, de la psychologie sociale ainsi que des tendances et enjeux contemporains. Cette fondation soutient l'ensemble des autres composantes et rappelle que l'intervention en plein air repose toujours sur une compréhension contextualisée du milieu, des participants et des dynamiques socioculturelles.

Au-dessus de cette base se trouvent les *hard skills*, c'est-à-dire les compétences techniques essentielles liées à la pratique des APA, incluant la gestion des risques et de la sécurité ainsi que la protection de l'environnement. Ces compétences forment la partie la plus tangible et observable du leadership en plein air, puisqu'elles renvoient à des habiletés pratiques, mesurables et mobilisées directement dans l'action (Priest et Gass, 2022).

En surplomb de celles-ci se situent les *soft skills*, qui représentent les capacités appartenant davantage à l'aspect relationnel, pédagogique et adaptatif de la pratique de la fonction d'IPA. Elles regroupent notamment les compétences d'organisation, d'instruction et de facilitation. Leur position dans le modèle témoigne du fait qu'elles reposent sur les *hard skills*, mais qu'elles les enrichissent en permettant aux IPA de s'ajuster aux personnes, aux situations et aux contextes sociaux dans lesquels ils interviennent (Priest et Gass, 2022).

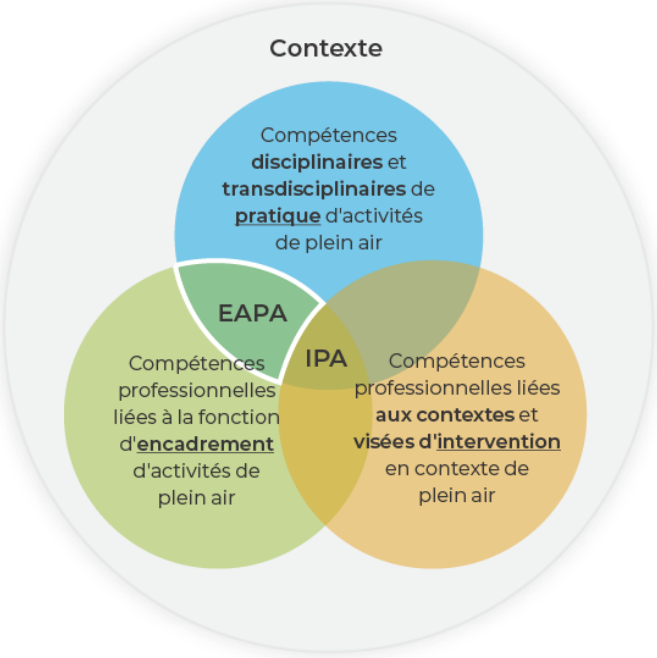
Enfin, l'ensemble est « cimenté » par des *méta-skills*, correspondant à des capacités cognitives et décisionnelles de haut niveau : leadership situationnel, communication, éthique professionnelle, résolution de problèmes, prise de décision et bon jugement. Ces composantes jouent un rôle transversal en renforçant la cohésion du système de compétences, puisqu'elles permettent au leader d'articuler de manière intégrée les dimensions techniques, relationnelles et contextuelles de sa pratique (Priest et Gass, 2022).

Étant donné que l'un des objectifs principaux de cette recherche consiste à élaborer une représentation des CP propres à la fonction d'EAPA à partir de la littérature scientifique et grise, il importe d'en préciser les contours afin de la distinguer de celle d'IPA.

3.3.4 Fonction de travail de l'encadrant d'activités de plein air en lien avec celle de l'intervenant plein air

Bien qu'il existe déjà quelques modèles représentant les compétences professionnelles liées à la fonction de travail de l'IPA dans la littérature (Martin *et al.*, 2024; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009), il est important de saisir que ces modèles ne permettent pas de distinguer clairement les compétences professionnelles qui relèvent plus spécifiquement de la fonction d'EAPA de celles qui relèvent des compétences d'intervention spécifiques aux IPA. Ainsi, afin de bien saisir où se situe globalement la fonction de l'EAPA en lien avec celle de l'IPA, et dans un souci de clarté, la figure 3.5 présente la fonction de travail de l'EAPA et ses ensembles de compétences professionnelles en lien avec celle de l'IPA.

Figure 3.5 La fonction de travail de l'EAPA en lien avec celle de l'IPA, tiré de Bergeron *et al.* (2022)



Cette figure permet d'établir que la fonction d'EAPA est une composante de la fonction d'IPA. Par exemple, l'accompagnateur d'un club de marche initiant un groupe à la randonnée pédestre est à la fois un EAPA et un IPA. Il remplit le rôle d'EAPA en encadrant un groupe de randonneurs, tout en assumant celui d'IPA en menant une intervention éducative pour enseigner les bases de la randonnée. Il agit ainsi à la fois en tant qu'encadrant et en tant qu'instructeur.

Afin de bien cerner la fonction d'EAPA, la définition retenue, présentée plus bas dans ce chapitre, s'appuie sur celle proposée en France pour l'encadrant d'activités physiques de pleine nature (EAPPN).

3.3.5 Encadrant d'activité physique de pleine nature

En France, l'encadrement d'une activité physique de pleine nature (APPN) (équivalent du concept d'APA au Québec) incombe aux personnes responsables d'un groupe de pratiquants ou d'un individu lors de la pratique encadrée de ce type d'activité. Les personnes exerçant cette fonction peuvent être qualifiées d'« encadrants de fait » ou d'« encadrants de droit » (Fédération française de la randonnée pédestre, 2016).

Selon la Fédération française de la randonnée pédestre (2016), l'encadrant de fait est la personne qui prend l'initiative d'organiser une APPN et d'assurer la gestion du groupe. Cette responsabilité est assumée spontanément, sans qu'un mandat ou une délégation officielle ne lui soit attribué par un dirigeant, une organisation ou une institution. L'activité résulte ainsi d'une démarche individuelle, où les participants se réunissent généralement sur la base d'affinités personnelles. La sortie se déroule sans qu'un leader formellement désigné soit nécessairement identifié, bien qu'un membre du groupe assume souvent, de manière implicite, le rôle d'encadrant (Fédération française de la randonnée pédestre, 2016). À titre d'exemple, cela peut inclure des sorties en famille ou entre amis. Par ailleurs, bien que les familles ne constituent pas un domaine institutionnalisé de l'encadrement des APPN, leur rôle dans l'initiation et l'accompagnement des jeunes de moins de 18 ans demeure fondamental, tant en France qu'au Québec. Une étude de la Chaire de tourisme Transat (2017) révèle d'ailleurs que 70 % des jeunes Québécois vivent leurs premières expériences en plein air sous la supervision de leurs parents.

À l'inverse, l'« encadrant de droit » est officiellement reconnu comme responsable de la sortie et de la sécurité des participants, qu'il s'agisse d'un groupe ou d'un individu, tout en représentant l'organisation qui l'emploie, l'institution qui l'a mandaté ou son entreprise personnelle (Fédération française de la randonnée pédestre, 2016). Il exerce généralement son rôle dans un cadre institutionnel, organisationnel ou professionnel, qu'il soit salarié, bénévole ou travailleur indépendant. À titre d'exemple, le Département de l'Yonne (2021), en France, rappelle les grandes lignes du Code civil de France et indique aux EAPPN que :

> Tout encadrant [d'APPN], qu'il soit bénévole ou [rémunéré], est régi par des règles de droit commun qui fixent plusieurs exigences de compétence, de responsabilité, d'obligation de sécurité et de moralité. […] De plus, sa responsabilité civile et pénale est engagée dès lors qu'il encadre une activité. […] À ce titre, il paraît essentiel de posséder une qualification pour savoir mieux gérer les éventuelles difficultés de la pratique [d'APPN] […].

Étant donné les liens entre le Code civil du Québec et le Code civil français, notamment en matière de responsabilité civile, un rapprochement terminologique entre les fonctions d'EAPA et d'EAPPN apparaît cohérent. Les termes « encadrement » et « encadrant » permettent ainsi de rendre compte de la nature et des responsabilités associées à cette fonction. Dans cette perspective, l'ancrage dans le modèle français, adapté au contexte québécois, facilite l'élaboration d'une définition de la fonction d'EAPA à la fois solide sur le plan conceptuel et cohérente avec les réalités juridiques, organisationnelles et professionnelles du Québec.

3.3.6 Encadrant d'activités de plein air

Contrairement à la France, où cette terminologie est établie depuis plusieurs années, la désignation spécifique de la fonction d'EAPA demeure récente au Québec (Bergeron *et al.*, 2022). Cette relative nouveauté terminologique contraste toutefois avec une réalité de terrain, puisque les fonctions associées à l'encadrement des activités de plein air y sont exercées depuis longtemps dans les pratiques professionnelles. À la lumière des éléments présentés précédemment, cette étude s'appuiera sur la définition de la fonction d'EAPA proposée par Bergeron *et al.* (2022, p. 45), tout en l'adaptant pour plus de précision :

> Une personne, qu'elle soit rémunérée ou bénévole, qui assume la responsabilité légale et morale de la planification et de l'encadrement d'une activité de plein air au bénéfice d'un individu ou d'un groupe, et ce, quel que soit le contexte de réalisation de la sortie et la visée de l'intervention qui y est associé.

Pour terminer, il est important de souligner que la définition présentée dans cette sous-section constitue un point de départ visant à solidifer le cadre d'analyse de didactique professionnelle de la présente recherche. Elle ne peut en aucun cas être considérée comme une proposition complète et définitive. Il reste essentiel de préciser davantage la fonction d'EAPA par une meilleure compréhension de ses contextes de réalisation et des CP qui s'y rattachent.

CHAPITRE 4

Méthodologie

Ce chapitre présente les choix méthodologiques ayant guidé la recherche, en lien avec les deux objectifs poursuivis : 1) Dresser un portrait de l'étendue de la littérature scientifique et grise portant sur les compétences professionnelles (CP) de l'encadrant d'activités de plein air (EAPA) et 2) Élaborer une représentation des CP de l'EAPA à partir de la classification didactique des composantes de compétence (CC) issues de cette littérature.

La démarche méthodologique s'articule en deux volets complémentaires. Le premier volet repose sur une revue systématique de l'étendue de la littérature (RSEL), permettant 1) D'apprécier l'étendue de la littérature scientifique et grise et 2) D'identifier et d'extraire les CC relatives à la fonction d'EAPA.

Le second volet consiste en une analyse didactique des données issues de la RSEL. Il permet 1) De concevoir un outil d'intégration et de catégorisation des données issues de cette dernière par le biais d'une consultation d'experts ; 2) De classer les CC extraites dans cet outil en éléments de compétence (ÉC) et en CP, en cohérence avec le cadre conceptuel présenté au chapitre précédent et 3) D'élaborer une représentation structurée des CP de l'EAPA.

4.1 Volet 1 – Revue systématique de l'étendue de la littérature (PRISMA-ScR)

Cette section présente la méthodologie de la RSEL et explicite : 1) Le protocole et le design de l'étude ; 2) L'identification des références ; 3) Les critères d'inclusion ; 4) La sélection des références ; 5) L'évaluation de l'éligibilité et l'identification des données à extraire ainsi que 6) L'inclusion et la synthèse des résultats, soit leur analyse visant à représenter l'étendue du corpus.

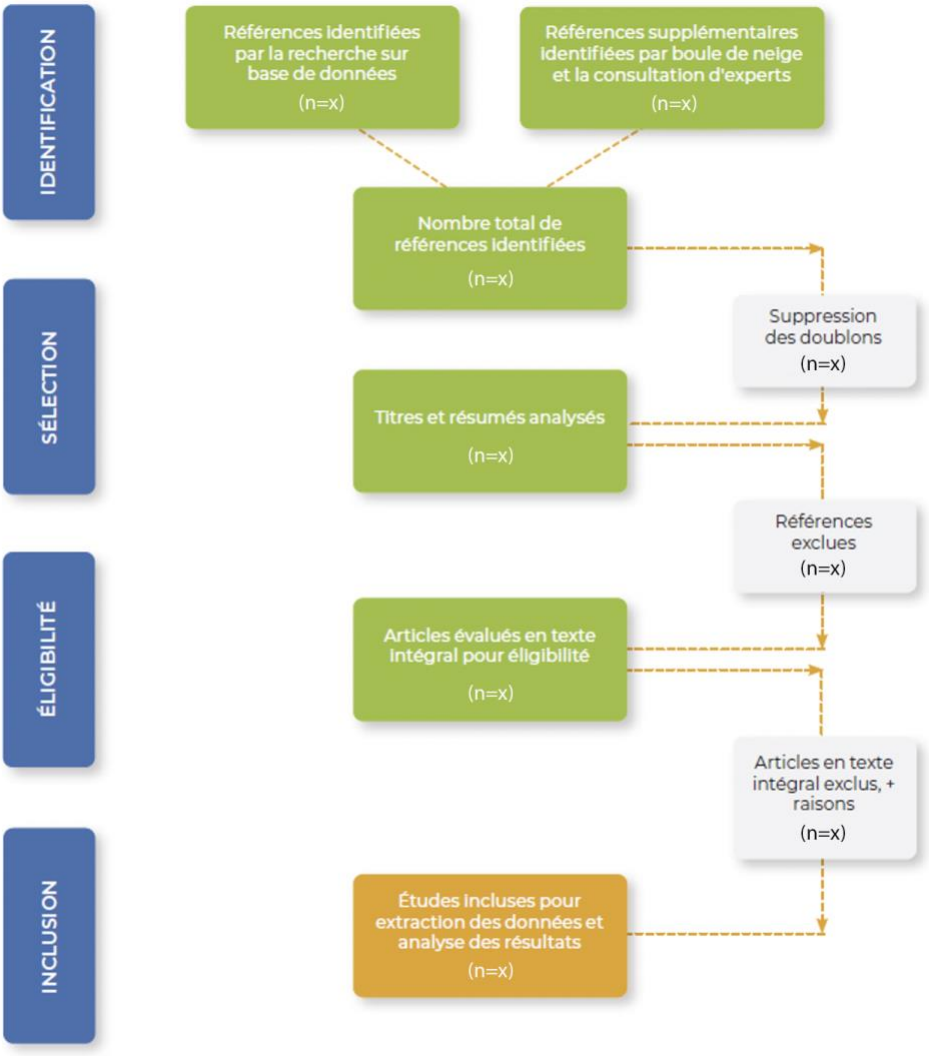
4.1.1 Protocole et design de l'étude

La présente recherche suit les lignes directrices proposées par Peters *et al.* (2015) pour la réalisation et la publication d'une RSEL. En français, l'expression *systematic scoping review* est le plus souvent traduite par « revue systématique de portée » (Carrier *et al.*, 2020; Lavoie *et al.*, 2021). Toutefois, la traduction « revue systématique de l'étendue » a également été proposée, notamment dans le cadre de la révision du présent mémoire, car elle rend plus directement le sens original du terme anglais « *scope* », entendu ici comme « l'ampleur » ou « la couverture » d'un champ de recherche. Ainsi, l'expression « revue systématique de

l'étendue » sera retenue pour la présente étude, mais il n'en reste pas moins que la formule « revue systématique de portée » demeure l'usage le plus répandu dans la littérature francophone.

Le protocole de recherche s'appuie également sur le modèle *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR)* deTricco *et al.* (2018), adapté en fonction des objectifs de l'étude. Afin de faciliter la lecture, l'abréviation PRISMA-ScR est utilisée dans ce chapitre pour désigner le protocole et le design de l'étude. La figure 4.1 présente l'organigramme des quatre phases du PRISMA-ScR inspiré de Peters *et al.* (2015) et de Tricco *et al.* (2018). Ces protocoles systématiques, largement reconnus pour leur solidité méthodologique et leur utilisation croissante (Pham *et al.*, 2014), sont adoptés afin de satisfaire au premier objectif de la présente étude.

Figure 4.1 Organigramme des quatre phases du PRISMA-ScR, inspiré de Peters *et al.* (2015) et Tricco *et al.* (2018)



Les quatre phases de l'organigramme PRISMA-ScR, telles qu'elles ont été adaptées et appliquées méthodologiquement dans la présente étude, sont : 1) L'identification des références ; 2) Leur sélection ; 3) Leur éligibilité et 4) Leur inclusion dans le corpus analysé. Celles-ci sont présentées dans les sous-sections qui suivent.

4.1.2 Identification des références

Pour mener à bien la phase d'identification, quatre étapes principales ont été suivies : 1) La mise en œuvre d'une stratégie de recherche ; 2) Le choix des sources primaires des références ; 3) Le recours à des

méhodes complémentaires et 4) La conception d'outils et de méthodes de gestion des données. Ces quatre étapes sont détaillées dans les prochaines sous-sections.

4.1.2.1 Stratégie principale de recherche

La stratégie principale de recherche repose sur une liste de mots-clés issus majoritairement du cadre conceptuel présenté au chapitre 3, en lien avec la fonction de travail des EAPA, les contextes socioprofessionnels dans lesquels elle s'exerce ainsi que les composantes et éléments de compétence professionnelle associés[5].

Une première liste de mots-clés a été élaborée, à partir de laquelle une équation de recherche initiale a été construite. Celle-ci a été testée dans la base de données Scopus afin d'en préévaluer la pertinence. Cette étape a permis d'ajuster l'équation principale en intégrant des termes et synonymes supplémentaires et en raffinant les mots-clés. La version finale de l'équation a ensuite été adaptée aux spécificités techniques de chaque base de données consultée afin d'optimiser les résultats. L'ensemble des équations de recherche a été élaboré avec le soutien d'un bibliothécaire professionnel affilié au département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

4.1.2.2 Sources primaires des références

Dans un premier temps, sept bases de données électroniques ont été consultées entre le 15 mars 2021 et le 17 décembre 2021 : *Scopus, SportDiscus, ERIC, ProQuest (Dissertation and Thesis), Cairn, Érudit*, et *Education Source* ont été sélectionnées en raison de leur capacité à couvrir un large éventail de domaines dans différentes langues. En complément, une recherche a été effectuée sur *Google Scholar*, et les dix premières pages de résultats ont été examinées à l'aide d'équations de recherche. L'ensemble des requêtes s'est limité aux références publiées entre le 1er janvier 2001 et le 31 juillet 2021[6], en français, en anglais ou en espagnol[7], afin d'obtenir un portrait récent et représentatif de l'étendue de la littérature. La

[5] Ces concepts et mots-clés résultent également d'une réflexion permettant d'identifier des termes synonymes aux concepts centraux présentés au chapitre 3.

[6] Une alerte a également été mise en place sur chaque base de données consultée en lien avec les équations de recherche utilisées pour chacune d'entre elles afin d'obtenir les références qui ont été publiées et trouvées après le 31 juillet 2021, et ce, jusqu'au 30 juin 2024.

[7] La limitation au niveau des langues a été mise en place principalement par manque de ressources pour traduire d'autres langues que celles maîtrisées par l'équipe de recherche.

base de données *Érudit* a permis de recueillir plus de références en français. *Cairn* a été exclue de l'étude, car elle n'a généré aucune référence pertinente, malgré plusieurs ajustements des requêtes effectués.

4.1.2.3 Méthodes complémentaires

À la suite de la consultation des bases de données, deux méthodes complémentaires d'identification de références ont été mises en œuvre afin de diversifier les sources de données et d'augmenter le nombre de références potentiellement pertinentes, en particulier celles issues de la littérature grise. La première méthode est inspirée de l'échantillonnage en boule de neige (Parker *et al.*, 2019) et consiste à analyser les bibliographies des références sélectionnées dans les sept bases de données précédemment consultées. En s'appuyant sur les titres, des références ont ainsi été identifiées comme étant susceptibles de mériter une analyse plus approfondie.

La seconde méthode est une consultation d'experts qui a été réalisée auprès de chercheurs et de praticiens du domaine des ICPA dans le cadre de la neuvième édition de l'International Outdoor Education Research Conference (9th IOERC). À la suite d'une présentation du projet, les participants volontaires ont été invités à suggérer des références pertinentes portant sur les CP des IPA et des EAPA. Ces suggestions, consignées de manière anonyme sur un support papier et déposées dans un espace prévu à cet effet, ont ensuite été intégrées au processus de la RSEL et traitées selon le protocole PRISMA-ScR. Un échantillonnage en boule de neige a également été appliqué aux bibliographies des références ainsi identifiées afin de repérer d'autres sources pertinentes (Parker *et al.*, 2019). Cette étape complémentaire d'identification s'est terminée le 30 juin 2023.

4.1.2.4 Gestion des données

Toutes les références identifiées, qu'elles proviennent des équations de recherche appliquées dans les sept bases de données électroniques ou des méthodes d'identification complémentaires, ont été exportées et classées par base de données dans *EndNote 21*. Les doublons ont ensuite été supprimés manuellement afin d'assurer l'unicité des références retenues. Les informations relatives aux publications restantes (incluant la date de publication, les noms des auteurs, les titres et les résumés) ont ensuite été transférées dans des grilles Excel. Ces grilles regroupent les références par base de données, chaque source disposant d'un classeur distinct, afin de faciliter l'analyse de la pertinence des titres et des résumés au regard des critères d'inclusion de la présente étude. Enfin, les résultats issus des deux méthodes

d'identification complémentaires ont été traités comme des bases de données distinctes et soumis au même protocole d'organisation et de sélection que les sept bases de données précédemment consultées.

De plus, toutes les références issues de la littérature grise ont été regroupées et traitées dans une base de données distincte. Chaque ouvrage recensé a été analysé afin d'identifier les chapitres les plus pertinents en lien avec les objectifs de cette étude. Ces chapitres ont ensuite été importés dans l'outil de codage pour faciliter la mise en œuvre des phases ultérieures du protocole.

4.1.3 Critères de sélection et d'inclusion

Pour être sélectionnées et incluses, les références identifiées devaient provenir de la littérature scientifique ou grise et porter principalement sur les CP et les CC associées à la fonction des IPA exerçant également la fonction d'EAPA. Afin de garantir la rigueur dans le processus de sélection, un glossaire a été élaboré, ce qui permet de mieux définir ces composantes de compétence (voir le tableau 3.1, à la section 3.1.1 du chapitre 3). Ce dernier a été conçu dans le but d'assurer une compréhension cohérente des concepts à l'étude parmi les membres de l'équipe de recherche dans les différentes tâches de codage, de discussion et d'interprétation tout au long du déroulement du protocole PRISMA ScR.

De plus, les références devaient être accessibles en ligne, en bibliothèque ou par l'intermédiaire des ayants droit. Étant donné les ressources limitées en temps et en budget, les références en ligne devaient être disponibles en libre accès, dans les bases de données accessibles par le biais de l'université d'attache de l'équipe de recherche, sur Internet ou par le système Colombo de prêt entre bibliothèques. Celles issues spécifiquement de la littérature grise ont également pu être obtenues par divers moyens : en bibliothèque universitaire, en contactant les auteurs ou ayants droit, en empruntant l'ouvrage à une personne-ressource ou en sollicitant un organisme détenant les droits de la publication. Dans tous les cas, les références ont été analysées dans une version originale, numérisée ou exportée, dans un format électronique compatible (.pdf, .doc ou .docx) afin de permettre le codage et de faciliter l'extraction des données.

Enfin, comme il s'agissait d'une RSEL, les types de design d'étude et la qualité méthodologique des références, qu'ils soient qualitatifs, quantitatifs ou mixtes, n'ont pas été utilisés comme critères d'inclusion ou d'exclusion.

4.1.4 Sélection des références

Pour la seconde étape, consacrée à la sélection des références, deux évaluateurs ont analysé séparément les titres et les résumés des références identifiées dans les classeurs *Excel* (comprenant les colonnes titre, la date, le nom de l'auteur et le résumé) de chaque base de données, en appliquant les critères de sélection et d'inclusion présentés à la section 4.1.3. Pour mener à bien cette tâche, un outil de codage dans *Excel* a été conçu. Les titres jugés pertinents, mais dont le résumé n'était pas disponible ont été retenus pour un examen ultérieur de l'article complet lors de la phase d'éligibilité.

À la fin du codage de chaque base de données, y compris celles issues des méthodes complémentaires (comme l'échantillonnage en boule de neige, la consultation d'experts et la littérature grise), les données des deux grilles de codage ont été regroupées dans un tableau *Excel*. Ce dernier a également permis de calculer l'accord interjuge initial lors de la mise en commun des deux grilles.

Par la suite, une discussion a eu lieu pour résoudre les désaccords (Levac *et al.*, 2010) – ces échanges permettant de consolider l'accord interjuge final et d'améliorer la qualité des références retenues pour chaque base de données. À l'issue de ce processus, les références ne répondant pas aux critères de sélection ont été exclues. Les références sélectionnées ont ensuite été transférées vers la phase d'éligibilité et d'identification des données à extraire.

4.1.5 Éligibilité des références et codage des données à extraire

Pour garantir une continuité et une cohérence, la troisième phase, consacrée à l'éligibilité des références et à l'identification des données à extraire, a été réalisée par quatre chercheurs. Chaque chercheur a lu intégralement et séparément les références retenues afin de valider leur conformité aux critères de sélection. Les publications non éligibles ont été exclues lorsqu'elles ne respectaient pas les critères de sélection, et les raisons de leur exclusion ont été consignées dans un tableau dans un document *Word*.

Au cours de cette même lecture intégrale, lorsqu'une référence a été jugée éligible, les chercheurs ont identifié et codé les données à extraire lors de la phase d'inclusion, telles que la date de publication, l'origine de l'étude, les objectifs de recherche, le cadre conceptuel ou théorique, les informations méthodologiques pertinentes, les sujets ou l'objet d'étude, les résultats ainsi que les données relatives aux CC des EAPA. Ces dernières ont ensuite été utiles lors du volet d'analyse didactique des CP des EAPA découlant du protocole PRISMA-ScR. C'est également au cours de cette phase de codage que les termes

employés pour désigner le concept de « compétence » dans son ensemble, ainsi que les définitions qui leur sont associées, ont été identifiés et relevés, afin de vérifier dans le corpus la présence du flou conceptuel soulevé au chapitre 2 concernant l'usage et la compréhension de ce concept. Les résultats de cet examen spécifique sont présentés à la section 5.2.3.

À la suite de l'analyse d'un lot de cinq références, une discussion a eu lieu entre les chercheurs pour assurer la cohérence de leurs évaluations ou résoudre tout désaccord sur l'interprétation de certains concepts, de la question ou des objectifs de la recherche (Levac *et al.*, 2010). Ces échanges ont permis d'actualiser le codage des éléments à extraire, d'ajuster les codes ainsi que la matrice d'extraction de données dans un processus collaboratif et itératif et de statuer sur l'inclusion ou le rejet des références nécessitant une réflexion plus approfondie.

4.1.6 Inclusion des références et analyse des caractéristiques générales du corpus

Lors de la phase d'inclusion, les données codées préalablement dans la phase d'éligibilité et issues des références éligibles ont été extraites et organisées dans une matrice élaborée sur *Excel*. Ce travail d'extraction a été réalisé par plusieurs chercheurs, et des discussions permettant de clarifier et d'ajuster certaines données ont eu lieu, ce qui a permis de mener à une synthèse plus précise des résultats. Ces résultats ont ensuite été regroupés en deux catégories principales : 1) Les données relatives à l'étendue de la littérature et 2) Celles concernant les CC de l'IPA et de l'EAPA. Cette caractérisation a été réalisée dans le but de faciliter l'analyse des données afin de mieux répondre aux deux questions et aux objectifs au cœur de la présente recherche.

Une fois les données extraites dans la matrice des résultats et classées dans ces deux catégories, deux analyses ditinctes ont été menées afin d'aboutir à une synthèse des résultats. Premièrement, une analyse descriptive et inductive des données permettant de brosser le portrait de l'étendue de la littérature concernant le sujet à l'étude a été réalisée. Ce type d'analyse est une approche méthodologique fondamentale permettant de résumer, structurer et interpréter des ensembles planifiés de données. Elle vise à dégager des tendances générales ou des schémas dans les données avant toute analyse inductive ou prédictive (Bernard, 1994).

Selon Bernard (1994), cette méthode constitue souvent le point de départ indispensable à une analyse inductive, car elle fournit une vision claire des relations intrinsèques au sein des données collectées.

L'auteur souligne également que l'analyse descriptive est particulièrement adaptée pour répondre à des questions exploratoires initiales, où l'objectif principal est de caractériser les variables étudiées et de mettre en évidence leurs interactions principales, ce qui est le cas de la présente étude. Parmi les outils privilégiés dans ce type d'analyse, les tableaux et les graphiques synthétiques occupent une place centrale, car ils facilitent la compréhension visuelle des structures et des relations sous-jacentes aux données (Bernard, 1994). L'auteur insiste sur l'importance d'une présentation claire des résultats, afin que les chercheurs puissent identifier les aspects pertinents à approfondir dans des analyses futures. Ces explications, en cohérence avec les objectifs de la présente étude, justifient le choix de ce type d'analyse comme méthode pour traiter les données extraites du processus PRISMA-ScR afin de brosser un portrait clair de l'étendue de la littérature scientifique et grise concernant les CP de l'EAPA.

Enfin, une analyse didactique inspirée de l'approche de Pastré (2011) a été réalisée. Celle-ci a permis de regrouper et d'organiser les données relatives aux CC, issues du processus PRISMA-ScR, au sein d'une représentation structurée des CP de l'EAPA. La méthodologie appliquée à cette analyse, menant à la conception de cette représentation, est détaillée dans la section suivante.

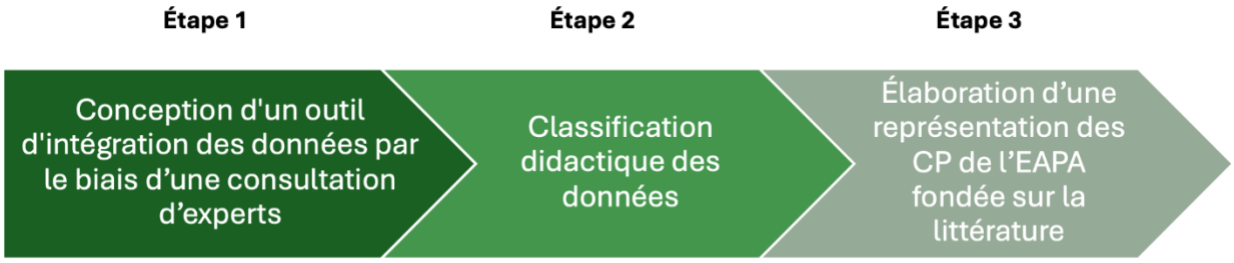
4.2 Volet 2 – Analyse didactique des composantes et des éléments de compétence

Cette section découle de la seconde question de recherche : « Quelles compétences professionnelles de l'EAPA sont présentées dans la littérature ? » Elle décrit la méthodologie d'analyse didactique employée pour identifier, structurer et présenter ces compétences à partir des données issues de la consultation d'experts et du protocole PRISMA-ScR permettant de répondre à cette question.

L'analyse de didactique professionnelle menée dans cette recherche visait à identifier, structurer et comprendre les composantes essentielles des CP des EAPA, telles qu'elles ont émergé des différentes méthodes de collecte de données mises en œuvre. Il convient de rappeler que cette démarche d'analyse s'inscrit dans un mandat du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (section 2.2.3.2) et répond à la nécessité d'établir un Programme national visant la qualification des EAPA (section 2.2.3.1). Pour atteindre cet objectif, le *Guide de conception et de production d'un programme* (Ministère de l'Éducation, 2004) ainsi que les écrits de Pastré (2011) ont guidé et structuré les travaux didactiques menés dans le cadre de la présente étude.

L'analyse didactique s'est organisée en trois étapes principales : 1) La conception d'un outil d'intégration et de catégorisation des données par le biais de la consultation d'experts ; 2) La classification des données extraites dans cet outil en éléments de compétence (ÉC) et en CP, en cohérence avec le cadre conceptuel présenté au chapitre précédent et 3) L'élaboration d'une représentation structurée des CP de l'EAPA fondée sur la littérature. La figure 4.2 représente ces trois étapes.

Figure 4.2 Organisation de l'analyse didactique des composantes et éléments de compétence



La raison d'être de ces trois étapes méthodologiques était d'assurer que les catégories d'intégration des CC provenant des différentes sources de données soient validées par un processus aussi complet que possible, dans les limites des ressources disponibles pour la présente recherche. Cette approche visait également à favoriser la fiabilité, la pertinence et la solidité des catégories établies par la conception de l'outil d'intégration et de classification issu de la consultation d'experts, de manière à permettre une intégration cohérente des données puisées dans la littérature et à soutenir l'élaboration d'une représentation finale crédible. Ces catégories constituent en effet les assises conceptuelles à partir desquelles émergeront les CP de l'EAPA, permettant ainsi d'atteindre le second objectif de la recherche.

4.2.1 Conception d'un outil d'intégration par le biais d'une consultation d'experts

Selon Pastré (2011), la consultation d'experts est une démarche méthodologique qui vise à recueillir des savoirs professionnels implicites dans le but d'élaborer des catégories de classement de base. Cette approche repose sur l'idée que les experts, grâce à leur expérience et à leurs pratiques, détiennent une compréhension approfondie des tâches fondamentales, des CC et des CP associées à une activité spécifique (ici, l'encadrement d'activités de plein air). Dans le cadre de cette étude, cette méthode a consisté à engager des échanges avec des professionnels du domaine du plein air (PA) spécialisés dans la fonction de travail de l'EAPA afin d'identifier, dans un premier temps, les tâches et les actions-clés qui lui sont liées. Les données recueillies ont ensuite été classées en catégories opérationnelles, permettant une

analyse didactique plus approfondie. Ce processus participatif et inductif favorise l'émergence de cadres pertinents pour décrire et formaliser les compétences. La consultation d'experts constitue ainsi une première étape essentielle afin de passer d'une compréhension empirique à une modélisation conceptuelle des CP d'une fonction de travail (Pastré, 2011).

La méthode de consultation d'experts a pris la forme d'un panel d'experts structuré et s'est inspirée des approches de type Delphi modifié (Hsu et Sandford, 2007; Keeney *et al.*, 2011) et des entretiens collectifs dirigés et structurés (Krueger, 2014; Rubio *et al.*, 2003). Selon Krueger (2014), ce type de consultation vise à favoriser la confrontation des points de vue entre spécialistes et la convergence des points de vue, tout en préservant la richesse des analyses qualitatives.

Cette première étape de travail s'est déroulée en quatre temps, soit : 1) La sélection des experts ; 2) La conception d'outils et d'une méthode de collecte des données ; 3) La tenue d'un panel d'experts et 4) Le traitement des outils de collecte.

4.2.1.1 Sélection des experts

En ce qui concerne la sélection des experts, des personnes reconnues pour leur expertise dans la fonction d'EAPA et issues de divers milieux représentatifs de l'écosystème du plein air québécois ont été ciblées. Ce choix visait à assurer une diversité de perspectives professionnelles et une représentation équilibrée des secteurs susceptibles d'être concernés par la création d'un référentiel de compétences de l'EAPA.

Les milieux représentés par les experts couvraient : l'enseignement collégial et universitaire en intervention dans le domaine du plein air, l'enseignement de l'éducation physique, les fédérations de plein air, les associations de loisirs ainsi que le tourisme d'aventure. Cette diversité avait pour but de garantir que le référentiel, conçu comme un tronc commun de compétences décontextualisé, demeure pertinent et crédible dans l'ensemble des contextes d'intervention propres aux domaines du plein air (éducation, loisirs et sports, tourisme d'aventure et santé).

4.2.1.2 Conception d'outils et d'une méthode de collecte des données

Afin de préparer efficacement le panel d'experts, un outil de collecte de données en format *Word* a été élaboré (il est présenté à l'annexe A). Cet outil a été conçu à partir des données issues de l'analyse didactique des programmes de formation des IPA et des EAPA existants au Québec, réalisée par le

Laboratoire d'expertise et de recherche en plein air (LERPA) dans le cadre du rapport *Vers un programme national pour l'encadrement des activités de plein air : Étude préliminaire* (Bergeron *et al.*, 2022). Il se présente sous la forme d'un tableau structuré autour de six grandes catégories liées à la fonction d'EAPA : professionnalisme, planification, prise en charge, communication, sécurité et environnement. Chaque catégorie comporte une compétence professionnelle « préliminaire » accompagnée de sa définition opérationnelle. À partir de ces informations, les experts ont dû identifier les tâches et les actions observables qu'ils jugeaient représentatives de chacune des catégories. Ils ont également été invités à consigner leurs commentaires, précisions et questions, afin d'alimenter la discussion lors du panel.

En complément, un matériel préparatoire composé d'une présentation préenregistrée et d'un diaporama a été élaboré afin de transmettre les consignes aux experts et de préciser les concepts-clés nécessaires au bon déroulement de l'exercice. L'ensemble de ce matériel a été transmis par courriel avant la tenue du panel (annexe B). Après en avoir pris connaissance, les experts ont rempli l'outil de collecte de données individuellement. Ces contributions préparatoires ont servi de base aux échanges collectifs lors du panel, en soutenant une réflexion individuelle préalable et en favorisant des discussions structurées autour des CP de l'EAPA

4.2.1.3 Panel d'experts

Le panel a été animé à partir d'un diaporama conçu pour structurer la rencontre et en faciliter le déroulement. Celle-ci a débuté par un rappel de l'historique du projet, de ses objectifs et de la portée du référentiel de compétences à élaborer, afin de situer les participants dans la démarche. Une courte période de questions a ensuite permis de clarifier certains éléments et de consolider la compréhension commune du mandat. L'animation du panel a été assurée par un modérateur chargé de guider les échanges. Celui-ci a été appuyé par deux personnes assumant des rôles distincts : l'une était ainsi responsable de la prise de notes détaillée en vue de l'analyse didactique ultérieure, et l'autre, des aspects techniques et logistiques, incluant l'enregistrement audio et le respect du protocole de recherche.

Le cœur du panel consistait à identifier les tâches et actions concrètes associées aux six catégories initiales de l'outil de collecte de données. À partir de ce dernier, préalablement rempli individuellement, les experts ont été invités à répondre à une question centrale, reprise pour chacune des catégories :

« Quelles sont les actions ou tâches spécifiques réalisées par un EAPA, indépendamment du milieu ou du contexte, pour chaque catégorie présentée ? »

Les discussions ont porté principalement sur trois catégories-clés soit, la planification, la prise en charge et le professionnalisme afin de permettre un échange approfondi et comparatif entre milieux d'intervention. Les trois autres catégories (communication, sécurité et environnement) ont fait l'objet d'un travail individuel à accomplir par le biais de l'outil de collecte, selon la même logique de réflexion à la suite du panel.

La rencontre a été enregistrée dans son intégralité afin de permettre une analyse ultérieure des échanges et une triangulation entre les données verbales et les outils écrits (les notes prises lors de la consultation d'experts et les outils de collecte de données remplis individuellement). Cette combinaison de contributions individuelles et de discussions collectives doit viser à renforcer la validité des données et à favoriser une convergence partielle des jugements d'experts, conformément aux principes d'un panel d'experts structuré (Krueger, 2014; Okoli et Pawlowski, 2004).

4.2.1.4 Traitement des outils de collecte

À la suite du panel, les experts ont été invités à terminer l'exercice individuellement pour les trois thèmes non abordés lors de la rencontre, ainsi qu'à ajuster et à enrichir leurs réflexions sur les thèmes discutés collectivement dans leurs outils de collecte de données respectifs. Une fois remplis par les experts, ceux-ci ont été récupérés et regroupés pour l'étape ultérieure d'analyse. Parallèlement, une réécoute de l'enregistrement du panel a permis de préciser les notes prises pendant la rencontre, assurant ainsi l'exhaustivité et la fiabilité des données recueillies.

4.2.1.5 Considérations éthiques

Dans le cadre de la présente recherche, et après vérification des exigences applicables, aucun certificat d'éthique n'a été requis pour la réalisation de cette étape de la méthodologie. Cette décision repose sur la nature de la consultation d'experts menée dans cette étude et sur la définition de la participation à la recherche proposée dans *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*.

L'article 2.1 de cette politique établit que certaines interactions avec des humains peuvent viser à recueillir des informations sur des organisations, des pratiques professionnelles ou des méthodes de travail auprès de personnes autorisées à communiquer ces renseignements dans le cadre normal de leurs fonctions. Dans ces situations, ces personnes ne sont pas considérées comme des participants à la recherche au sens de la politique (Gouvernement du Canada, 2022).

Dans la présente étude, les experts ont été consultés à titre de personnes-ressources professionnelles afin de documenter et de préciser les tâches et actions associées à la fonction d'EAPA. Ils ne constituaient donc pas l'objet de la recherche ni une source de données mobilisée pour répondre directement aux questions de recherche. Leur contribution visait plutôt à expliciter des connaissances professionnelles relatives à cette fonction de travail et à consolider les catégories utilisées pour la classification des composantes de compétence issues de la littérature analysée dans le cadre du PRISMA-ScR, laquelle constitue la principale source de données de la recherche.

Bien qu'aucun certificat d'éthique n'ait été requis, la consultation a été menée dans le respect des principes généraux de l'éthique de la recherche, notamment en informant les experts des objectifs de la démarche, de l'utilisation des données recueillies et du caractère volontaire de leur contribution.

4.2.2 Classification didactique

La deuxième étape de l'analyse didactique de la présente recherche, inspirée des travaux de Pastré (2011), consistait à classer les CC au sein de catégories et de sous-catégories qui, au fil de l'analyse, ont évolué respectivement vers des ÉC et des CP. Ce processus visait à regrouper et à organiser de manière cohérente et structurée les données recueillies dans le cadre de ces travaux.

Ces étapes s'inscrivent également dans une démarche qualitative inductive inspirée des travaux de Paillé (1994) sur l'analyse par théorisation ancrée, elle-même dérivée de la *Grounded Theory* de Glaser et Strauss (2017). Cette approche repose sur un processus itératif de codification, de catégorisation et de mise en relation des données empiriques. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, cette approche a permis de regrouper et d'organiser les CC et ÉC de l'EAPA selon une logique émergente, afin de construire une représentation cohérente et enracinée dans la réalité du terrain. Le tableau 4.1 présente les liens entre le processus de classement didactique des CC et des ÉC et l'analyse par théorisation de Paillé (1994).

Tableau 4.1 Classification didactique, inspiré de Paillé (1994) et de Pastré (2011)

Analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994)	Classification didactique menée dans cette étude (Pastré, 2011)
1- Codification initiale : repérage et étiquetage des unités de sens présentes dans les données (verbatims, notes, documents, etc.).	**1-** Identification par le code « COMP » des composantes de compétence provenant des notes prises lors du panel d'experts, des outils de collecte de données individuels remplis par ces mêmes experts et de la littérature incluse dans le PRISMA-ScR.
2- Catégorisation : regroupement de ces unités de sens selon leurs similitudes, différences et relations.	**2-** Regroupement des composantes de compétence dans des catégories et sous-catégories.
3- Mise en relation : identification des liens entre catégories (hiérarchie, interdépendances, conditions).	**3-** Identification de la nature des composantes de compétence qui sont alors regroupées pour former des compétences professionnelles et des éléments de ces compétences. Catégorisation de ces compétences professionnelles en compétences transversales, générales et particulières permettant ainsi leur hiérarchisation et facilitant la compréhension de leurs interdépendances.
4- Intégration : construction d'un ensemble cohérent représentant le phénomène étudié.	**4-** Analyse par processus itératif permettant : 1) D'assurer la cohérence et la complémentarité entre les catégories de compétences et 2) De classifier de manière précise et crédible des éléments de compétence permettant de représenter les compétences professionnelles de la fonction de travail de l'EAPA.
5- Modélisation : élaboration d'une représentation (schéma, typologie, grille) rendant compte de la structure conceptuelle du phénomène.	**5-** Élaboration d'une représentation des compétences professionnelles de l'EAPA permettant de démontrer la cohérence de l'ensemble.
6- Théorisation : formulation d'une compréhension générale ou d'un modèle explicatif enraciné dans les données.	**6-** Formulation d'explications de la représentation ancrées dans les données.

La méthodologie adoptée dans cette section représente les étapes 1 à 4 de l'analyse par théorisation de Paillé (1994). Elle repose d'abord sur une codification initiale simple des CC provenant des notes prises lors du panel d'experts, des outils de collecte de données remplis individuellement par ces mêmes experts ainsi que de la RSEL. Les CC sont identifiées à l'aide du code « COMP ».

Dans un deuxième temps, l'étape de catégorisation a pris la forme d'un classement didactique de ces dernières au sein de catégories et de sous-catégories. Tout d'abord, ces catégories correspondaient à celles proposées dans l'outil de collecte de données, conçu à partir de l'analyse didactique des programmes de formation des IPA et des EAPA existants au Québec (Bergeron *et al.*, 2022). Toutefois, au fil d'un processus itératif d'analyse inductive (Paillé et Mucchielli, 2016), certaines de ces catégories ont évolué, se sont restructurées ou ont laissé place à de nouvelles catégories émergentes, issues de la réflexion didactique menée par les chercheurs. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2016, p. 133), l'analyse inductive vise à « laisser émerger les catégories et les relations à partir des données, plutôt que de les imposer à partir d'un cadre théorique ».

Dans un troisième temps, l'analyse s'est concentrée sur l'identification de la nature des CC (habiletés, tâches, qualités, attitudes, connaissances, etc.) et sur leur regroupement selon leurs similarités au sein des catégories et des sous-catégories dans lesquelles elles ont été préalablement classées. À partir de ces regroupements, chaque ensemble de CC a ensuite été exprimé sous la forme d'un ÉC, composé d'un verbe d'action suivi d'un complément, de manière à représenter une action observable et contextualisée. Cette opération de reformulation a constitué une étape charnière, puisqu'elle a permis de donner une expression concrète aux regroupements issus de l'analyse et d'en favoriser la clarté et la cohérence avec le cadre conceptuel de la présente étude.

Une fois ces énoncés établis, lors d'un dernier mouvement d'analyse didactique, ils ont évolué vers des formes hiérarchisées selon leur niveau d'abstraction et leur portée dans l'action, menant à l'émergence de CP et de leurs ÉC. Chacun de ces énoncés a été, par le fait même, interprété et validé afin de refléter fidèlement la pensée de l'expert ou de l'auteur à l'origine des données qui les composent. Enfin, chaque énoncé a été associé à un niveau taxonomique, déterminé selon sa place dans la structure fonctionnelle de l'EAPA, c'est-à-dire la catégorie de compétence à laquelle il se rattache (transverale, générale ou spécifique).

4.2.2.1 Données provenant de la consultation d'experts et conception de l'outil d'intégration

L'analyse didactique des données provenant de la consultation d'experts visait à mener à la conception d'un outil d'intégration et de catégorisation des données issues de la RSEL. Pour y parvenir, les outils de collecte regroupés lors de l'étape précédente ont fait l'objet d'une première analyse et classification didactiques des CC (actions et tâches). Cette étape a débuté par l'identification systématique des CC figurant dans les notes prises lors du panel d'experts ainsi que dans les outils de collecte de données

individuels remplis par ces mêmes participants. Le code « COMP » a été attribué à chacune d'elles afin d'assurer la traçabilité et la cohérence du traitement des données tout au long du processus analytique.

Dans la continuité de ce processus, les CC codées ont été regroupées et classées dans une grille *Excel* de synthèse des données de la consultation d'experts, en vue de la poursuite de l'analyse didactique. Au cours de ce processus, les doublons ont été fusionnés, et les éléments décrivant ou définissant les CC ont été identifiés puis extraits des outils de collecte vers la grille de synthèse, afin d'en faciliter l'analyse ultérieure et d'assurer la consolidation des données. Lorsque certaines CC exprimées par les experts au sein d'une catégorie se sont avérées, à l'analyse, correspondre plus adéquatement à une autre, elles ont été reclassées dans la catégorie la plus cohérente sur le plan conceptuel. Cette opération permet de garantir la justesse et la cohérence interne du classement en amont des itérations d'analyse didactique subséquentes.

Dans un deuxième temps, les CC regroupées dans le document de synthèse ont été de nouveau classées au sein d'une carte conceptuelle dans des catégories et sous-catégories correspondant initialement à celles proposées dans l'outil de collecte de données, conçu à partir de l'analyse didactique des programmes de formation des IPA et des EAPA existants au Québec (Bergeron *et al.*, 2022). Cette étape a permis d'organiser les premières relations hiérarchiques entre les CC.

Ce travail, ponctué de discussions, a conduit à l'ajustement progressif des catégories initiales : certaines d'entre elles ont ainsi pu se transformer ; d'autres ont pu être fusionnées ou supprimées, tandis que de nouvelles ont pu émerger. Ces échanges et reformulations ont permis d'assurer une cohérence conceptuelle et une fidélité accrue à la pensée des experts. C'est également à ce moment que les regroupements de CC ont été reformulés en énoncés permettant de les faire évoluer en CP et en ÉC. Au terme de ce processus, une carte conceptuelle a été élaborée afin de les structurer.

Les ÉC ayant contribué à l'évolution des catégories initiales vers un outil d'intégration des données ont ensuite été retirés de la carte conceptuelle, ne laissant que les catégories finales ainsi que les CP et les définitions qui leur sont associées. Ce choix méthodologique découle du fait que l'un des objectifs de la présente recherche consiste à élaborer une représentation des CP de l'EAPA provenant de la littérature. Dans cette optique, il est essentiel de préserver l'intégrité des résultats en évitant toute fusion entre les données issues de la consultation d'experts et celles provenant du PRISMA-ScR.

Les énoncés issus de la consultation d'experts demeurent néanmoins des repères utiles pour l'analyse et la formulation des CC similaires identifiées dans la littérature. Les catégories de l'outil d'intégration servent ainsi de structure d'accueil pour l'analyse et la classification inductive des CC extraites du PRISMA-ScR, en cohérence avec la nature documentaire des sources.

4.2.2.2 Données provenant du PRISMA-ScR

L'analyse didactique des données issues du PRISMA ScR a constitué la deuxième étape du processus. Lors de la phase d'éligibilité du PRISMA-ScR, les CC à extraire de la littérature ont été codées « COMP », tandis que leurs définitions, lorsqu'elles étaient disponibles, ont été codées « COMP/D » directement dans les références incluses figurant dans le corpus (articles scientifiques, chapitres de livre, etc.). L'identification de ces définitions visait à demeurer le plus fidèle possible au sens attribué par les auteurs, afin de faciliter l'interprétation et le classement didactique des données lors des étapes d'analyse ultérieures.

Ce codage a d'abord été réalisé par un premier chercheur à la suite d'une lecture intégrale de chaque référence, puis confirmé par un second lors d'une deuxième lecture complète, ce qui permettait d'assurer la fiabilité interlecteur du repérage des données. Les divergences observées lors de cette étape ont ensuite été discutées afin d'arriver à un consensus sur l'identification des données à extraire.

Une fois identifiées, les CC ont été extraites vers une matrice sur *Excel*, où elles ont été copiées intégralement, accompagnées de leur pagination d'origine, afin d'en faciliter la localisation lors de l'analyse et du classement didactique subséquent. Dans le cadre de ce processus, un calcul des occurrences a également été réalisé lorsque certaines CC sont apparues à plus d'une reprise dans le corpus. Ce dénombrement permet de documenter l'importance relative accordée à certaines CP ou CC dans les études recensées, en tant que sujets d'analyse privilégiés par les auteurs.

Une fois rassemblées dans la matrice, les CC ont été analysées, puis classées dans l'outil d'intégration issu de la consultation d'experts. À cette étape, la nature de chaque CC (habiletés, connaissances, qualités, etc.) a été identifiée afin d'orienter leur regroupement dans les différentes catégories du modèle. Les regroupements de CC provenant de la littérature ont ensuite été exprimés sous la forme d'énoncés clairs, composés d'un verbe d'action et d'un complément, ce qui a permis de les transformer en CP et en ÉC. Les échanges et reformulations successifs ont contribué à affiner le classement et la catégorisation des CP

(générales, transversales ou particulières), tout en renforçant la cohérence conceptuelle de l'ensemble et la fidélité à la pensée des auteurs à l'origine des données interprétées.

Au terme de ce travail, il a été possible de réaliser une version consolidée et stabilisée de la carte conceptuelle, représentant de manière claire, catégorisée et hiérarchisée les CP de l'EAPA issues du corpus analysé. Cette version finalisée a servi de fondement à la dernière étape de l'analyse didactique, soit l'élaboration d'une représentation des CP de l'EAPA provenant de la littérature. Les actions menées dans le cadre de cette conception de la représentation sont détaillées dans la section suivante.

4.2.3 Élaboration d'une représentation des compétences professionnelles de l'encadrant d'activités de plein air fondée sur la littérature

L'élaboration d'une représentation constitue l'étape 5 du processus d'analyse par théorisation ancrée tel que le propose (Paillé, 1994), soit la modélisation : l'élaboration d'une structure visuelle ou conceptuelle qui rend compte de l'organisation interne du phénomène étudié. Dans la présente recherche, cette étape s'est appuyée sur les résultats consolidés de l'analyse didactique des données issues du PRISMA-ScR. Grâce au travail de catégorisation et de hiérarchisation des CP de l'EAPA, il est devenu possible de concevoir une représentation à la fois cohérente, lisible et fidèle à la réalité de la fonction de travail de l'EAPA.

Cette modélisation vise à rendre compte de la structure conceptuelle d'un ensemble de données (ici des CP et ÉC) en explicitant leurs interrelations (Paillé, 1994). Elle se prolonge également dans la sixième étape décrite par Paillé (1994), soit la théorisation, par laquelle la représentation devient un support d'interprétation et de compréhension du phénomène observé. Cette théorisation de la représentation prend la forme d'un texte d'interprétation de cette dernière permettant à la représentation élaborée de ne pas se limiter à illustrer les résultats. Elle agit alors comme un outil didactique permettant d'articuler les dimensions conceptuelles, fonctionnelles et pratiques de la compétence professionnelle en contexte d'encadrement des APA. Cet outil doit donc également faciliter la compréhension et l'utilisation des résultats de l'analyse didactique, notamment dans les contextes de formation, de recherche et de pratique professionnelle (Martin *et al.*, 2024).

L'une des principales raisons de recourir à une représentation graphique repose sur l'idée qu'un visuel bien conçu simplifie l'interprétation de données complexes en réduisant le bruit informationnel et en mettant en évidence les relations essentielles (Tufte, 1985). Compte tenu de la densité et de la richesse

des données issues de la recherche, la visualisation s'impose comme un moyen privilégié pour renforcer la lisibilité et l'utilisabilité des résultats.

Pour concevoir une représentation efficace et intuitive des CP de l'EAPA, une attention particulière a été accordée aux variables visuelles – position, taille, forme, couleur, hiérarchie et proximité – afin d'organiser les informations de façon optimale, cohérente et intuitive (Bertin, 1967; Robbins, 2005; Ware, 2019). Ces principes de conception ont guidé l'élaboration de la représentation finale, fruit d'un travail collaboratif et itératif, combinant analyse didactique, rigueur scientifique et créativité graphique.

CHAPITRE 5

Résultats

Ce chapitre présente les principaux résultats issus des démarches de collecte et d'analyse des données entreprises dans le cadre de cette recherche. Afin d'assurer une présentation claire et logique, il adopte une organisation cohérente avec celle décrite dans le chapitre précédent consacré à la méthodologie. Les résultats se déclinent en deux volets complémentaires, soit ceux provenant : 1) De la revue systématique de l'étendue de la littérature (RSEL) selon le protocole PRISMA-ScR et 2) De l'analyse didactique des composantes de compétence (CC) et des éléments de compétence (ÉC) de l'encadrant d'activités de plein air (EAPA).

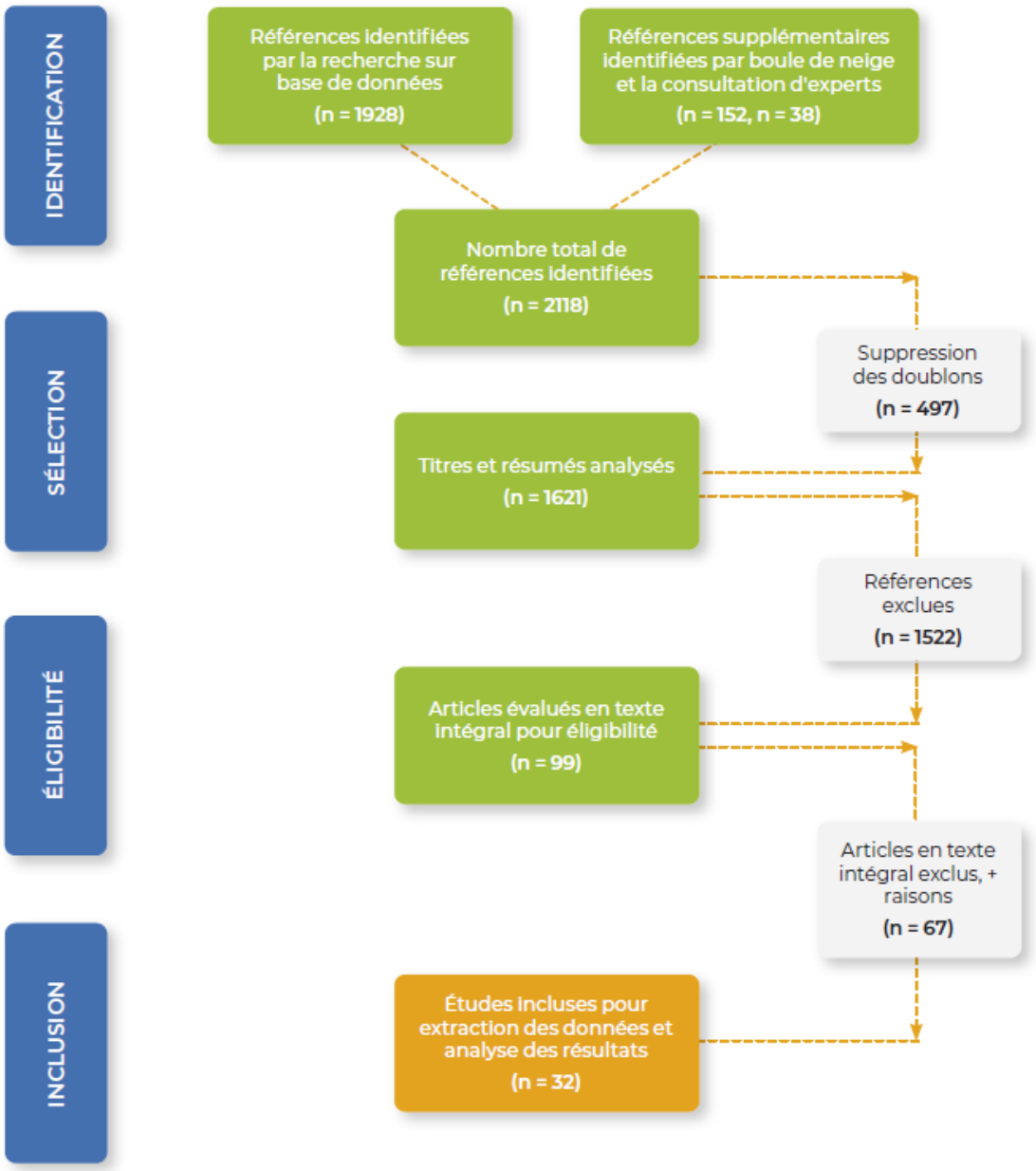
5.1 Volet 1 – Résultats de la revue systématique de l'étendue de la littérature (PRISMA-ScR)

Le premier volet des résultats est structuré en trois sous-sections, chacune abordant un aspect spécifique des données recueillies. La première présente le corpus inclus dans la présente étude à la suite de la mise en œuvre du protocole PRISMA-ScR, illustrée par l'organigramme adapté des travaux de Peters *et al.* (2015) et de Tricco *et al.* (2018). Les deux sous-sections suivantes portent sur les données extraites des références incluses à la suite de l'application de ce protocole. La première décrit les caractéristiques générales de ce corpus afin d'en illustrer l'étendue, tandis que la seconde examine la manière dont les auteurs des références traitent le concept de compétence et ses composantes en lien avec la fonction d'EAPA.

5.1.1 Organigramme du protocole PRISMA-ScR

La figure 5.1 présente l'ensemble des résultats obtenus lors des différentes étapes de l'application du processus systématique de l'organigramme PRISMA-ScR (Peters *et al.*, 2015; Tricco *et al.*, 2018) en indiquant le nombre de références recensées à chaucune des phases d'identificaiton, de sélection, d'éligibilité et d'inclusion menant au corpus inclus dans la présente recherche.

Figure 5.1 Résultats de l'organigramme PRISMA-ScR, adapté de Peters *et al.* (2015) et Tricco *et al.* (2018)



Lors de la phase d'identification, les bases de données consultées ont permis de relever 1 928 références. Les mots-clés retenus et les équations de recherche associées sont présentés en annexe C. Les méthodes complémentaires d'identification ont permis de recenser 190 références supplémentaires, portant le total combiné à 2 118. Il convient de souligner que l'apport des experts consultés dans une des méthodes complémentaires a principalement permis d'enrichir les références pertinentes issues de la littérature

grise. Un traitement préalable a ensuite permis d'éliminer 497 doublons, ce qui a réduit la base de travail à 1 621 références uniques.

La phase de sélection a consisté à analyser ces références (n = 1 621) par source de données. Les fichiers *Excel – Titres_Auteurs_Résumés* ainsi que *Codage et accord interjuge* rassemblent les grilles de codage et les calculs d'accord interjuge. L'accord initial moyen entre les deux chercheurs (NB et AAB) était de 0,84. À la suite de discussions entre les membres de l'équipe de recherche (NB, AAB, FB et TG) visant à résoudre les désaccords (Levac *et al.*, 2010), l'accord interjuge final s'est établi à 0,96. À ce stade, la majorité des références ont été exclues (n = 1 522), principalement en raison de l'absence de lien direct avec les compétences professionnelles des intervenants en plein air (IPA) ou des EAPA.

La phase d'éligibilité a donc porté sur les 99 références restantes, dont 67 ont été exclues. La liste de ces dernières et les motifs de leur exclusion sont présentés en annexe D. À l'issue de ce processus, 32 références ont été incluses dans le corpus de la présente étude, et les données qui en ont été extraites ont été intégrées au fichier *Excel – Matrice d'extraction des données PRISMA-ScR* pour analyse. La liste de ces publications de même que les informations détaillées sur les accords interjuge figurent en annexe E.

5.1.2 Caractéristiques générales du corpus

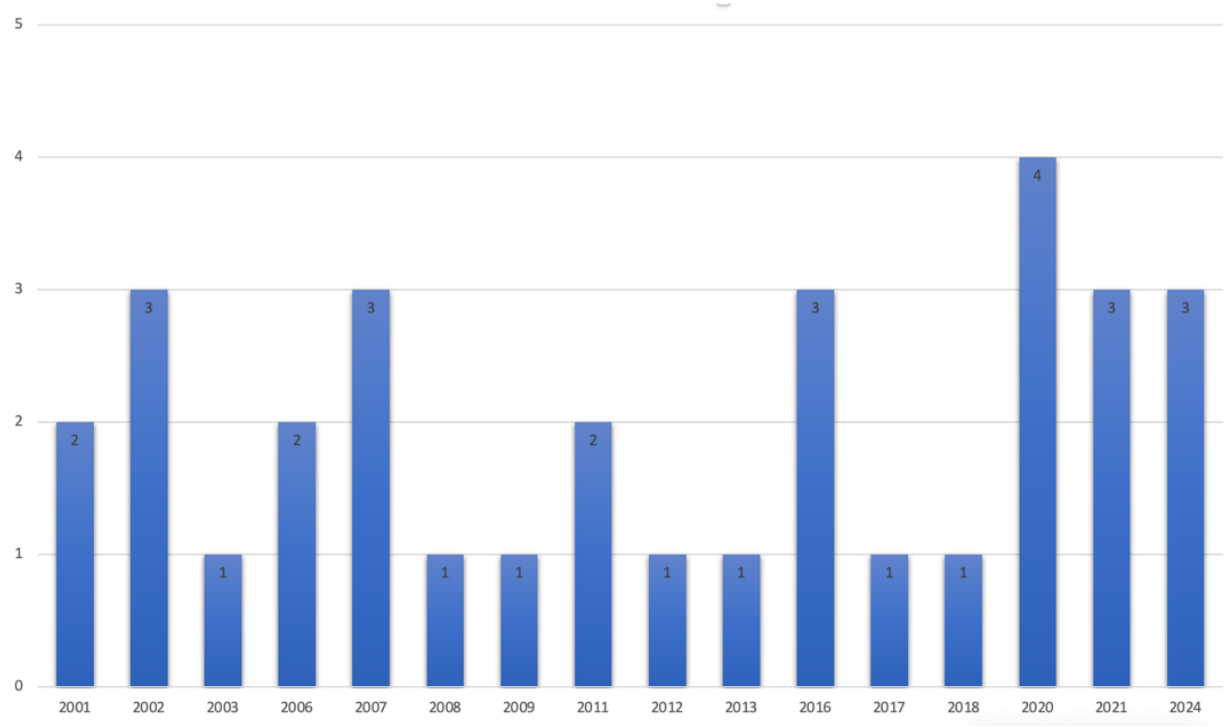
Les premiers résultats issus de la revue de l'étendue de la littérature réalisée selon le protocole adapté du PRISMA-ScR inspiré de Peters *et al.* (2015) et de Tricco *et al.* (2018) portent sur les caractéristiques générales du corpus retenu. La présente sous-section expose ces dernières selon six dimensions : 1) La répartition des références selon les années et les milieux de publication ; 2) Leur origine géographique ; 3) Leur type (articles scientifiques, rapports institutionnels, littérature grise, etc.) ; 4) Les méthodologies de recherche employées ; 5) Les cadres théoriques et conceptuels présents dans le corpus et 6) Les sujets ou objets à l'étude dans les références analysées. Ces résultats rassemblés tentent de répondre à la première question de recheche soit : quelle est l'étendue de la littérature scientifique et grise récente portant sur les CP des EAPA ?

5.1.2.1 Répartition des références selon les années de publication et les milieux étudiés

Les années de publication constituent un premier indicateur de l'évolution de l'intérêt scientifique pour les CP dans le domaine de l'intervention en contexte de plein air (ICPA). L'examen de cette dimension permet de situer dans le temps la production des connaissances recensées dans le corpus.

La figure 5.2 présente la répartition des références incluses dans le corpus selon leur année de publication.

Figure 5.2 Année de publication des références incluses dans le corpus



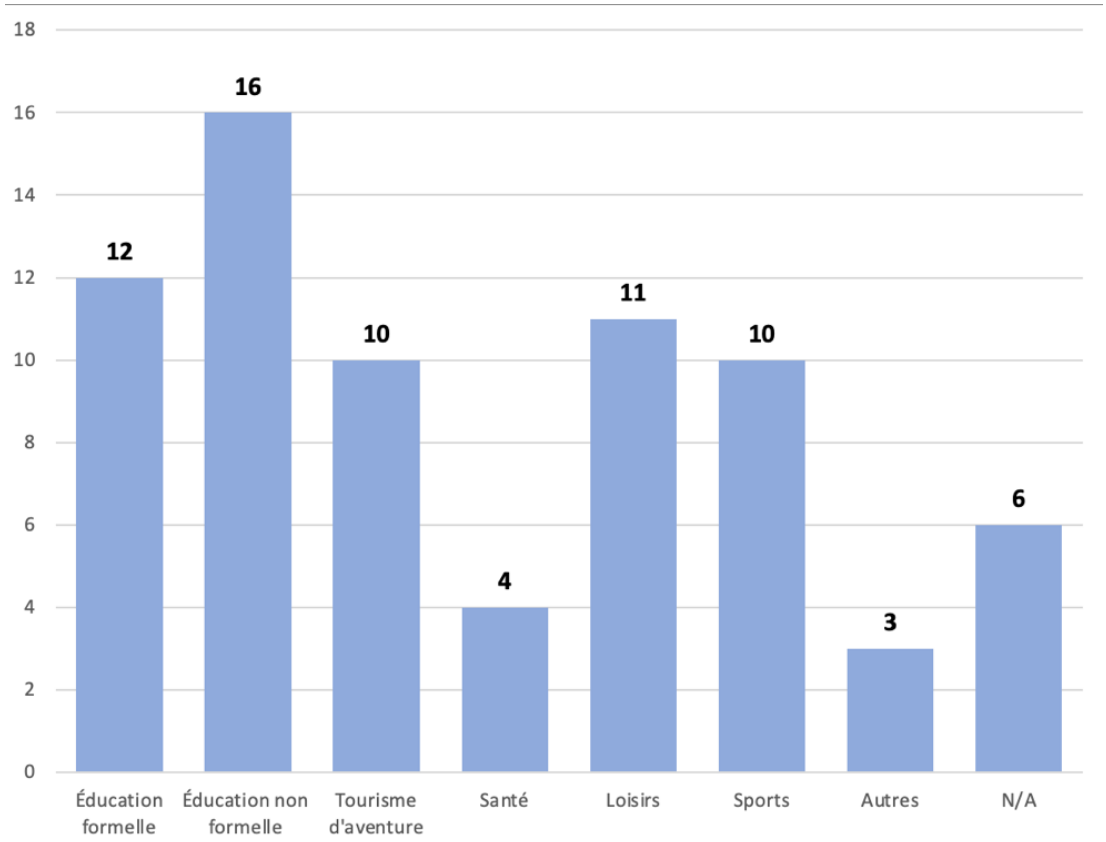
Les résultats montrent que les publications s'échelonnent de 2001 à 2024, avec une activité plus soutenue entre 2001 et 2007, puis de nouveau à partir de 2020, année où elle atteint son sommet avec 4 références. Cette répartition semble mettre en évidence un regain d'intérêt scientifique pour le sujet au cours des dernières années et démontre un intérêt relatif en continu tout au long de la période étudiée.

Quant à l'examen des milieux étudiés dans le cadre des recherches du corpus, il permet de situer les secteurs où la littérature s'intéresse aux CP des intervenants plein air (IPA). Cette analyse fournit un portrait global de l'ancrage disciplinaire des références incluses. Les milieux étudiés renvoient aux principaux secteurs dans lesquels s'exercent les ICPA.

Dans le cadre de cette recherche, l'éducation formelle regroupe les programmes d'enseignement offerts dans des institutions reconnues, comme les écoles, les cégeps et les universités. L'éducation non formelle inclut les activités éducatives structurées offertes en dehors du cadre scolaire, par exemple dans les camps de vacances, les organismes spécialisées (*NOLS, Outward Bound*, etc.) ou les associations communautaires.

Le milieu du sport se définit par des organismes offrant des activités physiques nécessitant généralement un entraînement et s'exerçant sous forme de jeu ou de compétition selon des règles déterminées (Cajolet-Laganière *et al.*, 2025c). Le milieu du loisir de plein air correspond, quant à lui, aux organisations proposant des espaces d'activités marqués par la liberté de choix, l'absence de contraintes et la recherche d'amusement, de récréation ou de contemplation ; il renvoie à une expérience bénéfique et enrichissante vécue dans le temps libre (Adjizian *et al.*, 2019). Enfin, le milieu du tourisme d'aventure regroupe des activités de plein air, ou des combinaisons d'activités, réalisées dans des milieux naturels particuliers, impliquant l'usage de moyens de transport non conventionnels (motorisés ou non) et comportant un niveau de risque inhérent, lequel varie selon l'environnement et la nature des activités pratiquées (Bureau de normalisation du Québec, 2003). Pour ce qui est du milieu de la santé, il englobe les organismes réalisant des interventions à visée de traitement (psychosocial ou thérapies complémentaires) intégrant le plein air comme contexte d'intervention (Mercure, 2021b). Enfin, la catégorie « autres » regroupe les secteurs moins fréquemment représentés, tels que le management, tandis que la catégorie « N/A » correspond aux références pour lesquelles aucun milieu n'a pu être identifié. La figure 5.3 rprésente la répartition de ces milieux étudiés dans le corpus.

Figure 5.3 Milieux étudiés dans le corpus

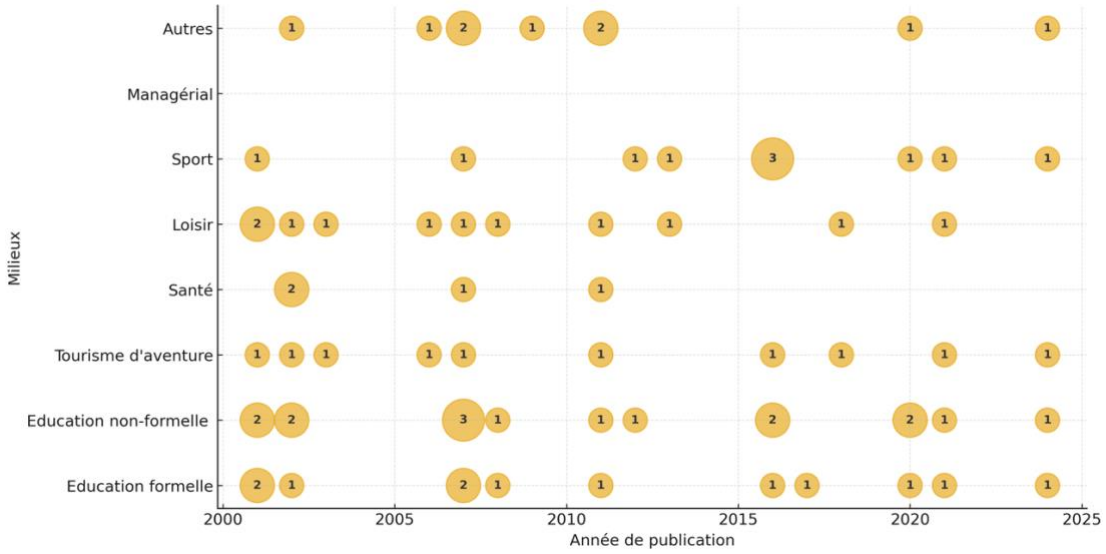


Les résultats indiquent que l'éducation non formelle (50 %) et l'éducation formelle (38 %) constituent les milieux les plus représentés, suivis par les loisirs (34 %), le sport (31 %) et le tourisme d'aventure (31 %). Les références liées au milieu de la santé demeurent plus rares (13 %), de même que celles regroupées dans la catégorie « autres » (9 %). Enfin, une proportion non négligeable (19 %) n'indique pas de milieu précis (N/A), ce qui souligne certaines limites dans la description des contextes étudiés.

Cette répartition suggère que la littérature sur les compétences professionnelles des IPA s'ancre d'abord dans une perspective éducative, reflétant le rôle central des milieux scolaires et parascolaires dans le développement et l'encadrement des activités de plein air. Les contributions liées aux loisirs, au sport et au tourisme d'aventure arrivent en deuxième place et témoignent de l'importance relative de ces secteurs. La faible représentation de la santé et des secteurs regroupés dans la catégorie « autres » met en évidence une couverture encore limitée de ces milieux dans la littérature recensée.

Pour terminer, le croisement entre les années de publication et les milieux étudiés permet de mettre en lumière l'évolution de l'intérêt scientifique selon les secteurs d'intervention. L'utilisation d'un diagramme à bulles permet de représenter simultanément trois dimensions d'analyse : l'année de publication, le milieu étudié et la fréquence des occurrences. Ce type de visualisation rend possible une lecture intégrée des tendances temporelles et sectorielles. Il permet ainsi de saisir rapidement l'évolution de l'intérêt scientifique pour différents milieux des ICPA et d'en apprécier la diversité (Hillier, 2023). La figure 5.4 illustre cette répartition.

Figure 5.4 Occurences des milieux dans les références incluses par année de publication



Plusieurs milieux apparaissent de façon récurrente, avec une importance relative variable selon les périodes.

Au-delà de la répartition temporelle et sectorielle, il est également pertinent d'examiner l'origine géographique des publications.

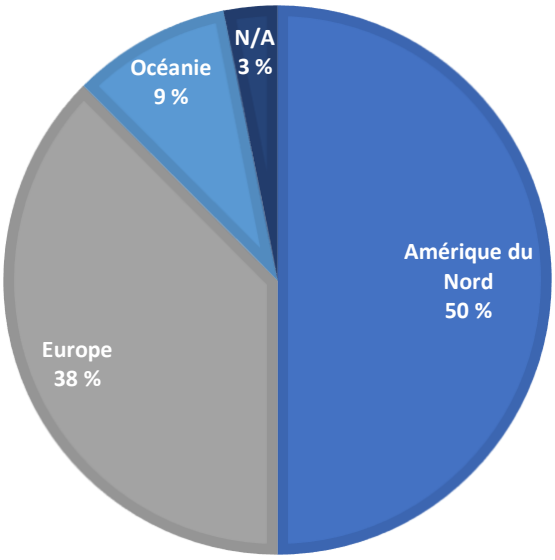
5.1.2.2 Origines géographiques

L'examen de l'origine géographique des publications incluses dans la présente étude permet de situer les contributions produites à l'échelle nationale et régionale, tout en mettant en évidence la portée internationale du corpus. Ces résultats illustrent les contextes dans lesquels les CP des IPA et des EAPA ont été étudiées, et offrent ainsi un aperçu de l'intérêt scientifique suscité dans différentes parties du monde.

Cette sous-section expose l'origine des références du corpus selon les continents et les pays de provenance.

La figure 5.5 présente la répartition des références incluses selon leur continent de provenance.

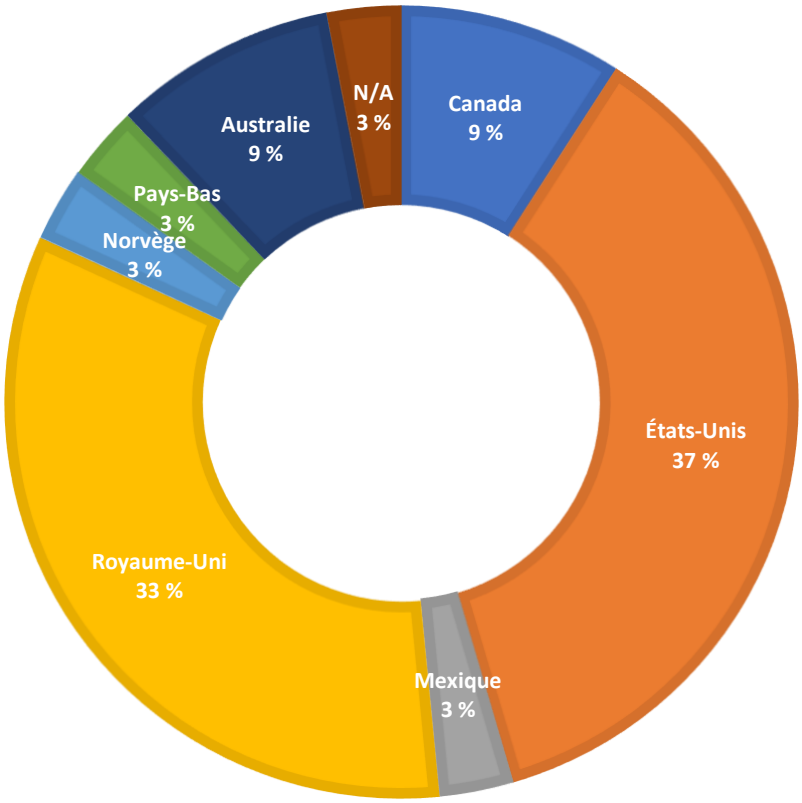
Figure 5.5 Origine géographique des références du corpus – continents



Les résultats montrent que l'Amérique du Nord constitue la principale source des références incluses (50 %), suivie de l'Europe (38 %) et, dans une moindre mesure, de l'Océanie (9 %). La provenance d'une faible proportion de ces sources (3 %) reste imprécise (N/A).

La figure 5.6 présente, quant à elle, la répartition des références incluses en fonction de leur pays d'origine.

Figure 5.6 Origine géographique des références du corpus – pays



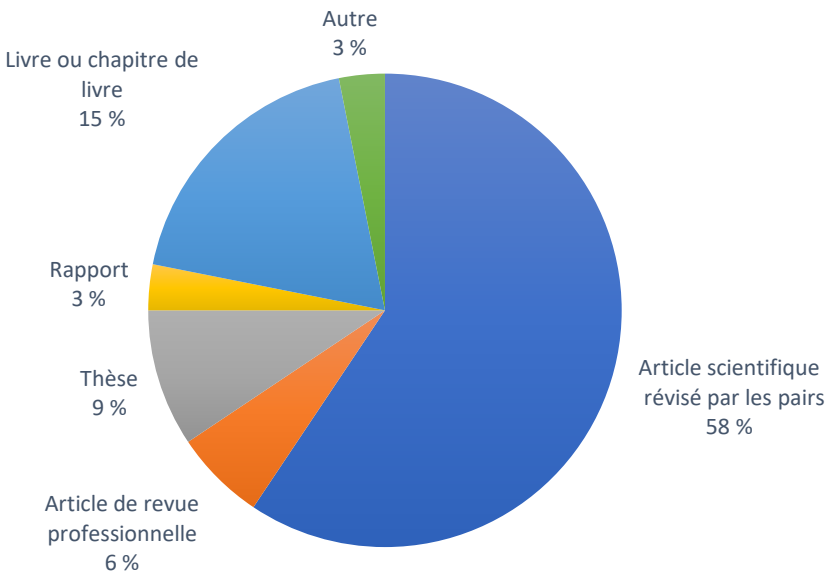
Les résultats indiquent que les principaux pays contributeurs sont les États-Unis (37 %) et le Royaume-Uni (33 %), qui constituent ensemble plus des deux tiers du corpus. L'Australie et le Canada occupent également une place notable, chacun représentant 9 % des références. Les autres pays identifiés – Mexique, Norvège et Pays-Bas –, de même que les cas où l'information n'était pas disponible (N/A), représentent chacun une proportion plus modeste de 3 %.

En résumé, il est crucial de noter que la très grande majorité des références incluses analysées sont occidentalo-centrées et anglophones. Une meilleure compréhension de cette répartition géographique conduit à examiner maintenant les types de publications incluses, afin de mieux cerner la nature et la composition du corpus.

5.1.2.3 Types de publications

Dans le cadre d'une revue de l'étendue selon le protocole PRISMA-ScR, il est pertinent d'examiner les types de publications incluses, puisque la nature des sources influence la profondeur et la validité des données recensées (Booth *et al.*, 2022). Cette étape permet de distinguer les apports de la littérature scientifique évaluée par les pairs de ceux issus de la littérature grise, et d'apprécier la diversité des supports de diffusion mobilisés. La figure 5.7 présente la répartition des types de références incluses dans le corpus.

Figure 5.7 Types de références incluses dans le corpus



Les articles scientifiques évalués par les pairs constituent la majorité des sources (58 %) ; les livres ou chapitres de livre représentent également une part notable (15 %), suivis par les thèses (9 %) et par les articles de revues professionnelles (6 %). Les rapports et la catégorie « autre » (dont un acte de conférence) demeurent marginaux, représentant chacun 3 % des références.

Cette répartition met en évidence une prédominance des sources scientifiques validées par des comités de pairs, tout en révélant la présence de contributions complémentaires issues de la littérature grise et des ouvrages académiques. Elle conduit à examiner de plus près les méthodologies mobilisées dans ces publications, dernière dimension de la caractérisation générale de l'étendue de ce dernier.

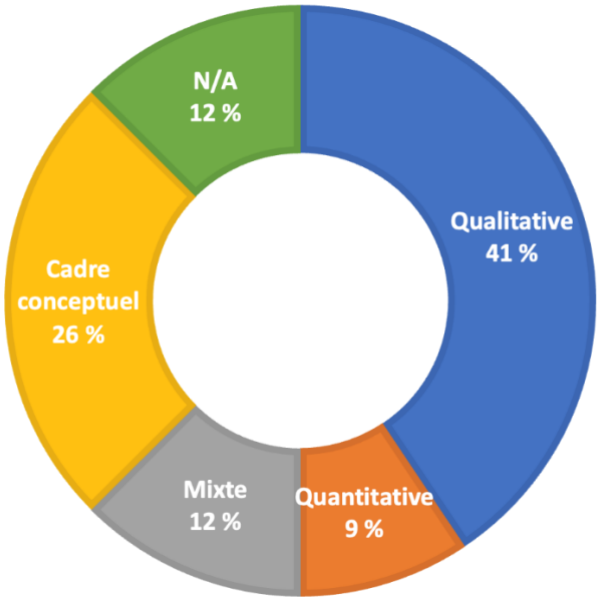
5.1.2.4 Méthodologies mobilisées

L'examen des méthodologies utilisées dans les études recensées constitue une étape essentielle pour apprécier la rigueur et la diversité des approches mobilisées dans la littérature scientifique (Creswell et Creswell, 2017). Analyser les différents éléments de ces méthodologies permet non seulement de décrire la nature des travaux réalisés, mais aussi de mieux comprendre la manière dont les chercheurs ont abordé l'étude des CP des IPA. Dans cette sous-section, les résultats sont donc présentés selon trois composantes méthodologiques complémentaires : 1) Les designs d'étude ; 2) Les instruments de collecte de données et 3) Les méthodes d'analyse.

5.1.2.4.1 Designs méthodologiques

La répartition des designs méthodologiques présents dans le corpus est illustrée à la figure 5.8.

Figure 5.8 Designs méthodologiques du corpus

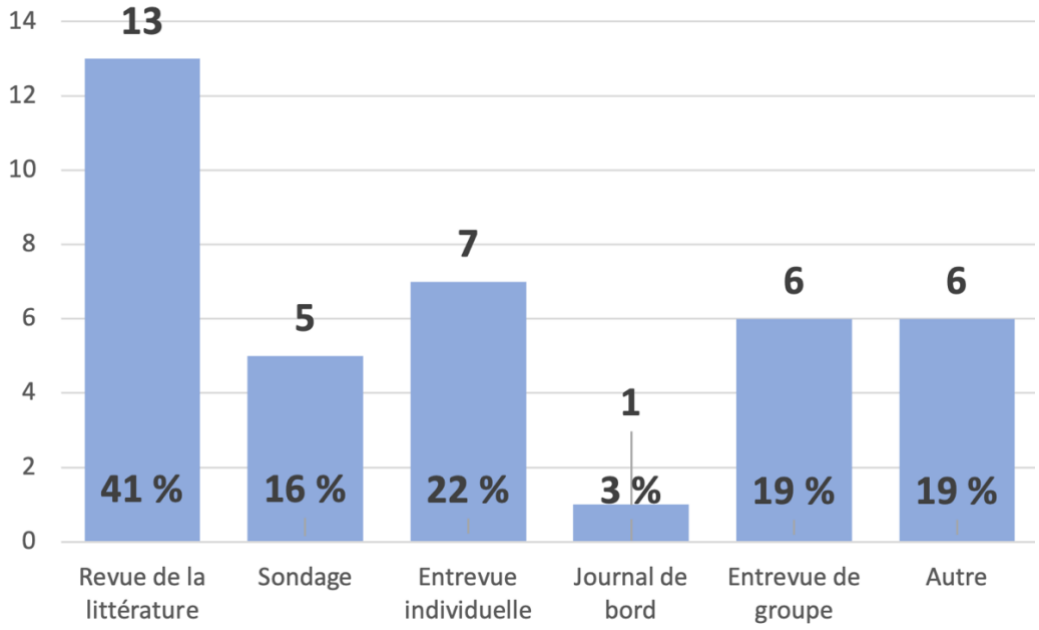


Les résultats montrent une prédominance des approches qualitatives (41 %), puis des recherches centrées sur l'élaboration de cadres conceptuels (26 %). Les méthodologies mixtes et les études non précisées (N/A) représentent chacune 12 %, alors que les approches quantitatives représentent 9 % du corpus.

5.1.2.4.2 Instruments et collecte de données

La figure 5.9 présente les instruments de collecte identifiés dans le corpus. Il convient de préciser que certaines études recensées mobilisent plus d'un instrument de collecte, ce qui explique que la somme des occurrences puisse dépasser le nombre total de références incluses.

Figure 5.9 Instruments de collecte de données recensés dans le corpus



Les résultats indiquent que la revue de la littérature narrative constitue l'instrument le plus fréquent (41 %), juste avant les entrevues individuelles (22 %). Les sondages représentent 16 % des instruments, tandis que les entrevues de groupe et la catégorie « autre » totalisent chacune 19 %. Enfin, un faible nombre d'études ont eu recours au journal de bord (3 %).

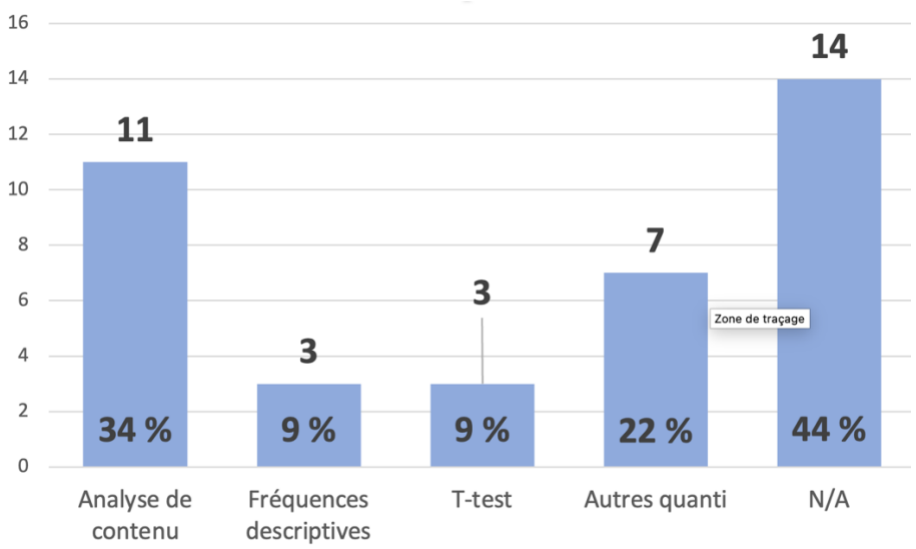
La prédominance des approches qualitatives et des recherches centrées sur l'élaboration de cadres conceptuels s'accompagne d'une utilisation fréquente d'instruments, tels que les revues de littérature narrative et les entrevues. Les résultats montrent ainsi une cohérence entre les designs méthodologiques identifiés et les instruments employés, la majorité des études ayant mobilisé des outils typiquement associés aux démarches qualitatives et mixtes. Cette correspondance se traduit par une représentation importante d'instruments qualitatifs dans le corpus, en continuité avec la forte proportion d'études de type qualitatif ou de cadre conceptuel.

La catégorie « Autre » regroupe un ensemble varié d'instruments moins fréquemment utilisés dans les recherches consultées, tels que la sonde de réalité virtuelle, l'échantillonnage dirigé, l'enregistrement vidéo, le Q-Sort, les tests écrits et les panels d'experts. La présence de ces outils reflète en partie la proportion d'études à design mixte ou quantitatif (21 %), qui requièrent des instruments plus diversifiés que ceux mobilisés dans les approches qualitatives traditionnelles.

5.1.2.4.3 Méthodes d'analyse des données

Une méthode d'analyse désigne la manière dont les données collectées sont examinées et interprétées afin de répondre aux objectifs de recherche (Miles *et al.*, 2014). Selon les choix méthodologiques et la nature des données, différentes approches analytiques peuvent être mobilisées. En recherche quantitative, il est possible de distinguer notamment les analyses statistiques descriptives, inférentielles et multivariées (Field, 2024). En recherche qualitative, les méthodes incluent, par exemple, l'analyse de contenu, l'analyse thématique, l'analyse de discours, l'analyse phénoménologique, l'analyse narrative ou encore la théorie ancrée (*Grounded Theory*) (Braun et Clarke, 2006; Miles *et al.*, 2014). Les approches mixtes peuvent combiner ces stratégies afin d'intégrer des dimensions complémentaires d'un même objet de recherche (Creswell et Creswell, 2017). La figure 5.10 présente les méthodes d'analyse utilisées dans les études recensées.

Figure 5.10 Méthodes d'analyse des données recensées dans le corpus



Les résultats montrent que l'analyse de contenu est la méthode d'analyse la plus fréquente (34 %), confirmant l'importance des démarches qualitatives dans l'étude des compétences professionnelles de l'EAPA. Les fréquences descriptives (9 %) et le T-test (9 %) constituent les analyses quantitatives les plus courantes, tandis que la catégorie « Autres quanti » (22 %) regroupe diverses méthodes utilisées plus ponctuellement. Celles-ci incluent notamment l'ANOVA, le khi carré (*chi-square*), l'analyse factorielle de type Q, ainsi que le coefficient de Cronbach, qui sert à mesurer la fidélité interne d'un instrument. Il convient à nouveau de préciser que certaines études recensées mobilisent plus d'une méthode d'analyse des données, ce qui explique que la somme des occurrences puisse dépasser le nombre total de références incluses.

Une observation notable concerne la forte proportion de références classées N/A (44 %), pour lesquelles la méthode d'analyse n'était pas spécifiée. Cette absence peut s'expliquer en partie par la présence importante de publications de type cadre conceptuel ou chapitres de livre présenté plus haut, qui privilégient la discussion conceptuelle et théorique ou la proposition de modèles sans détailler une démarche analytique explicite. Il est également possible que certaines études descriptives ou exploratoires documentent de manière plus sommaire leur démarche méthodologique, contribuant ainsi à l'absence de précisions dans certaines publications recensées.

5.1.2.5 Cadres théoriques et conceptuels

L'analyse du corpus révèle que 63 % des publications recensées ne s'appuient sur aucun cadre théorique ou conceptuel explicitement identifié, tandis que 37 % mentionnent un ancrage scientifique pour structurer leur démarche, interpréter leurs résultats ou définir certains concepts centraux à l'étude.

Parmi les cadres théoriques recensés, trois se distinguent. L'approche de la pratique réflexive de Schön (2017) est mobilisée pour explorer les processus d'apprentissage expérientiel et de développement professionnel par la réflexion sur l'action. La *Critical Incident Theory* de Flanagan (1954) sert à analyser des situations marquantes vécues par les praticiens, afin d'en dégager des apprentissages significatifs. Enfin, la *Grounded Theory* de Glaser et Strauss (2017) est utilisée pour faire émerger, à partir des données empiriques, des catégories de compétences représentatives des pratiques professionnelles. Ces cadres ont en commun de proposer une perspective explicative visant à comprendre les mécanismes sous-jacents à l'acquisition et à la mobilisation des compétences dans un contexte donné.

En ce qui concerne les cadres conceptuels, une plus grande variété a été observée. Le modèle des 12 compétences de l'*Outdoor Leadership* proposé par Priest et Gass (2018) constitue la référence la plus utilisée (n = 3). Ce résultat inclut deux références s'appuyant sur les concepts de *hard skills*, *soft skills* et *meta-skills*, présentés dans les travaux de Priest (1984, 1999), qui ont contribué à la fondation du modèle précédent, renforçant son importance dans le corpus. Le modèle de *Professional Judgement and Decision Making* (PJDM) de Collins et Collins (2015, 2016) est également présent (n = 2), où il est utilisé pour conceptualiser les processus décisionnels complexes propres à la pratique du plein air.

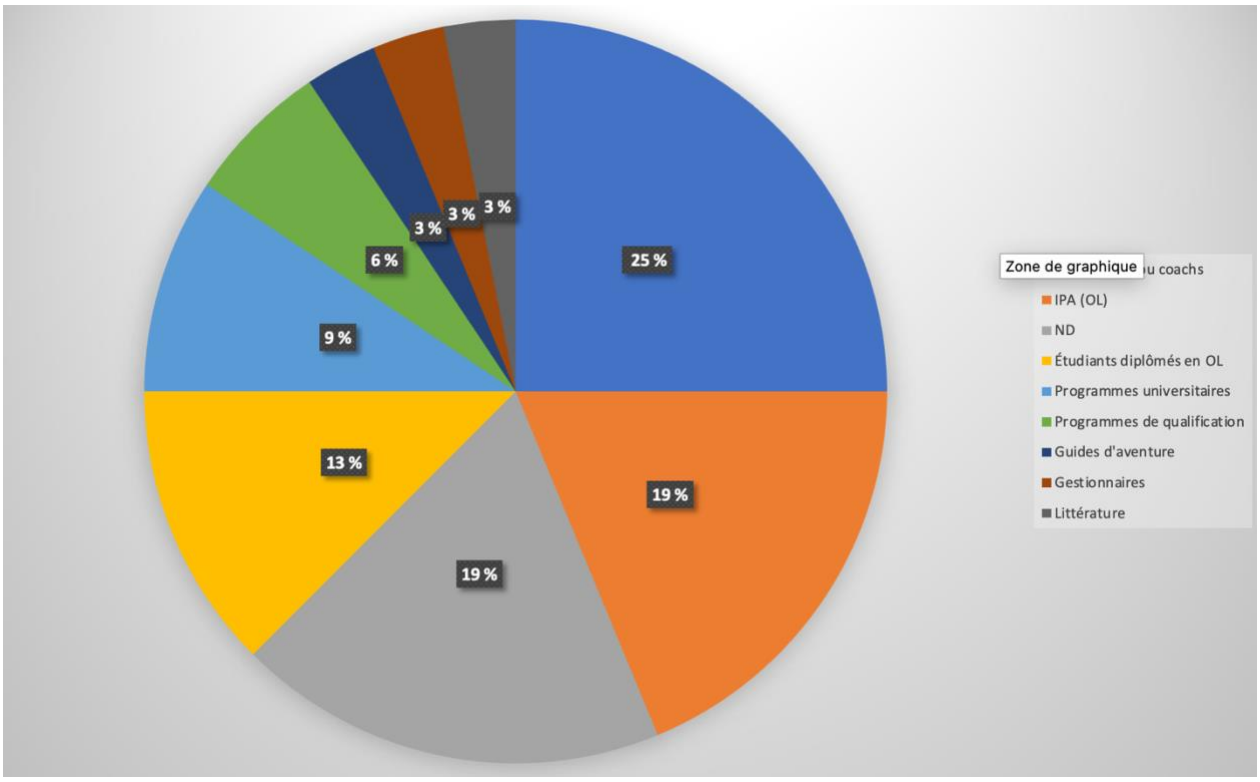
D'autres cadres conceptuels ont également été identifiés : le concept d'*Affective Ability*, inspiré des travaux de Mayer et Salovey (1997) sur les habiletés émotionnelles ; le modèle *Seven Steps to Integration* de Lai (2014), qui décrit un processus graduel d'intégration des savoirs, habiletés et attitudes dans la pratique professionnelle ; les Transformations de Hill (2003), qui décrivent le processus de développement professionnel et identitaire des gestionnaires par l'intermédiaire de trois transformations majeures – identitaire, relationnelle et cognitive – dans le passage d'un rôle d'exécutant à celui de leader réflexif (Hill, 2003) ; et enfin le concept d'*Adaptive Expertise* (AEx) proposé par Hatano et Inagaki (1986), puis approfondi par Hatano et Oura (2003), qui met l'accent sur la capacité d'adaptation et d'innovation dans la mobilisation des compétences. Ces cadres visent principalement à décrire, organiser ou illustrer la compétence et/ou ses composantes dans des contextes variés.

En définitive, aucun cadre ne domine la littérature de manière marquée, bien que certains – notamment ceux de Priest et Gass (2018) et de Collins et Collins (2015, 2016) – apparaissent comme des points de référence récurrents dans la conceptualisation de la CP des IPA et EAPA.

5.1.2.6 Sujets ou objets à l'étude

Cette sous-section présente les sujets ou objets étudiés dans les références incluses dans le corpus. La figure 5.11 illustre leur répartition.

Figure 5.11 Sujets ou objets à l'étude dans le corpus



Les résultats montrent une prépondérance des études qui se sont concentrées sur les instructeurs ou coachs (n = 8, 25 %) et sur les *outdoor leaders* (OL) ainsi que les IPA professionnels (n = 6, 19 %). Elles constituent les deux principales catégories représentées. Ces deux groupes traduisent l'intérêt soutenu de la recherche pour la formation, le développement professionnel et la pratique réflexive des praticiens directement engagés sur le terrain.

Les études portant sur des cohortes d'étudiants diplômés en *Outdoor Leadership* (n = 4, 13 %) et sur les programmes universitaires (n = 3, 9 %) montrent également une attention particulière envers la formation académique et l'acquisition de compétences au niveau postsecondaire. Les programmes de qualification (n = 2, 6 %), les guides d'aventure (n = 1, 3 %), les gestionnaires (n = 1, 3 %) et les informations provenant directement de la littérature scientifique et grise (n=1, 3 %) apparaissent de manière plus marginale.

Il est à noter qu'une proportion importante des références (n = 6, 19 %) ne précisent pas clairement leur sujet ou objet principal à l'étude (ND). Cette absence d'indication explicite s'explique en partie par la représentation reletivement significative de la littérature grise dans le corpus, notamment les chapitres

d'ouvrages collectifs, où les cadres méthodologiques et conceptuels sont souvent moins détaillés. Ce constat s'inscrit dans la tendance générale observée dans l'ensemble du corpus.

D'une manière générale, ces résultats suggèrent que la recherche portant sur les CP dans les ICPA se concentre principalement sur les praticiens et formateurs, et moindrement aux niveaux organisationnels ou systémiques. Cette orientation tend à démontrer un champ plutôt dominé par une perspective micro-professionnelle centrée sur le développement individuel plutôt que sur les dynamiques collectives, curriculaires ou institutionnelles.

En résumé, l'examen des caractéristiques générales du corpus a permis de documenter l'étendue des références incluses selon plusieurs dimensions : la temporalité, les milieux étudiés, l'origine géographique, les types de publications, les méthodologies employées, les cadres théoriques et conceptuels mobilisés, ainsi que les sujets et objets à l'étude. Cette analyse de l'étendue de la littérature portant sur les compétences professionnelles des EAPA ouvre maintenant la voie à l'examen du traitement du concept de « compétence » et au recensement des composantes qui y sont associées, tels que présentés dans la section suivante.

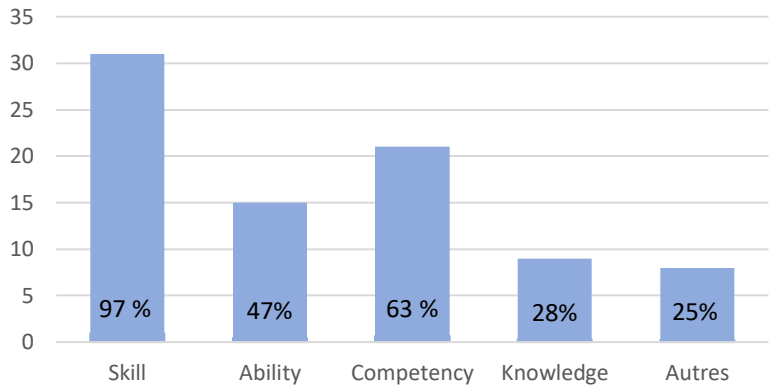
5.1.3 Traitement du concept de « compétence » dans le corpus

Cette section vise à approfondir l'analyse du corpus afin de valider certains constats soulevés lors de la formulation de la problématique (chapitre 2) et du cadre conceptuel (chapitre 3) de la présente étude. Ainsi, l'analyse du corpus permet de mieux comprendre comment les chercheurs abordent et conceptualisent la compétence dans le domaine des ICPA dans leurs publications, en révélant à la fois la diversité des termes employés et la clarté variable de leur appui conceptuel.

Cette distinction est essentielle à ce point-ci, car, dans plusieurs cas, il a été parfois difficile, lors de l'analyse des données, de déterminer si un terme (par exemple « *knowledge* ») était utilisé par les auteurs pour désigner la compétence dans son ensemble ou pour référer à une CC. Bien que certains termes utilisés par les auteurs pour définir le concept global de « compétence » correspondent en réalité à des CC, ils ont tout de même été comptabilisés dans le cadre de la présente étude, afin de refléter fidèlement l'état de la situation concernant l'usage de différents termes faisant référence au concept de « compétence » dans son ensemble.

La figure 5.12 présente la répartition des termes employés dans les références incluses à la suite de l'application du procole PRISMA-ScR. Une précision est nécessaire pour bien interpréter cette figure : une même publication du corpus peut recourir à plus d'un terme lorsqu'elle fait mention du concept de « compétence » dans son ensemble, ce qui explique que le total des occurrences dépasse 100 %.

Figure 5.12 Termes employés dans le corpus pour faire référence au concept de « compétence »



Les résultats montrent une prédominance claire du terme *skill* (97 % des références), suivi de *competency* avec 63 %. Ces deux catégories regroupent non seulement les occurrences directes des termes *skill* et *competency* (ou *competence*), mais également les mentions de catégories dérivées, telles que *hard skills, soft skills, interpersonal skills, operational competencies ou professional competencies*. Les termes *ability* (47 %) et *knowledge* (28 %) apparaissent de manière secondaire, tandis que la catégorie « Autres » regroupe 25 % des références. Cette dernière inclut les termes moins employés (n ≤ 2), parmi lesquels se trouvent *attitude* (n = 2), *attributes* (n = 2), *behaviors* (n = 2), *traits* (n = 2), *skill competencie* (n = 2) et *conceptual practice* (n = 1).

Ces résultats traduisent également une grande diversité terminologique, où le concept de « compétence » est mobilisé sous différentes formes, parfois interchangeables, mais rarement définies de façon homogène. Quant à la présence ou l'absence d'une définition explicite pour les termes retenus par les auteurs, les résultats montrent que seules 17 % des références fournissent une définition formelle du concept choisi, généralement appuyée sur des cadres conceptuel ou des livres de références reconnus dans le domaine du plein air. À l'inverse, 83 % des références n'en proposent aucune, se limitant à mobiliser le terme « compétence » ou ses équivalents sans clarification, souvent comme s'il s'agissait de synonymes. En résumé, les auteurs mobilisent divers concepts pour désigner le concept de « compétence », et la majorité

des publications ne s'appuient sur aucun cadre conceptuel explicite. Ces termes sont fréquemment employés de manière interchangeable, sans définition rigoureuse ou appuyée scientifiquement.

Ainsi, le premier volet a permis de présenter l'étendue et les principales caractéristiques du corpus recensé grâce au protocole PRISMA-ScR. Parmi les données qu'il renferme, les CC repérées lors de la phase d'éligibilité constituent le matériau principal du second volet, consacré à leur analyse didactique.

5.2 Volet 2 – Analyse didactique des composantes et éléments de compétence

Le second volet présente les résultats issus de l'analyse didactique réalisée à partir des données recueillies lors de la consultation d'experts et de la RSEL (PRISMA-ScR). L'objectif de cette démarche est d'organiser, de structurer et de représenter les CP de l'EAPA, en mettant en évidence leurs ÉC, leurs interrelations et leur portée.

Les résultats sont présentés selon trois étapes, soit : 1) La consultation d'experts, qui constitue la base du travail et permet une première structuration de la fonction d'EAPA ; 2) La classification didactique des données issues a) de cette consultation, menant à une meilleure structure d'intégration et de catégorisation des CP de l'EAPA et b) du protocole PRISMA ScR, assurant la cohérence et l'enrichissement du modèle à la lumière des connaissances existantes ainsi que 3) L'élaboration d'une représentation des CP de l'EAPA, qui synthétise et illustre l'ensemble des résultats découlant du processus d'analyse didactique.

5.2.1 Processus de conception d'un outil d'intégration par consultation d'experts

Un total de 11 experts issus de divers milieux du plein air québécois ont été sollicités afin d'assurer une représentation équilibrée des secteurs concernés par la fonction d'EAPA. Parmi eux, 10 ont pris part au panel d'experts, qui s'est tenu le 14 novembre 2023, ce qui représente un taux de participation de 91 %.

Pour rappel, comme présenté plus en détail aux sous-sections 4.3.1.2 et 4.3.1.3, le panel d'experts a permis d'identifier et de préciser les actions, tâches et comportements associés à la fonction d'EAPA dans le but de concevoir un outil d'intégration et de catégorisation des données provenant de la littérature. Les notes détaillées issues du panel et enrichies à la suite de l'écoute de l'enregistrement intégral de ce dernier, sont rassemblées à l'annexe F.

À la suite du panel, six experts (soit 60 % des participants) ont remis un outil de collecte de données rempli, consignant leurs réflexions et commentaires sur l'ensemble des catégories de compétences. Ces documents, présentés à l'annexe G, enrichissent le nombre et la qualité des données recueillies lors du panel et constituent, avec les notes de discussion, la base de la première classification didactique des composantes de compétence, présentée à la section suivante.

5.2.2 Classification didactique

Les CC et les ÉC ont d'abord été classés lors de l'analyse documentaire des outils de collecte de données issus de la consultation d'experts, dans le but de concevoir l'outil d'intégration des données provenant de la littérature. Ils ont ensuite été repérés et classés lors de la lecture intégrale des références incluses dans le corpus issu du protocole PRISMA-ScR.

5.2.2.1 Données issues de la consultation d'experts et conception d'un outil d'intégration

Les données recueillies dans les notes du panel et dans les outils de collecte individuels ont été regroupées dans une grille de synthèse pour faciliter leur analyse didactique. Au total, 373 CC ont été identifiées, soit 136 extraites des notes du panel d'experts et 237 issues des outils de collecte de données remplis individuellement. Ces CC ont été fusionnées, vérifiées et classées par thème, ce qui a permis de mener à un ensemble consolidé de 134 CC uniques. Une grille de synthèse présente l'ensemble de ces données regroupées et classées. Elle inclut également les définitions et précisions fournies par les experts lors du panel et tirées des notes détaillées de celui-ci, afin de soutenir l'analyse didactique subséquente.

Une première analyse didactique approfondie de ces données a permis d'établir un premier classement des actions et des tâches identifiées. Cette étape marque une évolution : les six catégories initiales issues de l'outil de collecte de données ont progressivement évolué, par le biais d'un processus itératif de regroupement et de discussion entre chercheurs, vers huit catégories consolidées. Ces catégories révisées traduisent plus fidèlement la complexité et la hiérarchie des CP propres à la fonction d'EAPA.

Le regroupement et la reformulation des CC en énoncés clairs et concis (composés d'un verbe d'action et d'un complément) ont permis de transformer ces regroupements en CP et en ÉC. Ce travail de structuration a conduit à la catégorisation de ces CP selon trois niveaux hiérarchiques : transversales, générales et particulières. Parallèlement à cela, la définition de chacune d'elles a été précisée afin d'en faciliter la lecture et la compréhension dans une logique de développement professionnel.

Au terme de cette étape, une carte conceptuelle finale a été produite, illustrant une première classification complète des huit CP de l'EAPA, de leurs définitions ainsi que de leurs éléments et sous-éléments de compétence respectifs. Elle offre une vue d'ensemble hiérarchisée des CP et de leurs composantes constitutives. Une fois ce travail réalisé, les ÉC ayant contribué à l'évolution des catégories initiales ont été retirés de la carte conceptuelle. Seules les huit catégories finales, les CP et les définitions qui leur sont associées ont été conservées et forment l'outil final d'intégration des données utilisé pour la classification des données issues du PRISMA-ScR.

5.2.2.2 Données provenant du PRISMA-ScR

Les références issues du protocole PRISMA-ScR ont permis d'identifier et d'extraire 810 composantes de compétence (CC) codées « COMP », ainsi que 502 occurrences codées « COMP/D », correspondant aux définitions associées à ces composantes lorsque celles-ci étaient disponibles. Contrairement à ce qui avait été observé pour la nomenclature des compétences (section 5.2.3), les références analysées ont eu tendance à définir plus fréquemment les CC qu'elles mobilisaient, ce qui a permis d'en préciser davantage les contours et d'en comprendre plus finement les nuances. Ces définitions ont offert un éclairage utile sur la manière dont les auteurs concevaient les éléments constitutifs de la fonction d'EAPA et d'IPA, tout en révélant certaines limites quant à leur portée et à leur cohérence dans l'ensemble du corpus analysé. Les CC et leurs définitions ainsi identifiées ont été extraites vers la matrice d'inclusion utilisée pour le PRISMA-ScR, où elles ont été copiées intégralement, accompagnées de leur page d'origine, afin d'en faciliter la localisation lors de l'analyse et du classement didactique subséquent.

Au moment de l'intégration et de la classification, plusieurs constats importants ont émergé. Le processus d'analyse a d'abord mis en évidence la solidité de la structure et des catégories issues de la consultation d'experts ; les transformations apportées aux catégories et aux CP se sont révélées mineures, consistant principalement en des ajustements d'énoncés ou en des changements de catégorie des compétences (par exemple, le passage d'une CP particulière à une CP générale). Par ailleurs, plusieurs ÉC ont été reclassés dans d'autres catégories ou rattachés à de nouvelles CP, tandis que certaines fusions d'ÉC ont été réalisées afin de réduire le nombre d'énoncés redondants. Ces deux mécanismes ont également permis de requalifier certaines CC en critères de performance distinctifs, plutôt qu'en ÉC à part entière, renforçant ainsi la précision et la cohérence interne de la classification finale.

C'est également au moment de l'intégration et de la classificaiton des données dans cette structure d'accueil que le calcul des occurrences a été effectué, afin de recenser la fréquence des CC apparaissant dans plusieurs références. Ce décompte a permis de mieux documenter la récurrence des compétences professionnelles abordées dans la littérature et d'enrichir l'interprétation des résultats présentés dans la présente section. Il importe toutefois de souligner qu'un nombre élevé d'occurrences pour une CP ou un ÉC ne doit pas être interprété comme un indicateur direct de son importance relative dans la fonction d'EAPA. Un tel résultat témoigne plutôt d'un intérêt de recherche plus marqué pour ces CP, CC et ÉC dans la littérature scientifique et grise. Bien qu'il soit possible qu'une corrélation existe entre occurrences dans les études du corpus et importance de la CP ou de l'ÉC, les données recueillies ne permettent pas de l'établir de manière probante dans le cadre de la présente recherche.

Les résultats de cette classification se regroupent donc dans les huit CP finales suivantes (3 transversales, 3 générales et 2 particulières), accompagnées de leur nombre d'occurrences générales observées dans la littérature :

- Compétence transversale 1 – Manifester une conduite professionnelle (n = 100) ;
- Compétence transversale 2 – Prendre des décisions (n = 95) ;
- Compétence transversale 3 – Faciliter la communication (n = 37) ;
- Compétence générale 1 – Assurer la sécurité (n = 64) ;
- Compétence générale 2 – Assurer la protection de l'environnement (n = 51) ;
- Compétence générale 3 – Assumer la responsabilité d'une personne ou d'un groupe (n = 172) ;
- Compétence particulière 1 – Organiser une activité de plein air encadrée (n = 35) ;
- Compétence particulière 2 – Piloter une activité de plein air encadrée (n = 67).

Les résultats montrent que les CP 1, 2 et 6 sont les plus fréquemment abordées dans la littérature, représentant à elles seules la majorité des occurrences relevées. Ces trois compétences se distinguent également par la prédominance des savoir-être, attributs et qualités personnelles parmi leurs éléments de compétence, ce qui laisse supposer que ces dimensions font l'objet d'une attention particulière dans les études portant sur les EAPA. Ce constat peut refléter à la fois l'importance de ces aspects dans la pratique professionnelle et un besoin persistant de les clarifier ou de les approfondir sur le plan conceptuel.

Les autres compétences apparaissent de manière plus marginale dans la littérature et concernent principalement des CP générales et particulières davantage associées aux connaissances et habiletés

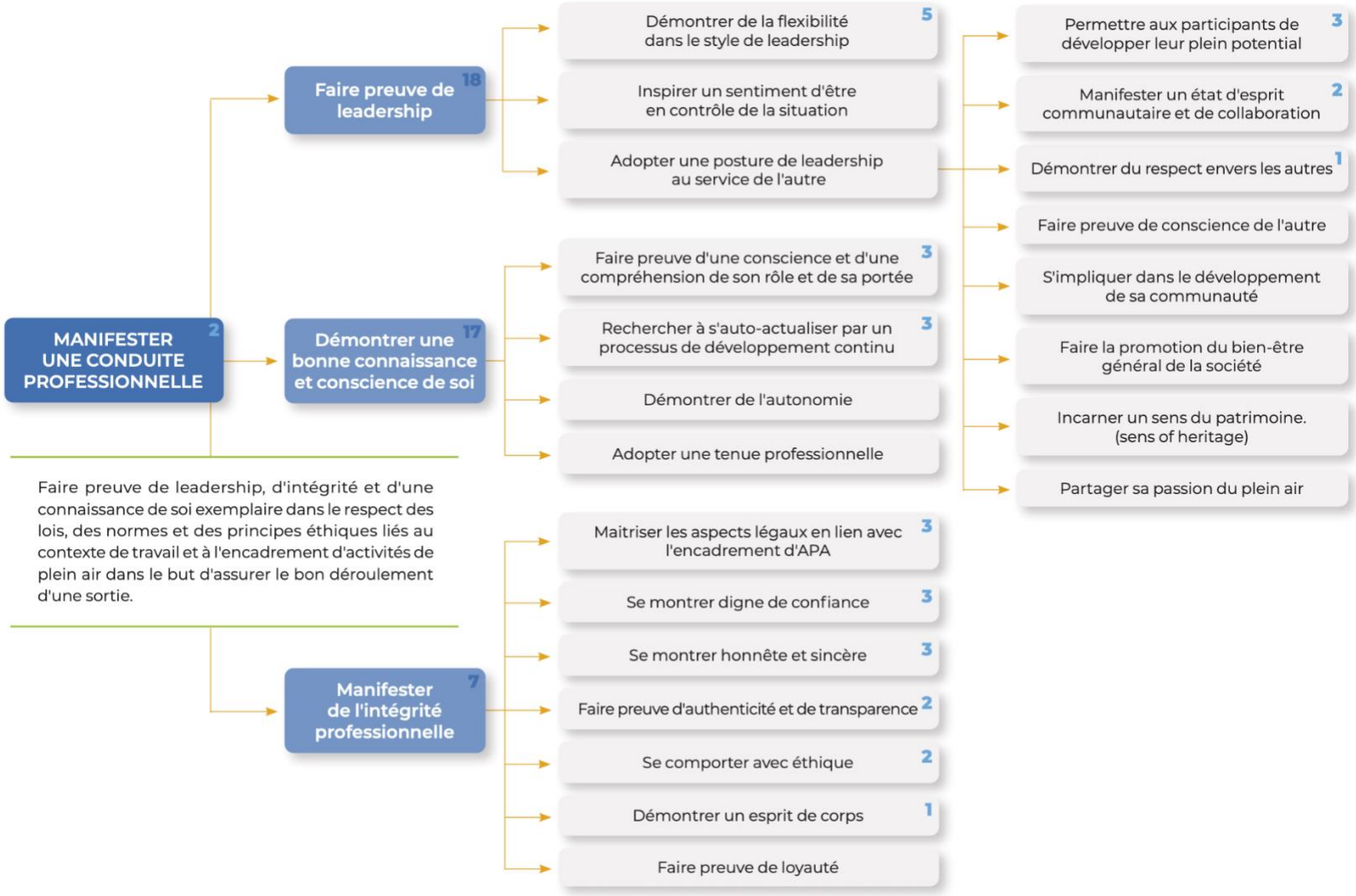
techniques. Ces résultats suggèrent que les composantes relatives à l'action concrète et à la mise en œuvre opérationnelle sont moins étudiées, possiblement parce qu'elles reposent sur des connaissances déjà bien établies dans la pratique professionnelle ou qu'elles ne sont pas perçues comme des objets de recherche pertinents.

Les sous-sections qui suivent présentent l'ensemble des huit CP. Pour chacune d'entre elles, une figure présente la compétence, sa catégorie de compétence, sa définition, ses éléments et sous-éléments ainsi que les occurrences relevées dans la littérature. Chaque fois qu'un élément ou un sous-élément de compétence est mentionné pour la première fois, il apparaît dans une bulle de la carte conceptuelle, ce qui correspond à une occurrence. Si ce même énoncé est repéré de nouveau dans le corpus, un chiffre bleu s'ajoute à la suite de celui-ci, indiquant le nombre additionnel de mentions. Par exemple, « Faire preuve de leadership (18) » signifie que cet énoncé a été relevé dix-neuf fois au total dans la littérature. Cette méthode de comptabilisation a été appliquée uniformément à l'ensemble des résultats présentés. Enfin, chaque présentation d'une CP se termine par quelques observations permettant de mieux saisir les particularités des occurrences qui lui sont propres.

5.2.2.2.1 Compétence transversale 1 – Manifester une conduite professionnelle

La figure 5.13 présente la compétence transversale 1 – Manifester une conduite professionnelle , ainsi que sa définition, ses ÉC et les sous-éléments qui les composent.

Figure 5.13 Compétence transversale 1 – Manifester une conduite professionnelle

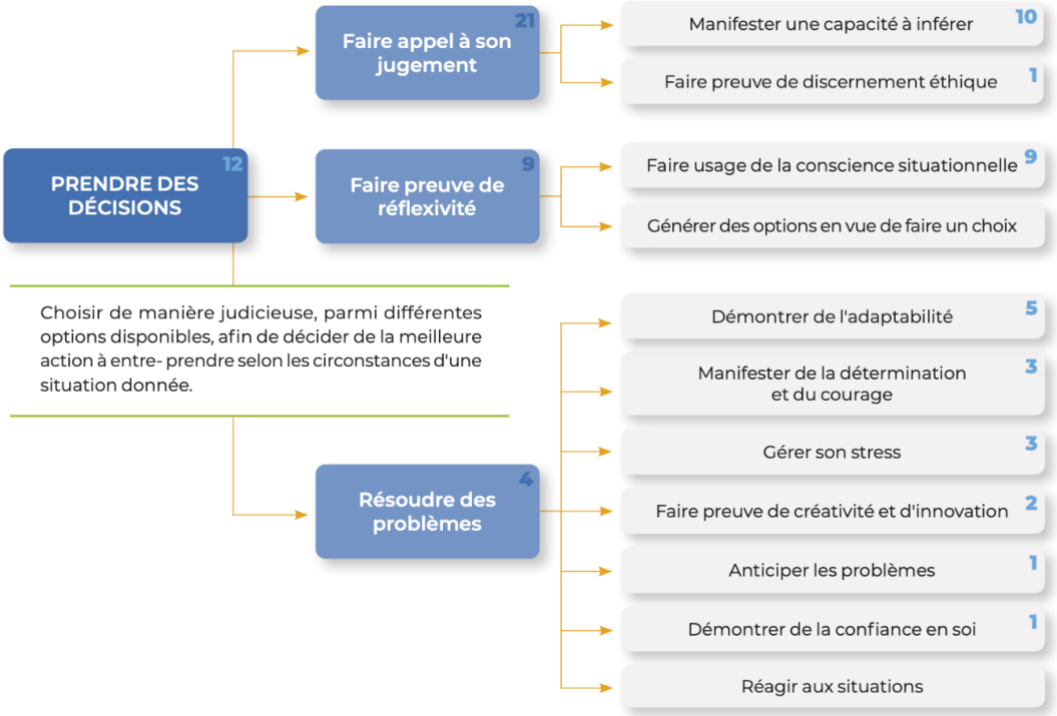


Les trois ÉC de la compétence transversale 1 présentée dans la figure sont : 1) « Faire preuve de leadership » ; 2) « Démontrer une bonne connaissance et conscience de soi » et 3) « Manifester de l'intégrité professionnelle ». Cette compétence totalise 100 occurrences dans la littérature, ce qui en fait l'une des plus fréquemment abordées. Elle se distingue par la diversité et la précision des savoir-être, attributs et qualités professionnelles qui lui sont associés, fréquemment étudiés dans les publications portant sur la fonction d'EAPA. Les ÉC 1) et 2) sont particulièrement présents, chacun étant mentionné à un peu moins de vingt reprises, ce qui témoigne de leur importance comme objets de recherche dans le domaine des ICPA. Bien que l'ÉC 3) ait été relevé à huit reprises, il demeure central dans la conceptualisation de cette compétence, en raison de son ancrage éthique et déontologique dans les activités d'encadrement qui s'observe dans les pratique professionnelles mentionnées tant dans l'étape de consultation d'experts que dans la littérature.

5.2.2.2.2 Compétence transversale 2 – Prendre des décisions

La figure 5.14 présente la compétence transversale 2 – Prendre des décisions, ainsi que sa définition, ses trois ÉC et les sous-éléments qui les composent.

Figure 5.14 Compétence transversale 2 – Prendre des décisions



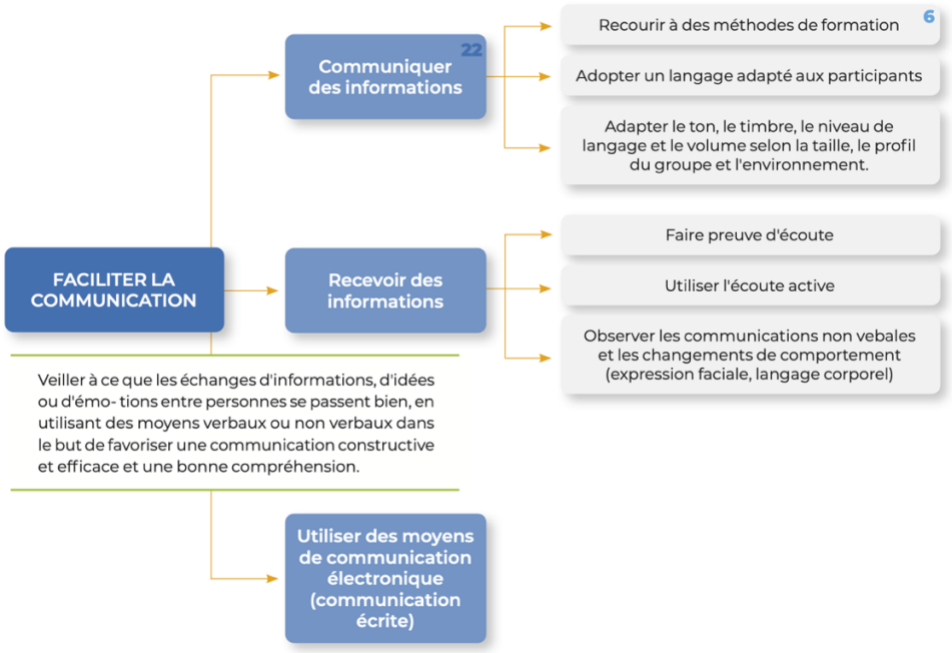
La compétence « Prendre des décisions » présente dans cette figure une occurrence globale de 95, ce qui en fait la troisième plus fréquemment abordée dans la littérature du corpus. La compétence elle-même compte 12 occurrences, indiquant qu'elle est souvent étudiée de manière explicite, comme un objet central de la fonction d'EAPA. Les trois ÉC qui la composent sont : 1) « Faire appel à son jugement » ; 2) « Faire preuve de réflexivité » et 3) « Résoudre des problèmes ».

Parmi eux, l'ÉC 1) se distingue par sa forte représentation, avec 22 occurrences, ce qui en fait l'un des ÉC les plus récurrents de l'ensemble du corpus. Les sous-éléments qui le composent, tels que « Manifester une capacité à inférer » (11 occurrences) et « Faire preuve de discernement éthique » (2 occurrences), témoignent d'un intérêt marqué pour la dimension métacognitive et éthique de la prise de décision. Les ÉC (2 – 10 occurrences) et (3 – 5 occurrences) apparaissent moins souvent, mais leur présence constante dans la littérature suggère qu'ils constituent des dimensions complémentaires essentielles de la prise de décision en contexte d'encadrement d'activités de plein air (APA), notamment dans l'adaptation, la gestion du stress et la créativité en situation complexe.

5.2.2.2.3 Compétence transversale 3 – Faciliter la communication

La figure 5.15 présente la compétence transversale 3 – Faciliter la communication, ainsi que sa définition, ses trois ÉC et les sous-éléments qui les composent.

Figure 5.15 Compétence transversale 3 – Faciliter la communication



La compétence transversale 3 – Faciliter la communication regroupe trois ÉC : 1) « Communiquer des informations » ; 2) « Recevoir des informations » et 3) « Utiliser des moyens de communication électroniques (communication écrite) ». Avec une occurrence globale de 37, cette compétence se situe parmi les moins fréquemment abordées dans le corpus ; bien qu'elle demeure une dimension essentielle de la fonction d'encadrement.

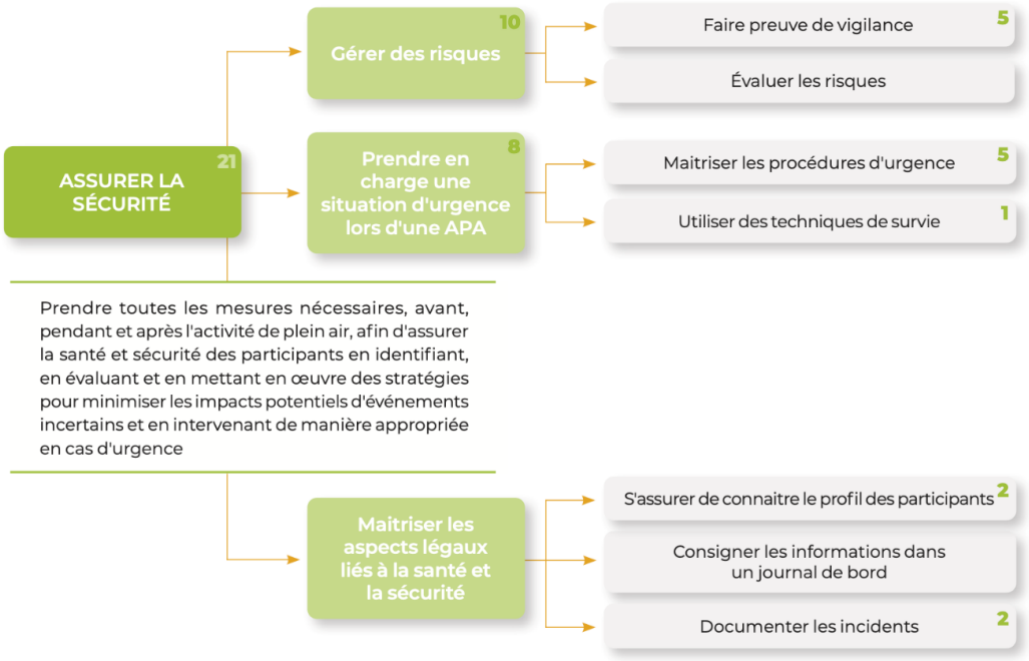
L'ÉC 1) domine nettement cette catégorie avec 2 occurrences, ce qui traduit un intérêt marqué dans la littérature pour la transmission d'informations claires et adaptées, notamment dans les contextes de formation, d'animation ou de gestion de groupe. Les sous-éléments qui le composent, tels que « Recourir à des méthodes de formation » ou « Adapter le ton et le langage selon le profil du groupe », illustrent la complexité des interactions communicationnelles en contexte d'encadremen d'activités de plein air. Les ÉC 2) et 3) sont beaucoup moins représentés dans le corpus, n'ayant enregistré aucune occurrence directe. Cette absence ne témoigne pas nécessairement d'un manque d'intérêt scientifique, mais plutôt du point de vue de l'analyse didactique où la communication est majoritairement envisagée sous l'angle de l'expression plutôt que de la réception ou des outils employés dans les études analysées.

En somme, bien que moins étudiée que d'autres CP, « Faciliter la communication » demeure une composante-clé de la pratique professionnelle des EAPA. Son occurrence relativement faible dans la littérature met toutefois en évidence un espace de recherche encore peu exploré, notamment en ce qui concerne les habiletés d'écoute active et le recours aux outils de communication numériques.

5.2.2.2.4 Compétence générale 1 – Assurer la sécurité

La figure 5.16 présente la compétence générale 1 – Assurer la sécurité, ainsi que sa définition, ses trois ÉC et les sous-éléments qui les composent.

Figure 5.16 Compétence générale 1 – Assurer la sécurité



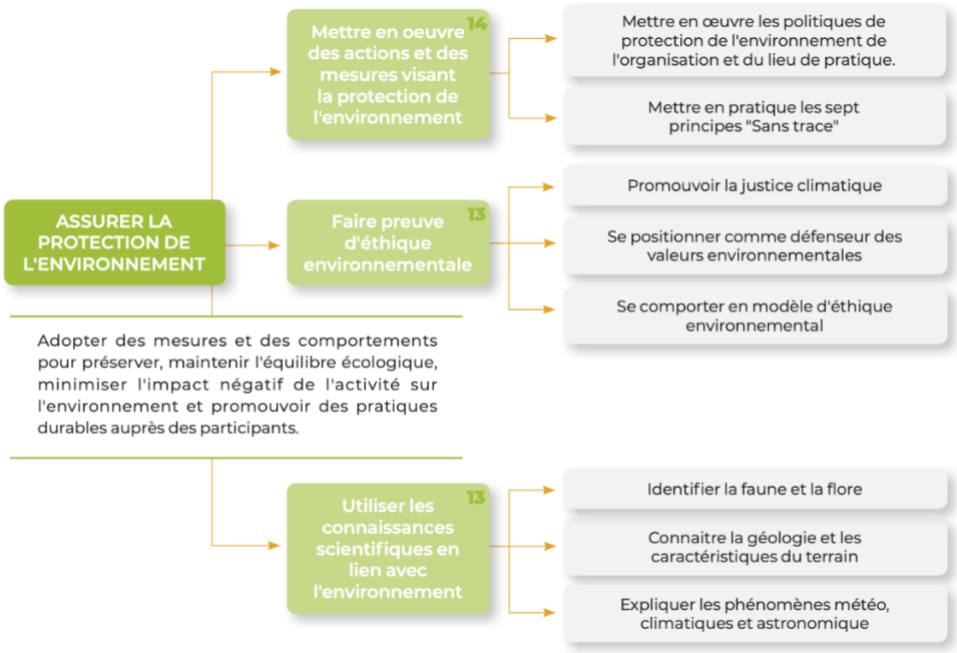
La compétence générale 1 – Assurer la sécurité regroupe trois ÉC : 1) « Gérer les risques », 2) « Prendre en charge une situation d'urgence lors d'une APA » et 3) « Maîtriser les aspects légaux liés à la santé et à la sécurité ». Avec 22 occurrences directes, cette CP se distingue comme l'une des plus souvent étudiées explicitement dans la littérature, confirmant son rôle central dans la pratique professionnelle des EAPA. La somme des occurrences de ses éléments et sous-éléments totalise 65 mentions dans l'ensemble du corpus, ce qui en fait la cinquième compétence la plus représentée globalement. Cette forte présence témoigne de l'importance accordée à la prévention, à la gestion des risques et à la sécurité des participants dans les activités de plein air encadrées.

L'ÉC 1) est le plus souvent abordé, avec 11 occurrences, et ses sous-éléments « Faire preuve de vigilance » et « Évaluer les risques » (6 occurrences chacun) renforcent cette tendance. Ces résultats soulignent l'attention portée par la littérature aux dimensions d'anticipation et d'évaluation propres à la sécurité en contexte d'incertitude. L'ÉC 2) suit avec 9 occurrences, centrées sur la maîtrise des procédures d'urgence et des techniques d'intervention. Enfin, l'ÉC 3) n'a été identifié qu'à une seule reprise, bien que ses sous-éléments, tels que « Documenter les incidents » ou « Connaître le profil des participants », aient été mentionnés sporadiquement.

5.2.2.2.5 Compétence générale 2 – Assurer la protection de l'environnement

La figure 5.17 présente la compétence générale 2 – Assurer la protection de l'environnement, ainsi que sa définition, ses trois ÉC et les sous-éléments qui les composent.

Figure 5.17 Compétence générale 2 – Assurer la protection de l'environnement



La compétence générale 2 – Assurer la protection de l'environnement se compose de trois ÉC : 1) « Mettre en œuvre des actions et des mesures visant la protection de l'environnement » ; 2) « Faire preuve d'éthique environnementale » et 3) « Utiliser les connaissances scientifiques en lien avec l'environnement ». Ces trois ÉC présentent des occurrences relativement élevées et comparables, totalisant 43 mentions globales dans le corpus sur l'ensemble des occurrences de cette CP (n = 51). Cette répartition équilibrée témoigne de leur complémentarité et de leur concomitance fréquente dans la mise en œuvre de la compétence.

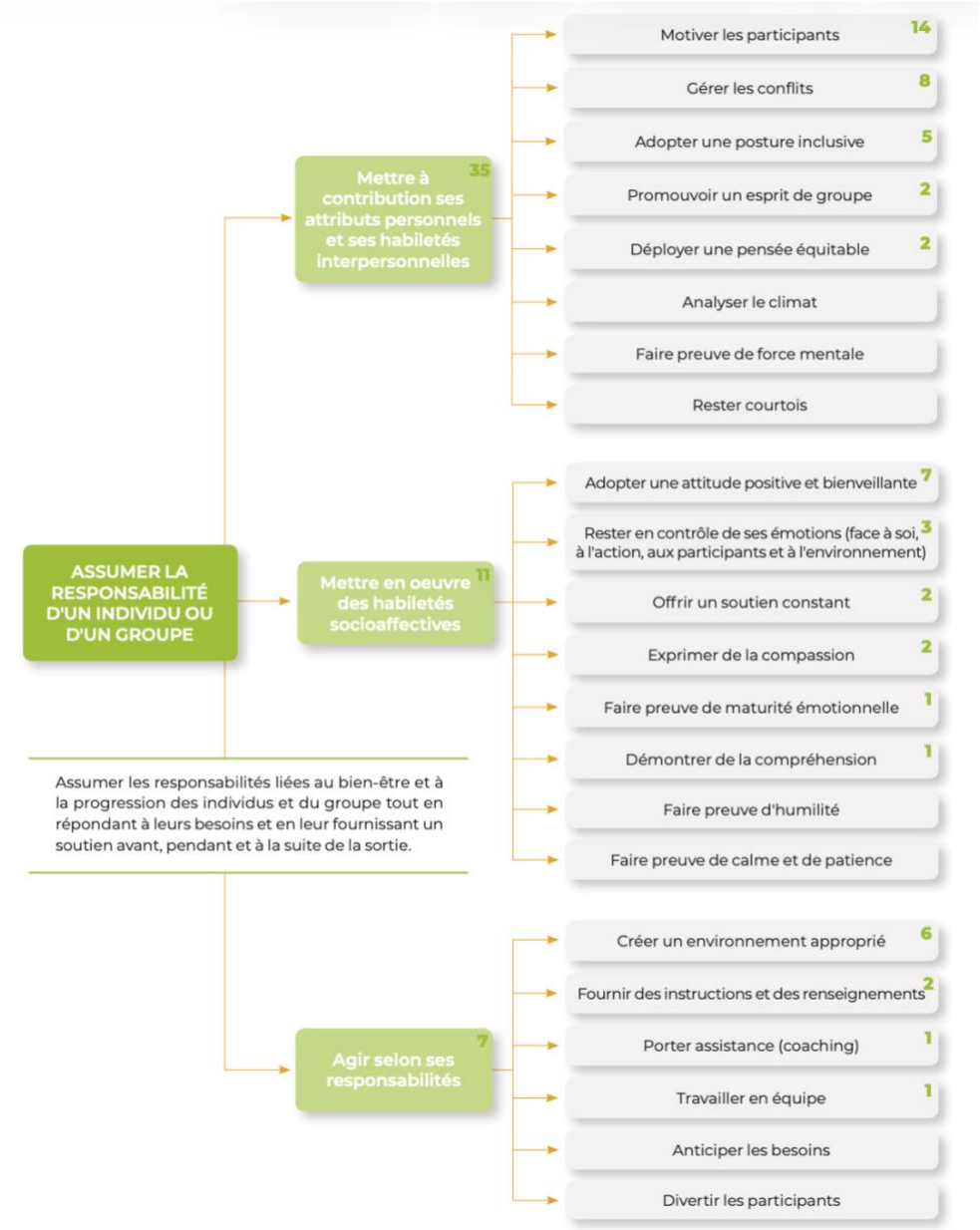
L'ÉC 1) axé sur l'action concrète et la mise en application de politiques ou de principes tels que les sept principes « Sans trace », est le plus représenté, avec 15 occurrences. Les ÉC 2) et 3), qui renvoient respectivement à la posture éthique et à la mobilisation des savoirs scientifiques pour comprendre et expliquer l'environnement, obtiennent chacun 14 occurrences, ce qui traduit un intérêt soutenu pour ces dimensions formatrices du rôle de modèle des EAPA en matière de protection de l'environnement.

Avec une occurrence globale modérée (n = 51), cette compétence se classe au sixième rang sur huit. Ce positionnement suggère que la protection de l'environnement demeure moins investiguée empiriquement et scientifiquement dans le champ des études sur les compétences des EAPA et des IPA.

5.2.2.2.6 Compétence générale 3 – Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe

La figure 5.18 présente la compétence générale 3 – Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe, ainsi que sa définition, ses trois ÉC et les sous-éléments qui les composent.

Figure 5.18 Compétence générale 3 – Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe



La compétence générale 3 – Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe, regroupe trois ÉC : 1) « Mettre à contribution ses attributs personnels et ses habiletés interpersonnelles » ; 2) « Mettre en œuvre des habiletés socioaffectives » et 3) « Agir selon ses responsabilités ».

Avec 172 occurrences globales, cette CP est de loin la plus fréquemment abordée dans la littérature analysée, ce qui témoigne de son importance centrale dans la fonction d'EAPA. Elle apparaît comme une composante essentielle des pratiques professionnelles visant à assurer le bien-être, la cohésion et la progression des individus et des groupes lors de la pratique d'APA encadrée.

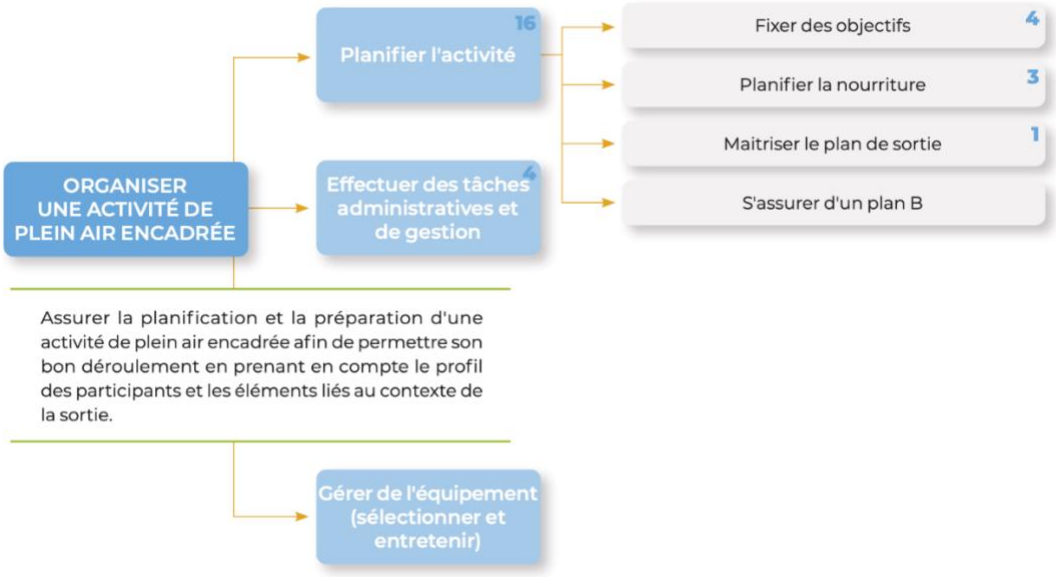
L'ÉC 1) se distingue nettement, avec 36 occurrences, ce qui en fait non seulement l'élément le plus fréquent de cette compétence, mais également le plus cité de l'ensemble du corpus. Les sous-éléments associés, tels que « Motiver les participants », « Gérer les conflits » ou « Adopter une posture inclusive », traduisent l'importance accordée à la communication, à la gestion du climat du groupe et à la capacité d'influence positive de l'EAPA dans son rôle de régulateur de la dynamique de groupe. L'ÉC 2) totalise 12 occurrences, soulignant la reconnaissance du rôle des émotions, de la bienveillance et de la maturité relationnelle dans la fonction de travail. Enfin, l'ÉC 3), bien que moins fréquent (8 occurrences), se distingue par la diversité de ses sous-éléments, centrés sur la rigueur, la préparation et la capacité à anticiper les besoins du groupe.

L'analyse de cette compétence révèle une forte convergence entre les dimensions interpersonnelles, émotionnelles et organisationnelles de la responsabilité de l'EAPA envers le bien-être du groupe tout au long de l'activité. Elle confirme ainsi que la relation à autrui (tant sur le plan individuel que collectif) constitue l'un des fondements du travail des EAPA et l'une des sphères les plus étudiées par les chercheurs du domaine.

5.2.2.2.7 Compétence particulière 1 – Organiser une activité de plein air encadrée

La figure 5.19 présente la compétence particulière 1 – Organiser une activité de plein air encadrée ainsi que sa définition, ses trois ÉC et les sous-éléments qui les composent.

Figure 5.19 Compétence particulière 1 – Organiser une activité de plein air encadrée



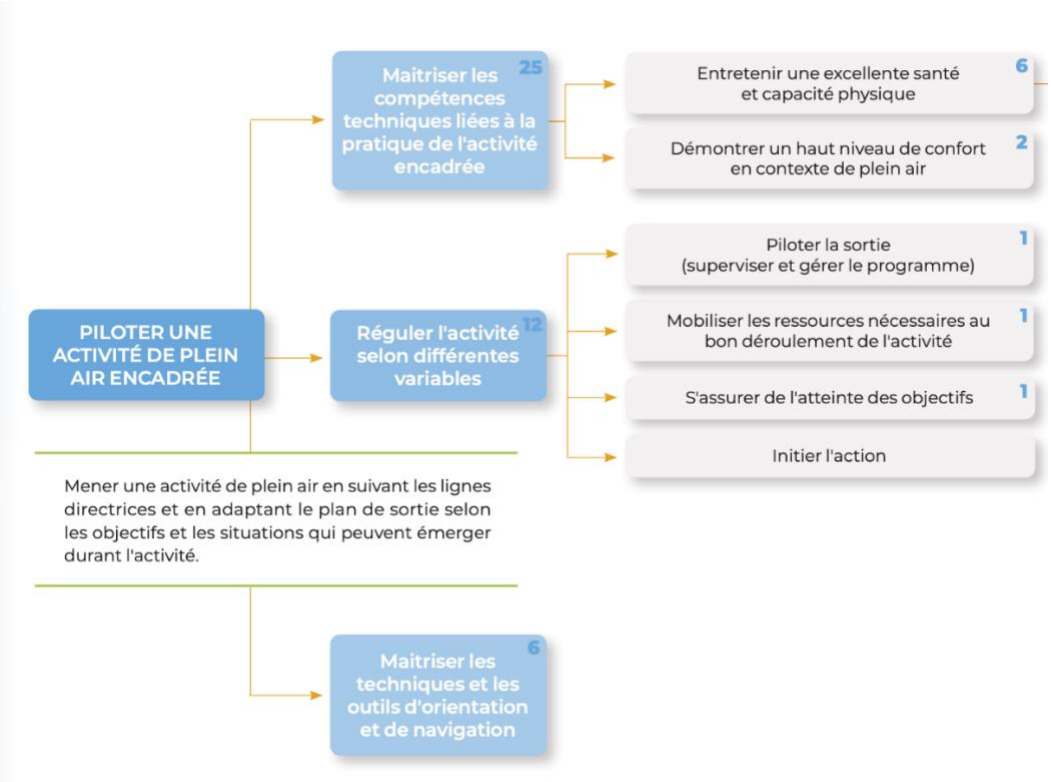
La compétence particulière 1 – Organiser une activité de plein air encadrée comprend également trois ÉC, soit : 1) « Planifier l'activité » ; 2) « Effectuer des tâches administratives et de gestion » et 3) « Gérer l'équipement (sélectionner et entretenir) ». Avec 35 occurrences globales, cette compétence est la moins fréquemment abordée dans la littérature. Ce résultat semble s'expliquer par le fait que les habiletés techniques et procédurales qui la composent sont largement maîtrisées et documentées dans les formations en plein air, et donc perçues comme moins prioritaires dans les travaux de recherche récents dans le domaine des ICPA.

L'ÉC 1) se démarque néanmoins, avec 17 occurrences, confirmant l'importance centrale de la planification pour le bon déroulement et la sécurité des APA. Les sous-éléments associés, tels que « Fixer des objectifs » (n = 5), « Planifier la nourriture » (n = 4) et « Maîtriser le plan de sortie » (n = 1), traduisent la diversité des tâches impliquées dans cette phase préparatoire. Les ÉC 2) (n = 5) et 3) sont moins souvent cités, ce qui tend à appuyer l'idée que ces aspects opérationnels, bien intégrés dans la pratique, ont également suscité moins d'investigations scientifiques récentes.

5.2.2.2.8 Compétence particulière 2 – Piloter une activité de plein air encadrée

La figure 5.20 présente la compétence particulière 2 – Piloter une activité de plein air encadrée ainsi que sa définition, ses trois ÉC et les sous-éléments qui les composent.

Figure 5.20 Compétence particulière 2 – Piloter une activité de plein air encadrée



La compétence particulière 2 – Piloter une activité de plein air encadrée se compose de trois ÉC : 1) « Maîtriser les compétences techniques liées à la pratique de l'activité encadrée » ; 2) « Réguler l'activité selon différentes variables » et 3) « Maîtriser les techniques et les outils d'orientation et de navigation ». Avec 67 occurrences globales, cette CP se classe au quatrième rang parmi les huit compétences recensées, ce qui reflète un intérêt tout de même soutenu des chercheurs pour les dimensions pratiques et adaptatives du pilotage d'activités en contexte de plein air.

L'ÉC 1) se distingue nettement avec 26 occurrences, ce qui en fait l'un des éléments les plus fréquemment abordés dans la littérature. Cet intérêt s'explique par les liens étroits que les auteurs établissent entre la maîtrise technique et d'autres compétences-clés, telles que le leadership, la prise de décision, la gestion de groupe et la sécurité, dimensions centrales du rôle professionnel des EAPA. L'ÉC 2) apparaît, quant à elle, 13 fois dans le corpus. Cet élément met en évidence la capacité d'adaptation et d'ajustement de l'EAPA face aux imprévus et à la dynamique changeante du terrain, du climat du groupe et des conditions environnementales. Enfin, l'ÉC 3), bien que moins présente (7 occurrences), renvoie à des savoir-faire techniques essentiels à la sécurité et à la fluidité de l'activité. Dans l'ensemble, cette compétence illustre l'importance du savoir-faire technique et de la régulation dans l'action, confirmant que le pilotage d'une

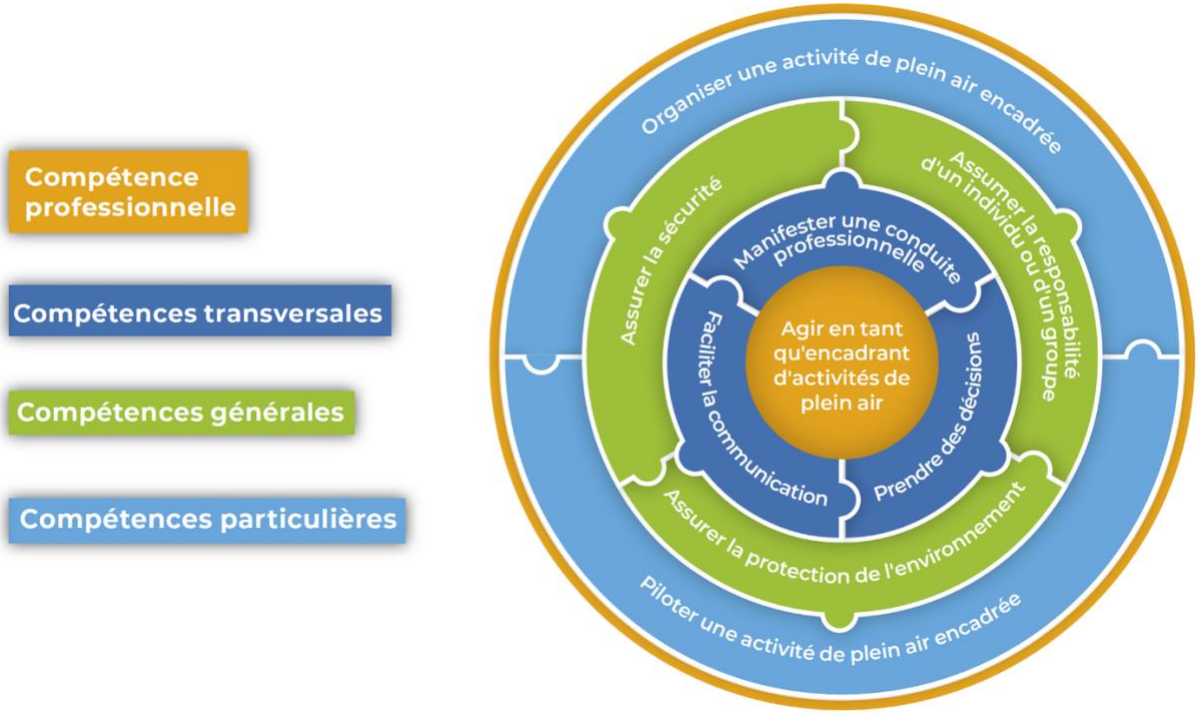
activité de plein air encadrée repose sur un équilibre constant entre maîtrise technique, jugement professionnel et capacité d'adaptation.

Les travaux de classification (catégorisation, mise en relation et intégration) menés dans le cadre de cette deuxième étape de l'analyse didactique par théorisation ancrée (Paillé, 1994; Pastré, 2011) ont permis de structurer et de hiérarchiser les CC prevenant du protocole PRISMA-ScR en un ensemble cohérent de huit compétences professionnelles de l'EAPA. Ce travail constitue la base conceptuelle sur laquelle repose l'étape suivante, soit celle de la représentation (modélisation et théorisation). Cette dernière vise à traduire visuellement l'organisation et les interrelations entre les CP. La section suivante présente donc les résultats de cette démarche : la représentation finale des huit compétences professionnelles de l'EAPA issues de la littérature.

5.2.3 Représentation des huit compétences professionnelles de l'encadrant d'activités de plein air issues de la littérature

Conformément aux étapes 5 et 6 de l'analyse par théorisation ancrée décrites par Paillé (1994), la présente sous-section expose les résultats correspondant à deux moments complémentaires du processus d'analyse didactique : 1) La modélisation, qui consiste à élaborer une représentation conceptuelle rendant compte de la structure des compétences professionnelles identifiées et 2) La théorisation, qui explicite et interprète cette représentation afin d'en dégager le sens et la portée dans le cadre de la fonction d'EAPA. Ces deux étapes, qui prolongent la classification didactique réalisée à partir des données issues du protocole PRISMA-ScR, permettent de structurer et de donner une signification globale à l'ensemble des résultats obtenus. Cette représentation est illustrée par la figure 5.21.

Figure 5.21 Représentation des huit compétences professionnelles de l'EAPA issues du PRISMA-ScR



La représentation prend la forme d'une cible concentrique, dont le centre symbolise la compétence professionnelle principale à atteindre afin d'« Agir en tant qu'encadrant d'activités de plein air ». Pour atteindre ce « cœur de la cible », l'EAPA doit développer un niveau de maîtrise adéquat des huit CP qui composent la fonction, réparties en trois grandes catégories :

- Les compétences transversales, soit 1) Manifester une conduite professionnelle ; 2) Prendre des décisions et 3) Faciliter la communication ;
- Les compétences générales, comprenant 4) Assurer la sécurité ; 5) Assurer la protection de l'environnement et 6) Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe ;
- Les compétences particulières, soit 7) Organiser une activité de plein air encadrée et 8) Piloter une activité de plein air encadrée.

Cette représentation met ainsi en lumière leur complémentarité fonctionnelle et opérationnelle : chacune contribuant à l'encadrement sécuritaire et efficiente des activités de plein air.

CHAPITRE 6

Discussion

Ce chapitre a pour objectif d'offrir une discussion approfondie des résultats obtenus, tant sur le plan de la mise en œuvre des méthodologies que sur celui de l'interprétation des données qu'elles ont produites. Cette discussion est structurée autour des deux volets méthodologiques de l'étude, soit 1) L'analyse didactique menant à la représentation des compétences professionnelles (CP) de l'encadrant d'activités de plein air (EAPA) et 2) La revue systématique de l'étendue de la littérature (RSEL) suivant le protocole PRISMA-ScR. Ensemble, ces deux volets permettent de répondre respectivement aux deux questions de la présente recherche, à savoir :

1. Quelle est l'étendue de la littérature scientifique et grise récente portant sur les CP des EAPA ?
2. Quelles CP de l'EAPA sont présentées dans ce corpus ?

Considérant l'ampleur et la diversité des résultats discutés, chacune des sections de ce chapitre adopte une approche intégrée mettant en relation les résultats concernés avec l'état des connaissances, les limites qui leur sont propres ainsi que les perspectives qu'ils ouvrent. Cette approche vise à favoriser une synthèse plus cohérente et nuancée des différents aspects abordés, plutôt que de traiter ces dimensions de manière distincte en fin de chapitre.

6.1 Volet 1 – Concernant le protocole PRISMA-ScR et les caractéristiques de l'étendue de la littérature

Ce premier volet de discussion porte sur la RSEL réalisée à l'aide du protocole PRISMA-ScR. Il constitue la base ayant permis d'atteindre le premier objectif de cette étude, soit de brosser un portrait de l'étendue de la littérature scientifique et grise portant sur les CP de l'EAPA, et ainsi de répondre à la première question de recherche. Cette section s'intéresse à trois dimensions centrales du volet 1 : 1) L'utilisation du protocole PRISMA-ScR ; 2) La caractérisation principale du corpus recensé et 3) Le traitement du concept de « compétence » dans le corpus analysé.

6.1.1 Utilisation du protocole PRISMA-ScR

Cette sous-section discute de la manière dont les choix méthodologiques et les résultats issus du protocole PRISMA-ScR (Peters *et al.*, 2015; Tricco *et al.*, 2018) ont contribué à atteindre l'objectif du premier volet, tout en exposant les limites ayant pu en restreindre la portée ainsi que les pistes d'amélioration possibles.

L'analyse porte donc autant sur la qualité et la représentativité des données que sur certains enjeux techniques liés au processus de recension.

Par ailleurs, avant d'aborder plus directement la discussion concernant l'utilisation de ce protocole, et comme mentionné au chapitre 4, la question de la traduction française de la formulation « *systematic scoping review* » soulève un problème conceptuel important. Bien que plusieurs nuances terminologiques puissent être envisagées, la littérature francophone a adopté de manière consensuelle l'expression « revue systématique de portée » (Carrier *et al.*, 2020; Lavoie *et al.*, 2021). Cette uniformité terminologique témoigne d'un ancrage institutionnel et scientifique déjà bien établi.

Toutefois, cette traduction ne reflète que partiellement le sens du terme *scope*, qui renvoie avant tout à l'« ampleur », à l'« étendue » ou à la « couverture » d'un champ de recherche (Cajolet-Laganière *et al.*, 2025a). C'est bien ce décalage sémantique qui a conduit, dans ce mémoire, à privilégier l'expression « revue systématique de l'étendue », jugée plus fidèle à la finalité conceptuelle du *scoping*, soit cartographier l'étendue d'un domaine plutôt que sa « portée », terme qui renvoie davantage à l'« influence ou à l'impact » d'un champ de recherche (Cajolet-Laganière *et al.*, 2025b). Ainsi, bien que la traduction « revue systématique de portée » demeure dominante dans la communauté scientifique, le choix de « revue systématique de l'étendue » vise à ouvrir un espace de réflexion critique quant à la précision conceptuelle de la terminologie actuellement employée. Cette position ne cherche pas à contredire le consensus scientifique existant, mais à soulever une nuance méthodologique importante pouvant faire évoluer la science. Compte tenu des limites de la présente étude et de la croissance rapide du recours aux *scoping reviews* (Pham *et al.*, 2014), des travaux futurs gagneraient à examiner plus systématiquement les fondements terminologiques et conceptuels de ces traductions, afin d'aboutir à une désignation plus précise et mieux alignée sur les objectifs propres à la *systematic scoping review*.

Concernant l'utilisation du protocole PRISMA-ScR (Peters *et al.*, 2015; Tricco *et al.*, 2018), les résultats obtenus tendent à confirmer la pertinence de cette approche, laquelle a effectivement permis d'atteindre le premier objectif de la présente étude, soit de brosser un portrait structuré et systématique de l'étendue de la littérature scientifique et grise portant sur les CP de l'EAPA. En effet, les revues systématiques de l'étendue ont précisément été conçues pour cartographier un champ de recherche de manière large, systématique et transparente, particulièrement lorsque les connaissances disponibles sont fragmentées, disparates ou conceptuellement hétérogènes (Arksey et O'malley, 2005; Levac *et al.*, 2010), ce qui était le cas dans la présente recherche. Cette caractéristique s'est donc avérée particulièrement adaptée au

domaine des CP des intervenants plein air (IPA) et des EAPA, où les termes, définitions et cadres conceptuels varient considérablement d'un auteur à l'autre, tel qu'observé lors de l'analyse des données.

Dans cette étude, le recours au protocole PRISMA-ScR a permis de documenter rigoureusement ce paysage dispersé en offrant une structure méthodologique claire qui guide l'identification, la sélection et la caractérisation des références. Les lignes directrices révisées proposées par Peters *et al.* (2015) ainsi que la *checklist* PRISMA-ScR de Tricco *et al.* (2018) ont contribué à renforcer la traçabilité et la cohérence des décisions méthodologiques, augmentant ainsi la crédibilité du processus d'examen. Au regard des présents résultats, l'usage du PRISMA-ScR apparaît donc cohérent avec son intention première : décrire un champ, mettre en évidence ses tendances, identifier ses zones d'ombre et de dispersion, et orienter les travaux futurs (Arksey et O'malley, 2005).

Ce travail de mise à jour systématique répond également à l'un des constats formulés au chapitre 2, où il était souligné qu'une actualisation intégrant des publications plus récentes était nécessaire pour obtenir un aperçu plus fidèle de l'état actuel des connaissances. Sous cet angle, la présente recension satisfait en bonne partie à cette exigence, offrant une lecture contemporaine et structurée du corpus. Son application dans cette recherche confirme ainsi sa pertinence et sa capacité à éclairer un domaine en émergence et à soutenir l'analyse de la diversité des approches qui structurent la littérature portant sur les CP en contexte d'encadrement des activités de plein air.

Néanmoins, le niveau de maîtrise du protocole, les limites inhérentes à la présente étude et les besoins méthodologiques distincts des deux questions et objectifs de recherche viennent nuancer de manière importante les constats ici présentés et les résultats issus du PRISMA-ScR. Plusieurs éléments méritent, à cet égard, d'être pris en considération.

D'abord, le portrait de l'étendue présenté au chapitre 5 pourrait être incomplet. Bien que des alertes automatisées aient permis d'intégrer certaines publications récentes, l'exercice principal de recension s'est déroulé entre le 15 mars 2021 et le 30 juin 2024, alors que la publication du mémoire était prévue pour le début de l'année 2026. Il est donc plausible que des travaux pertinents publiés depuis, entre 2024 et 2026, n'aient pas été pris en compte, ce qui pourrait affecter la précision ou l'actualité des résultats et des constats qui en découlent. De plus, le portrait de l'étendue demeure lié au cadre temporel et aux critères de sélection (2001-2024) : plusieurs publications de la littérature grise analysée, bien qu'incluses dans cette fenêtre, reposent sur des fondements scientifiques antérieurs (Buell, 1981; Cousineau, 1977;

Green, 1981; Johnson, 1989; Priest, 1984, 1986a, 1987; Raiola, 1986; Swiderski, 1981), lesquels ne sont pas reflétés dans les caractéristiques observées et recensées dans la présente revue de l'étendue. Une telle limite méthodologique peut amener à nuancer certaines conclusions, notamment celles portant sur l'évolution des fondements conceptuels ou scientifiques du domaine.

Ensuite, la présente étude a dû composer avec des limites de ressources (financières, humaines et temporelles), qui ont restreint la mise en œuvre de méthodes d'identification complémentaire plus robustes. Le protocole initial prévoyait, en fin de parcours, une seconde consultation d'une dizaine d'experts internationaux, préalablement ciblés pour leur expertise diversifiée en recherche, en formation et en pratique dans le domaine des interventions en contexte de plein air (ICPA). De tels experts auraient pu contribuer à valider et à améliorer la liste des références incluses finales, comme le recommandent les lignes directrices des revues systématiques de l'étendue (Peters *et al.*, 2020), notamment en ajoutant des publications pertinentes non détectées par les équations de recherche. Toutefois, l'absence d'une seconde consultation d'experts ne paraît pas affecter significativement la qualité des résultats présentés précédemment.

Par ailleurs, les chercheurs impliqués dans la présente étude n'ont pas intégré certaines références qu'ils connaissaient déjà et qui auraient dû être ajoutées dans le cadre de la stratégie d'identification complémentaire ; comme le suggèrent Peters *et al.* (2020). Par exemple, le mémoire de William-Orser (2021), qui porte précisément sur l'analyse des programmes de formation en ICPA au cycle supérieur au Canada et met en évidence les acquis d'apprentissage concernant les compétences des intervenants plein air (IPA) présents dans ces cursus (sécurité, leadership, habiletés techniques, communication, dimensions environnementales, etc.), en constitue un exemple probant. L'intention initiale était d'intégrer ces références connues à la toute fin du processus, lors de la dernière consultation d'experts discutée précédemment. Toutefois, par manque de temps, cette étape n'a pu être réalisée. Cette omission a possiblement contribué à une certaine distorsion de la couverture du corpus présenté au chapitre 5.

Enfin, il importe de souligner que, bien que le PRISMA-ScR soit particulièrement pertinent pour cartographier l'étendue d'un champ de recherche (objectif 1 de la présente étude), l'identification de composantes de compétence (CC) dans l'objectif d'alimenter une analyse didactique permettant d'élaborer une représentation des CP de l'EAPA (objectif 2 de la présente recherche) aurait possiblement été mieux servie par une revue systématique PRISMA traditionnelle. En effet, ce type de revue implique une évaluation rigoureuse de la qualité méthodologique des études incluses (notamment par l'examen du

risque de biais) une exigence clairement établie dans les lignes directrices PRISMA (Page *et al.*, 2021). Comme le rappellent également Munn *et al.* (2018) et Pham *et al.* (2014), les RSEL, contrairement aux revues systématiques conventionnelles, ne visent pas à juger de la robustesse méthodologique des études recensées, ce qui limite la capacité à établir la solidité scientifique des données extraites. Une telle démarche aurait peut-être pu renforcer la crédibilité des CC identifiées et analysées, offrant ainsi des données plus fiables et méthodologiquement robustes pour soutenir l'analyse didactique.

Néanmoins, considérant la composition du corpus présenté au chapitre précédent et la qualité des résultats découlant du volet 2, cette constation doit être interprétée avec nuance. L'analyse approfondie du corpus et la rigueur de l'application systématique du PRISMA-ScR a permis d'atteindre un niveau satisfaisant de saturation des CC identifiées (Savoie-Zajc, 2009), ce qui tend à atténuer l'incidence réelle de ces limites sur la validité des résultats.

À la lumière de ces constats, une importante perspective de recherche émerge : une actualisation périodique de la recension, combinée à des méthodes d'identification complémentaires plus étendues (p. ex. en incluant experts internationaux, littérature grise élargie, corpus multilingue) permettrait d'obtenir un portrait plus riche et représentatif de l'étendue du champ.

6.1.2 Caractérisation générale du corpus

La présente section traite plus explicitement de la réponse apportée à la première question de recherche, en examinant les caractéristiques qui révèlent l'étendue de la littérature scientifique et grise portant sur les CP de l'EAPA dans le corpus analysé. Ces résultats permettent d'en dresser un portrait structuré, qui doit tout de même être interprété à la lumière des limites méthodologiques et des nuances exposées dans la section précédente.

L'analyse de ces caractéristiques a permis de documenter la diversité des références incluses, notamment en ce qui concerne : 1) La temporalité et les milieux étudiés ; 2) L'origine géographique ; 3) Les types de publications ; 4) Les méthodologies mobilisées ; 5) Les cadres théoriques et conceptuels utilisés ainsi que 6) Les sujets et objets d'étude abordés.

6.1.2.1 Années de publication et milieux étudiés

Les résultats concernant les années de publication montrent une répartition relativement constante des travaux portant sur les CP nécessaires à l'encadrement d'activités de plein air (APA) au cours des

deux dernières décennies. Cette continuité témoigne d'un intérêt scientifique soutenu pour ce champ d'étude, ce qui rejoint les constats établis dans le cadre du chapitre 2, où plusieurs auteurs soulignaient déjà la nécessité d'approfondir les connaissances relatives aux compétences des EAPA et des intervenants plein air (IPA) (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021). Par ailleurs, la progression modérée, mais observable, des publications dans les dernières années vient confirmer l'actualité et la pertinence du sujet, en cohérence avec les appels récents de plusieurs chercheurs sur l'importance de poursuivre une certaine professionnalisation du domaine du plein air (PA) au Québec (Bélec, 2022; Bergeron *et al.*, 2022; Gadais *et al.*, 2021; Mercure *et al.*, 2021).

La diversité des milieux d'intervention représentés dans le corpus constitue également un élément important de l'étendue de la littérature recensée. Les publications analysées couvrent une pluralité de milieux (p. ex. éducatifs, récréatifs, thérapeutiques, organisationnels ou encore communautaires), reflétant la multiplicité des environnements où les EAPA exercent leur rôle. Ce constat fait écho aux enjeux présentés au chapitre 2, où l'hétérogénéité des contextes d'intervention était identifiée comme un défi majeur pour l'encadrement professionnel du plein air (Gadais *et al.*, 2021; Mercure *et al.*, 2021). Le fait que cette diversité de milieux soit systématiquement représentée dans la littérature renforce la nécessité d'adopter une approche intersectorielle pour cerner et définir les CP des EAPA, comme le suggéraient déjà Bergeron *et al.* (2022) et Martin *et al.* (2024). Dans l'ensemble, ces résultats confirment que la recherche concernant spécifiquement les CP des IPA et des EAPA se déploie dans un champ en évolution et fortement diversifié quant aux milieux d'intervention.

Par ailleurs, l'analyse révèle que certains milieux (notamment la santé et le secteur managérial) demeurent nettement moins représentés dans le corpus. Cette sous-représentation limite la compréhension globale de la manière dont les CP des EAPA se déploient dans des contextes où les enjeux organisationnels, psychosociaux ou cliniques pourraient différer substantiellement des milieux traditionnellement étudiés. Ainsi, des recherches futures gagneraient à explorer plus systématiquement ces secteurs afin d'élargir la portée des connaissances actuelles.

De plus, il serait souhaitable que les études à venir décrivent plus explicitement les milieux et contextes d'intervention dans lesquels s'inscrivent leurs travaux concernant les CP des IPA et des EAPA. Étant donné l'importance démontrée du contexte dans la mobilisation et l'articulation des CP (Bernard, 2009; Boudreault, 2002; Ministère de l'Éducation, 2004), ainsi que la polyvalence inhérente au rôle des EAPA (Bergeron *et al.*, 2022; Gadais *et al.*, 2021; Martin *et al.*, 2024; Mercure *et al.*, 2021; Priest et Gass, 2018;

Shooter *et al.*, 2009; William-Orser, 2021), une documentation plus précise des environnements de pratique permettrait d'améliorer la transférabilité des résultats, de mieux comparer les exigences sectorielles et d'affiner, ultimement, les bases empiriques nécessaires à la construction d'un référentiel intersectoriel solide.

Enfin, l'examen conjoint des années de publication et des milieux étudiés (figure 5.4) met en lumière non seulement la constance, mais aussi la simultanéité du développement scientifique dans plusieurs secteurs. Cette répartition témoigne ainsi d'un développement parallèle de la production scientifique dans différents secteurs et démontre le caractère intersectoriel des fonctions d'IPA et d'EAPA. Cette lecture croisée révèle également que certains milieux gagnent en importance selon les périodes (p. ex. sport, santé), tandis que d'autres conservent une présence stable (p. ex. loisir, tourisme d'aventure, éducation formelle et informelle), témoignant d'une évolution polycentrique du champ de recherche. Ce phénomène reflète la nature même de l'encadrement des APA, une pratique qui se déploie dans des contextes variés et qui nécessite, en retour, des compétences adaptées à cette diversité, tel que mentionné dans la littérature (Gadais *et al.*, 2021; Martin *et al.*, 2024; Mercure *et al.*, 2021; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009; William-Orser, 2021). L'hétérogénéité observée confirme ainsi l'argument présenté au chapitre 2 concernant la nécessité d'un référentiel de CP pouvant soutenir la cohérence entre les milieux, sans occulter leurs spécificités (Bergeron *et al.*, 2022).

6.1.2.2 Origines géographiques

Comme mentionné au chapitre 5, l'analyse des origines géographiques du corpus met en lumière une nette prédominance de publications provenant de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale (88 %). Cette distribution reflète non seulement la forte contribution historique de ces régions au développement des pratiques d'ICPA, mais elle rejoint également les constats formulés au chapitre 2, où il était souligné que la littérature existante, notamment celle issue des recensions narratives antérieures (Martin *et al.*, 2024; Miles et Priest, 1999; Priest, 1984; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009) repose largement sur des travaux produits dans l'anglosphère (Bartley, 1989; Buell, 1981; Green, 1981, 1990; Phipps, 1988; Phipps et Swiderski, 1990; Priest, 1984; Swiderski, 1981, 1987; Twehous *et al.*, 1991; Wagner et Roland, 1992). Les résultats de la présente étude confirment ainsi que la production scientifique contemporaine demeure structurée autour de ces mêmes pôles géographiques.

Cette concentration géographique contribue à expliquer certaines caractéristiques du corpus, notamment l'ancrage des cadres conceptuels, des méthodes et des préoccupations de recherche dans les traditions

nord-américaines et européennes. Elle reflète d'ailleurs une tendance déjà observée dans d'autres domaines de recherche apparentés, comme ceux du sport, de l'éducation ou des loisirs, où les pays occidentaux dominent largement la production scientifique (Albero et Barthes, 2020; Millet *et al.*, 2021). Dans cette perspective, les résultats renforcent l'idée selon laquelle la compréhension actuelle des CP des EAPA et des IPA demeure façonnée par les référents culturels, institutionnels et académiques de ces régions.

D'autres observations découlant de ces résultats doivent également être prises en compte. La quasi-absence de publications provenant d'autres continents (p. ex. l'Asie, l'Afrique ou l'Amérique du Sud) peut découler également de différences culturelles et linguistiques dans la conceptualisation du « plein air » ainsi que des choix méthodologiques propres au protocole utilisé. De plus, comme mentionné précédemment, les limites en ressources n'ont pas permis d'intégrer certaines étapes d'identification complémentaire (p. ex. experts internationaux, littérature grise étrangère, sources non indexées), ce qui aurait potentiellement permis d'élargir la diversité géographique du corpus. De telles limites invitent donc à interpréter les résultats avec prudence, en reconnaissant que la représentation actuelle des contextes internationaux reste partielle.

Ces constats ouvrent plusieurs perspectives de recherche. D'une part, il serait pertinent que de futurs travaux mobilisent des stratégies d'identification ciblées visant spécifiquement les régions peu représentées dans le corpus. D'autre part, des projets empiriques menés directement dans ces contextes (par exemple en Asie, dans les communautés autochtones ou indigènes) permettraient de documenter des formes d'ICPA, des compétences mobilisées et des logiques d'encadrement potentiellement différentes de celles observées dans les traditions occidentales. Enfin, comme les contextes d'intervention influencent fortement la mobilisation des CP (Bernard, 2009; Boudreault, 2002; Ministère de l'Éducation, 2004; Shooter *et al.*, 2009), il serait pertinent scientifiquement que les recherches futures s'intéressent davantage à une représentation diversifiée des contextes géographiques et culturels étudiés, afin de soutenir le développement d'une représentation des CP des EAPA et des IPA réellement sensible à la diversité des pratiques à travers le monde.

6.1.2.3 Types de publication

Bien qu'une majorité des publications recensées dans le corpus soient des articles scientifiques révisés par les pairs (58 %), ce qui témoigne d'une certaine rigueur scientifique, l'analyse des résultats relatifs aux types de publications met également en évidence une présence importante de littérature grise. Ce constat

suggère que la recherche sur les CP dans le domaine des ICPA s'appuie sur une diversité de sources documentaires de niveaux de scientificité variables. Cette observation fait écho aux enjeux soulevés au chapitre 2, où il était montré que le champ souffre d'un manque de cadres conceptuels stabilisés et puise, depuis longtemps, dans une pluralité de sources pour conceptualiser les CP des IPA et des EAPA (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009).

Cette coexistence étroite entre littérature scientifique et littérature grise est caractéristique des domaines émergents, où les connaissances circulent souvent d'abord dans des documents institutionnels, des guides professionnels ou des rapports de pratique (Paez, 2017). Dans le cas présent, elle révèle une complémentarité fonctionnelle : la littérature grise nourrit la recherche académique, tandis que les publications évaluées par les pairs contribuent à formaliser, à analyser et à diffuser ces savoirs. Il importe toutefois de rappeler à nouveau que plusieurs de ces documents non soumis à l'évaluation par les pairs s'appuient eux-mêmes sur des travaux scientifiques fondateurs produits entre la fin des années 1970 et la fin des années 1980 (Buell, 1981; Green, 1981, 1990; Priest, 1984, 1986a, 1987; Swiderski, 1987). Cette dynamique historique nuance donc l'idée d'une fragilité méthodologique inhérente à la littérature grise et rappelle néanmoins, qu'elle s'inscrit dans une longue tradition de production de connaissances scientifiques dans le domaine des ICPA.

Cela dit, le recours à une proportion importante de littérature grise dans le domaine soulève certains problèmes épistémologiques. Comme le soulignent Adams *et al.* (2017), l'intégration de sources non évaluées peut introduire des variations de rigueur et de validité conceptuelle, susceptibles d'alimenter l'hétérogénéité terminologique, comme c'est le cas dans l'utilisation du concept de « compétence » observée au chapitre 2. Cette situation contribue probablement à l'instabilité de ce dernier et de ses composantes dans la littérature actuelle, un phénomène confirmé par les résultats de l'analyse menée à la section 5.2.3 du chapitre précédent.

Toutefois, il convient de nuancer également cette analyse en soulignant que, malgré la présence importante de littérature grise, la dernière décennie a vu une augmentation notable de publications évaluées par les pairs dans le domaine. Parmi les 19 articles scientifiques recensés dans le corpus, 12 (soit 63 %) ont été publiés au cours des 10 dernières années. Cette progression récente témoigne d'un renforcement de la production académique formelle, suggérant une maturation progressive du champ et une volonté accrue de consolider scientifiquement les savoirs liés aux CP mobilisées dans le cadre d'ICPA.

Ces constats doivent également être interprétés à la lumière des limites méthodologiques présentées en section 6.2.1. L'absence d'une stratégie d'identification complémentaire plus étendue (incluant, par exemple, des experts internationaux ou une recherche systématique de littérature grise étrangère) a peut-être restreint la diversité des types de publications recensées et, par conséquent, la richesse du portrait de l'étendue disponible pour la discussion.

Ces éléments ouvrent des pistes de recherche prometteuses. D'une part, des travaux futurs pourraient examiner plus systématiquement la relation entre littérature scientifique et littérature grise dans le domaine des ICPA, afin d'en analyser la complémentarité réelle et les zones d'ombre. D'autre part, une évaluation critique de la qualité méthodologique de la littérature grise la plus mobilisée permettrait d'en renforcer l'utilisation dans les travaux académiques. Enfin, une stratégie plus systématique de repérage international des publications non académiques pourrait soutenir la construction d'une représentation plus diversifiée, rigoureuse et culturellement sensible des CP des EAPA.

6.1.2.4 Méthodologies mobilisées

L'analyse des méthodologies mobilisées dans le corpus confirme plusieurs constats présentés au chapitre 2, où il était souligné que les recherches portant sur les CP en plein air se caractérisent par un manque de consolidation théorique et par une grande hétérogénéité des approches conceptuelles et méthodologiques (Baker et O'Brien, 2020; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009). La prédominance des approches qualitatives, qui représentent 41 % des designs recensés, reflète ce contexte : la compréhension des CP des IPA et des EAPA demeure largement exploratoire et centrée sur la description de pratiques, la construction de cadres conceptuels et l'interprétation de l'expérience. Cette tendance est cohérente avec l'état du champ décrit au chapitre 2, où l'on observait notamment un manque de définitions stabilisées, une diversité de termes utilisés pour désigner les compétences (p. ex. *abilities, hard skills, soft skills, competencies*) et une multiplication de travaux visant la conceptualisation (par le biais des designs de méthodologie qualitative) plutôt que la validation empirique (au moyen des designs mixtes ou quantitatifs).

Les travaux fondés sur l'élaboration de cadres conceptuels (26 %) occupent également une place importante, ce qui fait écho à la présence marquée, dans la littérature antérieure, d'études cherchant à modéliser les compétences des intervenants en plein air, sans toutefois converger vers un cadre consensuel (Martin *et al.*, 2024; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007). À l'inverse, les approches quantitatives ne représentent que 9 % du corpus, ce qui limite la disponibilité de données

probantes permettant de tester ou de valider les modèles existants. Les approches mixtes comptent pour 12 %, ce qui demeure relativement faible dans un domaine où la triangulation méthodologique serait pourtant particulièrement pertinente pour mieux saisir la dynamique des CP et faire émerger davantage de données probantes.

En ce qui concerne les instruments de collecte de données, l'examen du corpus montre que ceux-ci sont souvent adaptés, combinés ou inspirés d'approches existantes, ce qui reflète une créativité méthodologique typique des champs émergents. Toutefois, comme le soulignaient déjà Berman et Davis-Berman (2009) ainsi que Pelchat et Karp (2012), cette flexibilité s'accompagne parfois d'un manque de précision ou de standardisation dans les descriptions méthodologiques, limitant la comparabilité des études et contribuant à l'hétérogénéité observée dans le domaine. Les résultats de la présente étude tendent donc à confirmer le constat de ces auteurs.

Les méthodes d'analyse présentent une répartition qui mérite également une attention particulière. L'analyse de contenu constitue la méthode la plus utilisée (34 %), ce qui est cohérent avec la forte proportion d'études qualitatives. Toutefois, en regroupant les différentes formes d'analyses quantitatives (p. ex. fréquences descriptives, tests statistiques, autres approches), celles-ci totalisent 40 %, révélant une répartition presque équilibrée entre analyses qualitatives et quantitatives. Cette tendance nuance l'idée d'un champ exclusivement qualitatif et témoigne d'un élargissement progressif des approches méthodologiques.

Cependant, un résultat particulièrement significatif réside dans la proportion très élevée de références classées N/A (non disponible) quant aux méthodes d'analyse mobilisées par les auteurs du corpus (44 %). Cette absence de précision s'explique en grande partie par la nature des publications recensées : de nombreuses références correspondent à des cadres conceptuels, chapitres de livres ou documents de formation – types de publications qui ne décrivent pas systématiquement de procédures analytiques formelles. Néanmoins, ce constat tend à confirmer en partie les critiques formulées au chapitre 2 selon lesquelles le domaine souffre d'un manque de rigueur méthodologique transparente et d'un déficit de normalisation dans la manière d'étudier et de définir les CP des IPA (Baker et O'Brien, 2020; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009). Il contribue ainsi à expliquer en partie l'hétérogénéité conceptuelle et terminologique observée dans la littérature, ainsi que les difficultés récurrentes à établir des modèles de compétences stables et transférables.

Ces constats ouvrent plusieurs pistes pour orienter les recherches futures. Il serait pertinent de favoriser 1) Une diversification plus systématique des designs de recherche, incluant un recours accru aux approches quantitatives et mixtes ; 2) Une plus grande explicitation et utilisation rigoureuse des instruments et procédures analytiques mobilisés et 3) La mise en place de stratégies méthodologiques favorisant la triangulation et la validation empirique des cadres conceptuels existants. Un tel renforcement méthodologique contribuerait directement à combler les lacunes identifiées au chapitre 2 et permettrait d'améliorer la comparabilité, la robustesse et la transférabilité des résultats, soutenant ainsi la consolidation scientifique du champ des CP en plein air.

6.1.2.5 Cadres théoriques et conceptuels

Les résultats présentés à la section 5.2.2.5 montrent que 63 % des références du corpus ne s'appuient sur aucun cadre théorique ou conceptuel explicitement identifié, tandis que seulement 37 % mentionnent un ancrage formel pour structurer leur démarche ou interpréter leurs résultats. Ce constat rejoint directement les analyses du chapitre 2, où plusieurs auteurs soulignent que le concept de « compétence » demeure un concept polysémique, souvent critiqué pour l'absence de cadre théorique stabilisé et de définition conceptuelle claire (Bernard, 2009; Jonnaert *et al.*, 2015; Le Boterf, 2017; Le Deist et Winterton, 2005; Rey, 2009). Il met également à nouveau en lumière les travaux récents qui parviennent à des conclusions similaires en documentant un flou important dans la manière de nommer et de conceptualiser les compétences (p. ex. *hard skills, soft skills, abilities, competencies*, etc.) (Baker et O'Brien, 2020; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007). Le portrait dressé par le corpus PRISMA-ScR confirme donc empiriquement ces constats : une part importante de la production scientifique sur les CP des IPA et des EAPA demeure faiblement arrimée à des assises conceptuelles explicites.

Parmi les références qui mobilisent un cadre, aucun modèle ne domine de manière nette, mais certains reviennent plus fréquemment. C'est le cas, notamment, des travaux de Priest et Gass (2018) qui proposent une conceptualisation structurée des thèmes liés aux compétences des IPA, et qui occupent déjà une place importante dans la littérature. D'autres contributions, comme celles de Collins et Collins (2012, 2013, 2015, 2016) sur le thème de *Professional Judgement and Decision Making*, contribuent à esquisser une vision intégrative des compétences, centrée davantage sur la prise de décision en contexte d'incertitude, l'adaptation et la réflexivité. C'est ainsi qu'apparaît une convergence partielle entre les dimensions jugées essentielles au chapitre 2 (p. ex. prise de décision, sécurité, leadership, développement professionnel) et

les cadres effectivement mobilisés dans une partie de la littérature récente (Martin *et al.*, 2024; McAvoy *et al.*, 2002; Shooter *et al.*, 2009; William-Orser, 2021).

Ces résultats viennent toutefois nuancer et préciser les constats de la problématique. D'une part, ils confirment que, malgré l'existence de synthèses majeures et reconnues (Martin *et al.*, 2024; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009), le champ demeure marqué par un manque de cohérence et de congruence entre les recherches sur les CP des IPA et des EAPA (Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021).

Ces éléments ont plusieurs implications. Sur le plan scientifique, ils confirment que la construction d'un référentiel de CP pour les EAPA ne peut s'appuyer sur un cadre théorique unique déjà stabilisé et qu'elle doit plutôt composer avec une mosaïque d'approches et de modèles. Cela renforce la pertinence du choix méthodologique de la présente étude, qui combine une RSEL et une analyse didactique visant à organiser les CC dans une structure cohérente, issue de données empiriques et scientifiques, et soutenue par un cadre conceptuel clair et solide. Sur le plan pratique, cette dispersion théorique contribue également à expliquer les observations de Berman et Davis-Berman (2009) ainsi que Pelchat et Karp (2012) abordées dans la problématique de la présente étude concernant plusieurs programmes de formation et de qualification qui ont été développés sans méthode claire pour identifier et définir les compétences à développer, ce qui nourrit les enjeux décrits également au chapitre 2 en matière d'harmonisation des programme de formation, de reconnaissance entre ces programmes et de professionnalisation des IPA et des EAPA.

Certaines nuances et limites doivent néanmoins être prises en compte dans l'interprétation de ces résultats. D'abord, l'absence de cadre explicitement nommé dans une publication ne signifie pas nécessairement l'absence d'assise théorique réelle : il est possible que certains auteurs s'appuient implicitement sur des traditions ou modèles connus sans les expliciter formellement. Ensuite, les contraintes méthodologiques présentées à la section 6.2.1 (notamment l'absence d'analyse systématique du risque de biais et la non-réalisation de toutes les étapes d'identification complémentaire) peuvent avoir contribué à laisser de côté des références ou des cadres provenant d'autres sources linguistiques ou culturelles. Ces éléments invitent à une relative prudence dans la généralisation des présents constats.

Pour les recherches futures, plusieurs pistes se dégagent. Il serait d'abord souhaitable que les études portant sur les CP des IPA et des EAPA explicitent plus systématiquement leurs cadres conceptuels et

théoriques, afin de favoriser la comparabilité des travaux et la consolidation progressive d'un langage commun. Ensuite, des analyses secondaires ciblées pourraient être menées à partir du corpus déjà recensé afin de comparer plus finement les apports, convergences et limites des principaux cadres de référence dans le domaine des ICPA – par exemple, ceux de Priest et Gass (2018), de Martin *et al.* (2024), de Shooter *et al.* (2009) ou de Collins et Collins (2012) – dans la perspective de dégager des fondations conceptuelles transversales. Ces analyses permettraient d'améliorer la qualité des données extraites lors du PRISMA-ScR, contribuant ainsi à répondre aux besoins identifiés au chapitre 2 en matière de professionnalisation, de standardisation et de développement d'un éventuel Programme national pour l'encadrement des activités de plein air (PNEAPA).

6.1.2.6 Sujets ou objets à l'étude

Les résultats concernant les sujets et objets à l'étude montrent que la littérature récente s'intéresse principalement aux praticiens directement engagés dans l'ICPA : instructeurs ou *coachs* (25 %) ainsi qu'*outdoor leaders* ou IPA professionnels (19 %), guides d'aventure (3 %) et gestionnaires d'organismes spécialisés en tourisme d'aventure (3 %). Cette orientation confirme l'ancrage historique de la recherche sur les CP dans l'analyse des acteurs de terrain, tel que souligné au chapitre 2, où les travaux fondateurs des années 1970 et 1980 se concentraient déjà sur les qualités, les habiletés et les compétences des intervenants par le biais d'une observation centrée majoritairement sur la manifestation de leurs compétence sur le terrain (Buell, 1981; Cousineau, 1977; Green, 1981; Priest, 1984, 1986a, 1987; Raiola, 1986; Swiderski, 1981). Sous cet angle, la présente revue vient consolider empiriquement le constat que la compréhension des CP demeure majoritairement construite à partir du niveau micro-professionnel, c'est-à-dire celui de l'individu en situation de travail (EAPA et IPA). D'ailleurs la présente étude fait également appel à un panel d'experts pour s'assurer d'ancrer les résultats qui en découlent sur les CP mobilisées sur le terrain par les EAPA de l'écosystème du PA québécois.

La présence notable de recherches portant sur des étudiants en formation (13 %) et sur les programmes universitaires (9 %) ou de qualification (6 %) vient nuancer ce premier constat, tout en confirmant également l'importance relative accordée par la recherche du domaine des ICPA au développement des compétences en formation initiale et continue récemment présenté dans les travaux de Bissonnette (2024). Ce constat rejoint aussi les besoins mis en évidence au chapitre 2, où les acteurs de l'écosystème du PA québécois soulignent la nécessité d'améliorer les contenus de formation et le niveau de maîtrise des CP des EAPA par ces parcours professionnalisants (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022). Ainsi, la

répartition observée dans le corpus appuie l'idée que les enjeux de formation constituent l'un des moteurs qui font avancer les connaissances dans ce domaine.

En contrepartie, il est particulièrement notable que seules 3 % des références identifiées dans le corpus, portent directement sur la littérature comme objet d'analyse. Cette présence marginale illustre un manque important d'assise scientifique dans le champ étudié. Ainsi, bien que plusieurs travaux aient exploré les compétences des IPA et des EAPA par le biais de perspectives empiriques ou conceptuelles, une seule étude du corpus s'est intéressée de manière systématique à une analyse de l'état de la connaissance produite dans ce domaine (Shooter *et al.*, 2009). Ce constat résonne directement avec les arguments présentés au chapitre 2, où il était souligné que les recensions antérieures demeuraient limitées à des revues narratives centrées sur les contributions phares de la fin des années 1970 à la fin des années 1980, et qu'aucune synthèse actualisée, exhaustive et méthodologiquement rigoureuse n'était disponible pour évaluer l'évolution du champ (Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007).

La grande faiblesse du nombre de publications qui prennent la littérature comme objet de recherche confirme également la pertinence scientifique de la démarche méthodologique de la présente étude. Le recours au PRISMA-ScR, qui vise précisément à cartographier l'étendue d'un champ (et donc de ses connaissances) lorsque celui-ci est dispersé, hétérogène ou insuffisamment consolidé, se révèle pleinement justifié dans ce contexte. Combinée à l'analyse didactique des composantes de compétence issues de cette cartographie (volet 2), cette démarche contribue encore davantage à améliorer la solidité scientifique concernant les CP des EAPA et des IPA dans un domaine où la fragmentation conceptuelle et méthodologique, largement documentée au chapitre 2, freine encore, à ce jour, l'avancement de la science.

Une autre nuance importante doit être apportée : une proportion significative des publications ne précisent pas clairement leur sujet ou objet principal (19 %). Cette absence est largement attribuable à la forte représentation de littérature grise au sein du corpus (p. ex. chapitres d'ouvrages collectifs, rapports, etc.), où les éléments méthodologiques et conceptuels sont souvent moins explicités. Cette opacité réduit la finesse de caractérisation du corpus et reflète, une fois de plus, l'hétérogénéité et la variabilité de rigueur déjà observées dans les sous-sections précédentes traitant des méthodologies et des cadres conceptuels.

Ces résultats ouvrent plusieurs pistes de recherche. D'une part, la très faible proportion d'études qui prennent la littérature elle-même comme objet d'analyse (3 %) invite à développer davantage de travaux méta-analytiques ou bibliométriques afin de mieux saisir l'évolution du champ et d'en identifier les zones encore peu explorées. D'autre part, la prédominance des recherches centrées sur les acteurs de terrain souligne l'intérêt de s'orienter vers des études portant explicitement sur les niveaux méso (p. ex. organisations, programmes) et macro (p. ex. cadres nationaux, politiques publiques), encore largement absents du corpus. Enfin, des recherches intégrant simultanément ces trois niveaux (micro, méso et macro) permettraient de mieux comprendre leurs interactions et offriraient une lecture plus systémique du développement des CP de l'EAPA.

D'ailleurs, certains travaux récents, notamment ceux de Bissonnette (2024), ont déjà permis d'approfondir la perspective macro en examinant les compétences des EAPA et des IPA dans des programmes de qualification d'envergure nationale à travers le monde. Parallèlement à cela, d'autres recherches se poursuivent, en cohérence avec les recommandations de Bergeron *et al.* (2024), afin de raffiner l'analyse didactique issue du volet 2 de la présente étude en la croisant avec des données provenant de divers programmes de certification régionaux, nationaux et internationaux. Ces travaux contribueront à enrichir et à consolider la représentation des CP des EAPA. Il s'agit d'un pas dans la bonne direction au regard des constats de la présente étude.

6.1.3 Mobilisation du concept de « compétence » dans le corpus analysé

L'analyse de l'utilisation du concept de « compétence » dans les références incluses confirme aussi clairement les constats soulevés au chapitre 2 concernant le flou conceptuel entourant le mobilisation du terme « compétence » dans la littérature portant sur les IPA et les EAPA. Comme l'ont relevé de nombreux auteurs, tant dans le domaine du plein air (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007) que dans le champ plus large de l'éducation (Bernard, 2009; Jonnaert *et al.*, 2015; Le Boterf, 2017; Le Deist et Winterton, 2005; Rey, 2009), le concept de « compétence » demeure polysémique et utilisé de manière hétérogène. Les résultats du présent volet renforcent ce constat : seules 17 % des références fournissent une définition explicite et théorique de ce concept, alors que 83 % mobilisent les termes *competency*, *skill*, *ability* de manière implicite ou interchangeable.

Ce flou conceptuel concernant l'utilisation d'un terme commun pour définir la compétence n'est pas isolé : il s'inscrit dans un ensemble de constats déjà mis en lumière dans les sous-sections précédentes du volet 1.

D'une part, la section 6.2.2.5 a montré que 63 % des publications ne reposent sur aucun cadre conceptuel ou théorique explicitement identifié, illustrant un champ encore faiblement structuré sur le plan des assises épistémologiques. Sous cet angle, l'absence d'une définition concensuelle du concept de compétence apparaît non pas comme une anomalie ponctuelle, mais comme une manifestation supplémentaire d'un déficit général de conceptualisation dans la littérature sur les CP des IPA et des EAPA. D'autre part, la section 6.2.2.4 a mis en évidence la prédominance des approches qualitatives centrées sur l'exploration, la description et la compréhension des pratiques (41 %), et la forte présence de références pour lesquelles les méthodes d'analyse sont non spécifiées (44 %), ce qui témoigne d'une hétérogénéité méthodologique marquée. L'absence d'une représentation commune du concept de « compétence » doit donc être comprise en cohérence avec cette dynamique : un champ scientifique où le développement conceptuel, méthodologique et empirique progresse de manière encore fragmentée.

Dans l'ensemble, les résultats de cette sous-section montrent que la conceptualisation de la compétence demeure l'un des enjeux structurels majeurs du champ. Son traitement inégal dans la littérature ne constitue pas seulement une limite méthodologique : il freine également l'avancement scientifique, la comparaison des résultats entre études et le développement d'un référentiel des CP pour les EAPA qui soit plus robuste.

Plusieurs perspectives de recherche découlent de ces constats. Il serait pertinent, dans les travaux futurs, 1) D'approfondir la comparaison entre les définitions issues des disciplines connexes (sciences de l'éducation, psychologie, sciences du sport) afin d'identifier des fondements conceptuels pouvant servir d'assises communes ; 2) D'examiner la manière dont les milieux de pratique eux-mêmes conceptualisent la compétence dans leurs logiques curriculaires, institutionnelles ou organisationnelles et 3) De transposer en anglais, de manière scientifiquement fondée, la clarification conceptuelle proposée au chapitre 3, afin de contribuer à un espace terminologique partagé à l'échelle internationale et de soutenir, à terme, une professionnalisation cohérente et reconnue des IPA et des EAPA.

6.2 Volet 2 – Concernant l'analyse didactique et la représentation des compétences professionnelles de l'encadrant d'activités de plein air

Ce second volet de la discussion porte sur l'analyse didactique réalisée selon les principes de Pastré (2011) et de la théorisation ancrée proposés par Paillé (1994). Il constitue le cœur du dispositif méthodologique ayant permis d'atteindre le second objectif de cette étude, soit : élaborer une représentation structurée des CP de l'EAPA à partir de la classification des composantes de compétence extraites du corpus, et ainsi

de répondre à la seconde question de recherche. Conformément aux étapes du processus de théorisation ancrée, allant de la mise en relation des catégories à leur intégration progressive dans une modélisation cohérente, ce volet examine successivement trois dimensions qui ont structuré l'analyse : 1) La consultation d'experts mobilisée en amont pour la conception d'un outil d'intégration des données ; 2) La classification didactique des composantes et des éléments de compétence issue des étapes 1 à 4 du processus de Paillé et 3) La représentation finale des huit CP de l'EAPA, correspondant aux étapes 5 et 6 et résultant de leur intégration dans un modèle conceptuel synthétique.

6.2.1 Outils d'intégration de données par consultation d'experts

Pour rappel, la consultation d'experts, telle que définie par Pastré (2011), constitue une démarche méthodologique essentielle pour recueillir des savoirs professionnels implicites dans le but d'élaborer des catégories de classement préliminaires. Dans la présente étude, un effort important a été déployé afin de sélectionner des spécialistes reconnus pour leur expertise de la fonction d'EAPA et issus de milieux diversifiés représentatifs de l'écosystème du plein air québécois. Ce souci de représentativité intersectorielle visait à refléter la pluralité des contextes d'intervention identifiée au chapitre 2 comme un enjeu majeur de professionnalisation des EAPA.

Au total, dix experts ont participé au panel de consultation – un nombre qui demeure raisonnable dans le cadre d'un exercice de ce type, tel que stipulé dans les démarches d'analyse de la fonction de travail lors de l'élaboration de programmes d'études professionnelles au Québec (Ministère de l'Éducation, 2004). Toutefois, seuls six d'entre eux ont pu remplir et remettre l'outil individuel de collecte de données. Cet écart, principalement attribuable aux contraintes de disponibilité déjà évoquées, n'a pas empêché l'émergence d'un matériau suffisamment riche pour assurer la conception d'un outil d'intégration robuste, mais il a limité la diversité des contributions individuelles qui auraient pu consolider davantage les catégories élaborées.

Ces limites de participation rappellent l'importance, lors de travaux futurs, de prévoir des mécanismes favorisant un engagement soutenu des experts (p. ex. temps dédié, relances structurées, rencontres supplémentaires) ou encore d'élargir le bassin initial de participants afin de compenser les pertes inévitables entre les phases du processus afin d'assurer une meilleure représentativité de l'ensemble des milieux de l'écosystème du plein air québécois. Avec un échéancier plus flexible, une stratégie plus large d'appel à participation auprès des organisations de l'écosystème plein air touchées par un éventuel

PNEAPA aurait également permis de constituer un panel encore plus diversifié et de renforcer la légitimité collective du processus.

Quant à l'outil de collecte de données utilisé lors de cette consultation, il constitue l'une des forces méthodologiques de cette étape. Conçu à partir de l'analyse des programmes et documents de formation recensés dans Bergeron *et al.* (2022), il proposait six catégories de réflexion permettant de structurer l'identification des tâches associées à la fonction d'EAPA. Le cœur du panel consistait à amener les experts à identifier les tâches et actions concrètes propres à chacune de ces catégories à partir d'une même question centrale. Cette réflexion, amorcée au moyen de l'outil de collecte de données rempli individuellement avant la rencontre, a ensuite été approfondie en discussion dirigée pour trois des six catégories afin de permettre un traitement comparatif entre les milieux d'intervention. Les trois autres catégories ont été finalisées individuellement, toujours dans le même outil, faute de temps pour les traiter collectivement avec la même profondeur.

Le déroulement du panel a donc permis de recueillir des apports riches et nuancés, malgré les contraintes temporelles qui ont limité le traitement exhaustif des six thèmes. La structure retenue a favorisé des échanges approfondis sur les catégories discutées collectivement, mais une seconde rencontre aurait été nécessaire pour assurer un niveau d'analyse équivalent pour l'ensemble des catégories. Cette limite méthodologique est directement liée à la disponibilité restreinte des experts et aux ressources limitées du projet, mais elle ne semble pas avoir affecté la pertinence ni la qualité des données recueillies, permettant de réaliser une classification des composantes et des éléments de compétence qui soit efficace et rigoureuse.

6.2.2 Classification didactique

Pour rappel, c'est à cette phase que correspond la réalisation des quatre premières étapes du processus de théorisation ancrée proposé par Paillé (1994), qui servent ici de fondement méthodologique à la construction progressive de la représentation des CP de l'EAPA. Dans la présente étude, ce recours aux six étapes de l'application de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) a permis d'organiser et de structurer deux flux de données complémentaires : d'une part, les matériaux issus de la consultation d'experts, et d'autre part, les CC tirées du corpus scientifique et gris recensé à l'aide du protocole PRISMA-ScR. La force de cette démarche, qui a résidé dans sa capacité à articuler ces deux sources de données selon une logique inductive et itérative, a permis de dégager un outil d'intégration et un système de catégories à la fois

conceptuellement crédible et empiriquement ancré confirmant l'efficacité scientifique de la méthode utilisée.

En outre, plutôt que d'imposer une catégorisation ou un modèle préétabli, cette dernière a rendu possible la construction d'un système de compétences véritablement situé, évolutif et méthodologiquement défendable, tout en respectant les principes de l'analyse didactique de Pastré (2011) et les lignes directrices du ministère de l'Éducation (2004). Ces deux derniers aspects étaient essentiels, tant sur le plan scientifique que sur le plan contextuel, puisque la présente étude s'inscrit dans un continuum de travaux soutenant l'éventuelle mise en place d'un PNEAPA, lequel doit reposer sur des assises conceptuelles et méthodologiques solides et s'arrimer de manière cohérente à l'écosystème du plein air québécois qu'il vise à desservir.

Un autre des atouts méthodologiques majeurs de cette étape tient également à la complémentarité des expertises réunies au sein de l'équipe de recherche. Le travail itératif a été assuré conjointement par un expert en didactique professionnelle et par un expert de la fonction de travail de l'EAPA, ce qui a permis de croiser une expertise théorique et méthodologique avec une connaissance fine des réalités professionnelles du terrain. Cette double compétence a joué un rôle déterminant pour assurer la précision du codage, la cohérence des catégories émergentes et la pertinence de leur interprétation au regard des exigences réelles de la fonction de travail dans ses différents contextes de pratique.

Ainsi, la solidité des catégories finales, leur cohérence interne de même que la qualité de la classification finale des données provenant du corpus analysé découlent directement de cette articulation entre expertise de terrain, rigueur didactique et consolidation scientifique. Les deux mouvements d'analyse décrits ici constituent la base nécessaire aux sous-sections suivantes, où seront discutées plus en détail les contributions spécifiques de chacune de ces sources de données au raffinement de la représentation des CP de l'EAPA.

Toutefois, il importe de garder en tête lors de leur lecture que le travail d'analyse didactique (en particulier la finesse d'analyse des catégorisations successives et la quantité des itérations) a été influencé par certaines limites de ressources, notamment le temps disponible, la charge de travail liée au croisement des données et la capacité d'effectuer des allers-retours analytiques aussi nombreux que souhaité. Ces contraintes ont exigé des choix pragmatiques quant au niveau d'exhaustivité atteignable dans la structuration et la représentation finale des composantes et éléments de compétence. Bien qu'elles

n'aient pas compromis la validité du processus, elles invitent à considérer les résultats comme une étape importante, mais encore perfectible, dans le continuum d'affinement des CP de l'EAPA. Ces nuances seront d'ailleurs explicitées plus en détail dans les deux prochaines sous-sections, chacune portant sur l'un des deux mouvements d'analyse.

6.2.2.1 Données provenant de la consultation d'experts et outil d'intégration

L'analyse des données issues de la consultation d'experts a constitué le premier mouvement d'analyse didactique entrepris dans cette étude. Pour rappel, ce type de démarche vise à recueillir des savoirs professionnels implicites dans le but de structurer des catégories préliminaires de classement (Pastré, 2011). Dans le cadre de la présente recherche, ce premier mouvement avait pour but principal de concevoir un outil d'intégration des données destiné au second mouvement d'analyse, soit celui portant sur la littérature.

Les résultats du panel ont permis d'identifier un ensemble riche d'actions, de tâches et d'opérations caractéristiques de l'activité professionnelle des EAPA, et c'est justement cette richesse qui a rendu le matériel produit particulièrement utile pour structurer les premières catégories didactiques. Les contributions des experts ont ainsi fourni des matériaux empiriques essentiels pour saisir les dimensions concrètes de la fonction de travail de l'EAPA, en cohérence avec les principes de l'analyse didactique professionnelle (Pastré, 2011). Les 373 CC ainsi identifiées, puis ramenées à 134 CC uniques à la suite du processus de regroupement et de vérification, ont fourni un ensemble consolidé témoignant d'une certaine saturation des données. Un tel phénomène est attendu dans ce type de démarche : lorsque plusieurs experts décrivent une même fonction de travail, leurs contributions finissent généralement par converger vers un noyau relativement stable d'actions, de tâches et de préoccupations communes. Cette convergence empirique vient appuyer les travaux de Pastré (2011), qui soulignent l'importance de la consultation d'experts pour dégager des invariants professionnels au cœur de l'analyse didactique des fonctions de travail.

Par ailleurs, cette étape a marqué une évolution notable des catégories initialement issues de l'outil de collecte de données. Bien que six thèmes aient servi de structure de départ, leur analyse a révélé la nécessité d'un raffinement progressif. Par le biais du processus itératif de regroupement et de discussion didactique entre chercheurs, ces catégories ont graduellement évolué vers huit CP consolidées, plus en phase avec la complexité hiérarchique de la fonction d'EAPA. Cette transformation reflète précisément ce que permet l'analyse didactique : faire émerger une logique interne à la fonction de travail, plutôt que

s'en tenir à un découpage prescriptif (Pastré, 2011). Fait important : ce système à huit compétences s'est avéré remarquablement stable, puisque sa structure a très peu été modifiée une fois amorcée l'intégration des données issues du corpus scientifique. Cette stabilité confirme la robustesse de ce premier classement didactique et sera abordée plus en détail dans la prochaine sous-section.

Cependant, certaines limites doivent être prises en compte. Les contraintes de temps n'ont pas permis de réaliser un retour systématique vers les experts après la catégorisation finale pour confirmer l'adhérence entre leur intention et les interprétations produites par les chercheurs. De même, si les ressources l'avaient permis, une démarche inspirée du Delphi et fondée sur des cycles successifs de rétroaction (Hsu et Sandford, 2007; Keeney *et al.*, 2011), aurait peut-être offert un cadre plus robuste pour raffiner et stabiliser les catégories émergentes. Ces limites n'invalident toutefois pas le processus engagé, mais invitent à interpréter les résultats comme une base solide nécessitant, dans la perspective du développement du PNEAPA, des opérations de validation approfondies.

Le choix de mettre temporairement de côté les ÉC issus de la consultation d'experts, afin de permettre l'intégration méthodologiquement indépendante des CC extraites du PRISMA-ScR, s'avérait nécessaire uniquement pour respecter les objectifs de la présente étude. Une mise en relation ultérieure de ces deux ensembles de données constituerait d'ailleurs une perspective de recherche pertinente, puisqu'elle permettrait de raffiner encore davantage la représentation globale des CP de l'EAPA et d'en renforcer la précision didactique et opérationnelle. En outre, le Réseau plein air Québec (RPAQ) a déjà amorcé des travaux subséquents en ce sens au moment d'écrire ces lignes, ce qui laisse entrevoir le potentiel d'un arrimage encore plus solide entre les apports empiriques des experts et ceux issus de la littérature scientifique.

6.2.2.2 Données provenant du PRISMA-ScR

Le second mouvement d'analyse didactique s'est appuyé sur les données extraites du corpus recensé à l'aide du PRISMA-ScR. Contrairement à la consultation d'experts, réalisée par le chercheur principal (NB), l'identification et l'extraction des CC à partir de la littérature ont été effectuées par une équipe élargie de plusieurs chercheuses et chercheurs (NB, FB, AAB, LCW et EM), chacun responsable d'une portion du corpus. Cette configuration a permis de traiter une quantité importante de documents dans des délais raisonnables, mais elle comporte également certaines implications méthodologiques qui méritent d'être soulignées dans cette discussion.

Ainsi, le recours à plusieurs codeurs a offert une meilleure couverture du corpus et réduit le risque qu'un seul point de vue influence indûment l'extraction initiale. Cependant, cette multiplicité peut aussi générer certaines limites typiques des processus de codage distribués : variations intercodeurs dans l'identification des CC, différences dans l'interprétation des énoncés initiaux et, plus simplement, la possibilité que certaines CC aient été accidentellement omises – phénomène inhérent à toute opération de codage manuel de grande ampleur. Ces limites ne remettent pas en cause la validité de l'ensemble produit, mais invitent à reconnaître qu'une marge d'erreur humaine dans les résultats présentés demeure toujours possible, particulièrement dans un corpus hétérogène comme celui recensé par le PRISMA-ScR.

Concernant les 810 occurrences codées « COMP », correspondant aux CC décrites dans le corpus, ainsi que les 502 occurrences codées « COMP/D », renvoyant aux définitions qui leur sont associées, le volume important de définitions constitue une différence notable par rapport au traitement du concept général de « compétence » présenté à la section 5.2.3, où les auteurs définissaient beaucoup plus rarement ce terme central. Dans le cas présent, ces définitions ont offert des appuis conceptuels particulièrement utiles pour préciser les contours des CC, mieux comprendre la manière dont les auteurs conçoivent les opérations professionnelles constitutives de la fonction d'EAPA, et faciliter leur analyse ainsi que leur classement didactique. Pour rappel, à la suite d'un processus de regroupement, de vérification et de fusion, ces occurrences ont été ramenées à un ensemble consolidé de 157 CC uniques – volume substantiel et comparable en ampleur à celui issu de la consultation d'experts (n = 134). Ce résultat témoigne à la fois de la richesse du corpus et d'une saturation empirique suffisante pour soutenir la construction d'une catégorisation de compétences robuste, phénomène typique de ce type d'analyse qui confirme les principes de Pastré (2011).

Une fois l'identification effectuée, les CC extraites ont ensuite été soumises au travail d'analyse didactique proprement dit, mené par les mêmes chercheurs spécialisés (NB et HB) lors de l'analyse didactique précédente. Ce passage d'un codage distribué à une analyse centralisée a joué un rôle essentiel, qui a permis de réduire les incohérences intercodeurs citées précédemment, d'uniformiser les interprétations et d'assurer la cohérence conceptuelle nécessaire au classement didactique final. C'est dans ce cadre que les étapes 1 à 4 de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) ont été à nouveau mises en œuvre pour structurer les CC extraites et en dégager une classification des CC, CP et ÉC qui soit crédible scientifiquement.

Toutefois, même si ces deux chercheurs responsables de l'analyse bénéficiaient d'une complémentarité méthodologique et professionnelle déterminante, ils ne sont pas spécialistes de l'ensemble des domaines

à partir desquels certaines CP et ÉC émergent, notamment en ce qui concerne des champs hautement spécialisés, comme la communication, le jugement professionnel, l'écologie ou la psychologie. Cette situation n'a pas compromis la rigueur du travail réalisé, mais elle invite à la prudence quant à l'exactitude terminologique et conceptuelle de certains énoncés issus de la classification.

Dans cette perspective, plusieurs ajustements apparaissent nécessaires pour renforcer la validité scientifique et professionnelle du classement final. Il serait notamment pertinent : 1) De soumettre les résultats de cette classification didactique à des personnes expertes en contenus de formation destinés aux EAPA et aux IPA, afin d'assurer la justesse des ÉC retenus à la suite de la fusion finale des données et 2) De faire appel à des chercheurs provenant de disciplines variées (éducation, activité physique, santé, écologie, intervention en contexte de plein air, communication, etc.) pour consolider la précision terminologique et la cohérence interdisciplinaire des CP et ÉC.

Ces opérations de validation multidisciplinaire, qui dépassent le cadre temporel et matériel de la présente étude, constituent néanmoins une étape essentielle pour assurer la justesse conceptuelle, la cohérence interdisciplinaire et la transférabilité pratique du classement obtenu à partir de la littérature scientifique et grise. Elles permettront, en continuité avec les travaux du ministère de l'Éducation (MÉQ) et les besoins exprimés par l'écosystème du plein air québécois, de consolider progressivement l'ensemble des CP et ÉC identifiés afin d'en maximiser la pertinence scientifique et professionnelle.

De plus, comme prévu par la méthodologie et discuté dans la sous-section précédente, ces travaux de classification et d'analyse didactique des CC recensées dans la structure et les catégories d'accueil issues de la consultation d'experts constituent un point crucial de discussion. Pour rappel, les ÉC issus des experts ont d'abord été temporairement retirés afin de permettre une intégration indépendante des données du PRISMA-ScR. Comme mentionné à la section 5.3.2.2, malgré cela, la structure des huit CP établie au mouvement précédent est demeurée hautement stable : seules des modifications mineures ont été apportées, principalement sous forme d'ajustements d'énoncés, de déplacements d'ÉC d'une CP à une autre ou de fusions destinées à réduire la redondance. Certaines CC ont également été requalifiées en critères de performance lorsqu'elles correspondaient davantage à des indicateurs distinctifs qu'à de véritables ÉC. Cette stabilité confirme la crédibilité du premier classement didactique et reflète une convergence significative entre les savoirs professionnels recueillis auprès des experts et ceux décrits dans la littérature scientifique et grise.

Cette convergence vient d'ailleurs appuyer la discussion concernant les sujets ou objets à l'étude dans le corpus analysé (section 6.2.2.6). Sous cet angle, le volet 1 de la présente recherche démontre que la compréhension des CP demeure majoritairement construite à partir du niveau micro-professionnel, c'est-à-dire celui de l'individu en situation de travail (50 %). Ce constat rejoint l'ancrage historique de la recherche sur les CP des IPA. Comme souligné au chapitre 2, les travaux fondateurs des années 1970 et 1980 portaient déjà principalement sur les qualités, habiletés et actions observables des praticiens sur le terrain (Buell, 1981; Cousineau, 1977; Green, 1981; Priest, 1984, 1986a, 1987; Raiola, 1986; Swiderski, 1981, 1987) – constat qui fait d'ailleurs écho à l'importance de la consultation d'experts par le biais d'une analyse de situation dans les travaux cherchant à déterminer les CP d'une profession, d'un métier ou d'une fonction de travail (Boudreault, 2002; Ministère de l'Éducation, 2004; Pastré, 2011).

Par la suite, comme présenté en 5.3.2.1, l'analyse didactique des données du corpus PRISMA-ScR a d'abord mis en lumière certains écarts dans la fréquence des CP. Par exemple, « Assumer la responsabilité d'une personne ou d'un groupe » (n = 172) apparaît beaucoup plus souvent que des compétences davantage associées à l'action technique, telles qu'« Organiser une activité de plein air encadrée » (n = 35). Ces tendances ne doivent toutefois pas être interprétées comme des indicateurs d'importance professionnelle, mais plutôt comme les indices d'un intérêt de recherche plus soutenu pour certains thèmes. Il est plausible que des aspects transversaux, tels que la gestion des risques ou la prise de décision en situation d'incertitude, attirent davantage l'attention des chercheurs en raison de leur rôle central dans l'encadrement des activités de plein air, vu le risque inhérent appartenant à la pratique de ce type d'activité (Corneloup et Soulé, 2002a; Sirois, 2021; Tranquard et Bourbeau, 2014).

À l'inverse, les dimensions techniques, souvent bien établies dans les milieux de pratique, peuvent être perçues comme moins prioritaires sur le plan scientifique. Cette situation ouvre la voie à des perspectives futures de recherche visant à documenter plus systématiquement ces dimensions sous-représentées, de manière à compléter plus solidement le portrait des CP de l'EAPA et à soutenir le développement et la professionnalisation du domaine, tel qu'évoqué aux chapitres 1 et 2. Comme toutes les compétences sont interreliées et interdépendantes dans la manifestation d'un véritable savoir-agir (Boudreault, 2002; Ministère de l'Éducation, 2001, 2004), il apparaît primordial d'accorder autant d'importance à chacune d'entre elles dans les travaux à venir.

Par ailleurs, ces résultats répondent directement au mandat confié par le MÉQ au RPAQ et à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), tel que présenté au chapitre 2, dont l'un des objectifs prioritaires

consistait à établir une base conceptuelle et scientifique solide en vue du développement d'un futur PNEAPA. En proposant un portrait structuré, systématique et actualisé des CP des EAPA à partir de la littérature, cette étape contribue à combler une lacune majeure identifiée dans la problématique, soit l'absence d'un cadre de référence cohérent et unifié pour soutenir les pratiques de formation et de certification associées à cette fonction. Elle s'inscrit également dans le continuum de travaux amorcé en 2018 visant à documenter plus explicitement la fonction de travail des EAPA et les CP qui y sont associées (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022; Mercure et Morin, 2022), tout en répondant à la recommandation formulée par Bergeron *et al.* (2022) d'approfondir et de renforcer les connaissances scientifiques avant l'élaboration du PNEAPA. Les résultats constituent ainsi un socle crédible pour soutenir l'amélioration des outils pédagogiques, des contenus de formation et des niveaux de maîtrise des CP attendus dans la réalisation de cette fonction, en cohérence avec les besoins exprimés par les acteurs du milieu (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022).

D'autres limites doivent néanmoins être prises en compte à la lecture de ces résultats. Comme discuté en 6.3.2, les contraintes de temps et de ressources ont restreint la possibilité d'itérer davantage la classification, ce qui aurait permis un raffinement plus poussé des énoncés ainsi que du classement des ÉC et des CP. Par ailleurs, l'analyse didactique des données issues du PRISMA-ScR, tout comme celle menée à partir de la consultation d'experts, s'est volontairement centrée sur une décontextualisation des données, nécessaire à la construction d'une représentation des CP de l'EAPA, conformément aux objectifs de la présente étude. Cette opération, bien qu'indispensable, implique qu'un travail subséquent de contextualisation sera requis lors de l'utilisation des résultats dans des milieux, organisations ou pratiques spécifiques. Comme le rappelle le schéma opératoire de la CP présenté au chapitre 3 (Boudreault, 2002, 2004), pour qu'une personne puisse mobiliser efficacement une compétence, celle-ci doit être contextualisée de manière à permettre l'ajustement des pratiques et des actions aux environnements, milieux, situations et organisations dans lesquels elle est mise en œuvre (Boudreault, 2002; Le Boterf, 1998, 2004; Ministère de l'Éducation, 2001, 2020). Ce travail semble également avoir commencé sous la direction du RPAQ au moment d'écrire ces lignes.

Enfin, un constat important émerge lorsque sont comparées de manière préliminaire les catégories issues des présents travaux aux modèles de CP des IPA existants dans la littérature, notamment ceux proposés par Priest et Gass (2018), Shooter *et al.* (2009) ou Martin *et al.* (2024). Il est possible d'observer une certaine proximité dans les contenus identifiés, mais également des divergences quant à la manière dont ces contenus sont regroupés, organisés ou énoncés. Ce phénomène a d'ailleurs été observé d'avantage

lors des travaux de mise en représentation des huit CP de l'EAPA qui découlent du PRISMA-ScR, et sera approfondi à la prochaine section.

6.2.3 Représentation des huit compétences professionnelles de l'encadrant d'activités de plein air issues de la littérature

La présente section porte sur la représentation des huit CP de l'EAPA issues de la littérature, étape du mouvement d'analyse didactique professionnelle inspiré des travaux de Pastré (2011) correspondant aux phases 5 et 6 du processus de théorisation ancrée proposé par Paillé (1994). Pour rappel, ces dernières (la modélisation, qui consiste à élaborer une représentation conceptuelle rendant compte de la structure des compétences identifiées, et la théorisation, qui vise à expliciter et à interpréter cette représentation afin d'en dégager le sens et la portée pour la fonction d'EAPA) constituent l'aboutissement du processus amorcé aux sections précédentes. La réalisation de ces deux étapes, ainsi que les résultats présentés aux sections 5.3.3 et 5.3.2.2, ont directement permis d'atteindre le deuxième objectif de cette étude, soit d'élaborer une représentation des CP de l'EAPA à partir de la classification didactique des composantes extraites de la littérature. Ce faisant, ils ont offert, par le fait même, une réponse explicite à la seconde question de recherche : quelles CP de l'EAPA sont présentées dans ce corpus ?

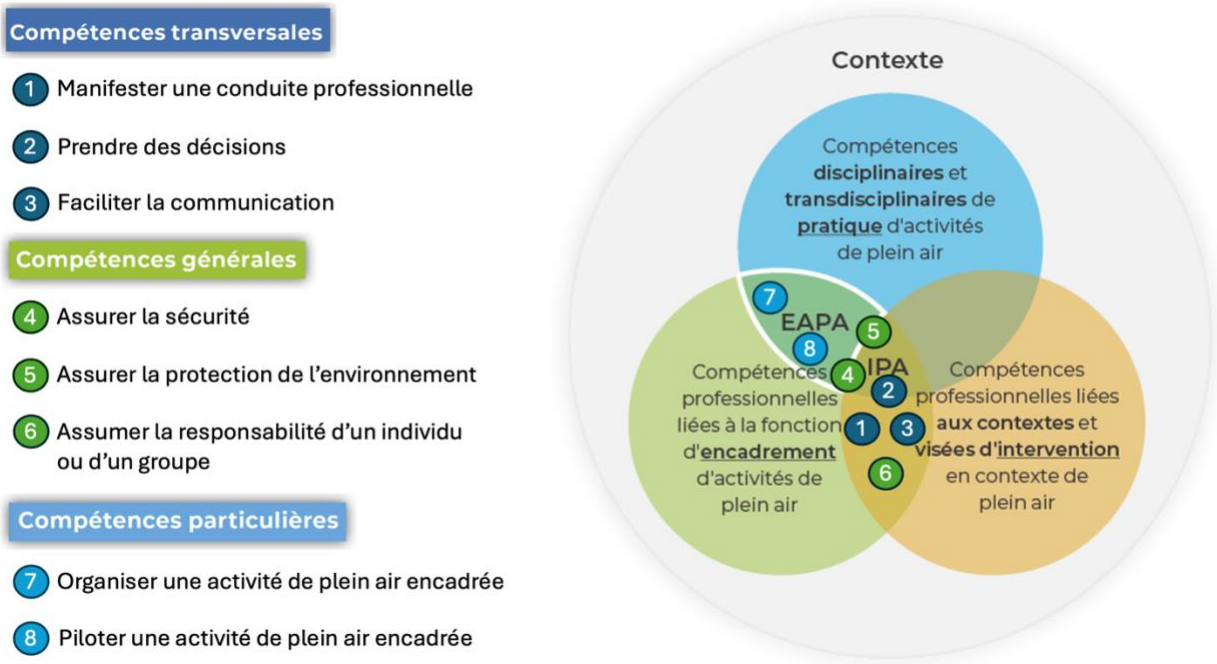
Dans un premier temps, la représentation conçue sous la forme d'une cible concentrique a permis de traduire concrètement les principes de conception visuelle mobilisés au chapitre 4, où la hiérarchie, la couleur, la position et la proximité ont suivi les lignes directrices de Bertin (1967); Tufte (1985) et Ware (2019). Les cercles successifs (appuyés par un code de couleurs différenciant les trois catégories de CP) rendent immédiatement lisible la structure hiérarchisée des types compétences présentées au chapitre 3 : les compétences particulières en périphérie, les générales en zone intermédiaire et les transversales au plus près de la compétence centrale.

Le recours aux formes de type pièces de casse-tête met, quant à lui, en évidence l'un des principes fondamentaux discutés au chapitre 3 : les compétences ne s'additionnent pas, elles s'articulent. Comme le rappellent Boudreault (2002) et le ministère de l'Éducation (2001, 2004), la compétence professionnelle est un savoir-agir intégré, interrelié et contextuellement mobilisé. L'emboîtement visuel illustre ainsi cette interdépendance fonctionnelle en montrant que chaque CP contribue à la réalisation coordonnée de l'activité d'encadrement. Ainsi, en combinant ces choix graphiques, la représentation ne se limite donc pas à illustrer des résultats : elle permet de voir les propriétés essentielles définissant le concept de compétence tout en facilitant leur interprétation et leur mobilisation dans des contextes de recherche, de

formation ou de développement professionnel. Cette qualité visuelle contribue par le fait même à renforcer la compréhension du concept général de compétence en offrant une assise théorique plus solide, intégrée directement à la représentation. Ce faisant, elle répond aux faiblesses relevées en section 5.2.3 et soulevées par plusieurs chercheurs du domaine (Bergeron *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2024; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007; William-Orser, 2021), tout en ayant le potentiel de soutenir l'amélioration éventuelle des outils pédagogiques, des contenus de formation et des niveaux de maîtrise attendus dans l'exercice de la fonction, en cohérence avec les besoins exprimés par les acteurs de l'écosystème du plein air québécois présentés au chapitre 2 (Bergeron, 2019; Bergeron *et al.*, 2022).

Néanmoins, afin de répondre au besoin de clarification de la fonction d'EAPA derrière les objectifs de la présente recherche (souligné à la section 2.3.1), il convient de situer les huit CP des EAPA issues de la littérature présentées dans cette représentation dans celle, plus large, de la fonction d'IPA. Comme l'ont rappelé Bergeron *et al.* (2022), la distinction entre ces deux fonctions demeure floue dans plusieurs contextes nationaux et internationaux, et la définition des contours de la fonction d'EAPA représente un défi important pour les milieux de formation, les organisations et les décideurs québécois et canadiens (Bergeron *et al.*, 2022; Conseil canadien du plein air, 2021; Ritchie *et al.*, 2024; William-Orser, 2021). Clarifier cette fonction exigeait donc de positionner les CP recensées dans un cadre conceptuel permettant de visualiser leur place précise parmi les ensembles de CP de la grande fonction d'IPA. La figure 6.1 illustre le positionnement des huit CP de l'EAPA dans les trois ensembles de compétences de l'IPA :

Figure 6.1 Positionnement des huit CP de l'EAPA dans les trois ensembles de compétences des IPA/EAPA, tiré de (Bergeron *et al.*, 2022)



Selon cette représentation, les huit CP identifiées dans la présente étude se répartissent dans trois zones d'intersection du diagramme : 1) L'intersection entre les compétences disciplinaires (cercle bleu) et les compétences liées à l'encadrement (cercle vert) ; 2) L'intersection entre les compétences liées à l'encadrement et celles liées aux contextes d'intervention (cercle orange) et 3) L'intersection commune aux trois cercles, correspondant au noyau des compétences propres à la fonction d'IPA.

De manière plus spécifique, les CP particulières 7 et 8 occupent l'intersection entre les compétences disciplinaires et celles liées à l'encadrement. Leur positionnement permet d'observer que le fait d'organiser et de piloter une activité encadrée repose simultanément sur des savoirs disciplinaires liés à l'activité pratiquée et sur des savoirs nécessaires pour en assumer la responsabilité. Ces compétences constituent ainsi le noyau opératoire distinctif de l'EAPA, comme discuté au chapitre 3. Les CP générales 4 et 5, quant à elles, se situent dans un espace chevauchant cette même intersection et la zone commune aux trois cercles. Leur localisation souligne que la sécurité et la protection de l'environnement mobilisent l'ensemble des composantes de la fonction d'IPA, tout en constituant des dimensions essentielles de l'encadrement formel des APA.

La CP 2 occupe une place centrale, à l'intersection des trois cercles, ce qui traduit son rôle fondamental : la prise de décision soutient la pratique, l'encadrement et l'intervention lors d'APA, constituant ainsi l'une des compétences les plus transversales et déterminantes de la fonction d'EAPA. Les CP 1, 3 et 6 se trouvent, pour leur part, à l'intersection entre les compétences liées à l'encadrement (cercle vert) et celles liées aux contextes d'intervention (cercle orange). Leur positionnement témoigne de leur caractère transversal et général : ces compétences sont partagées tant par des IPA n'assumant pas l'encadrement complet que par ceux qui exercent pleinement la fonction d'EAPA.

Ainsi structurée, la figure confirme la logique interne des CP identifiées : les CP transversales (1-3) occupent une position majoritairement centrale, puisqu'elles sont au cœur de l'ensemble de l'activité d'intervention ; les CP générales (4-6) se situent majoritairement à la croisée de l'encadrement et des contextes d'intervention, puisqu'elles constituent des responsabilités partagées par plusieurs profils d'IPA et les CP particulières (7-8) se positionnent au cœur du champ propre à l'EAPA, car elles renvoient directement aux opérations spécifiques d'organisation et de pilotage d'une activité encadrée.

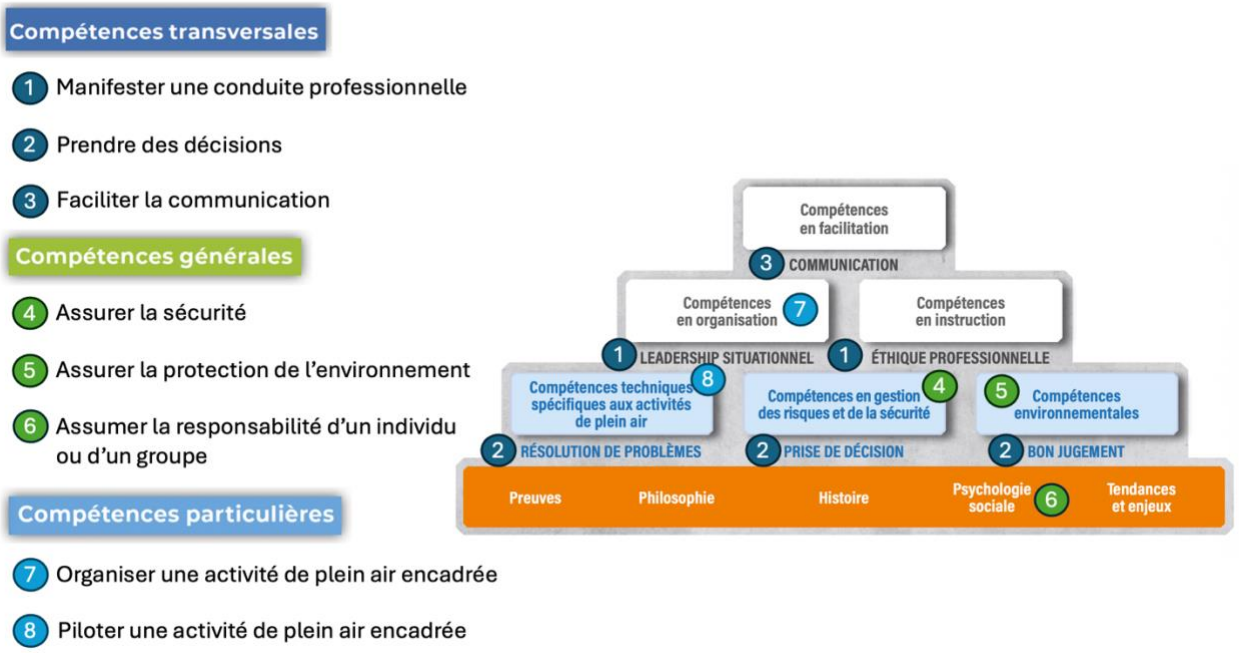
Par ailleurs, comme souligné à la section 2.2.3, Bergeron *et al.* (2022); Conseil canadien du plein air (2021); Ritchie *et al.* (2024) et William-Orser (2021) rappellent que, même si plusieurs modèles de compétences existent pour les IPA (Martin *et al.*, 2024; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009), aucun ne porte spécifiquement sur la fonction d'EAPA. La représentation finale issue de la présente recherche contribue ainsi à combler deux lacunes majeures dans la littérature scientifique en offrant, pour la première fois : 1) Une confirmation empiriquement appuyée de la représentation de la fonction d'EAPA et 2) Une représentation systématique et rigoureuse des CP propres à cette fonction.

Afin d'approfondir la discussion et de mettre en perspective les constats précédents, il apparaît pertinent d'examiner la complémentarité entre la représentation des huit CP de l'EAPA issue de la présente étude et l'un des modèles d'IPA les plus reconnus dans la littérature, soit celui de Priest et Gass, présenté à la section 3.3.3. Comme l'a montré la section 5.2.2.5, le modèle des douze compétences de l'*outdoor leadership* proposé par ces auteurs constitue, parmi les différents modèles recensés dans le corpus analysé, la référence la plus structurée et la plus fréquemment mobilisée.

Pour ce faire, les huit CP dégagées de la classification didactique (illustrées dans la représentation présentée à la section 5.3.3) ont été positionnées à même la structure du mur de briques (Priest et Gass,

2022), afin de comparer les logiques conceptuelles qui sous-tendent ces deux systèmes et d'en évaluer la solidité conceptuelle. Le résultat de cette mise en relation est présenté à la figure 6.2.

Figure 6.2 Positionnement des huit CP de l'EAPA dans le modèle de Priest et Gass (2022)



L'examen de la figure 6.2 montre d'abord que les huit CP de l'EAPA s'intègrent avec cohérence dans les grandes dimensions du modèle de Priest et Gass. Cette concordance générale tend non seulement à confirmer la pertinence des CP issues de la présente étude et illustrées dans la représentation de la fonction de travail de l'EAPA, mais également, par ricochet, à renforcer la solidité du modèle de Priest et Gass lui-même. Il est possible que cette convergence soit attribuable au fait que ce modèle repose sur une démarche scientifique cumulative particulièrement robuste, construite à partir de plusieurs années de travaux empiriques et conceptuels (Priest, 1984, 1986a, 1987), mais également à son importance dans la littérature scientifique, où il constitue l'un des cadres les plus fréquemment mobilisés pour conceptualiser les compétences des IPA (section 5.2.2.5).

De plus, les rapprochements observés entre les CP transversales (CP 1 à 3) et les *meta-skills* du modèle de Priest et Gass méritent une attention particulière. Selon la définition retenue à la section 3.1.4.3 (Ministère de l'Éducation, 2009), une compétence transversale est une compétence mobilisable dans différents domaines, types d'activités et situations de travail, et renvoie donc à des savoir-agir qui traversent

l'ensemble de la fonction. Or, les *meta-skills* décrits par Priest et Gass (2022) (leadership situationnel, communication, éthique professionnelle, résolution de problèmes, prise de décision ou bon jugement) correspondent précisément à des capacités cognitives et décisionnelles de haut niveau qui soutiennent et structurent l'ensemble des autres compétences de l'IPA. Sous cet angle, la proximité fonctionnelle entre CP transversales et *meta-skills* apparaît particulièrement marquée.

D'ailleurs, ce dernier constat nuance, voire contredit, l'interprétation proposée par Becquet et Étienne (2016), selon laquelle les compétences transversales s'apparenteraient avant tout au concept de « *soft skills* », par opposition aux compétences disciplinaires considérées comme des *hard skills*. Les résultats de la présente étude suggèrent plutôt que les CP transversales correspondent davantage (d'un point de vue fonctionnel et conceptuel) aux *meta-skills*, tels que définis par Priest et Gass (2022), c'est-à-dire à des compétences intégratives de niveau supérieur permettant d'articuler les dimensions techniques, relationnelles et contextuelles de l'action professionnelle. En ce sens, tant les CP transversales que les *meta-skills* relèvent d'une logique hiérarchique où certaines catégories de compétences jouent un rôle structurant plus important dans la mobilisation orchestrée des autres.

Quant aux CP générales – Assurer la sécurité (4), Assurer la protection de l'environnement (5) et Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe (6) – leur positionnement dans la figure 6.3 montre qu'elles s'arriment majoritairement aux briques de *hard skills* du modèle de Priest et Gass. Cette proximité est attendue : les *hard skills* regroupent les habiletés techniques observables mobilisées dans l'action (p. ex. gestion des risques, pratique de l'APA, etc.), ce qui correspond à une partie importante des tâches concrètes associées à ces trois CP (Priest et Gass, 2022).

Cependant, une analyse plus fine révèle que cette correspondance n'est pas parfaite et que les CP générales dépassent, dans leur définition, la seule dimension technique attribuée aux hard skills. Selon le ministère de l'Éducation (2004), les compétences générales sont transférables, situées en périphérie des tâches particulières et mobilisées dans une variété de situations professionnelles. Elles supposent l'intégration de principes, de règles d'action et de raisonnements qui permettent à l'individu de s'adapter à des contextes changeants. Autrement dit, les CP générales renvoient à une capacité d'analyse et d'ajustement qui excède la simple maîtrise d'habiletés techniques.

Cette distinction est tout autant observable dans les CP liées à la sécurité et à la protection de l'environnement : si leur mise en œuvre implique effectivement des habiletés techniques (*hard skills*), leur

exercice exige aussi un niveau avancé d'évaluation, d'interprétation de situations complexes et d'habiletés relationnelles, dimensions qui relèvent davantage des *soft skills* et des CP générales, telles que définies dans la présente étude. Autrement dit, elles articulent tant des savoir-faire techniques que des savoir-être. Cette tension apparaît également dans le cas de la CP 6 – Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe. Bien qu'elle constitue l'une des CP les plus fréquemment mentionnées dans le corpus du PRISMA-ScR (n = 172), elle s'intègre difficilement dans les briques du mur de Priest et Gass. Ses composantes, orientées vers la dynamique de groupe, le climat social, le bien-être, la gestion des interactions et la régulation collective, se rapprochent davantage des concepts issus de la psychologie sociale – domaine auquel cette compétence est, par nature, étroitement liée. Ce positionnement périphérique démontre qu'elle déborde largement des catégories prévues par le modèle du mur.

On peut également faire ces constats lorsqu'on observe les CP particulières 7 et 8 : leur positionnement dans le modèle de Priest et Gass révèle une situation plus nuancée que pour les autres catégories. En effet, bien que ces deux CP constituent les aspects opératoires et spécifiques à la fonction d'EAPA, leur arrimage au modèle du mur de briques n'est pas symétrique : l'une se rapproche davantage des *hard skills* et l'autre d'un *soft skill*.

D'une part, la CP 7 se retrouve, dans le mur de briques, du côté des compétences organisationnelles considérées par Priest et Gass comme des *soft skills*. Ce positionnement est surprenant si l'on tient compte de la définition même que ces auteurs donnent de ce type de compétences (centrées sur les dimensions relationnelles, pédagogiques et adaptatives du leadership) et de ce que révèle l'analyse didactique menée dans la présente étude. Les ÉC qui composent la CP 7 sont majoritairement liées à des opérations concrètes : planification technique, choix d'itinéraire, préparation du matériel, gestion logistique, évaluation des ressources, etc. Ces actions semble pourtant relever clairement de l'univers des *hard skills* selon la définition qu'en donnent Priest et Gass (2022), en établissant que ces derniers regroupent les compétences techniques, tangibles et observables mobilisées dans l'action. Le décalage observé suggère que la CP 7 possède une dimension technique plus marquée que ce que permet de reconnaître le modèle du mur, ce qui reflète à nouveau les limites de comparabilité entre deux cadres conceptuels construits à partir de logiques et fondements différents.

D'autre part, la CP 8 s'arrime davantage à la brique des compétences techniques chez Priest et Gass, mais dépasse significativement la portée de cette catégorie. Alors que le mur de briques associe cette zone principalement aux habiletés techniques spécifiques à la pratique des APA, la CP 8 englobe également des

composantes de régulation dynamique, d'ajustement du déroulement, de gestion d'imprévus et de pilotage de l'activité. Ces éléments constituent le cœur même de la fonction d'EAPA, telle que mise en évidence par l'analyse didactique, et excèdent donc substantiellement la catégorisation restreinte des *hard skills* proposée par Priest et Gass.

Les nuances présentées dans cette discussion autour des CP générales et particulières mettent en évidence une difficulté déjà soulignée dans la discussion des résultats issus du protocole PRISMA-ScR : la comparaison entre modèles demeure intrinsèquement limitée par l'hétérogénéité des cadres conceptuels mobilisés dans le domaine. Comme le montre cette mise en relation, la représentation des CP de l'EAPA issue de la présente étude, structurée autour des catégories didactiques de CP transversales, générales et particulières, repose sur des logiques très différentes de celles qui sous-tendent l'architecture du modèle de Priest et Gass, orienté vers une structuration en *hard skills, soft skills et meta-skills*. Ainsi, même lorsque des correspondances apparaissent, elles restent partielles, approximatives et méthodologiquement délicates, ce qui confirme une fois de plus la difficulté de comparer, agréger ou traduire des conceptualisations provenant de traditions scientifiques distinctes. Cette observation renforce le constat général du corpus : la littérature sur les CP en plein air demeure marquée par une pluralité d'approches qui complexifie leur mise en cohérence et justifie le recours à une analyse didactique rigoureuse pour stabiliser les catégories émergentes.

À la lumière de ces constats, une perspective de recherche essentielle consisterait à établir un pont conceptuel entre les principaux cadres actuellement mobilisés dans le domaine : d'une part, le cadre conceptuel francophone présenté au chapitre 3 (qui soutient la représentation des CP des EAPA issue de la présente étude) et, d'autre part, les cadres conceptuels derrière les modèles issus de la littérature anglo-saxonne portant sur les compétences des IPA (Collins et Collins, 2012; Martin *et al.*, 2024; Priest et Gass, 2018; Shooter *et al.*, 2009). Un tel travail de mise en dialogue permettrait d'identifier les invariants conceptuels partagés entre ces traditions, de clarifier les zones de divergence qui complexifient actuellement la compréhension du domaine, et possiblement d'esquisser un vocabulaire commun mieux adapté aux réalités professionnelles des EAPA. Un effort de cette nature contribuerait non seulement à réduire le flou conceptuel documenté dans la littérature, mais également à améliorer la comparabilité des travaux de recherche et à soutenir le développement d'outils de formation et de qualification plus cohérents, tant à l'échelle nationale qu'internationale.

Enfin, il est important d'observer que certains éléments présents dans le mur de Priest et Gass (notamment les compétences en facilitation et en instruction, ainsi que la quasi-totalité des savoirs fondamentaux) n'ont aucune association explicite avec l'une ou l'autre des CP de l'EAPA issues de la présente étude. Une hypothèse plausible est que ces éléments relèvent davantage des compétences propres aux visées d'intervention associées à la fonction d'IPA dans sa dimension globale, plutôt que des compétences spécifiques liées à la fonction plus restreinte et opérationnelle d'encadrement des APA. Sous cet angle, l'absence d'association ne reflète pas un manque dans la représentation des CP de l'EAPA, mais plutôt un cadrage conceptuel distinct, conforme à la distinction discutée au chapitre 3 entre la fonction d'IPA, plus large et orientée vers l'intervention récréative, éducative ou psychosociale, et celle d'EAPA. Ce constat renforce d'ailleurs l'argument avancé par Bergeron *et al.* (2022), selon lequel l'absence de modèles spécifiquement dédiés à la fonction d'EAPA limite la capacité du domaine à distinguer clairement les compétences propres à l'encadrement des APA de celles liées à l'intervention plus large en contexte de plein air. Une telle hypothèse gagnerait toutefois à être examinée davantage dans des travaux futurs.

Ces travaux pourraient notamment comparer la représentation issue de la présente étude à d'autres modèles reconnus dans la littérature – notamment, mais sans s'y limiter, ceux de Collins et Collins (2012), de Martin *et al.* (2024), de Priest et Gass (2018) et de Shooter *et al.* (2009). Une telle comparaison permettrait non seulement de déterminer quelles composantes appartiennent réellement au noyau professionnel de l'EAPA et lesquelles relèvent plus spécifiquement des finalités récréatives, éducatives ou thérapeutiques propres à certains profils d'IPA, mais aussi de valider empiriquement plusieurs des constats formulés dans la présente discussion. Elle offrirait également l'occasion d'enrichir l'analyse en situant les CP de l'EAPA au regard de cadres conceptuels variés, contribuant ainsi à renforcer les contours de cette fonction, à préciser ses zones de chevauchement et de distinction avec les autres profils d'IPA, et à inscrire plus solidement la réflexion québécoise dans le dialogue international (largement anglophone) portant sur les CP en plein air. Un tel travail favoriserait ultimement une compréhension plus intégrée du domaine et consoliderait à la fois la pertinence scientifique et la transférabilité de la représentation développée dans la présente recherche.

En somme, les analyses présentées dans cette section suggèrent que la représentation issue de la présente étude s'inscrit globalement dans la continuité des modèles reconnus du domaine, tout en apportant une précision nouvelle et nécessaire : les huit CP de l'EAPA identifiées forment un ensemble cohérent couvrant la totalité des dimensions essentielles à la fonction spécifique des IPA concernant l'encadrement des APA. Cette mise en parallèle avec le modèle de Priest et Gass renforce les constats formulés précédemment

quant à la pertinence scientifique et à la robustesse conceptuelle du modèle développé ici, tout en montrant clairement en quoi celui-ci constitue une contribution originale et complémentaire aux représentations existantes. Elle vient également appuyer à son tour la conclusion selon laquelle la représentation finale comble deux lacunes majeures dans la littérature : 1) Elle fournit une confirmation empiriquement appuyée de la spécificité et de la structure de la fonction d'EAPA et 2) Elle propose pour la première fois une représentation systématique et rigoureuse des CP propres à cette fonction.

Néanmoins, comme toute représentation scientifique, celle-ci doit être envisagée comme évolutive. Les nuances soulevées dans les sections précédentes montrent qu'un raffinement supplémentaire de l'analyse didactique des CP et des ÉC demeure non seulement souhaitable, mais sans doute nécessaire. Par exemple, et comme discuté précédemment, une contextualisation ultérieure des CP (intégrée aux pratiques et aux environnements variés où la fonction d'EAPA s'exerce) sera essentielle afin de mettre à l'épreuve la classification actuelle et, au besoin, d'actualiser ou d'ajuster certaines de ses composantes. Sous cet angle, la représentation issue de cette étude constitue à la fois un jalon important dans le développement des connaissances et un point de départ fécond pour des travaux futurs visant à affiner, à valider et à opérationnaliser le modèle dans les contextes professionnels auxquels il est destiné, tout en soutenant son évolution vers un modèle pleinement consolidé et scientifiquement appuyé.

CONCLUSION

La présente recherche visait à contribuer à une meilleure compréhension des compétences professionnelles (CP) de l'encadrant d'activités de plein air (EAPA), dans un contexte où le plein air occupe une place croissante dans la société québécoise, mais où les balises réglementant cette fonction demeurent fragmentées et inégalement définies. Les résultats montrent que la réalisation de la combinaison méthodologique, soit la réalisation d'une revue de la littérature selon le protocole PRISMA-ScR (Peters *et al.*, 2015; Pham *et al.*, 2014; Tricco *et al.*, 2018) et une analyse didactique fondée sur les travaux de Pastré (2011) ainsi que le processus de théorisation ancrée de Paillé (1994), a permis d'atteindre les deux objectifs de la présente recherche, soit :

1) Brosser un portrait de l'étendue de la littérature scientifique et grise concernant les compétences professionnelles de l'EAPA ;
2) Élaborer une représentation des compétences professionnelles de l'EAPA issues de la classification didactique des composantes de compétence extraites de cette littérature

Cette articulation méthodologique a également permis de produire des connaissances nouvelles et structurantes concernant la fonction d'EAPA et les CP qui la caractérisent.

En ce qui concerne le volet 1, la mise en œuvre du protocole PRISMA-ScR a permis d'identifier 2 118 références potentielles, dont 32 ont finalement été retenues et analysées dans le corpus final. Cette démarche a conduit à l'élaboration d'un portrait actualisé, structuré méthodologiquement de l'état des connaissances portant sur les CP de l'EAPA. L'analyse met en évidence un corpus majoritairement issu des contextes nord-américain et européen, composé principalement d'articles scientifiques évalués par les pairs et de chapitres de livres, mobilisant surtout des méthodologies qualitatives et mixtes ainsi que des cadres conceptuels hétérogènes, souvent implicites ou faiblement explicités. Deux constats majeurs se dégagent de l'analyse du corpus :

1. La confirmation d'un flou conceptuel persistant entourant l'absence d'une définition concensuelle du concept de « compétence » dans le domaine des ICPA – un flou déjà relevé dans plusieurs travaux (Bergeron *et al.*, 2022; Shooter *et al.*, 2009; Warren, 2007), mais ici démontré à partir d'un corpus actualisé et analysé de manière systématique ;

2. La mise en évidence d'un faible niveau de structuration épistémologique du champ, caractérisé par l'absence de cadres conceptuels ou théoriques explicitement mobilisés dans 63 % des publications, par une forte hétérogénéité des cadres lorsqu'ils sont présents, ainsi que par une prédominance de méthodologies descriptives ou exploratoires peu articulées à des modèles théoriques formalisés, illustrant un domaine où les objets, concepts et démarches demeurent encore insuffisamment stabilisés sur le plan scientifique.

Pour ce qui est du volet 2, l'analyse didactique des données issues du corpus provenant de la réalisation du protocole PRISMA-ScR a permis de structurer 810 composantes de compétence (CC) identifiées dans la littérature en un système cohérent de huit CP (et leurs éléments de compétence respectifs) propres à la fonction d'EAPA, soit trois compétences transversales (Manifester une conduite professionnelle, Prendre des décisions et Faciliter la communication), trois compétences générales (Assurer la sécurité, Assurer la protection de l'environnement et Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe) et deux compétences particulières (Organiser une activité de plein air encadrée et Piloter une activité de plein air encadrée).

L'analyse des occurrences montre que certaines CP – Assumer la responsabilité d'un individu ou d'un groupe (n = 172), Manifester une conduite professionnelle (n = 100) et Prendre des décisions (n = 95) – sont davantage mobilisées dans le corpus, tandis que les CP rattachées plus spécifiquement aux tâches de nature organisationnelle (n = 35) et à celles liées au pilotage (n = 67) de l'activité de plein air apparaissent de façon plus marginale. Ces occurences doivent toutefois être interprétées avec prudence, puisqu'elles reflètent avant tout des tendances de recherche dans la littérature plutôt qu'un ordre d'importance des compétences professionnelles. Deux apports principaux ressortent de ce second volet :

1. La remarquable stabilité des catégories émergentes de compétences issues de la consultation d'experts une fois confrontées aux données du corpus PRISMA-ScR, ce qui atteste de la solidité conceptuelle de la catégorisation élaborée des CP.
2. La conception d'une représentation intégrée des CP de l'EAPA, dont la cohérence a été validée en partie par sa mise en relation avec le modèle du mur de compétences de l'IPA proposé par Priest et Gass (2018), tout en mettant en évidence des distinctions structurantes propres à la fonction d'EAPA. Cette articulation contribue à clarifier les contours de cette fonction, répondant ainsi à une lacune scientifique majeure identifiée par Bergeron *et al.* (2022).

Certaines limites doivent néanmoins être reconnues pour l'ensemble de la présente étude. Les contraintes de temps et de ressources ont restreint le nombre d'itérations possibles, tant dans la réalisation du protocole PRISMA-ScR que dans l'analyse didactique, et n'ont pas laissé la possibilité d'effectuer un retour systématique auprès des experts en fin de processus afin de valider les classifications finales. De plus, la décontextualisation nécessaire des compétences dans le cadre de la présente recherche appelle, en contrepartie, un travail ultérieur de contextualisation dans les différents environnements de pratique. Ces limites ouvrent toutefois sur plusieurs perspectives de recherche, dont les principales sont les suivantes :

1. La mise en dialogue plus approfondie entre les cadres conceptuels francophones et anglo-saxons afin de répondre à l'absence persistante d'une définition consensuelle du concept de « compétence » dans le domaine des ICPA. Une telle mise en dialogue permettrait d'identifier des invariants conceptuels au-delà des traditions scientifiques, de clarifier les usages terminologiques souvent employés de manière hétérogène et de réduire le flou conceptuel mis en évidence par les résultats de la présente étude. Cette démarche contribuerait à renforcer la comparabilité des travaux, la cohérence des cadres d'analyse et la solidité des modèles de compétences mobilisés à l'échelle nationale et internationale.
2. La validation disciplinaire et interdisciplinaire des CP et ÉC auprès de spécialistes relevant de différents champs d'expertise (p. ex. éducation, activité physique, écologie, communication, psychologie, etc.).
3. La contextualisation des CP selon les milieux, organisations, disciplines de plein air encadrées et contextes où s'exerce la fonction d'EAPA.
4. La comparaison systématique avec d'autres modèles internationaux reconnus pour affiner les contours de la fonction d'EAPA, l'analyse didactique des CP et ÉC de l'EAPA et ainsi faire évoluer la représentation vers un véritable modèle de référence scientifiquement crédible.

Enfin, les connaissances produites par cette étude constituent des avancées permettant d'envisager le développement de lignes directrices et, à terme, de standards nationaux en matière d'encadrement des activités de plein air. Elles apportent un éclairage nouveau sur plusieurs problématiques, notamment l'absence de cadres nationaux de formation et de qualification, la hausse des incidents, les enjeux liés aux assurances ainsi que la nécessité croissante de disposer d'EAPA compétents, formés selon des balises communes et scientifiquement appuyées. Sous cet angle, la présente recherche constitue un pas supplémentaire vers la consolidation d'une approche professionnelle cohérente, reconnue et crédible de la fonction d'EAPA.

ANNEXE A

Outil de collecte de données – consultation d'experts

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions/tâches (comportements)
Professionnalisme	**Encadrer des activités de plein air**	Faire preuve de leadership en adoptant un comportement éthique dans le respect des standards liés au contexte de travail et à l'encadrement d'activités de plein air. Cela inclut, sans s'y limiter, la capacité à respecter ses limites personnelles et à faire preuve d'une bonne hygiène personnelle, ainsi que la capacité à faire preuve de jugement et d'une bonne communication dans la prise de décision et la résolution de problème.	
Planification	**Planifier des activités de plein air**	Organiser tous les aspects nécessaires pour assurer le bon déroulement d'une sortie ayant pour objectif la pratique d'une activité de plein air, en prenant en compte les besoins et objectifs des participants, les conditions météorologiques et les équipements nécessaires.	
Prise en charge	**Prendre en charge des individus ou des groupes**	Prendre en charge toutes les responsabilités liées à la réalisation de l'activité, en assurant la sécurité des participants, en respectant l'environnement et en étant prêt à faire face à d'éventuels imprévus.	
Communication	**Communiquer des informations**	Établir et maintenir une communication claire, efficace et ouverte avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes.	
Sécurité	**Gérer des situations à risque**	Prendre toutes les mesures nécessaires pour prévenir les risques et assurer la sécurité et le bien-être des participants tout au long de l'activité.	
Environnement	**Assurer la protection de l'environnement**	Prendre les mesures pour minimiser l'impact négatif de l'activité sur l'environnement et promouvoir des pratiques durables auprès des participants.	

ANNEXE B

Courriel de sollicitation envoyé aux experts

Sujet : Invitation destinée aux spécialistes de la formation d'intervenantes et d'intervenants ainsi que d'encadrantes et d'encadrants de plein air pour le PNEAPA

Bonjour à toutes et tous,

Dans le cadre des travaux du PNEAPA, l'équipe de projet du Réseau plein air Québec (RPAQ) souhaite former un panel d'expertes et d'experts afin de valider la structure des compétences de l'encadrante et de l'encadrant d'activités de plein air.

Nous vous sollicitons aujourd'hui afin de sonder votre intérêt et votre disponibilité pour participer à la démarche. Si vous recevez ce courriel, c'est que vous avez été identifié par vos pairs ou par l'équipe du RPAQ comme une experte ou un expert de contenus de formation des encadrantes et encadrants d'activités de plein air ou des intervenantes et intervenants en contexte de plein air.

Concrètement, l'engagement des expertes et des experts dans la démarche impliquera un temps estimé de 5 à 7 heures de consultation et d'analyse de documents :

- Préparation à la rencontre (3 à 4 heures)
    - Lecture de courts documents
    - Visionnage d'une vidéo de présentation du concept d'encadrant, animé par Nicholas Bergeron
    - Analyse de la carte « Agir comme encadrant d'activités de plein air » et envoi par courriel de la synthèse de votre analyse (ex. : éléments manquants, ce qui ne devrait pas être sur la carte, à déplacer ou à reformuler)
- Participation à une rencontre (2 à 3 heures)
    - Présentation de la synthèse de votre rétroaction
    - Vos avis et réactions

Il est à noter que cette démarche s'échelonnera de la fin septembre à la fin octobre/début novembre (date de la rencontre à déterminer selon vos disponibilités dans un deuxième temps).

Votre participation est importante pour la qualité et la crédibilité des travaux de recherche que nous menons dans le cadre du développement du PNEAPA. Nous avons pour objectif d'obtenir un consensus parmi les spécialistes de la formation sur la structure des compétences de l'encadrante et de l'encadrant.

Enfin, le fruit de ce travail collectif et de recherche de consensus sera ensuite soumis à des expertes et experts de terrain par l'entremise d'une analyse de situation de travail.

Nous vous prions de bien vouloir nous signifier votre intérêt et vos disponibilités en répondant à ce sondage au plus tard le 22 septembre.

ANNEXE C

Mots-clés et équations de recherche du PRISMA-ScR

Thème 1	**Thème 2**	**Thème 3**	**Thème 4**
Encadrant plein air	Activités de plein air	Compétences	Fonction
Intervenant plein air	Activités extérieures	Compétences professionnelles	Rôle
Accompagnateur	Activités de pleine nature et activités physiques de pleine nature	Compétences spécifiques	Contexte (contexte professionnel, de travail)
Facilitateur	Activités de nature et activités en nature	Compétences générales ou transversales	Milieu (milieu professionnel)
Moniteur	Contexte de plein air	Compétences techniques ou disciplinaires (plein air)	*Context*
Professeur EPS	*Outdoor activities*	Compétences génériques ou générales	*Fields*
Enseignant	*Wilderness activities*	Habiletés	Modèle/*model*
Responsable	*Out-of-doors activities*	Savoirs	
Leader (français et anglais)	*Outdoor experiences*	Savoir-faire ou savoir-agir	
Guide (français et anglais)	*Open air activities*	Savoir-être	
Counsellor	Sport de nature	Capacité	
Outdoor leader		*Competencies*	
Outdoor leadership		*Hard skills*	
Ourdoor instructor		*Soft skills*	
Facilitator		*Hard competencies*	
		Soft competencies	
		Technical skills	
		Interpersonal skills	
		Meta-skills	
		Core competencies	
		Leadership skills ou outdoor leadership skills	

Scopus

((TITLE-ABS-KEY ((instructor OR leader OR guide OR teacher OR educator OR facilitator OR coach* OR coordinator OR trainer OR tutor OR professor) W/5 (leadership OR skills OR traits OR integrity OR benevolence OR interpersonal OR attributes OR abilities OR competencies OR qualified OR qualifications OR competent OR experience OR expertise OR attitudes OR influence OR judgement OR judgment OR "decision making" OR capacity OR adaptability OR flexibility OR sensitivity OR "emotional intelligence" OR trust OR trusting OR training OR practices OR praxis))) AND (TITLE-ABS-KEY ("outdoor leader*" OR "outdoor educator" OR "outdoor instructor" OR "outdoor guide" OR "outdoor teacher" OR "outdoor facilitator" OR "outdoor coach*" OR "outdoor coordinator" OR "outdoor trainer" OR "outdoor tutor" OR "outdoor professor" OR"outdoor professional" OR "outdoor education" OR "outdoor learning" OR "adventure program*" OR "adventure based program*" OR "adventure education" OR "outdoor orientation program*" OR "outdoor program*" OR "programs in nature" OR "education outdoors" OR "outdoor school" OR "outdoor teaching" OR "Outward Bound" OR "outdoor recreation" OR "outdoor recreational" OR "outdoor sports" OR "nature sports" OR "adventure sports" OR "adventure games" OR "wilderness trip" OR "adventure trip" OR "outdoor trip" OR "wilderness education" OR "wilderness program*" OR "outdoor activities" OR "wilderness activities" OR "out of doors activities" OR "outdoor experiences" OR "adventure therapy" OR "wilderness therapy" OR "wilderness treatment" OR "outdoor behavioral" OR "adventure behavior management" OR "adventure-based behavior management" OR "wilderness orientation program*"))) OR (TITLE-ABS-KEY(outdoor W/10 leader*)) AND PUBYEAR > 2000

SPORTDiscus

((((instructor OR leader OR guide OR teacher OR educator OR facilitator OR coach* OR coordinator OR trainer OR tutor OR professor) N5 (leadership OR skills OR traits OR integrity OR benevolence OR interpersonal OR attributes OR abilities OR competencies OR qualified OR qualifications OR competent OR competencies OR experience OR expertise OR attitudes OR influence OR judgement OR judgment OR "decision making" OR capacity OR adaptability OR adaptive OR agile OR agility OR situational OR flexibility OR sensitivity OR "emotional intelligence" OR trust OR trusting OR training OR practices OR praxis)) AND ("outdoor leader*" OR "outdoor educator" OR "outdoor instructor" OR "outdoor guide" OR "outdoor teacher" OR "outdoor facilitator" OR "outdoor coach*" OR "outdoor coordinator" OR "outdoor trainer" OR "outdoor tutor" OR "outdoor professor" OR"outdoor professional" OR "outdoor education" OR "outdoor learning" OR "outdoor based program*" OR "adventure program*" OR "adventure based

program*" OR "adventure education" OR "outdoor orientation program*" OR "outdoor program*" OR "programs in nature" OR "education outdoors" OR "outdoor school" OR "outdoor teaching" OR "Outward Bound" OR "outdoor recreation" OR "outdoor recreational" OR "outdoor sports" OR "nature sports" OR "adventure sports" OR "adventure games" OR "wilderness trip" OR "adventure trip" OR "outdoor trip" OR "wilderness education" OR "wilderness program*" OR "outdoor activities" OR "wilderness activities" OR "out of doors activities" OR "outdoor experiences" OR "adventure therapy" OR "wilderness therapy" OR "wilderness treatment" OR "outdoor behavioral" OR "adventure behavior management" OR "adventure-based behavior management" OR "wilderness orientation program*")) OR (outdoor W/10 leader*)) OR ((DE "OUTDOOR education" OR DE "ADVENTURE education" OR DE "OUTWARD bound schools" OR DE "OUTDOOR recreation" OR DE "ADVENTURE racing" OR DE "BUILDERING" OR DE "CAMPING" OR DE "CAMPS" OR DE "COASTS -- Recreational use" OR DE "FISHING" OR DE "HUNTING" OR DE "LAKES -- Recreational use" OR DE "MOUNTAINS -- Recreational use" OR DE "OUTDOOR games" OR DE "OUTDOOR recreation for children" OR DE "OUTDOOR recreation for women" OR DE "PUBLIC lands -- Recreational use" OR DE "RECREATIONAL use of forest reserves" OR DE "RIVERS -- Recreational use" OR DE "SAFARIS" OR DE "WHITEWATER kayaking" OR DE "WHITEWATER rafting" OR DE "WILDERNESS areas -- Recreational use" OR DE "OUTDOOR life" OR DE "MOUNTAINEERING" OR DE "WILDERNESS survival" OR DE "WILDERNESS areas") AND (DE "LEADERSHIP" OR DE "LEADERSHIP in adolescence" OR DE "LEADERSHIP scale for sports" OR DE "RECREATION leadership" OR DE "SHARED leadership" OR DE "RECREATION leadership" OR DE "LEISURE counseling" OR DE "RECREATION leaders" OR DE "DECISION making" OR DE "ABILITY" OR DE "EMOTIONS" OR DE "JUDGMENT (Ethics)"))

Pour traiter cette équation de recherche dans cette base de données, il faut ensuite sélectionner les options pour limiter la recherche : entre 2001-2021, en anglais, français et espagnol ainsi que les revues universitaires, rapports, livres et mémoires.

ERIC

TI ((((instructor OR leader OR guide OR teacher OR educator OR facilitator OR coach* OR coordinator OR trainer OR tutor OR professor) N5 (leadership OR skills OR traits OR integrity OR benevolence OR interpersonal OR attributes OR abilities OR competencies OR qualified OR qualifications OR competent OR experience OR expertise OR attitudes OR influence OR judgement OR judgment OR "decision making" OR capacity OR adaptability OR flexibility OR sensitivity OR "emotional intelligence" OR trust OR trusting OR training OR practices OR praxis)) AND ("outdoor leader*" OR "outdoor educator" OR "outdoor instructor" OR "outdoor guide" OR "outdoor teacher" OR "outdoor facilitator" OR "outdoor coach*" OR "outdoor coordinator" OR "outdoor trainer" OR "outdoor tutor" OR "outdoor professor" OR"outdoor professional" OR

"outdoor education" OR "outdoor learning" OR "adventure program*" OR "adventure based program*" OR "adventure education" OR "outdoor orientation program*" OR "outdoor program*" OR "programs in nature" OR "education outdoors" OR "outdoor school" OR "outdoor teaching" OR "Outward Bound" OR "outdoor recreation" OR "outdoor recreational" OR "outdoor sports" OR "nature sports" OR "adventure sports" OR "adventure games" OR "wilderness trip" OR "adventure trip" OR "outdoor trip" OR "wilderness education" OR "wilderness program*" OR "outdoor activities" OR "wilderness activities" OR "out of doors activities" OR "outdoor experiences" OR "adventure therapy" OR "wilderness therapy" OR "wilderness treatment" OR "outdoor behavioral" OR "adventure behavior management" OR "adventure-based behavior management" OR "wilderness orientation program*")) OR (outdoor W/10 leader*)) OR AB ((((instructor OR leader OR guide OR teacher OR educator OR facilitator OR coach* OR coordinator OR trainer OR tutor OR professor) N5 (leadership OR skills OR traits OR integrity OR benevolence OR interpersonal OR attributes OR abilities OR competencies OR qualified OR qualifications OR competent OR experience OR expertise OR attitudes OR influence OR judgement OR judgment OR "decision making" OR capacity OR adaptability OR flexibility OR sensitivity OR "emotional intelligence" OR trust OR trusting OR training OR practices OR praxis)) AND ("outdoor leader*" OR "outdoor educator" OR "outdoor instructor" OR "outdoor guide" OR "outdoor teacher" OR "outdoor facilitator" OR "outdoor coach*" OR "outdoor coordinator" OR "outdoor trainer" OR "outdoor tutor" OR "outdoor professor" OR"outdoor professional" OR "outdoor education" OR "outdoor learning" OR "adventure program*" OR "adventure based program*" OR "adventure education" OR "outdoor orientation program*" OR "outdoor program*" OR "programs in nature" OR "education outdoors" OR "outdoor school" OR "outdoor teaching" OR "Outward Bound" OR "outdoor recreation" OR "outdoor recreational" OR "outdoor sports" OR "nature sports" OR "adventure sports" OR "adventure games" OR "wilderness trip" OR "adventure trip" OR "outdoor trip" OR "wilderness education" OR "wilderness program*" OR "outdoor activities" OR "wilderness activities" OR "out of doors activities" OR "outdoor experiences" OR "adventure therapy" OR "wilderness therapy" OR "wilderness treatment" OR "outdoor behavioral" OR "adventure behavior management" OR "adventure-based behavior management" OR "wilderness orientation program*")) OR (outdoor W/10 leader*)) OR ((((DE "Teacher Competencies" OR DE "Teacher Characteristics" OR DE "Teacher Effectiveness" OR DE "Teaching Skills" OR DE "Teaching Styles"))) AND (DE "Outdoor Education" OR DE "Adventure Education")) OR (DE "Outdoor Leadership")

Il faut ensuite limiter à 2001-2021, anglais, français et espagnol.

ProQuest – Dissertation and Thesis

(((instructor OR leader OR guide OR teacher OR educator OR facilitator OR coach* OR coordinator OR trainer OR tutor OR professor) NEAR/5 (leadership OR skills OR traits OR integrity OR benevolence OR interpersonal OR attributes OR abilities OR competencies OR qualified OR qualifications OR competent OR competencies OR experience OR expertise OR attitudes OR influence OR judgement OR judgment OR "decision making" OR capacity OR adaptability OR adaptive OR agile OR agility OR situational OR flexibility OR sensitivity OR "emotional intelligence" OR trust OR trusting OR training OR practices OR praxis)) AND ("outdoor leader*" OR "outdoor educator" OR "outdoor instructor" OR "outdoor guide" OR "outdoor teacher" OR "outdoor facilitator" OR "outdoor coach*" OR "outdoor coordinator" OR "outdoor trainer" OR "outdoor tutor" OR "outdoor professor" OR "outdoor professional" OR "outdoor education" OR "outdoor learning" OR "outdoor based program*" OR "adventure program*" OR "adventure based program*" OR "adventure education" OR "outdoor orientation program*" OR "outdoor program*" OR "programs in nature" OR "education outdoors" OR "outdoor school" OR "outdoor teaching" OR "Outward Bound" OR "outdoor recreation" OR "outdoor recreational" OR "outdoor sports" OR "nature sports" OR "adventure sports" OR "adventure games" OR "wilderness trip" OR "adventure trip" OR "outdoor trip" OR "wilderness education" OR "wilderness program*" OR "outdoor activities" OR "wilderness activities" OR "out of doors activities" OR "outdoor experiences" OR "adventure therapy" OR "wilderness therapy" OR "wilderness treatment" OR "outdoor behavioral" OR "adventure behavior management" OR "adventure-based behavior management" OR "wilderness orientation program*")) OR (outdoor N/10 leader*)

Champs : chercher partout SAUF texte intégral. Enlever la limite Texte intégral.

Érudit

(encadrant* OU intervenant* OU leader* OU accompagnat* OU facilitat* OU monit* OU enseignant* OU professeur* OU guide OU guides OU conseiller* OU instructeur* OU instructrice* OU responsable OU responsables OU educateur* OU educatrice* OU professionnel* OU formateur* OU formatrice* OU encadrement* OU intervention* OU enseignement* OU accompagnement*) ET ("plein air" OU outdoor OU "activites exterieures" OU "activites a l'exterieur" OU "en contexte de nature" OU "pleine nature" OU "activites de nature" OU "activites en nature" OU "intervention éducative par la nature" OU aventure OU "milieu naturel" OU "milieux naturels") ET (competen* OU habilete OU habiletes OU savoirs OU capacite* OU lacune OU lacunes OU leadership OU confiance OU ouverture OU authenticite OU decision OU decisions OU jugement OU integrite OU interpersonnel* OU bienveillan* OU empathi* OU sympathi* OU indulgen* OU attribut* OU qualifi* OU aptitude* OU connaissance* OU experience* OU

experimente* OU expert* OU attitude* OU facteur* OU adaptab* OU qualite* OU flexib* OU sensibilite OU emotion* OU praxis)

Équation soumise dans « Titre-résumé-mot-clés ». Le filtre « Années » ne fonctionne pas bien dans Érudit. Sur 177 résultats, 145 ont été publiés de 2001-2021. Les noms des auteurs des articles sont manquants, car ils ne sont apparemment pas exportés depuis Érudit vers Endnote.

Cairn

Essai non concluant (rédaction) : une phrase sur les bases de données explorées avec résultats non concluant = non considérés dans l'analyse finale.

Education source

Entrer l'équation en plusieurs étapes dans la base de données, car un message apparaît lorsqu'on la soumet d'un coup. Il faut d'abord entrer l'équation et faire la recherche dans les **Titres**, ensuite dans les **Résumés**, puis dans **Sujet**, puis dans **Author-supplied Keywords**. Cela donnera quatre ensembles de résultats distincts.

(((instructor OR leader OR guide OR teacher OR educator OR facilitator OR coach* OR coordinator OR trainer OR tutor OR professor) N5 (leadership OR skills OR traits OR integrity OR benevolence OR interpersonal OR attributes OR abilities OR competencies OR qualified OR qualifications OR competent OR experience OR expertise OR attitudes OR influence OR judgement OR judgment OR "decision making" OR capacity OR adaptability OR flexibility OR sensitivity OR "emotional intelligence" OR trust OR trusting OR training OR practices OR praxis)) AND ("outdoor leader*" OR "outdoor educator" OR "outdoor instructor" OR "outdoor guide" OR "outdoor teacher" OR "outdoor facilitator" OR "outdoor coach*" OR "outdoor coordinator" OR "outdoor trainer" OR "outdoor tutor" OR "outdoor professor" OR"outdoor professional" OR "outdoor education" OR "outdoor learning" OR "adventure program*" OR "adventure based program*" OR "adventure education" OR "outdoor orientation program*" OR "outdoor program*" OR "programs in nature" OR "education outdoors" OR "outdoor school" OR "outdoor teaching" OR "Outward Bound" OR "outdoor recreation" OR "outdoor recreational" OR "outdoor sports" OR "nature sports" OR "adventure sports" OR "adventure games" OR "wilderness trip" OR "adventure trip" OR "outdoor trip" OR "wilderness education" OR "wilderness program*" OR "outdoor activities" OR "wilderness activities" OR "out of doors activities" OR "outdoor experiences" OR "adventure therapy" OR "wilderness therapy" OR "wilderness treatment" OR "outdoor behavioral" OR

"adventure behavior management" OR "adventure-based behavior management" OR "wilderness orientation program*")) OR (outdoor W/10 leader*)

Il faut ensuite entrer une autre équation distincte et faire la recherche par descripteurs en collant la requête suivante dans la première boîte, **sans choisir de champ** :

(DE "Teacher Competencies" OR DE "Psychology of teachers" OR DE "Teacher Effectiveness" OR DE "Effective teaching" OR DE "Teacher influence" OR DE "Teacher-student relationships" OR DE "College teacher-student relationships" OR DE "Teaching" OR DE "Interpersonal relations" OR DE "Emotional competence" OR DE "Emotional intelligence" OR DE "Emotional maturity" OR DE "Teacher-student communication" OR DE "Teacher education" OR DE "Teacher educators" OR DE "Teacher training" OR DE "Teacher development" OR DE "Extended teacher education programs" OR DE "Training of physical education teachers" OR DE "Physical education teacher education" OR DE "education of athletic coaches" OR DE "in-service training of teachers" OR DE "Physical education teachers" OR DE "College physical education teachers" OR DE "Women physical education teachers" OR DE "Coaches (Athletics)" OR DE "Coaching (Athletics)" OR DE "Mentors" OR DE "Role models" OR DE "Educational coaching" OR DE "Decision making" OR DE "Core competencies" OR DE "Soft skills" OR DE "Ability" OR DE "Motivation (psychology)" OR DE "Learning strategies" OR DE "Communication strategies") AND (DE "Outdoor education" OR DE "Adventure education" OR DE "Outdoor learning laboratories" OR DE "Outward bound schools" OR DE "School camps" OR DE "Wilderness survival education" OR DE "Outdoor education research" OR DE "Outdoor recreation" OR DE "Wilderness areas" OR DE "Outdoor life" OR DE "Adventure & adventurers" OR (DE "Experiential learning" AND outdoor))

- Cliquer ensuite sur « **Historique de recherche** ».
- Chercher **S1 OR S2 OR S3 OR S4 OR S5** dans la première boîte, **sans choisir de champ**. Cela combinera les cinq ensembles de résultats.
- Limiter ensuite de 2001 à 2021
- Limiter par langue (EN, SP, undetermined)
- Limiter par type de doc (revues univ., critiques, actes de conférences)
- Il devrait rester 401 résultats (il y a un résultat qui s'est ajouté depuis la première recherche avec ces équations ; ne pas ajouter les nouveaux résultats)

Google Scholar

(intervenant OR leader OR professeur OR enseignant) AND (competences OR leadership OR decisions OR jugement OR aptitudes OR experience OR expertise OR qualites) AND (intitle:"plein air" OR intitle:"en contexte de nature" OR intitle:"pleine nature")

ET

(intervenant OR leader OR professeur OR enseignant) AND (competences OR leadership OR decisions OR jugement OR aptitudes OR experience OR expertise OR qualites) AND (intitle:"plein air" OR intitle:"en contexte de nature" OR intitle:aventure)

Requêtes écourtées et doublées, car GS maximise à 256 caractères. Le filtre « Années » a été ajouté à partir de 2001. Il est possible de mettre un filtre pour limiter les ouvrages en français s'il y a trop d'ouvrages en anglais.

ANNEXE D

Motifs d'exclusion des références – phase d'éligibilité du PRISMA-ScR

#1	Référence	Atencio, M., Tan, Y. S. M., Ho, S., & Ching, C. T. (2015). The place and approach of outdoor learning within a holistic curricular agenda: Development of Singaporean outdoor education practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 181-192.
	Raison de l'exclusion	C3 – Couvre l'apprentissage à l'extérieur et non l'encadrement d'activités de plein air.
# 2	Référence	Cincera, J., Simonova, P., Kroufek, R., & Johnson, B. (2020). Empowerment in outdoor environmental education: who shapes the programs? *Environmental Education Research*, 26(12), 1690-1706.
	Raison de l'exclusion	C3 – Couvre les stratégies et programmes d'éducation environnementale en PA pour impliquer les élèves dans l'élaboration de programmes.
# 3	Référence	Cousineau, L., & Roth, J. (2012). Pervasive patriarchal leadership ideology seasonal residential summer camp staff. *Leadership*, 8(4), 421-440.
	Raison de l'exclusion	C3 – Couvre essentiellement les qualités de leaders en contexte de camp sur un point de vue des genres afin de valider un biais genré (but de la recherche). Pas centré principalement sur l'objectif de la recherche.
# 4	Référence	Barcelona, R. J., Hurd, A. R., & Bruggeman, J. A. (2011). A competency ‐ based approach to preparing staff as recreation and youth development leaders. *New Directions for Youth Development*, 2011(130), 121-139.
	Raison de l'exclusion	C3 – Couvre le leadership sans être spécifique aux activités de plein air.
# 5	Référence	Nei, E. (2003). A Primer on Adventure Education in the Camp Setting. *Camping Magazine*, 76(1), 44-49.
	Raison de l'exclusion	C3 – Couvre l'*adventure education* en contexte de camp sans traiter de l'encadrant d'activités de plein air, de ses compétences ou des contextes d'encadrement.
# 6	Référence	N.D. (2006). About books. *Horizons* (34), 39-39.
	Raison de l'exclusion	C3 – Hors sujet.
# 7	Référence	Marchand, G., Russell, K. C., & Cross, R. (2009). An Empirical Examination of Outdoor Behavioral Healthcare Field Instructor Job-Related Stress and Retention. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 359-375.

	Raison de l'exclusion	C3 – Hors sujet.
# 8	Référence	Mullins, P. M. (2021). Introducing ecologies of skill for outdoor leaders*. Outdoor environmental education in higher education : International perspectives*, 375-387.
	Raison de l'exclusion	C3 – Hors sujet. Bien que des thèmes-clés touchant les compétences soient abordés, je considère que le but de l'article n'est pas de présenter les compétences des EAPA, mais bien de réfléchir à la façon de développer les compétences des EAPA dans le cadre de leur formation et tout au long de la vie, incluant leur développement personnel. Manque de spécificité sur ce niveau, bien que la définition des *skills* soit complète et intéressante. Critique plus large du rôle des leaders dans le secteur de l'OE. Écrire une courte section dans les critères de sélection pour clarifier cette limite.
# 9	Référence	Medina, J. (2001). Types of Positions, Job Responsibilities, and Training Backgrounds of Outdoor/Adventure Leaders. *Journal of Experiential Education,* 24(3): 150-159.
	Raison de l'exclusion	C3 – Hors sujet. Couvre bien les métiers et professions qui touchent la fonction d'IPA-EAPA, mais n'aborde aucunement les compétences professionnelles.
# 10	Référence	Collins, L., & Collins, D. (2020). A mixed-mode examination of the teaching of lead climbing by adventure sports coaches in the UK. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 478-492.
	Raison de l'exclusion	C3 – Hors sujet. Couvre bien les compétences professionnelles et méthodes d'enseignement, mais n'aborde aucunement les compétences professionnelles des EAPA, et ses objectifs s'intéressent plus particulièrement aux modèles d'enseignement.
# 11	Référence	Mann, K. (2003). *A snapshot of outdoor leadership preparation opportunities in Australia*. 13th National Outdoor Education Conference Proceedings, Adelaide, South Australia. Underdale, SA. Outdoor Educators Association of South Australia, Citeseer.
	Raison de l'exclusion	C3 – N'aborde pas les compétences, mais bien les contextes de réalisation de la fonction d'IPA
# 12	Référence	Osanz, J. S. and E. I. Yuba (2021). Legislative analysis of mountaineering and climbing technical qualifications in Spain. Apunts. *Educacion Fisica y Deportes,*(143): 52-72.
	Raison de l'exclusion	C3 – Elle ne traite pas principalement des compétences des EAPA. Ses OB visent plutôt l'analyse et la comparaison de l'évolution de la règlementation des qualifications (alpiniste/escalade). Le seul moment où les compétences sont effleurées est lorsqu'ils font état

		des modifications et des ajouts effectués dans les programmes concernant les compétences, mais sans être explicités et sans être le sujet principal de l'article.
# 13	Référence	Polley, S., & Thomas, G. J. (2017). What are the capabilities of graduates who study outdoor education in Australian universities? The case for a threshold concepts framework. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 20(1), 55-63.
	Raison de l'exclusion	C3 – Présente un modèle d'analyse des retombées des programmes en matière de développement des compétences et non des compétences en elles-mêmes.
# 14	Référence	Shooter, W., Paisley, K., & Sibthorp, J. (2012). Fostering Trust in Outdoor Leaders: The Role of Personal Attributes. *Journal of Experiential Education*, 35(1), 222-237.
	Raison de l'exclusion	C3 – Bien que l'article aborde quelques composantes de compétence et nomme quelques aptitudes des intervenants de plein air (*outdoor leaders*), il le fait sans clarifier ces dites compétences ni leurs définitions et surtout, l'article cherche à comprendre d'abord (objectifs) le lien entre des aptitudes (*personnal attributes*) et le niveau de confiance ou la manière dont ils influencent et créent de la confiance.
# 15	Référence	Thomas, G. (2010). Facilitator, Teacher, or Leader? Managing Conflicting Roles in Outdoor Education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
	Raison de l'exclusion	C3 – Ne traite pas spécifiquement des compétences des EAPA, mais recommande plutôt des stratégies pour les *outdoor educators* dans l'optimisation de l'utilisation des différents rôles de facilitateur (processus pour faire atteindre les objectifs/buts de leur groupe).
# 16	Référence	Ayotte-Beaudet, J.-P., Berrigan, F., Deschamps, A., L'Heureux, K., Beaudry, M.-C., & Turcotte, S. (2023). K-11 teachers' school-based outdoor education practices in the province of Québec, Canada: from local initiatives to a grassroots movement. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14.
	Raison de l'exclusion	C3 – Hors sujet. Ne traite as des compétences. Traite uniquement des pratiques de IPA en éducation.
# 17	Référence	Little, D. E., & Watkins, M. N. (2004). Exploring Variation in Recreation Activity Leaders' Experiences of Leading. *Journal of Park & Recreation Administration*, 22(1), 75-95.
	Raison de l'exclusion	C3 – Traite de différents types d'activités récréatives, pas exclusivement de plein air (résultats mélangés entre ces types d'activités).

# 18	Référence	Gassner, M. (2002). Evolution of a profession : the importance of education and good practice within outward bound. *Horizons*. (20), 22-24. http://articles.sirc.ca/search.cfm?id=S-868634
	Raison de l'exclusion	C3 – Hors sujet. Ici, les compétences soulevées semblent plus être en lien avec les professeurs qui enseigneront aux futurs *outdoor instructors*.
# 19	Référence	Povilaitis, V., Riley, M., DeLange, R., Verkouw, A. J., Macklin, K., & Hodge, C. J. (2019). Instructor Impacts on Outdoor Education Participant Outcomes : A Systematic Review. *Journal of Outdoor Recreation, Education & Leadership*, 11(3), 222-238.
	Raison de l'exclusion	C3 – L'article traite principalement de l'impact des comportements des IPA qui influencent des retombées chez les participant-e-s de programme d'OE. Le texte est proche de ce que qui est recherché, sans toutefois s'y conformer totalement. Voir Table 1, p. 228 du document.
# 20	Référence	Remynse, J., & Osman, T. (2006). Careers in the Outdoors. *Horizons* (33), 31-33. http://articles.sirc.ca/search.cfm?id=S-1016199
	Raison de l'exclusion	C3 – L'article aborde la problématique de l'équilibre dans la formation des IPA entre les qualifications d'EAPA et le développement des compétences (savoir-être) nécessaires à la facilitation des apprentissages. L'article professionnel n'aborde donc pas spécifiquement les compétences de l'EAPA.
# 21	Référence	Blenkinsop, S., Telford, J., & Morse, M. (2016). A surprising discovery: five pedagogical skills outdoor and experiential educators might offer more mainstream educators in this time of change. *Journal of Adventure Education And Outdoor Learning*, 16(4), 346-358.
	Raison de l'exclusion	C3 – Couvre les compétences de l'IPA en intervention éducative et non les compétences d'EAPA.
# 22	Référence	Hobbs, W. D. (2009). *An Investigation of Highly Effective Leaders in Outdoor Adventure Programs Using a Multi-Method Approach* ProQuest. PhD. Indiana University.
	Raison de l'exclusion	C3 – Excellente recherche sur les composantes (capacité) essentielles à un haut niveau de performance d'un IPA. Les résultats semblent davantage centrés sur les composantes de compétence d'intervenants plutôt que d'encadrants. Les données extraites seraient donc minimes, voire inexistantes dans le cadre de notre recherche.
# 23	Référence	Ryan, B. (2002). Practitioner Certification--Revisiting a Perennial Issue. *Zip Lines: The Voice for Adventure Education* (44), 44-46.

	Raison de l'exclusion	C3 – Aborde les certifications pour les pratiquants.
# 24	Référence	Seaman, J., & Coppens, A. D. (2006). Repertoire of Practice: Reconceptualizing Instructor Competency in Contemporary Adventure Education. *Journal of Adventure Education And Outdoor Learning*, 6(1), 25-37.
	Raison de l'exclusion	C3 – Article qui ne traite pas spécifiquement des compétences des EAPA, mais plutôt de la remise en question des formulations *hard skills* et *soft skills*. Les auteurs cherchent à démontrer que ce modèle n'est plus adapté à la complexité du milieu et que ça peut limiter l'efficacité pédagogique en *adventure education*.
# 25	Référence	Smith, H., & Penney, D. (2010). Effective, Exemplary, Extraordinary ? Towards an Understanding of "Extraordinary" Outdoor Leadership. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(1), 23-29.
	Raison de l'exclusion	C3 – Aborde les composantes qui font un bon IPA en évoquant différentes théories de l'évolution du leadership comme attendu dans la littérature sur les OL (IPA) plus que la présentation des compétences qui font de bons IPA où il serait possible de retrouver des données concernant les compétences des EAPA. L'article se limite à citer Priest et Gass (*Effective Leadership*, 1997, 2005) dans la RL. Pas de composantes de compétence à extraire concernant les compétences provenant des auteurs.
# 26	Référence	Zwaagstra, L. (2001). *Trip Staff Training Practices : Survey and Discussion Results*. Dans : *Daring To Be Different! Proceedings of the Annual International Conference on Outdoor Recreation and Education* [Rapport de recherche]. 33-35
	Raison de l'exclusion	C3 – L'article (très court) se limite à faire la démonstration de l'état de la situation en matière de formation des IPA dans le milieu. Certaines compétences sont nommées à titre indicatif, mais ne sont pas l'objet central de l'étude.
# 27	Référence	Alberi, S. J. M. (2009). *Leadership in non traditional environments: The foundation for developing women leaders* (Publication Number 1462059) [M.A., Prescott College]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
	Raison de l'exclusion	C3 – S'intéresse aux caractéristiques et compétences liées au leadership au sens large dans différents milieux (miliaire, médecine, etc.). L'autrice aborde effectivement le leadership des femmes lors d'expéditions, mais les données présentées sont mélangées, intégrées entre toutes les fonctions de leader dans différents milieux, même des leaders qui n'exercent en aucun cas leur fonction en plein air. Il est donc impossible d'extraire des données pertinentes pour notre recherche.

# 28	Référence	Fritz, S. (2016). *Phenomenological Interviews For The Chugach Children's Forest Program* (Publication Number 10241854) [M.S.O.E.E., Alaska Pacific University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
	Raison de l'exclusion	C3 – N'aborde pas les compétences de l'EAPA. La thèse cherche plutôt à tester une méthodologie (*interview-based tool*) et à voir comment elle pourrait contribuer aux outils d'évaluation d'un programme (CCF). Certaines composantes peuvent toutefois être intéressantes dans ce que le leader interviewé explique en lien avec son expérience.
# 29	Référence	Gath, S. (2009). *Adventure and therapy: A training guide for adventure facilitators* (Publication Number 1462065) [M.A., Prescott College]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
	Raison de l'exclusion	C3 – Excellente référence. Elle aborde toutefois les composantes de compétence des intervenants éducatifs et thérapeutes. Elle propose un manuel de formation pour les personnes professionnelles voulant faire de la TA et n'ayant pas de formation clinique. Les composantes de compétence liées à l'EAPA ne sont pas présentes dans cette référence.
# 30	Référence	Kime, D. B. (2008). *Outdoor adventure education instructor teaching in postsecondary education settings: Educational connoisseurship and criticism case studies in *Canada, New Zealand, and the United States* (Publication Number 3310932) [Ph.D., University of Denver]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
	Raison de l'exclusion	C3 –L'étude consiste en une analyse de la manière d'enseigner l'OAE dans différents pays. Elle aborde les six thèmes liés à l'intervention éducative et n'aborde pas les compétences pour la fonction d'EAPA, exception faite des huit compétences professionnelles citées à partir de de Martin *et al*. (qui seront abordées dans le cadre de cette étude directement dans la référence en question).
# 31	Référence	Tanner, J. D., II. (2009). *Student perceptions of personal development of the Wilderness Education Association's 18-point curriculum after the successful completion of a National Standards Program ourse* (Publication Number 1465059) [M.S.Ed., Southern Illinois University at Carbondale]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
	Raison de l'exclusion	C3 – Constitue en une analyse de la formation des étudiants d'un programme et non en une analyse de l'utilisation de ces compétences dans leur milieu de travail.
# 32	Référence	Beauregard, S. (2007). *La formation par l'aventure au Québec : les comportements des formateurs qui favorisent l'apprentissage des participants* [PhD Thesis, Université du Québec à Montréal].
	Raison de l'exclusion	C3 – La référence aborde les comportements des formateurs qui favorisent l'apprentissage et n'aborde pas directement des comportements en lien avec l'EAPA.

# 33	Référence	Daigle, P. (2012). *L'enseignement en éducation physique au collégial en contexte de plein air* [PhD Thesis, Université du Québec à Montréal].
	Raison de l'exclusion	C3 – Aborde les compétences des IPA (leader) seulement dans le cadre de la problématique (dans la partie RL) et présente le modèle de Priest et Gass (2005). Nous aborderons directement la référence Priest et Gass (2018) dans le cadre de cette étude.
# 34	Référence	Gargano, V., & Turcotte, D. (2017). L'intervention en contexte de nature et d'aventure. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de* service social, 34(2), 187–206. https://doi.org/10.7202/1042888ar
	Raison de l'exclusion	C3 – Compare des programmes et leurs impacts sans mention de ce que les EAPA doivent avoir comme compétences.
# 35	Référence	Nixon, C. (2015). *Remembering why forest schools are important: Nurturing environmental consciousness in the early years* [PhD Thesis, McGill University].
	Raison de l'exclusion	C3 – L'objectif est présenté comme suit : "To collect meaningful stories of other forest school supporters in Canada. By sharing their stories, I had hoped to gain a better understanding of identifying the aspirations for forest schools, to discover the reasons that motivate certain forest school supporters, and to elaborate on their contribution to a Canadian movement towards increasing youth access to outdoor education." La référence n'aborde en aucun cas les compétences d'EAPA.
# 36	Référence	Plante, A. (2016). *Perspectives des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein de programmes d'intervention par la nature et l'aventure* [PhD Thesis, Université du Québec à Chicoutimi].
	Raison de l'exclusion	C3 – Plusieurs composantes intéressantes, mais les COMP soulevés semblent être dans le but de créer une collaboration interprofessionnelle (dans le milieu de l'intervention par la nature et l'aventure).
# 37	Référence	Turgeon, S. (2008). *Élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure* [PhD Thesis, Université du Québec à Chicoutimi].
	Raison de l'exclusion	C3 – L'objectif de la référence a deux volets. Le premier volet a comme objectif de rendre compte de la dynamique d'élaboration intra-scolaire conjointe d'un programme d'éducation par l'aventure. Le second volet a comme objectif de dégager les caractéristiques principales du programme élaboré, d'en évaluer la conformité avec

		les critères observables de l'éducation par l'aventure et d'évaluer s'il est adapté au milieu scolaire. La référence est intéressante pour comprendre le contexte d'activité d'éducation par l'aventure, mais n'aborde pas les compétences de l'EAPA.
# 38	Référence	Allin, L., & Humberstone, B. (2006). Exploring careership in outdoor education and the lives of women outdoor educators. *Sport, Education & Society*, 11(2), 135-153.
	Raison de l'exclusion	C3 – N'aborde pas les compétences professionnelles, mais plutôt les carrières des OL-IPA. Sélectionné au moment où l'étude voulait également examiner les contextes.
# 39	Référence	Backman, E. (2011). What controls the teaching of friluftsliv? Analysing a pedagogic discourse within Swedish physical education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 11(1), 51-65.
	Raison de l'exclusion	C3 – Cette référence ne traite pas principalement des compétences des EAPA. Ses OB visent plutôt à comprendre les méthodes pédagogiques des PE teachers dans leur enseignement du *friluftsliv* en ÉPS.
# 40	Référence	Bell, N., Elliott, P., Rodenburg, J., & Young, K. (2013). Eco-Mentorship: A Pre-Service Outdoor Experiential Teacher Education Initiative at Trent University. *Pathways*, 25. 14-17.
	Raison de l'exclusion	C3 – Hors sujet. L'article traite d'un projet qui visait à examiner les moyens d'intégrer et de renforcer plus efficacement l'éducation à l'environnement dans un programme qui s'adresse aux OL à l'université. Cependant, je ne trouve rien en lien avec nos trois sujets principaux.
# 41	Référence	Bentsen, P., & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
	Raison de l'exclusion	C3 – Aborde les théories et la pratique de l'apprentissage en extérieur (*deskole*) au Danemark, sans aborder dans l'aspect pratique le sujet des compétences d'encadrement des APA.
# 42	Référence	Mahon, K., & Smith, H. (2020). Moving beyond methodising theory in preparing for the profession. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 20(4), 357-368.
	Raison de l'exclusion	C3 – OE et leur engagement avec la théorie formelle dans leur pratique. Aucune mention des compétences professionnelles.
# 43	Référence	Polley, S. (2009). Technical skills for adventure programming: A curriculum guide [Revue d'un livre]. *Australian Journal of Outdoor Education*, 13(2), 46-47.

	Raison de l'exclusion	C3 – Critique d'un livre sur les *technical skills* pour les *outdoor leaders*, aucun contenu spécifique. Le livre a été identifié et sera analysé spécifiquement dans le cadre de cette étude comme littérature grise. Si des chapitres sont sélectionnés, ils seront analysés dans *Education source*.
# 44	Référence	Roberts, N. S. (2021). Outdoor Adventure Education: Trends and New Directions—Introduction to a Special Collection of Research [Editorial]. *Education Sciences*, 11(1), 7-7.
	Raison de l'exclusion	C3 – Résumé d'essais, perspectives en OE, n'aborde pas les compétences des IPA-EAPA
# 45	Référence	Teacher's questions answered. (2010). [Question & Answer]. Physical Educator. *Journal of Physical Education New Zealand*, 43(2), 5-6.
	Raison de l'exclusion	C3 – n'aborde pas les compétences de l'EAPA - échange d'EPS sur leurs pratiques.
# 46	Référence	Wattchow, B. (2007). Outdoor leadership: Theory and practice (Undetermined) [Book Review]. *Australian Journal of Outdoor Education*, 11(1), 50-52.
	Raison de l'exclusion	C3 – Critique d'un livre, aucun contenu spécifique, le livre a été identifié et sera analysé spécifiquement dans le cadre de cette étude comme littérature grise.
# 47	Référence	Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., Beaumont, J., & Bergeron, N. (2021). L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec. *Nature et Récréation*, 10, 61-73.
	Raison de l'exclusion	C3 – La référence ne traite pas des compétences des EAPA comme telles, malgré les contextes de pratiques soulevés. Ici, il est davantage question de présenter les fondements théoriques du programme d'ICPA à l'UQAM, et de définir plusieurs thématiques, telles que le plein air au Québec et ses formes d'interventions.
# 48	Référence	Gargano, V., & 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*, 41(1). 194-222.
	Raison de l'exclusion	C3 – La référence présente l'utilisation de l'INA dans la pratique du travail social et n'aborde pas les compétences de l'IPA-EAPA.
# 49	Référence	Crosbie, R. (2005). Learning the soft skills of leadership. *Industrial and Commercial Training*, 37 (1). 45-51.

	Raison de l'exclusion	C3 – L'auteur aborde la question de l'apprentissage des *soft skills* pour les leaders dans tous les types de professions, sans spécifiquement aborder les compétences des IPA - OL. Les données risquent de contaminer les données extraites et l'interprétation des données. L'article est fort intéressant et pertinent en matière de définition des *hard* et *soft skills* et solidement structuré.
# 50	Référence	Guthrie, S. P. (2001). The profession of adventure education leadership. *Journal of Experiential Education*, 24(3), 132-135.
	Raison de l'exclusion	C3 – L'article se centre sur l'évolution des professions lié aux IPA (AE), fait références à certaines compétences, mais nous ne pouvons déterminer si elles sont liées aux compétences d'encadrement ou d'intervention de manière spécifique.
# 51	Référence	Huard, A. R. (2005). Competency Development for Entry Level Public Parks and Recreation Professionals*. Journal of Park & Recreation Administration*, 23(3). 45-62.
	Raison de l'exclusion	C3 – Ne traite pas des compétences spécifiques pour les EAPA. Le sujet est en plein dans le mille (développement de compétences professionnelles), mais est spécifique aux « entry-level employees in public parks and recreation agencies ».
# 52	Référence	Marinho, A., Santos, P. M. d., Manfroi, M. N., Figueiredo, J. d. P., & Brasil, V. Z. (2017). Reflections about outdoor adventure sports and professional competencies of physical education students. *Journal of Adventure Education And Outdoor Learning*, 17(1), 38-54.
	Raison de l'exclusion	C3 – L'article s'intéresse au sentiment (perception) de compétences des étudiants une fois qu'ils ont suivi un programme de formation. Il nomme bel et bien certaines compétences qui pourraient toucher les EAPA, mais l'article ne les étudie pas spécifiquement ou se base uniquement sur un programme de formation d'EPS.
# 53	Référence	McCarty, M. M. (2014). *An Assessment of Therapeutic Skills and Knowledge of Outdoor Leaders in the United States and Canada* (Publication Number 1557626) [M.A., Prescott College].
	Raison de l'exclusion	C3 – La recherche est axée sur les compétences nécessaire la Wilderness therapy et l'Adventure therapy = Intervention PA.
# 54	Référence	Shooter, W. B. (2008). *The effect of leader attributes, situational context, and participant optimism on trust in outdoor leaders* (Publication Number 3313961) [Ph.D., The University of Utah].
	Raison de l'exclusion	C3 – La référence examine le développement de la confiance entre les étudiants d'un programme d'éducation en plein air et les OL. Les auteurs se basent sur la littérature qui mentionne qu'un niveau élevé de confiance envers un leader peut contribuer à l'apprentissage, la coopération et l'efficacité du groupe. Donc les résultats semblent plus être axés sur la façon d'apprendre efficacement à des futurs OL (pour

		améliorer leur formation). N'aborde donc pas en soi les compétences de l'EAPA.
# 55	Référence	Torres, J. A. (2010). *Developing Leaders for the Future: A Guide for Outward Bound Ecuador* (Publication Number 1484171) [M.A., Prescott College].
	Raison de l'exclusion	C3 – Thèse qui n'aborde pas directement les compétences professionnelles des EAPA. Trop large et non spécifique.
# 56	Référence	Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). Ch8 - Administration and risk management. Dans *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. 77-92. Routledge
	Raison de l'exclusion	C3 – L'auteur explique/résume les différents types d'évaluation des risques qu'ils faut prendre en considération lors d'une planification d'enseignement à l'extérieur (et permettre aux élèves de participer à la gestion des dangers qu'ils pourraient rencontrer) pas spécifiquement lors d'APA, mais plutôt de cours en extérieur (*outdoor learning*).
# 57	Référence	Bélanger, C. (2016). *Les déterminants du développement des compétences de leader chez des étudiants en gestion participant à une expédition en région isolée organisée dans le cadre d'une formation expérientielle en leadership* [PhD Thesis, Université du Québec à Chicoutimi]. https://constellation.uqac.ca/3730
	Raison de l'exclusion	C3 – Traite du développement de leadership chez des étudiants en gestion, pas des EAPA.
# 58	Référence	Fedler, A. J., & Matthews, B. E. (2001). Recommendations for Best Professional Practices in Fishing, Boating and Stewardship Education. *Taproot*, 12(4), 3-8.
	Raison de l'exclusion	C3 – Traite des meilleurs pratiques (comportements, compétences, etc.) pour l'enseignement de la pêche et de la navigation. Ne concerne pas les compétences des EAPA, et ne respecte pas le cadre conceptuel des activités DE plein air en présentant plutôt des activités de prélèvement EN plein air.
# 59	Référence	Trappe, N. D. (2013). *Credentialing standards for teaching outdoor activities: An international comparison* (Publication Number 1544699) [M.A., The University of North Carolina at Chapel Hill].
	Raison de l'exclusion	C3 – Pas de compétence identifiée. Les *skills* et les *teaching skills* sont abordés, sans qu'ils soient précisément définis et identifiés. Davantage axé sur les exigences d'accréditation des instructeurs de plein air (et les comparer entre différents pays).
# 60	Référence	Cavert, C. J. (2009). *Entry-level challenge course facilitator training programs: A multiple site case study* (Publication Number 3370614) [Ed.D., Northern Arizona University].

	Raison de l'exclusion	C3 – La référence s'intéresse aux compétences nécessaires (enseignées dans des programmes de formation) à l'exercice de la facilitation de parcours de corde (*rope course*, un genre de parcours d'hébertisme). Elle aborde effectivement quelques composantes de formation en lien avec l'encadrement sécuritaire spécifique à ce type d'activité, mais les composantes de compétence ici présentes relèvent plutôt d'une contextualisation de ces composantes de compétence liées spécifiquement à la pratique de cette activité (*rope course*).
# 61	Référence	Miller, T. J. (2008). *The Alaska factor: Outdoor education program design in Alaska* (Publication Number 1462934) [M.Ed., University of Alaska Anchorage].
	Raison de l'exclusion	C3 – Aborde les bonnes pratiques et certains composantes de compétence de l'intervention éducative. N'aborde pas explicitement les compétences professionnelles de l'EAPA.
# 62	Référence	Medina, J. J. (2004). *An exploration of master outdoor leaders' professional development experiences outside of institutional training* (Publication Number 3139615) [Ed.D., University of Northern Colorado].
	Raison de l'exclusion	C3 – L'étude se penche sur les expériences permettant aux OL de poursuivre leur développement professionnel en dehors des formations institutionnelles. Bien que le sujet soit proche du nôtre et fasse référence aux compétences professionnelles des OL, l'autrice se concentre très majoritairement sur l'identification des expériences durant l'ensemble de la vie des OL qui contribuent à leur développement et sur la façon dont elles ont contribué à ce développement. Très peu de liens sont faits avec les compétences elles-mêmes (excepté en fin de discussion, de manière sommaire et peu spécifique). Texte très intéressant pour définir et expliquer l'importance des expériences des OL dans le cadre de leur développement, mais pas clairement en lien avec les compétences professionnelles. Fait plus référence à des ensemble de compétences plutôt qu'à des compétences professionnelles spécifiques (p. ex. *outdoor leadership skills, technical skills*, etc.).
# 63	Référence	Guthrie, S., & Yerkes, R. (2007). CH12 - Adventure education programming and career paths. Dans *Adventure education: Theory and applications.* Human Kinetics. 207-225.
	Raison de l'exclusion	C3 –Aborde les contextes, mais pas les compétences des EAPA.
# 64	Référence	Smith, H. (2021). Chapter 6 - Leadership Theory: From Effective to Extraordinary. Dans *Outdoor Environmental Education in Higher Education : International Perspectives*. Springer Nature. 61-72.

	Raison de l'exclusion	C3 – N'aborde pas les compétences de l'EAPA.
# 65	Référence	Hayashi, A. (2005). Emotional Intelligence and Outdoor Leadership. (Undetermined). *Journal of Experiential Education*, 27(3), 333-335. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507961307&lang=fr&site=ehost-live
	Raison de l'exclusion	C3 – Il s'agit d'un résumé de 2004 et non de l'article lui-même. Nous avons conservé un article complet sur ce même sujet (2006). Ici, les notions abordées sont liées directement à la fonction d'OL, et il est difficile de discerner dans ce résumé si cela inclut bel et bien la fonction d'EAPA (et elles ne sont que résumées). Pour éviter toute répétition avec l'article inclus de 2006 et pour éviter de fausser les données de la portée de la littérature, et comme l'article est incomplet (résumé seulement), il ne sera pas conservé.
# 66	Référence	Wagstaff, M., & Attarian, A. (2009). Backpacking skills. Dans *Technical skills for adventure programming: A curriculum guide* (p. 34-152). Human Kinetics.
	Raison de l'exclusion	C3 – Les compétences disciplinaire et transdisciplinaire abordées dans ce chapitre s'adressent aux pratiquants - donc à la façon de faire apprendre les compétences de la pratique des APA aux apprenants.
# 67	Référence	Rheingold, A. (2007). Low-element challenge courses. In D. Prouty, J. Panicucci, & R. Collinson (Eds.), *Adventure education: Theory and applications* (pp. 141–160). Human Kinetics.
	Raison de l'exclusion	C3 – Ne couvre pas les compétences de l'encadrement d'EAPA, mais plutôt l'encadrement d'une INA (*rope course – low and hight*).

ANNEXE E

Résultats détaillés des quatre phases du protocole PRISMA-ScR et liste des références incluses

Phase d'identification – Nombre de références par base de données consultée

Scopus :
- Nb de références trouvées : **475**
- Nb de doublons trouvés : **2**
- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **473**

SPORTDiscus :
- Nb de références trouvées : **163**
- Nb de doublons trouvés : **29**
- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **134**

ERIC :
- Nb de références trouvées : **405**
- Nb de doublons trouvés : **156**
- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **249**

ProQuest Dissertations and Thesis :
- Nb de références trouvées : **222**
- Nb de doublons trouvés : **1**
- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **221**

Érudit :
- Nb de références trouvées : **177**
- Nb de doublons trouvés : **3**
- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **174**

Education Source :
- Nb de références trouvées : **399**
- Nb de doublons trouvés : **183**
- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **216**

Google Scholar :
- Nb de références trouvées : **79**
- Nb de doublons trouvés : **35**
- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **44**

Boule de neige :
- Nb de références identifiées : **152**
- Nb de doublons trouvés : **49**
- Nb de références analysées : **103**

Experts et alertes :
- Nb de références identifiées Étape 1 : **38**
- Nb de doublons trouvés Étape 1 : **34**
- Nb de références analysées Étape 1 : **4**

Total
- Nb de références identifiées : **2 110**
- Nb de doublons trouvés : **492**
- Nb de références analysées : **1 618**

Phase de sélection – Nombre de références par base de données consultée

Scopus :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **473**
- Nb de références obtenues par alerte : **8**
- Nb de références par alerte rejetées : **5**
- Nb de références par alerte sélectionnées : **3**
- Nb de références sélectionnées avant les alertes : **28**
- Nb de références rejetées après discussion : **445**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **0,84**
- Accord interjuge final (après discussion) : **0,98**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité : 1
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 30**

SPORTDiscus :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **134**
- Nb de références sélectionnées : **7**
- Nb de références rejetées : **128**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **0,78**
- Accord interjuge final (après discussion) : **0,96**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité : 1
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 6**

ERIC :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **248**
- Nb de références sélectionnées : **18**
- Nb de références rejetées : **230**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **0,76**
- Accord interjuge final (après discussion) : **0,96**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité : **3**
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 15**

ProQuest Dissertations and Thesis :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **221**
- Nb de références sélectionnées : **14**
- Nb de références rejetées : **207**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **0,84**
- Accord interjuge final (après discussion) : **0,96**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité : 0
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 14**

Érudit :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **174**
- Nb de références sélectionnées : **7**
- Nb de références rejetées : **167**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **0,94**
- Accord interjuge final (après discussion) : **0,99**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité et : **0**
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 7**

Education Source :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **216**
- Nb de références sélectionnées : **11**
- Nb de références rejetées : **205**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **0,82**
- Accord interjuge final (après discussion) : **0,96**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité : **0**
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 11**

Google Scholar :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **44**
- Nb de références sélectionnées : **2**
- Nb de références rejetées : **42**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **0,80**
- Accord interjuge final (après discussion) : **0,91**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité : **0**
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 2**

Boule de neige :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **103**
- Nb de références sélectionnées : **15**
- Nb de références rejetées : **88**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **0,75**
- Accord interjuge final (après discussion) : **0,91**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité : **3**
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 12**

Experts et alertes :

- Nb de références analysées (après doublons retirés) : **4**
- Nb de références sélectionnées : **2**
- Nb de références rejetées : **2**
- Accord interjuge initial (avant discussion) : **1**
- Accord interjuge final (après discussion) : **1**
- Nb de références rejetées après C4-disponibilité : **0**
- **Nb de références finales sélectionnées pour éligibilité : 2**

Total

- Nb total final de références analysées (après doublons retirés) : **1 621**
- **Nb total final de références sélectionnées pour Étape 3 – Éligibilité : 99**
- Nb total final de références rejetées : 1 522
- Accord interjuge initial total (moyenne avant discussion) : **0,84**
- **Accord interjuge final (moyenne après discussion) : 0,96**

Phase d'éligibilité et d'inclusion – Nombre de références par base de données consultée

Scopus :

- Nb de références sélectionnées : **30**
- Nb de références non éligibles : **14**
- Nb de références incluses : **16**

SPORTDiscus :

- Nb de références sélectionnées : **6**
- Nb de références non éligibles : **5**
- Nb de références incluses : **1**

ERIC :

- Nb de références sélectionnées : **15**
- Nb de références non éligibles : **8**
- Nb de références incluses : **7**

ProQuest Dissertations and Thesis :

- Nb de références sélectionnées : **14**
- Nb de références non éligibles : **12**
- Nb de références incluses : **2**

Érudit :

- Nb de références sélectionnées : **7**
- Nb de références non éligibles : **7**
- Nb de références incluses : **0**

Education Source :

- Nb de références sélectionnées : **11**
- Nb de références non éligibles : **10**
- Nb de références incluses : **1**

Google Scholar :

- Nb de références sélectionnées : **2**
- Nb de références non éligibles : **2**
- Nb de références incluses : **0**

Boule de neige :

- Nb de références sélectionnées : **12**
- Nb de références non éligibles : **8**
- Nb de références incluses : **4**

Experts et alertes :

- Nb de références sélectionnées : **2**
- Nb de références non éligibles : **1**
- Nb de références incluses : **1**

Références éligibles et incluses totales et FINALES

- Nb de références pour analyse d'éligibilité : **99**
- Nb de références non éligibles : **67**
- Nb de références pour inclusion : **32**

Bibliographie des références incluses (n = 32)

Baker M. & O'Brien W. (2020) Rethinking outdoor leadership: An Investigation of Affective Abilities in Australian Higher Education curriculum, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20:3, 202-216, DOI: 10.1080/14729679.2019.1634598

Collins, L., & Collins, D. (2012) Conceptualizing the adventure-sports coach. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12 (1). 81-93. ISSN 1472-9679.

Collins, L., & Collins, D. (2013). Decision making and risk management in adventure sports coaching. *Quest*, *65*(1), 72-82.

Collins, L., Giblin, M., Stoszkowski, J. R., & Inkster, A. (2021). A study of situational awareness in a small group of sea kayaking guides. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *21*(3), 277-293.

Couture, R. T. (2001). Outdoor Adventure Leadership Program at Laurentian University. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 13(2), 4-7.

Derochie, G. L. (2003). *A re-assessment of outdoor adventure leadership preparation in Canada*: *1986 and 2002*. [Maîtrise]. Acadia Univiersity.

Edginton, C. R., Hudson, S. D., Scholl, K. G., & Lauzon, L. (2011). *Leadership for Recreation, Parks, and Leisure Services*. Sagamore Publishing LLC. 804 North Neil Street, Champaign, IL 61820.

Enoksen, E., & Lynch, P. (2017). Learning leadership: becoming an outdoor leader. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18, 176-188.

Field, G. (2006). Beyond Safe Leadership... Getting Fluffy. *Horizons-Penrith*, 36, 18-23.

Goldenberg, M. (2001). *Outdoor and Risk Educational Practices*. Dans : *Defining Best Practices in Boating, Fishing, and Stewardship Education*. 129-141. Recreational Boating and Fishing Foundation.

González-Rivas, R. A., Zueck Enríquez, M. D. C., Baena-Extremera, A., Marín Uribe, R., Soto Valenzuela, M. C., & Irigoyen Gutiérrez, H. E. (2021). Desarrollo de competencias en educadores físicos en formación a

través de la inclusión de programas de educación aventura en México (Development of competencies in physical education teachers in training through the inclusion of adventure education program in Mexico). *Retos*, 42, 126–135. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85840

Gray, P., & Collins, D. (2016) The adventure sports coach: All show and no substance? *Journal of Adventure and Outdoor Learning*, 16 (2). 160-171. ISSN 1472-9679

Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor Leaders' Emotional Intelligence and Transformational Leadership. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222–242. https://doi.org/10.1177/105382590602800305

Hickman, M., & Stokes, P. (2016). Beyond learning by doing: An exploration of critical incidents in outdoor leadership education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *16*(1), 63-77.

Hickman, M., & Stokes, P. (2016). Sights and insights: Vocational outdoor students' learning through and about reflective practice in the workplace. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 19, 22-32.

Hodgson, C., & Berry, M. (2011). *Adventure education: An introduction*. Taylor & Francis.

Martin, B., Breunig, M., Wagstaff, M., & Goldenberg, M. (2024). *Chapter 1: Foundations of outdoor leadership*. Dans : *Outdoor leadership: Theory and practice*. Human Kinetics. 1-14.

Martin, P. (2008). Teacher qualification guidelines, ecological literacy and outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *12*, 32-38.

McAvoy, L., Roehl, J., & Rynders, J. (2002). Leader Integration Competencies and Staff Training. *Research in Outdoor Education*, *6*(1), 9.

Mees, A., Sinfield, D., Collins, D., & Collins, L. (2020). Adaptive expertise–a characteristic of expertise in outdoor instructors? *Physical Education and Sport Pedagogy*, *25*(4), 423-438.

Mees, A., Toerin, T., & Collins, L. (2022) Exploring the development of judgement and decision making in 'competent' outdoor instructors. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 22 (1). 77-91.

Mees, A., & Collins, L. (2024). Doing the right thing, in the right place, with the right people, at the right time; a study of the development of judgment and decision making in mid-career outdoor instructors. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24(3), 442-458.

Miller, J. P. (2003). *An evaluation of adventure leadership competencies.* [Maîtrise]. University of New-Brunswick.

Priest, S., & Gass, M. (2018). *Introduction & Chapter 1: Evidence*. Dans : *Effective leadership in adventure programming*, 3E, Human Kinetics, 1-25.

Redente, A. M. (1995). *Outdoor leaders' perceptions of their skill competencies*. Southern Illinois University at Carbondale.

Rilling, C., & Jordan, D. (2007). Important Co-leader Skills and Traits on Extended Outdoor Trips as Perceived by Leaders. *Leisure studies*, *26*(2), 193-212.

Shooter, W., Sibthorp, J., & Paisley, K. (2009). Outdoor leadership skills: A program perspective. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 1-13.

Sinfield, D., Allen, J., & Collins, L. (2020). A comparative analysis of the coaching skills required by coaches operating in different non-competitive paddlesport settings. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(2), 170-184.

Wagstaff, M., Aram A., & Jack K.D. *Teaching and Leading Outdoor Adventure Pursuits. Dans : Adventure Education: Theory and Applications*. Dir : Dick P., Jane P. & Rufus C.C., IL : Human Kinetics, 2017. 181-206.

Warner, R. P., Martin, B., & Szolosi, A. M. (2020). Exploring the inclusive praxis of Outward Bound Instructors. *Education Sciences*, *10*(9), 241.

Young, S., & Cockerham, S. (2002). Draft Report of National Wilderness Counselor Certification. *Pathways: Journal of Outdoor Therapeutic Programming*, *2*(1).

ANNEXE F

Notes de discussion du panel d'experts

Comité d'experts de contenus de formation pour les encadrants d'activités de plein air ou les intervenants en contexte de plein air

Validation de la structure des compétences professionnelles de la fonction de travail de l'encadrant d'activités de plein air

14 novembre 2023 – 9 h 00-12 h 00

Animation, prise de notes et observation

- **Nicholas Bergeron**, candidat à la maîtrise en sciences de l'activité physique à l'UQAM
- **Henri Boudreault**, didacticien, professeur retraité de l'UQAM et consultant pour le Réseau plein air Québec
- **Annick St-Denis**, directrice générale du Réseau plein air Québec
- **Caroline Tanguay**, chargée de projets au Réseau plein air Québec

Notes à partir des échanges

Ce qui nous a mené jusqu'ici

Voir la présentation de Nicholas.

Expert 2 : L'analyse de situations de travail qui était projetée est-elle substituée par la présente consultation et la prochaine, ou bien c'est à venir ?

- Nicholas : Elle est substituée, pour simplifier la démarche et arriver à un résultat plus rapidement.

Expert 1 : Quelle est la pertinence du PNEAPA et quelle est sa portée, par rapport aux programmes de guides, reconnus et balisés par le ministère de l'Éducation (ex. titre d'AEC en guide en tourisme d'aventure octroyé au cégep de Saint-Laurent, on forme des guides depuis 20 ans). Le mandat du PNEAPA n'est-il pas un peu trop large pour ce que vous essayez de faire ? Pourquoi aller aussi loin dans la définition de tout ça ? Ne devrait-on pas se concentrer sur les formations des fédérations et les niveaux de compétences des encadrants (responsabilités, tâches, etc.) ? C'est un objectif de travail pour les fédérations, alors pourquoi aller taper dans tout ce qui est la profession d'encadrement, qui, à mon sens, relève plus du métier de guide, alors que nous, on a un mandat ministériel avec des compétences approuvées [ou éprouvées ?] par le ministère. Je suis un peu mêlée dans la démarche et pourquoi on va aussi loin dans tout ça.

- Nicholas : Le PNEAPA est un programme d'accréditation ; il est au service des programmes existants, dont les AEC (et autres). C'est un outil collectif qui sert à dire quand on forme à la fonction d'encadrant (rappel que le métier de guide dépasse la fonction d'encadrant, bien qu'elle soit au cœur de son métier), quand on dit que les fédérations doivent déterminer ce qu'on doit apprendre comme niveaux 1, 2 ou 3 pour encadrer une activité, sur quoi on se base collectivement pour que, qu'importe la fédération, on enseigne la même chose et qu'il puisse y avoir une

cohérence entre les programmes pour faciliter la reconnaissance entre les programmes. Le PNEAPA est au niveau national et vise à coordonner les programmes entre eux ; c'est un outil de travail que les programmes peuvent utiliser pour s'arrimer entre eux.

Objectifs de la rencontre

Apporter des éléments de réponse à la question : Quelles sont les actions concrètes associées à chacun des thèmes identifiés comme faisant partie de la compétence intégratrice « Agir comme encadrant d'activités de plein air » ?

La compétence intégratrice et les six thèmes

[CETTE PARTIE DE LA RENCONTRE COMMENCE APRÈS ENVIRON 1 H 24 D'ENREGISTREMENT]

Compétence intégratrice : Agir comme encadrant d'activités de plein air (EAPA).

Elle se décline en six thèmes.

Pour chacun des thèmes, quelles actions l'EAPA fait, quelles sont ses tâches, peu importe le milieu, le contexte, etc. ?

Les participants sont invités à commenter, à proposer des modifications et à compléter le tableau suivant (colonne actions/comportements), puis à le renvoyer une fois rempli :

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions ou tâches
Professionnalisme	**Encadrer des activités de plein air**	Faire preuve de leadership en adoptant un comportement éthique dans le respect des standards liés au contexte de travail et à l'encadrement d'activités de plein air. Cela inclut, sans s'y limiter, la capacité à respecter ses limites personnelles et à faire preuve d'une bonne hygiène personnelle et la capacité à faire preuve de jugement et d'une bonne communication dans la prise de décision et la résolution de problème.	
Planification	**Planifier des activités de plein air**	Organiser tous les aspects nécessaires pour assurer le bon déroulement d'une sortie ayant pour objectif la pratique d'une activité de plein air, en prenant en compte les besoins et objectifs des participants, les conditions météorologiques et les équipements nécessaires.	
Prise en charge	**Prendre en charge des individus ou des groupes**	Prendre en charge toutes les responsabilités liées à la réalisation de l'activité, en assurant la sécurité des participants, en respectant l'environnement et en étant prêt à faire face à d'éventuels imprévus.	

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions ou tâches
Communication	**Communiquer des informations**	Établir et maintenir une communication claire, efficace et ouverte avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes.	
Sécurité	**Gérer des situations à risque**	Prendre toutes les mesures nécessaires pour prévenir les risques et assurer la sécurité et le bien-être des participants tout au long de l'activité	
Environnement	**Assurer la protection de l'environnement**	Prendre les mesures pour minimiser l'impact négatif de l'activité sur l'environnement et promouvoir des pratiques durables auprès des participants.	

Planification : Planifier des activités de plein air

Expert 1 :

- Évaluation (définition) des besoins de la clientèle. Objectifs.
    - Nicholas : évaluer, définir, identifier les besoins ?
    - Dans mes cours, je fais des exercices de personas (type de clientèles : groupes scolaires, groupe hétérogène, club de plein air) → identifiez les besoins de ces personnes, ce qu'ils viennent chercher en lien avec l'encadrement : besoin de repos, rencontrer des gens, récréation, obligation dans un cadre scolaire, etc. ?
    - Expert 6 : (suggestion de verbe) « Analyser » les besoins ou le profil
    - Henri : L'analyse est une étape préalable à l'évaluation. (Connaître, comprendre, appliquer, analyser, évaluer)
- Trouver un lieu pour leur activité, le bon gestionnaire de terrain en lien avec leurs connaissances, leurs compétences professionnelles (selon les standards professionnels) et les besoins de la clientèle : Sépaq, parcs régionaux, zecs, environnement hors encadrement (p. ex. terres publiques), etc.).
- Création d'itinéraires qui répondent aux besoins de la clientèle (commande), en lien avec les compétences de l'encadrement (son standard de pratique)
- C'est bien dit dans le document, il faut aussi intégrer les conditions météo, les équipements nécessaires, etc.
- Dans l'enseignement : j'essaie de rendre ça le plus concret possible. La planification est toujours en lien avec ce qu'il va se passer réellement sur le terrain.

Expert 3 :

- L'EAPA, je m'attends à ce qu'il prépare et conçoive son plan de sortie
- Qu'il accomplisse la vérification de son matériel, dans la partie planification
- Préparer, concevoir le plan de sortie :
    - Nicholas : est-ce que c'est l'encadrant qui doit concevoir le plan de sortie, ou il peut seulement l'exécuter ?
    - Expert 3 : à la fédé, c'est l'instructeur qui est responsable de son plan de sortie et qui doit le concevoir. Dans l'industrie en effet, les outils comme les plans de sortie et les plans

d'urgence sont habituellement conçus par le pourvoyeur. L'EAPA soit assurer la prise en compte du plan de sortie. Il faudra peut-être prévoir 2 mots pour le plan de sortie, pour l'encadrant, selon le milieu dans lequel il évolue.

Nicholas : Qu'en pensez-vous ? Est-ce que l'encadrant (celui qui prend en charge le groupe) doit être en mesure de concevoir, d'interpréter ou d'appliquer un plan de sortie ?

Expert 4 : je pense qu'il y a une notion d'appropriation et d'interprétation du plan de sortie. Il peut y avoir un plan de sortie général dans une entreprise, qui soit utilisé plusieurs fois par les encadrants qui en font partie. Les EAPA doivent s'approprier/interpréter le plan de sortie (ça entre à la fois dans les thèmes du professionnalisme et de la planification). Je ne pense pas que ce soit nécessaire qu'ils participent à la conception.

Expert 5 : Pour le vélo de montagne, je vois 2 niveaux de types d'EAPA :

- Celui qui « lead », détermine les objectifs et les aptitudes/compétences requises pour atteindre l'objectif. → Il est plus dans le savoir-être, en charge de planifier la sortie de façon technique dans les détails.
- Celui qui accompagne, soutient, assure la sécurité et les relations humaines. → Il doit s'assurer que tous les participants suivent le plan de cours.

Expert 7 [DANS LE CLAVARDAGE] : Prendre connaissance du plan de sortie et l'adapter au besoin ?

Expert 1 [DANS LE CLAVARDAGE] : Je suis d'accord que l'encadrant doit consigner/concevoir le plan de sortie

Expert 8 : Le modèle de Shooter est intéressant (bien que les modèles soient toujours à discuter), il met l'accent sur cet enjeu. En fonction de l'intention, de la clientèle, des valeurs, on est dans la complémentarité des EAPA. Certains vont faire la planification technique d'une situation. Plein d'encadrants vont faire toutes ces tâches à la fois (planification, prise en charge, etc.). Donc ça dépend de comment on l'analyse. J'ai l'impression que l'analyse des situations de travail selon les contextes sera nécessaire. C'est vraiment différent selon les milieux, même si c'est des tâches d'encadrement. Par moments, l'EAPA doit être en mesure de s'approprier un plan de sortie déjà existant, et par moments il devra l'élaborer (faire l'analyse de situation, établir le contexte favorable au besoin, mettre en œuvre et clore le plan de sortie)

François [DANS LE CLAVARDAGE] : j'ai l'impression qu'il y a 2 niveaux : 1) Comprendre/adapter un plan de sortie. 2) Concevoir un plan de sortie.

- Expert 7 [DANS LE CLAVARDAGE] : Je suis d'accord (pouce)

Expert 2 :

- C'est là que toute la notion de niveau de compétence à laquelle faisait référence M. Boudreault va devenir importante. À certains moments/selon les contextes, des choses devront être maîtrisées ou pas. Tu revenais avec cette idée, est-ce que l'EAPA doit planifier/élaborer le plan de sortie ? La question se pose aussi pour les autres éléments (évaluation des besoins, identification du profil, etc.). C'est là que ça devient plus complexe.
- On a parlé du plan de sortie, mais dans d'autres projets on avait élargi ça à la notion de « cahier » de sortie. D'autres éléments s'ajoutent en plus du plan de sortie : plan des mesures d'urgence, listes de vérification, formulaires, menus.

- Mais est-ce qu'on embarque dans la nourriture ? Ce sera présent dans de plus longues sorties, mais pas dans d'autres contextes.
    - Nicholas : De mon côté, j'ai surtout vu des guides qui étaient capables de gérer les risques de leur activité et prendre connaissance du plan de gestion des risques et le suivre dans le cadre de leur sortie, mais j'en connais très peu qui l'ont élaboré. Même chose pour le plan des mesures d'urgence.

Nicholas : Si on se concentre sur l'action posée par l'EAPA, il fait quoi, l'encadrant ? Quand un EAPA est dans un niveau plus avancé (p. ex. guide d'aventure ou intervenant plein air), on pourra aller dans un niveau taxonomique plus élevé. Mais quand la personne fait ça, est-ce qu'elle est en train d'agir comme EAPA ou elle fait autre chose ? Est-ce qu'elle fait vraiment sa tâche ou on est à l'extérieur de la tâche d'EAPA et on entre dans celle d'intervenant plein air ? C'est cette ligne qu'on souhaite tracer.

Expert 6 : De mon côté j'essaie de prendre en compte ce qu'on fait et comment on l'approche au niveau de l'encadrement à Gaspé, et de prendre en compte ma compréhension de l'exercice préparatoire : tu enlevais vraiment la notion de planification à l'encadrant, du moins c'est comme ça que je l'ai saisi. Dans cette optique, j'appuie ce que François dit : est-ce qu'on a 2 niveaux différents ?

- Pour moi (selon le plan cadre d'un des cours en encadrement d'activité à Gaspé), nous, on utilise « Analyser » les besoins. Le niveau taxonomique est à « analyser ». Oui j'identifie les besoins, mais je les prends, les décortique, les comprends, dois faire des liens et les analyser pour ensuite les mettre en place. Cela dit, je suis d'avis d'essayer de séparer la ligne pour dire que l'EAPA fait juste être là dans le moment, il prend en charge l'activité sur le moment donc ses tâches sont moindres en amont. Mais c'est sûr qu'il y a une partie qui est faite en amont, il y a ce qui passe dans le plan de sortie : besoins des participants, itinéraires, communication, un peu de gestion des risques, peut-être menu et nourriture, si multijours il y a.
- Mais encadrer, juste encadrer si j'essaie d'être spécifique, les éléments de nos cours d'encadrement, c'est : analyser le profil du groupe, transmettre l'information, motiver un groupe, intervenir dans les situations à risque ou conflictuelles. Pour nous, l'encadrement c'est ces 4 éléments-là. Ça précise peut-être mieux d'enlever la partie « amont » de concevoir et d'être vraiment juste dans l'action. Mais nous, on travaille sur la planification dans plusieurs cours, donc c'est dur de séparer ces notions si on fait juste dire « qu'est-ce qu'il fait, l'encadrant ? ».
    - Nicholas : L'expert 6 amène la notion de choix d'itinéraire. Choisir un itinéraire, on fait ça comment ?
        - Expert 6 : Ce n'est pas nécessairement choisir un itinéraire, mais plus prendre en compte un itinéraire. Si je suis un EAPA, j'arrive sur un lieu, je travaille avec une nouvelle équipe et je n'ai pas participé à la planification de la sortie/la conception du plan de sortie en amont, je vais vouloir connaître l'itinéraire, ce qu'on fait, où on va pour l'activité de plein air (qui implique une dimension de progression). Je vais vouloir prendre connaissance du plan de sortie et je vais me questionner sur les éléments du plan de sortie pour être en mesure d'encadrer sur le moment, même si je n'ai pas participé à l'élaborer en amont.
        - Nicholas : On pourra avoir différents niveaux taxonomiques, différents contextes et niveaux de compétences. Pour la même compétence comme « utiliser un plan de sortie », il pourrait y avoir « comprendre ou appliquer » un plan de sortie serait la base et « concevoir ou adapter » serait un autre niveau. On pourrait imaginer

une progression selon les contextes dans le PNEAPA : appliquer le plan de sortie = base, niveau 2 = adapter le plan de sortie, 3 = créer le plan de sortie à partir de rien. Les milieux pourront aller chercher le niveau taxonomique selon ce qu'ils enseignent, leurs programmes de formation pour donner de la flexibilité au programme et qu'il réponde aux besoins de tous les contextes. Choisir l'itinéraire commande une certaine forme d'analyse, mais peut-être que le « comprendre » permet de s'assurer que ce qu'on fait est en adéquation avec les besoins, quand on examine les options.

Expert 1 [DANS LE CLAVARDAGE] :

- Que fait un encadrant en planif ?
    - Identifie les besoins/attentes/objectifs des participants
    - Crée un itinéraire adapté au besoin compétence attente des participants
    - Consigne une météo utile, établit une liste d'équipement adéquate, crée un/des itinéraires secondaires
    - Valide et confirme avec le gestionnaire de territoire l'itinéraire choisi
    - Consigne un plan de gestion des risques
    - Consigne un plan d'urgence (le gabarit existe)
    - Rédige le plan de sortie (le gabarit existe)
- Expert 5 [DANS LE CLAVARDAGE] : Je suis d'accord (pouce).

Annick [DANS LE CLAVARDAGE] : Les tâches de l'encadrant ne commencent généralement pas au moment où il prend en charge le groupe.

- Expert 8 et François [DANS LE CLAVARDAGE] : Je suis d'accord (pouce).

Expert 7 : Je suis tout à fait d'accord avec l'idée d'amener des niveaux.

- Il y a des moments où l'EAPA planifie le plan de sortie et le plan d'urgence, et d'autres non. Tu es quand même un EAPA si tu n'as pas élaboré un plan de sortie et le plan d'urgence, à mon avis. Par contre, dans le cadre d'une formation professionnelle d'EAPA, j'aurais tendance à y aller avec le niveau le plus élevé : je vais aborder l'élaboration pour que les gens soient capables de planifier la chose. Effectivement, quand j'arrive comme guide, souvent le plan d'urgence est fait et j'en prends connaissance, je l'adapte.
- Dans le cadre des formations pour les encadrants cyclistes de Vélo Québec, dans certains contextes, on prend en considération que les encadrants travaillent en équipe. Il y en a toujours un qui peut avoir un niveau… Si un EAPA n'est pas capable d'évaluer un plan de sortie, dans son équipe il peut y avoir une personne qui peut le faire. Il faut que la tâche soit faite. Quelqu'un peut être un très bon encadrant cycliste sans savoir élaborer un plan de sortie.

Expert 8 : C'est en lien avec ce que Expert 6 et Annick ont amené, mais dans les derniers commentaires, on glissait dans la prise en charge. Il y a effectivement des niveaux en fonction des gens qui ont à travailler. Mais si tu n'as pas fait la planification, à mon sens tu es dans la prise en charge. Ça se peut que tu aies à prendre en compte un plan de sortie que tu n'as pas élaboré, ça ne fait pas partie des tâches que tu as faites en amont, tu es dans la prise en charge ou la mise en œuvre d'une activité. À mon sens, les discussions des dernières minutes n'étaient pas dans la même boîte.

Nicholas : Effectivement. Je vous invite à nommer des actions qui entrent dans la prise en charge, quand la personne entre en contact avec son groupe sur le terrain.

Prise en charge : Prendre en charge des individus ou des groupes

Expert 4 : J'ai un commentaire d'ordre méthodologique. Quand je lis la compétence intégratrice, je sens que c'est une métacompétence qui englobe autre chose, comme « assurer la protection de l'environnement », « gérer les situations de risques » ou « communiquer des informations ». On dirait que ça fait partie de la prise en charge, mais qu'on la définit de façon séparée. Je ne sais pas si on veut définir la prise en charge de manière différente.

- Nicholas : Effectivement, il y a des choses qui se recoupent, comme prendre soin de l'environnement, qui se fait aussi pendant la planification.
- H. Boudreault : La nature des compétences sera définie après. Il y a des compétences transversales, qui s'appliquent partout (p. ex. faire preuve de professionnalisme en sécurité, en prise en charge, en activité). Tandis qu'il y a des compétences contributoires : l'activité de base d'un EAPA est l'organisation et ce dont on est en train de discuter en termes d'activité. La sécurité s'intègre dedans, mais doit être traitée de façon séparée. Il y a des compétences particulières, générales et transversales. La compétence détermine ce qu'on veut faire faire et son contexte, mais il y a d'autres éléments.
- Nicholas : Il semble y avoir 4 compétences transversales et 2 compétences particulières/spécifiques.

Expert 8 : Durant la prise en charge, on va suivre la planification initiale, l'itinéraire. Il faut aussi monitorer l'individu ou le groupe : est-ce que tout le monde va bien ? Au-delà de l'intention, est-ce que le bien-être est respecté ? Il faut être en mesure de s'ajuster en fonction du contexte : contexte météo, on a analysé les besoins initiaux et on se rend compte que les capacités physiques des participants sont moindres, donc on doit réévaluer l'itinéraire en cours de route. Comment on s'en informe, est-ce qu'il y a des ressources supplémentaires ? Je pense que ça en fait partie. Pour que, tout au long de l'activité, on soit dans un milieu sécuritaire qui permette la pratique adéquate de l'activité.

- Nicholas : J'entends 2 grandes idées : monitorer et adapter.

Expert 2 : J'ai d'importants biais, comme j'ai participé à la première étape, mais à mon sens, cette notion de prise en charge des groupes était plus spécifique que ce qui est défini présentement. Ça fait vraiment écho à ce que Expert 8 disait : on est dans la prise en charge du groupe et des individus pour s'assurer de leur bien-être et au niveau de la dynamique de groupe, mais on n'est pas dans la prise en charge de l'activité ni de l'environnement ou de la sécurité. La nouvelle manière de le définir fait que ça semble recouper/superposer plusieurs thèmes, mais initialement, l'idée c'est que, comme EAPA, tu es responsable d'individus qui sont membres d'un groupe, donc c'est comment tu gères leur bien-être et la dynamique de groupe. En élargissant la définition, on vient superposer différentes thématiques. Si je reprends le schéma conceptuel qu'on nous a fourni, quand on était dans la responsabilisation (qui est maintenant la prise en charge des participants), les éléments qu'on avait, c'était vraiment la gestion des individus et des groupes. C'est la nouvelle manière de le définir qui fait que c'est moins large maintenant. Ça rejoint ce que Expert 8 disait : quand on est dans la prise en charge des participants, on est là pour s'assurer de leur bien-être et s'assurer qu'il y ait une bonne dynamique de groupe essentiellement.

Nicholas : Comment on fait ça ?

Expert 3 : Préparer les candidats pour l'activité. Il y a la préparation matérielle (valider que le matériel est adapté) et divulguer les consignes de sécurité et les diverses consignes. Je vois en dessous « communication », mais ça va aussi dans la prise en charge.

Expert 10 [DANS LE CLAVARDAGE] : Il y a quelque chose qui s'entrecoupe dans la terminologie, entre « Prise en charge » et « Encadrer ». Niveau sémantique, il y a quelque chose de trop similaire pour être dans deux « compétences » différentes. Une pourrait faire partie de l'autre en « sous-compétences ».

- Nicholas : C'est difficile de trouver le nom de la compétence pour le professionnalisme sans aller dans le mot fourre-tout « agir ». C'est en réflexion.

Expert 7 : Dans la section prendre en charge, dans les actions concrètes, pour monitorer en continu le groupe, je mettrais dans les actions concrètes : pouvoir repérer sa position sur une carte, pouvoir calculer sa vitesse de déplacement pour pouvoir adapter l'itinéraire en fonction du groupe

Expert 5 : Avoir la capacité de poser des questions ouvertes pour être capable d'avoir le feed-back. Observer le langage non verbal. Qu'est-ce que tu regardes ? Comment tu évalues que peut-être « oups, ça dépasse les compétences » ? Comment aller chercher des informations pour évaluer si c'est trop ou pas assez, est-ce qu'ils s'amusent ? On veut qu'ils s'amusent, on recherche le sourire et le plaisir. Je trouve qu'on oublie la notion d'animateur, de communauté, on est là pour que les gens aient du plaisir. Nous, notre job, c'est de gérer ce qu'ils nous retournent, le feed-back verbal ou non verbal, pour que ce soit le fun du début à la fin et qu'on ne perde personne en chemin. Il y a plein de façons d'aller chercher de l'information.

- Nicholas : Identifier des signes, aller chercher de l'information.

François : J'ai l'impression qu'il y a une boucle continue entre 3 éléments (collecte et analyse de l'information, adaptation de l'activité, réévaluation de l'adaptation) tout au long de l'activité, pendant la prise en charge.

Expert 8 : Il y a évidemment des éléments qui sont aussi proches en temps, entre le niveau de planification et de la prise en charge, l'exemple de l'expert 3, vérifier le matériel, peut être en aval dans la planification et sera ajusté dans la phase de prise en charge en fonction de la situation.

Expert 4 : Il y a la notion de « client care », de bien-être du client, avec une écoute et la motivation. Il y a aussi la notion de guidage : organiser les déplacements. Il y a une question de briefing, de communication avec les participants, savoir on est où sur la carte (itinéraire). La communication avec les participants, c'est un must.

Expert 1 : Beaucoup de bonnes choses ont été dites. Une des choses est liées à la gestion du groupe à l'extérieur de l'activité même : par exemple, l'arrivée au point de vue, le départ en sentier, ce qu'on fait quand on croise un autre groupe. Quand j'encadre un groupe, je fais part de mes attentes : quand j'arrive à un point de vue, je veux que mon groupe soit le moins éparpillé partout, considérant qu'on n'est pas les seuls à utiliser l'espace. Même chose quand on est en sentier : je m'attends à ce que mes participants, si on a à croiser du monde, se placent de telle et telle façons dans le sentier. Il faut que l'encadrant organise ses attentes par rapport à son groupe. Ce n'est pas seulement par rapport à la sécurité ou à l'activité, c'est aussi dans les zones de transition, les moments d'observation, les croisements avec les groupes, et ça commence même au stationnement : c'est de la responsabilité de l'encadrant d'organiser le regroupement des véhicules pour s'assurer que le groupe prenne le moins de place possible, considérant que les gens, ce qu'ils détestent le plus quand ils sont en plein air, c'est de croiser un groupe. Donc l'encadrant a la

responsabilité de faire en sorte que le groupe se fasse le moins présent possible. C'est à moi de partager mes attentes sur la façon dont on va partager l'espace avec les autres utilisateurs. C'est quelque chose que j'enseigne aux futurs encadrants.

- Expert 5 [DANS LE CLAVARDAGE] : Donner des consignes claires à chaque étape. Partager les bonnes pratiques.
- Nicholas : Communiquer des attentes et des consignes claires sur ce qui est attendu du groupe. Est-ce qu'il y a des techniques ou des manières de faire pendant qu'on est en déplacement ?

Expert 10 : Je vais essayer d'y aller de manière à synthétiser ce qui a déjà été dit. Ça progresse, je trouve ça intéressant.

- Pour moi, encadrer c'est cette collecte/analyse d'informations en continu, c'est la transmission d'informations de manière claire (consignes de sécurité, attentes, valider les attentes, objectifs spécifiques), c'est la motivation du groupe et assurer la sécurité du groupe et le tout dans le respect de l'environnement.
- Je trouve que cette définition ne colle pas avec celle de professionnalisme. Encadrer, pour moi, entre plus dans la prise en charge. Pour le professionnalisme je mettrais un autre verbe.

Expert 3 [DANS LE CLAVARDAGE] : toujours être proactif sur l'analyse des dangers en présence.

Expert 8 : On doit présenter le plan de la journée, mais on prend part aussi à l'activité.

- On doit partager les attentes envers les participants, mais on doit aussi leur donner une rétroaction pour qu'ils soient en mesure eux aussi de s'ajuster. Évidemment, ce sera en fonction de leurs capacités : le type de rétroaction qu'on donne à un enfant ou un touriste qui vient de l'étranger sera différent. Mais il y a des rétroactions pour que les gens soient capables de prendre aussi leur bien-être [prendre en charge ? Prendre soin de ?]. Par exemple, on donne des indications pour la gestion du froid, on va dire « Mets ta tuque ». On donne une rétroaction, on espère que le participant va mettre sa tuque, et si ce n'est pas le cas, on va refaire une intervention.
- Ça rejoint la boucle de François : on donne une info, il faut s'assurer qu'elle soit faite et de la renommer si ce n'est pas le cas. Pour que le plan de la journée défile, que ça fonctionne bien.
- C'est la même chose pour l'environnement. Toute la notion d'attente, il y a des principes qu'on connaît : comment on les met en place, c'est quoi les nuances en fonction du lieu visité ? Par exemple, pour la gestion des déchets, dans certains cas, on a accès à des poubelles et dans d'autres, non. Comment on fait la différence en fonction de nos participants aussi ?
- Il faut donner de la rétroaction en tout temps pour que ce soit une prise en charge partagée, entre l'encadrant et les participants.

Expert 1 : Un encadrant, c'est aussi la personne qui donne le rythme (longueur des pauses, vitesse des déplacements, itinéraire).

Expert 7 : Anticiper toutes les situations possibles dans le but de donner des rétroactions appropriées et des consignes. Penser à l'avance aux situations qui peuvent arriver et non seulement agir dans le moment. [Expert 7 mentionne des exemples liés à la gestion des déchets ou des déplacements]. Dans la prise en charge, on a nommé plusieurs aspects liés à la communication, qui est la compétence transversale. La prise en charge implique de communiquer en continu.

François : Déterminer l'ordre de passage pour franchir un obstacle.

Expert 4 :

- Dans les savoir-faire très concrets, il y a tous les départs du groupe : accueil, briefing prédépart, vérification des derniers éléments et toute la notion de coaching spécifique à la discipline (montrer les techniques au bon moment, en kayak ou en rando)
- Expert 10 [DANS LE CLAVARDAGE] Il faut que l'encadrant.e comprennent les éléments à considérer pour prendre des décisions éclairées en fonction du bien-être du groupe. Il doit donc faire preuve de leadership situationnel. C'est du « action-réaction » continu.
    - Expert 10 [DANS LE CLAVARDAGE] : Je suis d'accord (pouce).

Expert 7 : Ajuster l'équipement, réparer au besoin.

Expert 3 : Réévaluer le niveau technique des participants par rapport au niveau de difficulté des parcours. Ils vont changer dans leurs compétences techniques, et le parcours évolue aussi : c'est une réévaluation à refaire tout le temps.

Expert 8 : Distribuer des rôles/tâches à faire et à distribuer dans le groupe. Il y aura ça aussi lors d'une situation à risque. Ça peut être autant quand on arrive à un campement, je distribue des tâches et je m'assure qu'elles sont faites. Il y a aussi quand j'ai un participant blessé, normalement je dois être en mesure de m'en occuper, mais je dois m'assurer que mon groupe va bien dans ces circonstances-là. Si on est une équipe, on distribue entre les autres EAPA, mais si on est un seul EAPA, il faut faire cette distribution au sein des participants.

Expert 5 [DANS LE CLAVARDAGE] : Promouvoir l'éthique en forêt.

Expert 9 : Mon contexte est un peu différent. Je travaille avec des entraîneurs, qu'on forme pour des programmes d'apprentissage dans les clubs. On n'est pas vraiment dans la randonnée ou des parcours. L'entraîneur doit toujours s'adapter au niveau des participants : l'âge des participants va de 5 à 12 ans généralement, donc le niveau peut varier, et il y a toujours une adaptation à faire. Il faut donner différents niveaux d'exercices pour que chaque participant ait du plaisir et qu'il se sente performant, que ce ne soit ni trop difficile ni trop facile.

- Nicholas : Donner le bon niveau de défi dans un contexte multiniveau. C'est souvent ça, les gens ne sont pas au même niveau de maîtrise de la compétence. Intervention plein air VS encadrement plein air.

Expert 7 : Rappeler aux participants de boire, manger, ajuster leurs vêtements. Aussi, possiblement, installer un abri pour une pause au besoin.

Professionnalisme : Encadrer des activités de plein air

Nicholas : Quelles **actions** permettent aux EAPA de faire preuve de professionnalisme (leadership, éthique, hygiène personnelle, etc.) ?

Expert 9 : Ce qu'on dit aux entraîneurs, c'est de ne jamais être seul avec un participant à la fin. Lorsque les parents viennent chercher leurs enfants, s'il en reste 2 à la fin, on dit au parent qui vient chercher l'avant-dernier enfant « Peux-tu attendre quelques minutes, le temps que l'autre parent arrive pour chercher l'autre enfant ? ». L'objectif est de ne jamais être seul et d'éviter des situations qui pourraient dégénérer.

Expert 1 :

- Utiliser le vocabulaire adéquat. Le vocabulaire technique un moment donné doit suivre et je pense qu'au niveau encadrant ça doit se faire. Un vocabulaire français aussi : le bon terme, le bon vocabulaire, en français.
- Être le modèle de l'activité : Avoir de l'équipement en bonne et due forme, qui fonctionne, et que ce soit de l'équipement professionnel (qui n'est pas taché outre mesure et réparé avec des réparations de fortune). On a un regard professionnel, on est un modèle de ce qu'on veut que l'activité soit, le matériel de l'encadrant doit refléter une pratique exemplaire de l'activité. L'équipement fait partie de ça.
    - Nicholas : ma manière de pratiquer l'activité aussi ?
    - Expert 1 : Oui, exactement. Les techniques utilisées pour faire l'activité sont toujours dans une optique de démonstration. Les déplacements ou pour une manœuvre sont toujours à l'image de l'idéal de l'activité. L'utilisation des bâtons de marche, le sac à dos adéquat pour l'activité, donc c'est toujours un sac à dos de randonnée et pas d'escalade.
- Si on est un encadrant, on est un modèle de l'activité, au niveau du vocabulaire, de l'équipement et de la pratique de l'activité.

Expert 8 : C'est exactement le même point, d'être un modèle. Dans les manières, ça découle aussi pour l'environnement, donc on en fait partie, il faut montrer l'exemple des bonnes pratiques en tout temps.

- Dans cette catégorie-là, il y a l'idée d'entretenir des liens positifs avec les différentes parties prenantes. Comment on va interagir avec des gens qu'on croise, le lieu qui nous accueille ? Comment je vais me présenter au lieu quand j'arrive, comment je veux que mes participants se présentent aux personnes qu'on rencontre ? Être un modèle en fait partie aussi.

H. Boudreault : Vous voyez qu'on est dans une compétence transversale qui est axée surtout sur l'être. On parle d'éthique. Là où le bât blesse avec l'éthique, c'est qu'une fois qu'on a dit ce mot-là, on a l'impression d'avoir tout dit alors qu'on n'a rien dit. L'éthique doit être le reflet des valeurs de la communauté qu'il représente, qui s'expriment sous forme de principes. On voit que c'est peu explicite dans les formations, même si on évalue la capacité des participants à agir de manière éthique. Ce sera important d'expliciter ces principes et ces valeurs.

Expert 10 : C'est parfois difficile, pour tes attitudes et des valeurs, de les enseigner. On les promeut, on les décrit, on les nomme, on les nourrit, on les fait valoir. Mais les enseigner à proprement dit, comme c'est transversal (ça peut être des choses qui s'entrecoupent dans plein de choses de la vie courante ; des fois, ce sont des choses qui s'enseignent partout ailleurs, non seulement dans un programme d'encadrement), c'est assez complexe de dire « je vais enseigner ces savoir-être ». Oui, il y a une part de responsabilité à avoir, on les enseigne d'une certaine manière, mais c'est tellement large, complexe et transversal, il y a une notion de temps requis pour acquérir ces compétences. Ça ne se fait pas dans un programme de quelques jours comme on suit. Cela dit, je m'inspire d'une grille qu'on a sur nos aptitudes professionnelles et éthiques en lien avec la responsabilisation, on parle de :

- Être ponctuel, être là, mais être là avant, arriver préparé : équipement, habillement, forme physique, je pense que ça entre là-dedans ;
- Être fiable ;
- Assumer la responsabilité de ses actions ;
- Jugement : on veut adopter de bonnes pratiques sécuritaires pour nous-mêmes et pour le groupe. En donnant l'exemple, je ne vais pas faire des choses que je ne veux pas que mon groupe fasse.
- Assurer une bonne gestion des risques au niveau de la prévention et de l'atténuation, en continu.

- Avoir la capacité de prendre des décisions réfléchies et analytiques et non pas seulement intuitives, qui, oui avec le temps se développent, je pense.
- Hygiène.
- Soigner son langage.
- Être inclusif : adopter un discours qui est pour les bonnes valeurs sociales, qui combat les injustices sociales. L'inclusion dans le plein air.

Expert 8 [DANS LE CLAVARDAGE] : Pratiques inclusives, intervenir lorsqu'il y a des comportements inadéquats, comme l'exclusion en fonction des compétences techniques d'un individu, liés à des stéréotypes de genre, etc.

François [DANS LE CLAVARDAGE] : Utiliser les techniques sécuritaires de pratique d'activités de plein air.

Expert 7 : Une action concrète pour l'éthique, je dirais que c'est de ne pas toucher les participants. Toujours demander avant d'ajuster un morceau d'équipement (harnais d'escalade, selle de vélo, casque, etc.). Demander la permission ou demander au participant de le faire lui-même. Être souriant, de bonne humeur, avoir un langage poli.

Communication : Communiquer des informations

[À compléter par **chacun** des participants après la rencontre].

Sécurité : Gérer des situations à risque

[À compléter par chacun des participants après la rencontre].

Environnement : Assurer la protection de l'environnement

[À compléter par chacun des participants après la rencontre].

Suite des choses

Nicholas propose que chacun poursuive le travail d'identifier les actions pour les 3 thèmes qui n'ont pas pu être abordés. Les experts pourront aussi ajouter d'autres idées d'actions pour les 3 thèmes abordés.

- H. Boudreault : 2 conseils. Privilégier les verbes d'action plutôt que les verbes d'état, qui ne sont pas observables ou mesurables. Éviter les adverbes (correctement, adéquatement, etc.), ils sont superflus.

Expert 8 [DANS LE CLAVARDAGE] : Est-ce possible d'avoir accès à une liste de verbes d'action pour nourrir nos réflexions dans les prochaines semaines ? Cela faciliterait, possiblement, votre travail aussi.

- H. Boudreault:
    - Oui. Voir le document sur la taxonomie des apprentissages.
    - [DANS LE CLAVARDAGE] Tâche : Ensemble d'étapes-clés effectuées dans une séquence temporelle comportant un début déterminé et une fin précise et constituant une

démarche logique et nécessaire pour la réalisation d'un travail ou l'atteinte d'un but. Son résultat (produit, service, décision) présente une utilité particulière et significative dans l'exercice de la profession.

- Expert 10 : Voir le document sur la taxonomie des apprentissages.

ANNEXE G

Outils de collecte de données remplis par les experts

Expert 1 :

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
Professionnalisme	**Encadrer des activités de plein air**	• Faire preuve de leadership en adoptant un comportement éthique dans le respect des standards liés au contexte de travail et à l'encadrement d'activités de plein air. Cela inclut, sans s'y limiter, la capacité à respecter ses limites personnelles et à faire preuve d'une bonne hygiène personnelle et la capacité de faire preuve de jugement et d'une bonne communication dans la prise de décision et la résolution de problème.	• Être un modèle dans les interactions avec les parties prenantes, avec l'environnement, envers soi (limites, capacités, hygiène, etc.) ; • Entretenir des liens positifs avec les différentes parties prenantes ; • Utiliser un vocabulaire adéquat et français (en fonction de la situation) ; • Adopter des pratiques inclusives : intervenir lorsqu'il y a des comportements inadéquats, comme l'exclusion en fonction des compétences techniques d'un individu, liée à des stéréotypes de genre ou aux origines des personnes, etc.

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
Planification	**Planifier des activités de plein air**	• Organiser tous les aspects nécessaires pour assurer le bon déroulement d'une sortie ayant pour objectif la pratique d'une activité de plein air, en prenant en compte les besoins et objectifs des participants, les conditions météorologiques et les équipements nécessaires.	• Évaluation des besoins de la clientèle, définition des besoins, planification des moyens pour répondre à ces besoins ; • Recherche de lieux qui répondent aux besoins – capacité d'accueil, services sur place, éléments de sécurité, plan d'urgence du lieu, commodités (eau, bloc sanitaire, etc.), obligation de formation, loisir, assurances, niveau de difficulté propre à l'activité prévue sur le site, possibilités d'ajustements de l'activité ou de l'itinéraire, etc. ; • Activité, lieu, clientèle en adéquation avec ses compétences professionnelles ; • Création de l'itinéraire ou de l'activité ; • Conception du plan de sortie, validation et approbation par les parties prenantes concernées (gestionnaire du lieu, employeur, etc.) et la mise en œuvre ou activation du plan se retrouve dans le pilotage de l'activité ; • Vérification du matériel des participants, du groupe et du lieu visité ; • Consultation des conditions météo à venir (refaire cette tâche à plusieurs reprises avant le départ, prendre des informations à l'aide de différentes sources pour croiser les données le mieux possible) ; • Établissement au préalable des conditions d'ajustement, de report ou d'annulation de l'activité ; • Réservation du lieu ; • Réservation des moyens de transport pour s'y rendre, le cas échéant ; • Présentation du plan de sortie et d'urgence avant le départ (ex. : gestionnaire du lieu, employeur, premiers répondants impliqués) ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Recueil et analyse des fiches santé des participants et ajustement de l'activité ou des moyens de sécurité en place en fonction de la situation ; • Partage des informations ou coconstruction de tous les éléments précédents avec les autres encadrants, lorsque la situation s'y prête.
Prise en charge	**Prendre en charge des individus ou des groupes**	• Prendre en charge toutes les responsabilités liées à la réalisation de l'activité, en assurant la sécurité des participants, en respectant l'environnement et en étant prêt à faire face à d'éventuels imprévus.	• Prendre des données sur le bien-être et les capacités ainsi que les besoins des individus et du groupe ; • S'ajuster en cours d'activité et répondre à tous les besoins ; • S'assurer d'une bonne dynamique de groupe ; À noter : il y a évidemment des éléments qui sont aussi proches en temps, entre le niveau de « planification » et de la « prise en charge ». L'exemple de l'expert 3, vérifier le matériel, peut être en aval dans la planification et sera ajusté dans la phase de prise en charge en fonction de la situation. • Présenter le plan de la journée ; • Prendre part à l'activité elle-même et s'assurer de son bon déroulement ; • Partager les attentes de l'encadrement vis-à-vis des participants ; • Donner des rétroactions pour favoriser la prise en charge de l'activité par les participants en fonction de leurs capacités ; • Distribuer les tâches et les rôles en fonction de l'activité (aux participants ou aux autres encadrants) ; • Montrer comment réaliser l'activité ; • Motiver et rassurer les participants dans les différentes tâches et étapes de l'activité ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Monter le campement ou organiser le contexte en fonction de l'activité, du temps, de la météo, etc. ; • Procéder à tout ajustement (en fonction de la météo, de la saison, des besoins des individus et du groupe) durant l'activité (que ce soit à la journée ou sur un séjour), soit l'itinéraire, le temps accordé à une portion de l'activité, l'heure d'arrivée au campement, le départ, etc. ; • En fonction de la situation : préparer les repas, faire la vaisselle, ranger la nourriture dans le lieu qui convient en fonction de la situation ; • Vérifier la météo au cours de l'activité pour procéder à des changements, au besoin.
Communication	**Communiquer des informations**	• Établir et maintenir une communication claire, efficace et ouverte avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes.	• Se présenter et établir un lien avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes, dès que possible (par courriel avant l'activité, en présence lors de la première rencontre et tout au long de l'activité) ; • S'assurer de maintenir ce lien de communication tout au long de l'activité, faire des points de contact individuels avec les participants et mener des discussions de sous-groupe et de groupe ; • Communiquer les règles de fonctionnement et de sécurité aux participants et aux autres parties prenantes (« s'assurer de la mise en œuvre de ces règles et régulation de celles-ci » se trouve dans la catégorie « prise en charge ») ; • Vérifier avec le lieu visité que le lien de communication est toujours bon durant l'activité ; • Communiquer avec un ange gardien au courant de l'activité pour prendre des informations externes à

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			l'activité, au besoin, et établir le protocole de communication selon les circonstances.
Sécurité	**Gérer des situations à risque**	• Prendre toutes les mesures nécessaires pour prévenir les risques et assurer la sécurité et le bien-être des participants tout au long de l'activité.	• Analyser les risques lors de la planification et de la prise en charge de l'activité ; • Établir les moyens de mitigation des risques pour tous les risques identifiés (en amont) ; • Établir un plan d'urgence et un protocole d'évacuation en collaboration avec les parties prenantes ; • Le cas échéant, mettre en œuvre le plan d'urgence et le protocole d'évacuation ; • Procéder aux premiers soins ; • S'occuper du reste du groupe pendant les procédures.
Environnement	**Assurer la protection de l'environnement**	• Prendre les mesures nécessaires pour minimiser l'incidence de l'activité sur l'environnement et promouvoir des pratiques durables auprès des participants.	• Établir un lieu de proximité avant le départ (peut être important pour le type d'activité) ; • Planifier les moyens de transport les plus pertinents et ayant le moins d'effets environnementaux possible (favoriser le transport collectif, louer un autobus plutôt que des automobiles individuelles) ; • Vérifier le mode de gestion des déchets du lieu visité (poubelle, récupération et compost sur place, bloc sanitaire, bécosse ou latrines, rapporter tout ce que l'on génère ; au besoin, pour des séjours de plus longue durée, brûler les déchets peut être envisagé) ; • Procéder au retrait de tout le suremballage avant le départ et aviser les participants de faire de même ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Vérifier l'accès à de l'eau potable (apporter le nécessaire pour traiter l'eau, au besoin) ; • Mettre en œuvre tous les principes Sans trace et s'assurer de les faire respecter par les participants (minimiser l'impact des feux, utiliser les surfaces durables, etc.).

- **<u>Expert 2 :</u>**

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
Professionnalisme	**Encadrer des activités de plein air**	Faire preuve de leadership en adoptant un comportement éthique dans le respect des standards liés au contexte de travail et à l'encadrement d'activités de plein air. Cela inclut, sans s'y limiter, la capacité à respecter ses limites personnelles et à faire preuve d'une bonne hygiène personnelle et la capacité à faire preuve de jugement et d'une bonne communication dans la prise de décision et la résolution de problème.	• Respecter le champ de pratique et les lignes directrices émises par la fédération ; • Acquérir et maintenir les habiletés physiques et techniques nécessaires à l'exercice de la fonction ; • Utiliser son matériel et le matériel de groupe adéquatement ; • Maintenir une hygiène et une attitude professionnelles ; • Respecter les responsabilités, les lois et les obligations liées à la fonction ; • Être à l'écoute du groupe ; • Agir comme un modèle ; • Maintenir une attitude positive.

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
Planification	**Planifier des activités de plein air**	Organiser tous les aspects nécessaires pour assurer le bon déroulement d'une sortie ayant pour objectif la pratique d'une activité de plein air, en prenant en compte les besoins et objectifs des participants, les conditions météorologiques et les équipements nécessaires.	• Déterminer le profil des participants ; • Cibler les besoins et les objectifs de la clientèle ; • Effectuer des recherches en consultant des sources d'information crédibles ; • Choisir une sortie appropriée aux objectifs et limites du groupe ; • Établir un plan de sortie ; • Organiser la logistique de transport, de communication, de ravitaillement et d'urgence ; • Organiser les informations à transmettre aux participants avant la date de l'activité ; • Préparer un programme alimentaire adapté ; • Préparer le matériel pour le groupe nécessaire à la sortie.
Prise en charge	**Prendre en charge des individus ou des groupes**	Prendre en charge toutes les responsabilités liées à la réalisation de l'activité, en assurant la sécurité des participants, en respectant l'environnement et en étant prêt à faire face à d'éventuels imprévus.	• Offrir un discours au groupe avant le départ ; • Animer le groupe et offrir des interprétations ; • Offrir une rétroaction de fin d'activité ; • Accueillir et organiser le départ du groupe ; • Guider le groupe dans la bonne direction ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Appliquer les techniques de déplacement au bon moment ; • Ajuster le rythme au profil du groupe ; • Montrer les techniques adéquates au bon moment ; • Ajuster le matériel ; • Vérifier le matériel ; • Faire des pauses au bon moment ; • Faire des démonstrations et offrir du coaching ; • Organiser l'arrivée du groupe au campement ; • Assurer la gestion du groupe lors de la vie au campement ; • Superviser l'organisation, le montage et le démontage du site de campement ; • Reconnaître des situations potentiellement conflictuelles ; • Intervenir le mieux possible pour la prévention et/ou la résolution d'un conflit.
Communication	**Communiquer des informations**	Établir et maintenir une communication claire, efficace et ouverte avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes.	• Utiliser la terminologie technique appropriée ; • Communiquer clairement les consignes au groupe lorsque nécessaire ; • Veiller à ce que les consignes soient bien comprises ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Utiliser des remarques constructives sur les habiletés et l'effort ; • Offrir des encouragements aux participants ; • Informer les participants du processus qui a mené à toute décision.
Sécurité	**Gérer des situations à risque**	Prendre toutes les mesures nécessaires pour prévenir les risques et assurer la sécurité et le bien-être des participants tout au long de l'activité.	• S'informer de l'état physique et affectif des participants ; • Identifier les problèmes qui requièrent une bonne prise de décision ; • Prendre en compte le temps disponible pour une bonne prise de décision ; • Prendre des décisions éclairées ; • Identifier une situation urgente ; • Identifier les raisons qui justifient l'appel à de l'aide extérieure ; • Identifier les éléments à prendre en considération lors de la prise de décision d'un sauvetage autonome ; • Prendre en charge la situation urgente ; • Donner les informations pertinentes aux secours ; • Respecter le plan d'urgence ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Organiser le reste du groupe durant la prise en charge de l'intervention d'urgence.
Environnement	**Assurer la protection de l'environnement**	Prendre les mesures nécessaires pour minimiser l'incidence de l'activité sur l'environnement et promouvoir des pratiques durables auprès des participants.	• Utiliser des moyens de mitigation des effets négatifs de son groupe sur l'environnement naturel.

Expert 3

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
Professionnalisme	**Encadrer des activités de plein air**	Faire preuve de leadership en adoptant un comportement éthique dans le respect des standards liés au contexte de travail et à l'encadrement d'activités de plein air. Cela inclut, sans s'y limiter, la capacité à respecter ses limites personnelles et à faire preuve d'une bonne hygiène personnelle et la capacité à faire preuve de jugement et d'une bonne communication dans la prise de décision et la résolution de problème.	• Être un modèle ; • Agir en respect de l'éthique, des principes ; • Se faire confiance ; • Faire confiance à ses collègues ; • Accepter les personnes comme elles sont ; • S'adapter au niveau/rythme des personnes ; • Être conscient de son image ; • Avoir du matériel en bon état ; • Adapter son vocabulaire ; • Faire preuve de calme ; • Écouter ; • Observer ; • Être ponctuel ; • Être rigoureux, précis.
Planification	**Planifier des activités de plein air**	Organiser tous les aspects nécessaires pour assurer le bon déroulement d'une sortie ayant pour objectif la pratique d'une activité de plein air, en prenant en compte les besoins et objectifs des participants, les conditions météorologiques et les équipements nécessaires.	• Déterminer les objectifs ; • Identifier les moyens pour les atteindre (itinéraires, outils, équipements, matériel, consignes, etc.) ; • Préparer la sortie (horaire, durée, départ/arrivée, besoins alimentaires, hygiéniques, accessoires, matériel techniques, etc.) ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Prévoir plusieurs scénarios ; • Anticiper les compétences et déterminer les niveaux requis ; • Identifier et mesurer les risques associés ; • Réunir les informations utiles (plan d'urgence, cartes, règlements, permis, etc.) ; • Identifier et recruter le personnel requis pour la sortie et évaluer son niveau de compétence.
Prise en charge	**Prendre en charge des individus ou des groupes**	Prendre en charge toutes les responsabilités liées à la réalisation de l'activité, en assurant la sécurité des participants, en respectant l'environnement et en étant prêt à faire face à d'éventuels imprévus.	• Accueillir, informer, orienter les participants de l'arrivée au départ ; • Circonscrire et moduler les attentes ; • Être honnête/franc, observer, rester à l'écoute (dits et non-dits) ; • Respecter les différences, le rythme des participants ; • Évaluer les compétences et déterminer si les niveaux de difficulté sont adéquats ; • Décider de retirer ou d'ajouter des éléments ou des participants pour adapter la sortie au groupe ; • Morceler les consignes ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Déterminer les informations pertinentes à communiquer au bon moment ; • Apprendre à utiliser le matériel ; • Ajuster et réparer le matériel ; • Opérer des changements de façon organisée.
Communication	**Communiquer des informations**	Établir et maintenir une communication claire, efficace et ouverte avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes.	• Choisir un moment et un endroit convenables pour communiquer ; • Obtenir l'attention (contact visuel, silence, etc.) ; • Structurer son discours, répéter les éléments-clés, aller droit au but ; • Parler fort et regarder chacun des participants ; • Varier les façons de communiquer (présentation, démonstration, expérimentation) ; • Offrir une période de rétroaction/questions ; • Recueillir les informations pertinentes ; • Valider si les participants ont compris (poser des questions ouvertes, demander de répéter une consigne, etc.) ; • Montrer son leadership ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Reformuler les informations, utiliser un niveau de langage adéquat pour les participants.
Sécurité	**Gérer des situations à risque**	Prendre toutes les mesures nécessaires pour prévenir les risques et assurer la sécurité et le bien-être des participants tout au long de l'activité.	• Dès l'arrivée, s'informer des attentes, appréhensions, limites et éléments contextuels pour évaluation ; • Questionner les participants au sujet de leur état physique et mental ; • Rééavaluer régulièrement en cours de sortie, parler avec tous les participants et les questionner ; • Rester à l'écoute, observer le langage non verbal ; • Savoir reconnaître les indices de risque ; • Agir ou réagir en fonction des indices recueillis ; • Interpréter et discriminer les informations reçues pour prioriser les actions/décisions.
Environnement	**Assurer la protection de l'environnement**	Prendre les mesures nécessaires pour minimiser l'incidence de l'activité sur l'environnement et promouvoir des pratiques durables auprès des participants.	• Comprendre, mémoriser et savoir expliquer les bonnes pratiques en forêt ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Les intégrer dans son comportement et ses actions au quotidien ; • Reconnaître et corriger les mauvais comportements ; • Évaluer les retombées d'un comportement pour intervenir, au besoin.

Expert 4

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
Professionnalisme	**Encadrer des activités de plein air**	Faire preuve de leadership en adoptant un comportement éthique dans le respect des standards liés au contexte de travail et à l'encadrement d'activités de plein air. Cela inclut, sans s'y limiter, la capacité à respecter ses limites personnelles et à faire preuve d'une bonne hygiène personnelle et la capacité à faire preuve de jugement et d'une bonne communication dans la prise de décision et la résolution de problème.	• Appliquer/considérer le concept de la zone de confort lors de l'encadrement d'un groupe (p. ex. demander aux participants d'exprimer leurs besoins, leurs peurs, leurs motivations et adapter l'activité en conséquence) ; • Prévoir des pauses/s'arrêter régulièrement des des endroits adéquats pour que les participants puissent boire de l'eau, adapter leurs vêtements, aller aux toilettes, etc. ; • Communiquer à l'aide d'un vocabulaire adéquat (utiliser les bons termes en français, utiliser un langage poli, respectueux de tous et communiquer des consignes claires) ; • Agir à titre de modèle : avoir le bon équipement (professionnel, réparé), porter des vêtements propres et adaptés à l'activité, adopter un comportement équitable envers tous les membres du groupe/parler autant/impliquer autant tous les membres ; • Éviter de porter des vêtements ou de l'équipement trop

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			perfectionnés/très dispendieux pour une activité où cela n'est pas du tout nécessaire, afin d'éviter de décourager ou d'intimider certains participants (p. ex. éviter de porter des vêtements/équipement adaptés à de longues sorties de vélo de route lors d'une activité d'initiation au vélo d'une heure) ; • Être souriant, de bonne humeur, utiliser l'humour dans ses discours ; • Éviter d'établir des contacts physiques avec les participants sans avoir préalablement demandé la permission avant d'ajuster toute pièce de vêtement ou d'équipement sur un participant, et lorsque cela est possible, demander au participant de retirer l'équipement en question (p. ex. descendre du vélo, enlever son casque avant de faire l'ajsutement OU expliquer comment faire l'ajustement) ; • Arriver à l'avance (pas à l'heure).
Planification	**Planifier des activités de plein air**	Organiser tous les aspects nécessaires pour assurer le bon déroulement d'une sortie ayant pour objectif la pratique d'une activité de plein air, en prenant en compte les besoins et objectifs des participants, les conditions	• Concevoir/s'approprier/appliquer le plan de sortie (selon le type de formation de l'encadrant) ; • Concevoir/s'approprier/appliquer le plan d'urgence : (selon le type de formation de l'encadrant) ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
		météorologiques et les équipements nécessaires.	• Prendre connaissance de sa liste de groupe/identifier les caractéristiques des participants (niveau de pratique, objectifs/motivations individuelles, allergies, limitations physiques, etc.) ; • Préparer son matériel personnel ; • Préparer le matériel de groupe ; • Prévoir des items supplémentaires (p. ex. vêtements de rechange supplémentaires si oublis chez les participants) ; • Concevoir un itinéraire.
Prise en charge	**Prendre en charge des individus ou des groupes**	Prendre en charge toutes les responsabilités liées à la réalisation de l'activité, en assurant la sécurité des participants, en respectant l'environnement et en étant prêt à faire face à d'éventuels imprévus.	• Prendre part à l'activité elle-même ; • Donner le rythme ; • Anticiper les situations possibles (fatigue, blessures, points de vue, gestion des déchets) ; • * Peut tout au tant être dans cette catégorie que la suivante (communication) : Communiquer les consignes de manière claire et concises au moment le plus opportun (p. ex. pas 30 minutes de consignes au début de la journée, mais plutôt les consignes/directives au fur et à mesure de l'activité) ; • Communiquer ses attentes avant le début de l'activité ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Évaluer/réévaluer le déroulement de l'activité en continu : repérer sa position sur une carte, calculer sa vitesse de déplacement, adapter l'itinéraire ; • Continuellement s'adapter afin d'assurer, en ordre de priorité, la sécurité, le confort/bien-être et le plaisir de l'ensemble du groupe et intervenir au besoin pour faire en sorte que ces besoins soient respectés ; • Rappeler de boire/manger/ajuster ses vêtements ; • Installer un abri pour une pause.
Communication	**Communiquer des informations**	Établir et maintenir une communication claire, efficace et ouverte avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes.	• *Répétition avec l'astérisque de la catégorie précédente : • Communiquer en continu/sélectionner les bons moments pour communiquer les informations les plus pertinentes ; • Donner des rétroactions en continu (encouragements, parler avec les participants, recevoir des rétroactions sur la façon dont les participants vivent l'expérience, etc.) ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Se positionner de manière à être vu et entendu (p. ex. avoir soi-même une distraction/soleil en face de soi, donc dos aux participants) ; • Parler suffisamment fort pour être entendu de tous ; • Utiliser de l'humour, des phrases simples et concises ; • Traduire/simplifier le langage au besoin, selon la langue maternelle des participants.
Sécurité	**Gérer des situations à risque**	Prendre toutes les mesures nécessaires pour prévenir les risques et assurer la sécurité et le bien-être des participants tout au long de l'activité.	• Transporter le matériel de sécurité en fonction des risques associés à l'activité (éloignement, difficulté du parcours, niveau de santé des participants, saison… et prévoir le matériel selon les situations qui risqueraient d'arriver) ; • Avoir un « ange-gardien » (une personne externe au courant de l'itinéraire et du plan d'urgence avec qui on peut communiquer en cas d'urgence ; • Avoir sur soi un moyen de communication en tout temps (p. ex. téléphone cellulaire, téléphone satellite, radios, etc.) ; • Agir de manière à prévenir les risques (p. ex. s'arrêter/raccourcir le parcours si le niveau de fatigue est trop grand, soigner/prévenir les

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			petites blessures au fur et à mesure qu'elles apparaissent, mentionner aux participants la bonne posture à adopter pour éviter des blessures ou de la fatigue excessive (p. ex. pagayer efficacement) ; • Mettre en branle le protocole d'urgence en cas d'accident (p. ex. prodiguer les premiers soins, immobiliser un membre/une articulation, soigner une blessure, rapatrier un participant, etc.).
Environnement	**Assurer la protection de l'environnement**	Prendre les mesures nécessaires pour minimiser l'incidence de l'activité sur l'environnement et promouvoir des pratiques durables auprès des participants.	• Communiquer ses attentes avant le départ (veiller à ce que les participants aient le bon matériel, ce qui inclut les bonnes chaussures afin de rester dans les sentiers de randonnée sans les contourner/les élargir) ; • Assurer un bonne gestion des déchets : limiter les emballages qu'on apporte avec soi et rapporter tous ses déchets, incluant les déchets compostables ; • Ne pas prélever de fleurs, roches, plantes, etc. : tout laisser en place dans le milieu naturel ; • Respecter les autres usagers (se faire discret en tant que groupe, limiter le volume, ne pas faire jouer

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			de la musique sur un haut-parleur, etc.) ; • Fréquenter des lieux qu'on a le droit de visiter (p. ex. ne pas s'aventurer sur les terrains privés sans en avoir eu l'autorisation, rester sur les sentiers, stationner son véhicule aux endroits autorisés, etc.).

Expert 5

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
Professionnalisme	**Encadrer des activités de plein air**	Faire preuve de leadership en adoptant un comportement éthique dans le respect des standards liés au contexte de travail et à l'encadrement d'activités de plein air. Cela inclut, sans s'y limiter, la capacité à respecter ses limites personnelles et à faire preuve d'une bonne hygiène personnelle et la capacité à faire preuve de jugement et d'une bonne communication dans la prise de décision et la résolution de problème.	• Avoir un bon équipement bien entretenu ; • Soigner son langage ; • Avoir une bonne présentation physique ; • Entretenir des liens positifs.
Planification	**Planifier des activités de plein air**	Organiser tous les aspects nécessaires pour assurer le bon déroulement d'une sortie ayant pour objectif la pratique d'une activité de plein air, en prenant en compte les besoins et objectifs des participants, les	• Concevoir les plans de sortie ; • Vérifier le matériel ; • Évaluer les besoins des participants ; • Consulter le plan de gestion des risques (PGR) ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
		conditions météorologiques et les équipements nécessaires.	• Consulter le plan des mesures d'urgence (PMU) ; • VS élaborer un PGR et un PMU. Pour les encadrants en milieu de fédération (instructeurs) les outils de planification ne sont pas très présents ou en développement.
Prise en charge	**Prendre en charge des individus ou des groupes**	Prendre en charge toutes les responsabilités liées à la réalisation de l'activité, en assurant la sécurité des participants, en respectant l'environnement et en étant prêt à faire face à d'éventuels imprévus.	• Communiquer les consignes de sécurité et les diverses consignes ; • Coacher le groupe et prodiguer des conseils techniques ; • Réévaluer les compétences techniques des participants.
Communication	**Communiquer des informations**	Établir et maintenir une communication claire, efficace et ouverte avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes.	• Transmettre les consignes techniques ; • Transmettre les consignes de sécurité ; • Coordonner les transmissions d'informations au moment opportun ; • Être capable d'analyser le langage non verbal ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (comportements)
			• Maîtriser tous les aspects de la communication : écoute, écoute active, etc.
Sécurité	**Gérer des situations à risque**	Prendre toutes les mesures nécessaires pour prévenir les risques et assurer la sécurité et le bien-être des participants tout au long de l'activité	• Gérer une situation de crise ; • Analyser les signes avant-coureurs d'accident ou d'incident ; • Appliquer les techniques de premiers soins et de sauvetage ; • Appliquer un plan d'urgence et un plan de gestion des risques ; • Analyser les risques en présence.
Environnement	**Assurer la protection de l'environnement**	Prendre les mesures nécessaires pour minimiser l'incidence de l'activité sur l'environnement et promouvoir des pratiques durables auprès des participants.	Transmettre des compléments d'information sur l'environnement.

Expert 6

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (Comportements)
Professionnalisme	**Encadrer des activités de plein air**	Faire preuve de leadership en adoptant un comportement éthique dans le respect des standards liés au contexte de travail et à l'encadrement d'activités de plein air. Cela inclut, sans s'y limiter, la capacité à respecter ses limites personnelles et à faire preuve d'une bonne hygiène personnelle et la capacité à faire preuve de jugement et d'une bonne communication dans la prise de décision et la résolution de problème.	Le terme « Encadrer » irait, selon moi, davantage dans la Prise en charge. Voir cette section Pour Professionnalisme, la liste peut être exhaustive : Quelques actions à prendre en exemple, voir exemple gabarit de la grille des attitudes professionnelles et éthiques TTA (plus spécifiquement celles liées à la responsabilité, communication et jugement).
Planification	**Planifier des activités de plein air**	Organiser tous les aspects nécessaires pour assurer le bon déroulement d'une sortie ayant pour objectif la pratique d'une activité de plein air, en prenant en compte les besoins et objectifs des participants, les conditions météorologiques et les équipements nécessaires.	Identifier ou analyser (?) les Besoin des participants : Juste les équipements, prévisions météo et urgence ? Équipements (et vérification), itinéraire, communication, GdR, (nourriture ?)

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (Comportements)
			(composantes du plan de sortie) Réaction/commentaire : Donc, à ma compréhension, selon la description en planification de l'EAPA sur la grille, il se limite à une planification plus « minimale » et de base d'une activité. Il y a donc moins d'éléments de « planification » au sens large, tel qu'un guide ou IPA ferait dans une élaboration plus détaillée ?
Prise en charge	**Prendre en charge des individus ou des groupes**	Prendre en charge toutes les responsabilités liées à la réalisation de l'activité, en assurant la sécurité des participants, en respectant l'environnement et en étant prêt à faire face à d'éventuels imprévus.	• Analyser le profil des participants ; • Ajuster/adapter les informations nécessaires à transmettre ; • Assurer le bien-être des participants ; • Motiver le groupe ; • Intervenir dans les situations conflictuelles qui compromettent la vie de groupe et la sécurité des personnes ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (Comportements)
			• Travailler en équipe (ou peut-être dans professionnalisme ?).
Communication	**Communiquer des informations**	Établir et maintenir une communication claire, efficace et ouverte avec les participants, les collègues et les autres parties prenantes.	• Savoir recevoir une information ; • Savoir transmettre une information ; • Maîtriser le concept de feed-back et de communication bidirectionnelle.
Sécurité	**Gérer des situations à risque**	Prendre toutes les mesures nécessaires pour prévenir les risques et assurer la sécurité et le bien-être des participants tout au long de l'activité	• Intervenir en situation d'urgence ; • Appliquer des mesures de prévention et/ou d'atténuation du risque en continu ; • Prodiguer les premiers soins ; • Évacuer une victime ; • Appliquer le PMU.
Environnement	**Assurer la protection de l'environnement**	Prendre les mesures nécessaires pour minimiser l'incidence de l'activité sur l'environnement et promouvoir des pratiques durables auprès des participants.	• Appliquer/respecter les principes Sans traces ;

Thèmes	Compétences	Définitions	Actions (Comportements)
			• Éduquer et sensibiliser aux pratiques durables en plein air.

APPENDICE A

Nuances et distinctions entre les concepts de « capacité », de « compétence » et de « savoir-agir »

Critères	Capacité	Compétence	Savoir-agir
Définition	Disposition ou pouvoir d'agir potentiel qui peut être développé et qui permet à un individu d'accomplir une tâche ou de répondre à une exigence dans un contexte donné (Legendre, 2005, p. 187).	Capacité développée à réaliser des activités ou des tâches mise en œuvre en mobilisant de manière intégrée des ressources variées (p. ex. connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions) dans un contexte et une situation donnés (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 4).	Capacité observable d'un individu à mobiliser et combiner efficacement ses connaissances (savoir), ses habiletés pratiques (savoir-faire) et ses attitudes (savoir-être) dans un contexte donné, afin de répondre de manière adaptée, autonome et compétente aux exigences d'une situation et d'un contexte donnés (Legendre, 2005, p. 1203; Ministère de l'Éducation, 2006, p. 6-7).
Nature	Potentiel ou aptitude pouvant être développée.	Ensemble structuré de ressources disponibles et mobilisables.	Mise en œuvre effective et observable de la compétence.
Mobilisation des ressources	Présence d'un savoir, d'une habileté, d'une qualité ou d'une aptitude sans qu'ils soient nécessairement appliqués ou développés.	Association, mobilisation et intégration de plusieurs ressources (connaissances, habiletés, attitudes) dans la réalisation d'une action ou d'une tâche.	Mobilsation réussie et contextualisée des ressources d'une compétence dans une situation réelle.
Observable dans l'action ?	Non nécessairement observable immédiatement.	Peut être évaluée par le biais de tâches spécifiques ou de situations complexes, si mise en action.	Directement observable dans la manière dont une personne agit et s'adapte en situation réelle.

Évolution vers le savoir-agir	C'est une disposition préalable au développement d'une compétence.	C'est le stade où une personne apprend à utiliser et à mobiliser efficacement ses ressources et ses capacités.	C'est l'étape où la compétence est démontrée, manifestée et efficace dans l'action.
Exemple en milieu professionnel	Une personne a la capacité d'utiliser un logiciel de gestion des risques pour des sorties en plein air, mais elle ne l'a pas encore développée ni mise en pratique.	Une personne compétente en utilisation de logiciel en gestion des risques sait employer différents outils et méthodes pour organiser efficacement les tâches lors de l'utilisation d'un tel logiciel.	Lors de la planification d'une sortie en plein air, la personne mobilise efficacement ses compétences en s'adaptant aux imprévus et en prenant des décisions stratégiques dans l'utilisation du logiciel de gestion des risques.

APPENDICE B

Nuances et distinctions entre les concepts d'« action », d'« opération », de « tâche » et d'« activité »

Critères	Action	Opération	Tâche	Activité
Définition	Acte individuel ou collectif, intentionnel ou spontané, orienté vers un but spécifique dans un cadre déterminé Legendre (2005, p. 10-11)	Sous-ensemble d'un cheminement d'actions spécifiques, pouvant être mentales ou motrices, qu'une personne doit suivre dans l'exécution d'une tâche (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 968). »	Ensemble d'actions et d'opérations réalisées dans une démarche logique et un cadre défini, suivant une séquence temporelle, afin d'atteindre un objectif spécifique tout en respectant des consignes précises et des critères de performance, et constituant une composante d'une activité plus large (Boudreault, 2024; Legendre, 2005, p. 1317-1318).	Ensemble organisé d'actions, de tâches et d'opérations interreliées permettant d'atteindre un objectif précis, en mobilisant des ressources cognitives, motrices ou affectives (Legendre, 2005, p. 11-19).
Nature	Simple et unitaire.	Intermédiaire entre l'action et la tâche, structurée en séquences.	Organisée et structurée, orientée vers un but précis.	Globale, englobant plusieurs tâches et opérations.
Niveau de complexité et de mobilisation	Très faible – Acte élémentaire et instantané. Peu de mobilisation de ressources.	Faible – Processus interne à la tâche, suivant une procédure et des étapes précises. Les ressources	Moyen – Mobilisation plus complète d'actions d'opérations et de ressources selon des consignes précises.	Élevé – Coordination de plusieurs tâches et ressources diverses.

des ressources		sont un peu plus mobilisées.		
Observation et temporalité	Directement observable et mesurable. Instantanée ou de très courte durée.	Moins directement observable, souvent partie intégrante d'une tâche. Généralement de courte durée	Observable dans la durée et souvent évaluée selon des consignes et des critères de performance. Durée variant de courte à longue.	Observation plus globale, prenant en compte l'organisation et la cohérence des tâches accomplies dans sa réalisation. Peut s'étendre sur une période plus longue.
Exemple en milieu professionnel	Mettre les radios VHF à charger.	Vérifier l'état du matériel en vue d'une randonnée en montagne.	Préparer le matériel pour assurer la sécurité du groupe en vue d'une randonnée en montagne.	Planifier une randonnée en montagne avec un groupe, en assurant la sécurité et la logistique.

APPENDICE C

Nuances et distinctions entre les concepts de « contexte » et de « situation »

Critères	Contexte	Situation
Définition	Ensemble des conditions, circonstances et environnements (physiques, sociaux, institutionnels) qui influencent et définissent l'action (Legendre, 2005, p. 291-292)	Ensemble de conditions, de circonstances et de relations qui déterminent un moment d'action ou d'apprentissage, nécessitant une adaptation et une prise de décision (Gouvernement du Canada, 2023; Ministère de l'Éducation, 2000, p. 11)
Nature	Stable et global : il constitue le cadre général dans lequel les actions prennent place.	Dynamique et ponctuelle : elle correspond à un instant précis nécessitant une réaction adaptée.
Influence sur l'action	Influence en amont, comme durant l'action, les comportements et les choix, sans nécessairement exiger une prise de décision immédiate.	Exige une réaction immédiate et une prise de décision adaptée à un défi ou à un événement précis qui survient.
Échelle d'analyse	Large : comprend des éléments systémiques et structurels influençant les individus ou les groupes.	Spécifique : se focalise sur un moment précis et sur les interactions qui en découlent.
Exemple en milieu professionnel	Un encadrant qui prépare sa sortie en suivant les règles de sécurité, les standards de pratique, les normes, les valeurs et les lois qui régissent l'encadrement d'un groupe lors d'une activité de plein air.	Un encadrant qui prend une décision rapide en raison d'un changement soudain de météo lors d'une randonnée en montagne.

APPENDICE D

Nuances et disctinctions entre les concepts d'« élément de compétence » et de « composante de compétence »

Critères	Élément de compétence	Composante de compétence
Définition	Une composante spécifique, observable et mesurable d'une compétence globale, représentant, mais sans s'y limiter, une action, un savoir-faire ou une habileté essentielle à la maîtrise complète de cette compétence, et pouvant être évaluée de manière autonome en fonction de critères établis (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 62).	Ensemble des ressources qui composent la compétence incluant, sans s'y limiter, les connaissances, les habiletés, les attitudes et les stratégies permettant une mobilisation efficace des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (Legendre, 2005, p. 248-249)
Rôle dans la compétence	Il représente un objectif, une action, une opération ou une tâche précise à atteindre ou à exécuter pour démontrer la compétence. Chaque compétence est généralement composée de plusieurs éléments qui définissent ce que la persone compétente doit réaliser afin de démontrer la pleine maîtrise de la compétence à laquelle il appartient.	Elle constitue une des ressources nécessaires à mobiliser pour développer et démontrer la compétence (p. ex. connaissances, habiletés, attitudes, stratégies, perceptions, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

Adams, R. J., Smart, P. et Huff, A. S. (2017). Shades of grey: guidelines for working with the grey literature in systematic reviews for management and organizational studies. *International journal of management reviews*, *19*(4), 432-454.

Adjizian, J.-M., Auger, D. et Fortier, J. D. (2019). Définir le loisir et ses composantes. Dans L. é. R. Goulet (dir.), *Introduction aux études en loisir* (p. 35-48). Auger, R. Roult, et F. Gravelle.

Albero, B. et Barthes, A. (2020). La dimension internationale de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation : normes académiques, spécificités et paradoxes. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*(56).

Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.

Arksey, H. et O'malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, *8*(1), 19-32.

Arnould, P. et Glon, É. (2006). Wilderness, usages et perceptions de la nature en Amérique du Nord. *Annales de géographie*, *3*(649), 227-238. https://doi.org/10.3917/ag.649.0227

Association des camps du Québec. (2022). *Camp YMCA Kanawana*. https://campsquebec.com/camps/camp-ymca-kanawana

Auger, D., Roult, R. et Adjizian, J.-M. (2021). *Plein air: manuel réflexif et pratique*. Hermann.

Auger, D., Roult, R. et Adjzian, J. (2022). Le plein air, quelques réflexions introductives. Dans D. Auger, R. Roult et J.-M. Adjizian (dir.), *Plein air : Manuel réflexif et pratique* (p. 13-30). Hermann.

Baker, M. et O'Brien, W. (2020). Rethinking outdoor leadership: An investigation of affective abilities in Australian higher education curriculum. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *20*(3), 202-216.

Bandoroff, S. et Newes, S. (2006). What is adventure therapy. Dans S. Bandoroff et S. Newes (dir.), *Coming of Age: The Evolving Field of Adventure Therapy* (p. 1-30). Association for Experiential Education.

Bartley, N. L. (1989, November 10–13, 1988). *Outward Bound Leadership Model: An Exploratory Study of Leadership Variables*. National Conference on Outdoor Recreation, Fort Collins, Colorado.

Bartram, D. et Roe, R. A. (2005). Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European psychologist*, *10*(2), 93-102.

Beaumont, J., Grenier, J. et Gadais, T. (2021). Leader en plein air. *Propulsion*, *35*(2), 10-13.

Becquet, V. et Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*(41).

Bélec, P. (2022). Le plein air québécois. Influences, origines et évolution. Dans D. Auger, R. Roult et J.-M. Adjizian (dir.), *Plein air : manuel réflexif et pratique* (p. 31-43). Hermann.

Bélec, P. et Larue, P. (2016). *Le Québec en plein air*. Québec Amérique.

Bentsen, P., Nielsen, G., Bølling, M., Mygind, L., Stevenson, M. P. et Mygind, E. (2019). Greening education. *Physical Activity in Natural Settings: Green and Blue Exercise*, *236*, 9781315180144-9781315180114.

Bergeron, G., Rojo, S., Emmanuelle F-C., Bergeron L. et L., C. (2017). Conclusion - Par delà ce sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : Fondements, processus et pistes d'action* (p. 199-210). Presses de l'Universtié du Québec.

Bergeron, G., Rojo, S., Jeanson, C. et Masse, L. (2021). Intervention psychosociale par la nature et l'aventure en milieu scolaire. *Nature & récréation*(10), 74-87.

Bergeron, N. (2019). *État des lieux: programme de formation transversale en plein air*. Rando Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3988454

Bergeron, N., Bissonnette, F., Boudreault, H., Chaubet, P. et Gadais, T. (2024). *Rapport de recherche concernant les programmes nationaux à l'échelle mondiale et les compétences professionnelles de l'encadrant d'activité de plein air dans la littérature*. https://reseaupleinair.quebec/site/assets/files/1732/pneapa_rapportfinal_final_web_1.pdf

Bergeron, N., Mercure, C., Tanguay, C., Morin, P. et Bissonnette, F. (2022). *Vers un programme national pour l'encadrement des activités de plein air : Étude préliminaire.* R. p. a. Québec. https://reseaupleinair.quebec/site/assets/files/1264/bergeron-et-al_2022_pneapa_etudepreliminaire_complete.pdf

Berman, D. et Davis-Berman, J. (2009). Dimensions underlying an outdoor leadership curriculum. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, *1*(1).

Bernard, J.-M. (1994). Analyse descriptive des données planifiées. *Mathématiques informatique et sciences humaines*, *126*, 6-98.

Bernard, R. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche & Formation*(60), 103-116.

Bertin, J. (1967). *Sémiologie graphique: les diagrammes, les réseaux, les cartes*. Gauthier-Villars.

Bissonnette, F. (2024). *La Qualification des encadrants d'activités de plein air à l'échelle mondiale : identification et analyse des programmes nationaux* [Maîtrise, Université du Québec à Montréal].

Bissonnette, F., Bergeron, N., Goulet, S.-J., Lajoie, C., Chaubet, P. et Gadais, T. (2025). A systematic identification and overview of national qualification programs for outdoor pursuit leaders worldwide. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, *17*(1).

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. et Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Longman New York.

Booth, A., Martyn-St James, M., Clowes, M. et Sutton, A. (2022). *Systematic approaches to a successful literature review* (3e éd.). SAGE Publications.

Boudreault, H. (2002). *Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel.* Université de Montréal.

Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle : Connaître*. Tout autrement.

Boudreault, H. (2024). *Didapro - Glossaire*. https://didapro.me/glossaire-2/

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Buell, L. (1981). *The identification of outdoor adventure leadership competencies for entry-level and experienced-level personnel* [Dissertation, University of Massachusetts Amherst].

Bureau de normalisation du Québec. (2003). *Tourisme d'aventure.* . https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8356435/tourisme-daventure

Cajolet-Laganière, H., Martel, P. et Masson, C.-É. (2025a). *Étendue*. Usito - Université de Sherbrooke. https://usito.usherbrooke.ca/définitions/étendue

Cajolet-Laganière, H., Martel, P. et Masson, C.-É. (2025b). *Portée*. Usito - Université de Sherbrooke. https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/port%C3%A9e

Cajolet-Laganière, H., Martel, P. et Masson, C.-É. (2025c). *Sport*. Usito - Le dictionnaire. https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/sport

Cajolet-Laganière, H., Martel, P., Masson, C.-É. et Mercier, L. (2022a). *Intervenant*. Usito - Université de Sherbrooke. https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/intervenant

Cajolet-Laganière, H., Martel, P., Masson, C.-É. et Mercier, L. (2022b). *Psychosocial*. Usito - Université de Sherbrooke. https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/psychosocial

Cajolet-Laganière, H., Martel, P., Masson, C.-É. et Mercier, L. (2024). *Plein air*. Usito - Université de Sherbrooke. https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/air_1#b8c97fd579d90304

Canadian Parks and Recreation Association (réalis.). (2020). *Reopening Parks and Recreation Facilities Webinar Series: Parks and Trails* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ikrXfBvDhG8

Canot-Kayak Québec. (2024). *Qui sommes nous?* https://canot-kayak.qc.ca/qui-sommes-nous/

Carrier, J., Côté, J. et Turcotte, S. (2020). Consommation de substances psychoactives et problèmes de santé mentale en établissements d'hébergement pour aînés : une revue de portée. *Santé mentale au Québec*, *45(2)*, 21-43. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1074486ar

Chaire de tourisme Transat. (2017). *Étude des clientèles, des lieux de pratique et des retombées économiques et sociales des activités physiques de plein air,* . U. d. Q. à. Montréal.

Collins, L. et Collins, D. (2012). Conceptualizing the adventure-sports coach [Review]. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *12*(1), 81-93. https://doi.org/10.1080/14729679.2011.611283

Collins, L. et Collins, D. (2013). Decision making and risk management in adventure sports coaching. *Quest*, *65*(1), 72-82.

Collins, L. et Collins, D. (2015). Integration of professional judgement and decision-making in high-level adventure sports coaching practice. *Journal of Sports Sciences*, *33*(6), 622-633.

Collins, L. et Collins, D. (2016). Professional judgement and decision-making in the planning process of high-level adventure sports coaching practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *16*(3), 256-268.

Conseil canadien du plein air. (2021). *En route vers un cadre de référence national pour la formation, la certification, le mentorat et la supervision des leaders plein air - document de synthèse du groupe de travail « Créer un cadre de référence pour les compétences des encadrants d'activités de plein air ».* Conseil canadien du plein air. https://reseaupleinair.quebec/publications/etudes-et-rapports/rapports-des-groupes-de-travail-en-vue-du-sommet-canadien-du-palein-air/

Corneloup, J. et Soulé, B. (2002a). La gestion du risque dans les activités sportives de nature. *les Cahiers d'Espaces*, 12-52.

Corneloup, J. et Soulé, B. (2002b). La gestion du risque dans les activités sportives de nature. *les Cahiers d'Espaces*, *73*, 12-52.

Corporation Sports Québec. (2022). *L'organisation SPORTSQUÉBEC*. SPORTSQUÉBEC. https://www.sportsquebec.com/la-corporation/organisation/

Cottrell, J. R. et Cottrell, S. P. (2020). Outdoor skills education: what are the benefits for health, learning and lifestyle? *World Leisure Journal*, *62*(3), 219-241. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/16078055.2020.1798051

Cousineau, C. (1977). A Delphi consensus on a set of principles for the development of a certification system for educators in outdoor adventure. *Unpublished PhD, University of Northern Colorado*.

CQL. (2024). *Le Conseil québécois du loisir*. Conseil québécois du loisir. https://www.loisirquebec.com/fr/le-cql

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(154), 97-110.

Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Darvida Conseil. (2020). *Étude des problématiques vécues par des gestionnaires de terres publiques relativement à l'accessibilité au territoire pour des activités de plein air* (p. 2) : Groupe d'accès au territoire, Comité de développement et de promotion du plein air,Table sur le mode de vie physiquement actif (TMVPA), ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Département de l'Yonne. (2021). *L'encadrement des activités physiques et sportives*. Préfet de l'Yonne. https://www.yonne.gouv.fr/Politiques-publiques/Jeunesse-sports-et-vie-

associative/Sports/Etablissements-Baignades-Educateurs/L-encadrement-des-Activites-Physiques-et-Sportives
Donaldson, G., W., et Donaldson, L., E. (1958). Outdoor education a definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, *29;5*, 17-63. https://doi.org/10.1080/00221473.1958.10630353
Fédération française de la randonnée pédestre. (2016). *Mémento fédéral, Pratiquer - Encadrer - Organiser des activités de marche et de randonnée pédestre*. Fédération française de la randonnée pédestre.
Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications.
Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, *51*(4), 327.
Fournier-Chouinard, E., Bergeron, G., Rojo, S., Bergeron, L. et C., L. H. (2017). L'interdisciplinarité en contexte d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : De codéveloppement à la cocréation. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : Fondements, processus et pistes d'action* (p. 143-178).
Frochot, I. et Legohérel, P. (2010). *Le Marketing du tourisme* (2e éd.). Paris, Dunod.
Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., Beaumont, J. et Bergeron, N. (2021). L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec. *Nature & récréation*, *10*, 61-73.
Gargano, V. et Turcotte, D. (2017). L'intervention en contexte de nature et d'aventure : Une application de l'approche centrée sur les forces. *Canadian Social Work Review*, *34*(2), 187-206.
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. *Revue canadienne de l'éducation*, *41*(1), 194-222.
Gass, M. A., Gillis, L. et Russell, K. C. (2020). *Adventure therapy : theory, research, and practice* (Second edition. ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003016618
Gelter, H. (2000). Friluftsliv : the Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education*, *5*(1).
Geng, D., Innes, J., Wu, W. et Wang, G. (2021). Impacts of COVID-19 pandemic on urban park visitation: a global analysis. *Journal of forestry research*, *32*, 553-567. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11676-020-01249-w
Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Éditions ESF.
Girard, C., Ouellet-Plamondon, C., Dubé, J. et Abdel-Baki, A. (2023). La thérapie par l'aventure avec des jeunes adultes psychotiques : les composantes actives du programme. *Revue québécoise de psychologie*, *44*(2), 17-34. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1109738ar
Gladwell, V. F., Brown, D. K., Wood, C., Sandercock, G. R. et Barton, J. L. (2013). The great outdoors: how a green exercise environment can benefit all. *Extreme physiology & medicine*, *2*(1), 1-7. https://doi.org/https://doi.org/10.1186/2046-7648-2-3
Glaser, B. et Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
Goldenberg, M. et Soule, K. E. (2015). A four-year follow-up of means-end outcomes from outdoor adventure programs. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *15*(4), 284-295.
Gouvernement du Canada. (2023). *Taxonomie des compétences et des capacités*. https://noc.esdc.gc.ca/SkillsTaxonomy/SkillsTaxonomyWelcome?GoCTemplateCulture=fr-CA
Gouvernement du Québec. (2017a). *Avis sur le plein air. Au Québec, on bouge en plein air*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Avis-plein-air.pdf
Gouvernement du Québec. (2017b). *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir* : Gouvernement du Québec,.
Gouvernement du Québec. (2022a). *Partenaires en loisir*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/nous-joindre/services-du-domaine-du-loisir/partenaires-en-loisir/

Gouvernement du Québec. (2022b). *Programme national de certification des entraîneurs (PNCE)*. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/athletes-entraineurs-et-officiels/entraineurs/formation-des-entraineurs/programme-national-de-certification-des-entraineurs-pnce/

Green, P. (1981). *The content of a college-level outdoor leadership course for land-based outdoor pursuits in the Pacific Northwest: A Delphi consensus*. University of Oregon.

Green, P. (1990). Outdoor leadership preparation. *Adventure education*, 217-220.

Hardy, M., Desrosiers-Sabbath, R. et Defrênes, É. (1995). Modalités de socialisation et représentations didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(4), 809-830.

Hatano, G. et Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. Dans H. Stevenson, H. Azuma et K. Hakuta. (dir.), *Child development and education in Japan* (p. 262–272.). W. H. Freeman.

Hatano, G. et Oura, Y. (2003). Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from expertise Research. *Educational researcher*, *32*(8), 26-29.

Hill, L. A. (2003). *Becoming a manager: How new managers master the challenges of leadership*. Harvard Business Press.

Hillier, W. (2023). *A complete guide to bubble charts.* CareerFoundry. https://www.careerfoundry.com/en/blog/data-analytics/bubble-charts/

Houge Mackenzie, S. et Kerr, J. H. (2017). Positive motivational experience over a three-day outdoor adventure trek in Peru. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *17*(1), 4-17.

Hsu, C.-C. et Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical assessment, research, and evaluation*, *12*(1).

Johnson, W. C. (1989). *The identification of desirable knowledge and skills in outdoor leaders of outdoor pursuits, resident camping, and outdoor education and environmental interpretation programs in the United States*. University of Oregon.

Jonnaert, P., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-P. et Sambote, J. (2015). Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence. *Assempe, La revue universitaire des Sciences de l'Éducation de l'Université Félix Houphoët Boigny*(5), 58-88.

Jose, S., Patrick, P. G. et Moseley, C. (2017). Experiential learning theory : the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education,*, *7*(3), 269-284.

Junot, A., Paquet, Y. et Martin-Krumm, C. (2017). Passion for outdoor activities and environmental behaviors: A look at emotions related to passionate activities. *Journal of Environmental Psychology*, *53*, 177-184. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.07.011

Keeney, S., McKenna, H. P. et Hasson, F. (2011). *The Delphi technique in nursing and health research*. John Wiley & Sons.

Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE Publications.

Lafond, V. (2023). L'utilisation du numérique en contexte de plein air: un paradoxe insurmontable? *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, *20*(13), 1-5.

Lai, E. R. (2014). Seven steps to integration: Synthesizing skills, knowledge, and attitudes for meaningful learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* *26*(2), 115-130. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11092-014-9180-3

Larousse. (2022). *Leader*. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/leader/46518

Lavigne, M.-A. (2007). Les activités en plein air au Québec: participation et contributions économiques. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, *4*(11), 1-5.

Lavoie, M., Gagnon, É. et Giguère, N. (2021). Accompagnement infirmier et personnes vivant avec des troubles neurocognitifs majeurs : une revue de portée. *Santé Publique*, *33(3)*, 371-380. https://doi.org/https://doi.org/10.3917/spub.213.0371

Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. *Formation Emploi*, *65*(1), 124.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances. *Education permanente*, *135*(2), 143-151.
Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives: les réponses à 90 questions*.
Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au «tout compétences»! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, *19*(1).
Le Deist, F. D. et Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, *8*(1), 27-46.
Le Robert. (2022). *Psychosocial*. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/psychosocial
Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Guérin, dir. 3e éd.).
Levac, D., Colquhoun, H. et O'brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation science*, *5*, 1-9.
Lewis, P. et Kimiecik, J. (2018). Embracing the mystery box: how outdoor leaders discover and sustain their way of life. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, *10*(4), 304-322. https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I4-8745
Martin, B., Breunig, M., Wagstaff, M. et Goldenberg, M. (2024). *Outdoor leadership: Theory and practice*. Human Kinetics.
Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey et D. J. Sluyter. (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3–31). Basic Books.
Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain : an initial exploration. *Contemporary issues in early childhood*, *8*.
McAvoy, L., Roehl, J. et Rynders, J. (2002). Leader Integration Competencies and Staff Training. *Research in Outdoor Education*, *6*(1), 9.
Mercure, C. (2021a). Le concept de plein air au Québec, enjeux épistémologiques et terminologiques. *Nature & récréation*, *10*, 15-27. https://www.naturerecreation.org/_files/ugd/edad85_f2b4b1ce5a1c4151a473f74450386cb3.pdf
Mercure, C. (2021b). Programmes d'intervention en contexte de plein air. Dans D. Auger, R. Roult et J. M. Adjizian (dir.), *Plein air : manuel réflexif et pratique*. Hermann.
Mercure, C. (2022). Programme d'intervention en contexte de plein air. Dans D. Auger, R. Roult et J.-M. Adjizian (dir.), *Plein air : manuel réflexif et pratique* (p. 323-339). Hermann.
Mercure, C. et Morin, P. (2022). *Rapport de recherche. Analyse des programmes québécois de formation portant sur l'encadrement d'activités de plein air*. Laboratoire d'expertise et de recherche en plein air. Université du Québec à Chicoutimi.
Mercure, C., Tranquard, M. et Mepham, D. (2021). Les interventions en plein air à l'Université du Québec à Chicoutimi (Canada). *Nature & récréation*(10), 49-60.
Miles, J. C. et Priest, S. (1999). *Adventure programming*. Venture Publishing.
Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd éd.). SAGE Publications.
Millet, G. P., Brocherie, F. et Burtscher, J. (2021). Olympic sports science—bibliometric analysis of all summer and winter olympic sports research. *Frontiers in sports and active living*, *3*, 140.
Ministère de l'Éducation. (2000). *Programme de formation de l'école québécoise.* : Gouvernement du Québec,.
Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles.* : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages.* : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation. (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles : Guide de conception et de production d'un programme.* : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle* : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Les compétences transversales.* : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation. (2019). *Plan stratégique 2019-2023* : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante* : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation. (2022). *Rapport d'analyse de la situation de travail - Représentant*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/rapport-danalyse-de-la-situation-de-travail-representant/
Ministère de l'Éducation. (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles : Guide de conception et de production d'un programme.* : Gouvernement du Québec.
Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Média Diffusion.
Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. et Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology*, *18*(1), 143.
Office québécois de la langue française. (2003). *Plein air*. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=2069000
Okoli, C. et Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, *42*(1), 15-29.
Outdoors New Zealand. (2009). *Outdoor activities : Guidelines for leaders* : New Zealand Government,.
Paez, A. (2017). Gray literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*, *10*(3), 233-240.
Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A. et Brennan, S. E. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, *372*.
Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*(23), 147-181.
Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd éd.). Armand Colin.
Parker, C., Scott, S. et Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*.
Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement des adultes*. Presse universitaire de France.
Pedersen Gurholt, K. (2008). Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an 'educated man'. *Journal of Adventure Education et Outdoor Learning*, *8*(1), 55-70.
Pelchat, C. et Karp, G. G. (2012). A historical review of outdoor leadership curricular development and the future with action research. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, *27*(2), 1-13.
Périer, A. (2016). Se risquer à deux. de l'escalade comme vecteur thérapeutique et comme médiation à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, *59*(1), 145-172. https://doi.org/https://doi.org/10.3917/psye.591.0145
Peters, M. D., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C. et Khalil, H. (2020). Chapter 11: scoping reviews. Dans E. Aromataris et Z. Munn (dir.), *Manual for Evidence Synthesis* (p. 467-473). JBI https://synthesismanual.jbi.global.
Peters, M. D., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D. et Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *JBI Evidence Implementation*, *13*(3), 141-146.

Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A. et McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research synthesis methods*, *5*(4), 371-385.

Phipps, M. (1988). Experiential leadership education—Teaching the soft skills of leadership. (p. 39-47). Proceedings of the 1986 Conference on Outdoor Recreation, Salt Lake City, UT: University of Utah,

Phipps, M. et Swiderski, M. (1990). The "soft" skills of outdoor leadership. *Adventure education*, 221-232.

Powell, R. B., Kellert, S. R. et Ham, S. H. (2009). Interactional theory and the sustainable nature-based tourism experience. *Society and Natural Resources*, *22*(8), 761-776.

Priest, S. (1984). Effective outdoor leadership : A survey. *Journal of Experiential Education*, *7*(3), 34-36.

Priest, S. (1986a). *Outdoor leadership in five nations* (Publication n° 143). University of Oregon.

Priest, S. (1986b). Redefining outdoor education : a matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, *17*(3), 13-15.

Priest, S. (1987). An international survey of outdoor leadership preparation. *Journal of Experiential Education*, *10*(2), 34-39.

Priest, S. (1999). The semantics of adventure education. Dans J. Miles et S. Priest. (dir.), *Adventure education* (p. 111–115). Venture Publishing.

Priest, S. et Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3 éd.). Human Kinetics.

Priest, S. et Gass, M. A. (2022). *Leadership efficace en programmation d'aventure : Guide terrain* (3e éd.; Bergeron N., H. Charpentier, C. Mercure et M. Bilodeau, trad.). Réseau plein air Québec,. https://reseaupleinair.quebec/publications/guides-pratiques/guide-terrain-leadership-efficace-en-programmation-daventure/

Quenneville, G. (1987). *Long sentier-petits portages : Les fondements du plein air*. North Hatley, Québec: Éditions C. & C.

Raiola, E. O. (1986). *Outdoor wilderness education-A leadership curriculum*. The Union for Experimenting Colleges and Universities.

Raymond Chabot Grant Thornton. (2022). *Étude sur les assurances dans le milieu du plein air et recommandations - Rapport final*. Réseau plein air Québec. https://reseaupleinair.quebec/site/assets/files/1276/rcgt_2022_etude_sur_les_assurances_dans_le_domaine_du_plein_air.pdf

Réseau plein air Québec. (2021). *Plan de développement stratégique 2021-2025 [Document interne]*.

Réseau plein air Québec. (2024). *La mission de notre réseau*. https://reseaupleinair.quebec/

Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». Autour des mots. *Recherche & Formation*(60), 103-116.

Ritchie, S. D., Priest, S., St-Denis, A., Mercure, C. et Plangger, F. (2024, 2024/05/03). Les activités de plein air encadrées au Canada : une proposition de définition. *Loisir et Société / Society and Leisure*, *47*(2), 406-413. https://doi.org/10.1080/07053436.2024.2368680

Robbins, N. B. (2005). *Creating more effective graphs*. Wiley-Interscience.

Robertson, I. T., Callinan, M. et Bartram, D. (dir.). (2003). *Organizational effectiveness: the role of psychology*. Wiley.

Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. et Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social work research*, *27*(2), 94-104.

Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*(1), 169-187.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *La recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5e éd éd.). Presses de l'Université du Québec.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Selhub, E. M. et Logan, A. C. (2012). *Your brain on nature: The science of nature's influence on your health, happiness and vitality*. John Wiley & Sons.

SÉPAQ. (2021). *Achalandage historique dans les parcs nationaux - une ruée vers l'air qui a fait du bien*. Cision. https://www.newswire.ca/fr/news-releases/achalandage-historique-dans-les-parcs-nationaux-une-ruee-vers-l-air-qui-a-fait-du-bien-822442150.html

Sharp, L. B. (1947). Camping and outdoor education. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, *31*(146), 32-38.

Shooter, W., Sibthorp, J. et Paisley, K. (2009). Outdoor leadership skills: A program perspective [Compétences]. *Journal of Experiential Education*, *32*(1), 1-13.

Sirois, É. (2021). *Assurer la sécurité des touristes en milieux naturels : La gestion du risque en tourisme d'aventure* Université du Québec à Montréal.

Statistique Canada. (2021). *Tableau 38-10-0121-01 Participation à des activités de plein air*. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3810012101

Stevens, G. W. (2013). A critical review of the science and practice of competency modeling. *Human Resource Development Review*, *12*(1), 86-107.

Stockless, A., Carbone, C., Potvin Rosselet, E., Bisaillon, J., Malé-Mole, L., Allard Martin, D. et Hottote, L. (2019). *Classe du futur. Un projet interdisciplinaire pour réfléchir aux espaces d'apprentissage actif en enseignement universitaire*. https://archipel.uqam.ca/13748/

Sûreté du Québec. (2022). *Service de l'accès et de la protection de l'information - Missions héliportées de sauvetage et de recherche de 2010 à 2022*. https://www.sq.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/2022-05-05-missions-heliportees.pdf

Swiderski, M. (1981). *Outdoor Leadership Competencies identified by Outdoor Leaders in Five Western Regions* [Doctoral dissertation, University of Oregon].

Swiderski, M. (1987). *Soft and Conceptual Skills: the Often Overlooked Components of Outdoor Leadership*. Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium, Martinsville, IN. Bradford Woods Center for Outdoor Education.

Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France: des ouvriers aux techniciens*. Presses universitaires de France.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.

Tranquard, M. (2021). L'intervention plein air au Québec : considérations géographiques, techniques, culturelles et socio-historiques. *Nature & récréation*(10), 28-48.

Tranquard, M. et Bourbeau, A.-F. (2014). Gestion des risques en tourisme d'aventure: proposition d'un outil d'évaluation du potentiel de survie en forêt. *Téoros*, *33*(1), 99-108.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D., Horsley, T. et Weeks, L. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, *169*(7), 467-473.

Tufte, E. R. (1985). The visual display of quantitative information. *The Journal for Healthcare Quality (JHQ)*, *7*(3), 15.

Twehous, J., Groves, D. L. et Lengfelder, J. R. (1991). Ledership training - the key to an effective program. *Social Behavior & Personality: an international journal*, *19*(2).

Twohig-Bennett, C. et Jones, A. (2018, 2018/10/01/). The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. *Environmental Research*, *166*, 628-637. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.06.030

Vagias, W. M. et Powell, R. B. (2010). Backcountry visitors' leave no trace attitudes. *International Journal of Wilderness*, *16*(3), 21-27.

Venn, J. (1880). I. On the diagrammatic and mechanical representation of propositions and reasonings. *The London, Edinburgh, and Dublin philosophical magazine and journal of science*, *10*(59), 1-18.

Vergnaud, G. (1992). Qu'est ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Education permanente*(111), 19-31.

Wagner, R. J. et Roland, C. C. (1992). Facilitators: One Key Factor in Implementing Successful Experience-Based Training and Development Programs. *Research in Outdoor Education*, *11*(1), 19.

Waite, S., Bølling, M. et Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest schools and Danish Udeskole. *Environmental Education Research*, *22*(6), 868-892.

Ware, C. (2019). *Information visualization: perception for design*. Morgan Kaufmann.

Warren, K. (2007). *Book Review: Outdoor Leadership: Theory and Practice* : SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.

William-Orser, B. M. (2021). *An exploratory study of post-secondary outdoor leadership training in Canada*. Laurentian University.