UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTIONS D'ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET DE LEURS INTERVENANTS EN REGARD DES EFFETS D'UN PROGRAMME DE PLEIN AIR LORS DE COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

ALEXANDRA TAVARES-LEMAY

MARS 2018

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.07-2011). 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

En préambule à ce mémoire, j'aimerais adresser mes remerciements les plus sincères à l'ensemble des personnes qui m'ont soutenue et apporté leur aide lors de l'élaboration de ce mémoire.

J'offre mes sincères remerciements au responsable du programme de plein air et l'ensemble des collaborateurs qui ont permis cette recherche dans leur établissement ainsi que tous les participants de l'étude.

Je tiens à remercier mes parents qui m'ont toujours supportée dans mes études, aidée à trouver des solutions et encouragée à aller plus loin.

Merci à mon conjoint pour son écoute, sa patience et son appui durant la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à remercier mes amis pour leurs conseils et leur support. Un merci tout particulier à ceux qui m'ont donné un coup de pouce durant la rédaction de ce mémoire : Audrey, Vanessa, Carol-Ann, Laurianne, Caroline et Arnaud.

Enfin, j'exprime toute ma gratitude à madame Johanne Grenier, ma directrice de maîtrise sans qui je n'aurais pu réaliser cette recherche et écrire ce mémoire. Merci pour ta disponibilité, ton écoute, tes conseils et ton positivisme contagieux!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

LISTE DES FIGURES viii

LISTE DES TABLEAUX ix

RÉSUMÉ x

INTRODUCTION 1

1 CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE 3

1.1 Difficultés présentes chez les élèves à besoins particuliers 3

1.2 L'activité physique et les élèves à besoins particuliers 6

1.2.1 Bienfaits de l'activité physique chez les élèves à besoins particuliers .. 7

1.3 Problèmes liés à l'activité physique et au cours d'EPS avec les élèves à besoins particuliers 8

1.4 Pistes de solutions lors d'activités physiques avec les élèves à besoins particuliers 9

1.5 Les bienfaits des activités de plein air avec les élèves à besoins particuliers 11

1.6 La question de recherche 12

1.7 Pertinence de la recherche 12

2 CHAPITRE II Revue de la littérature 14

2.1 Les activités de plein air et les difficultés psychologiques 14

2.2 Les activités de plein air et les difficultés sociales 17

2.3 Les activités de plein air et les difficultés scolaires 19

2.4 Objectifs de la recherche 20

2.5 Aspect novateur de la recherche 21

3 CHAPITRE III CADRE CONCEPTUEL 22

3.1 Élèves à besoins particuliers 22

3.1.1 Les élèves handicapés 22

3.1.2 Les élèves en difficultés d'adaptation 23

3.1.3 Les élèves en difficultés d'apprentissage 25

3.2 Le plein air 26

3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle 27

3.3.1 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle 27

3.3.2 L'efficacité personnelle et l'apprentissage d'activités physiques 31

3.4 Les habiletés sociales 32

3.4.1 Définitions 32

3.4.2 Les types de déficits liés aux habiletés sociales 34

3.4.3 Importance des habiletés sociales 35

3.4.4 Les facteurs influençant le développement des habiletés sociales 36

3.4.5 Les types d'interventions et de développement des habiletés sociales 37

3.5 La motivation scolaire 39

3.5.1 Les déterminants de la motivation scolaire 40

3.5.2 Les indicateurs de motivation scolaire 43

4 CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE 45

4.1 Approche méthodologique 45

4.2 Le contexte de la recherche 46

Les personnes invitées 47

4.3 Les participants 48

4.3.1 Recrutement des participants 50

4.4 Collecte de données 52

4.4.1 L'observation participante 52

4.4.2 L'entrevue semi-dirigée 53

4.4.3 L'entrevue de groupe avec des élèves dysphasiques 55

4.5 Aspects déontologiques 57

4.5.1 Inconvénients et avantages 58

4.5.2 Confidentialité 58

4.6 Méthode d'analyse des données 59

4.7 Déroulement de la recherche 61

5 CHAPITRE V RÉSULTATS ET DISCUSSION 62

5.1 Sentiment d'efficacité personnelle 62

5.1.1 L'expérience vicariante 63

5.1.2 Expérience active de maîtrise 63

5.1.3 Persuasion verbale 67

5.1.4 Discussion sentiment d'efficacité personnelle 69

5.2 Habiletés sociales 70

5.2.1 Les comportements interpersonnels 71

5.2.2 Les habiletés de communication 76

5.2.3 Affirmation de soi 77

5.2.4 Acceptation par les pairs 81

5.2.5 Discussion habiletés sociales 84

5.3 Motivation scolaire 85

5.3.1 Déterminants de la motivation scolaire 86

5.3.2 Indicateurs de la motivation scolaire 93

5.3.3 Discussion motivation scolaire 98

5.4 Autres aspects du programme 100

5.4.1 Gratuité du programme 100

5.4.2 Bouger à l'extérieur 101

5.4.3 Les séjours en refuge 102

5.4.4 Beauté de la nature 103

5.4.5 Discussion autres aspects du programme 105

CONCLUSION 106

ANNEXE A FORMULAIRES DE CONSENTEMENT 110

ANNEXE B CANEVAS D'ENTREVUES 122

ANNEXE C CERTIFICAT D'ÉTHIQUE 138

BIBLIOGRAPHIE 139

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Modèle de la motivation scolaire selon Viau 40

Figure 4.1 Schéma des thèmes de l'entrevue avec les élèves 56

Figure 4.2 : Déroulement de la recherche 61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Bienfaits des activités de plein air chez les élèves à besoins particuliers 20

Tableau 3.1 Les causes et les dimensions attributionnelles 43

Tableau 4.1 Sorties effectuées de septembre 2016 à janvier 2017 47

Tableau 4.2 Caractéristiques des élèves qui ont participé à l'étude 49

Tableau 4.3 Caractéristiques des intervenants qui ont participés à l'étude 50

RÉSUMÉ

De nombreux élèves à besoins particuliers quittent l'école sans avoir obtenu un diplôme. Les problèmes vécus par ces élèves nuisent aussi à leurs apprentissages, à leur participation et à leur intégration en éducation physique et à la santé (EPS). Selon la revue de la littérature, les activités de plein air semblent une solution efficace à ces problèmes.

Le but de cette recherche qualitative est de décrire les perceptions des élèves et de leurs intervenants en regard des effets d'un programme de plein air lors de cours d'EPS avec des élèves à besoins particuliers. De l'observation participante a été effectuée (*n=2*), les élèves (*n=12)* ont participé à des entrevues de groupe semi-dirigées et les intervenants (*n=6*) ont participé à des entrevues individuelles semi-dirigées. Trois thèmes ont été approfondis lors des entrevues : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2003), les habiletés sociales (Frank M. Gresham & Walker, 2014) et la motivation scolaire (Viau, 1994). L'analyse des données a été faite selon la méthode de L'Écuyer (1990). Les propos des participants révèlent que le programme contribue à améliorer le SEP des élèves, notamment en leur faisant vivre des réussites. Les habiletés sociales des élèves s'améliorent selon l'ensemble des participants et un changement important est survenu au niveau des habiletés de communication selon les intervenants. Selon les participants, le programme de plein air favorise la motivation scolaire et améliore leur engagement cognitif.

Mots clés : plein air, élèves à besoins particuliers, éducation physique et à la santé, sentiment d'efficacité personnelle, habiletés sociales et motivation scolaire

INTRODUCTION

Pour l'année scolaire 2010-2011, au Québec, près d'un élève sur cinq fréquentant une institution publique ou privée de niveau préscolaire, primaire ou secondaire était classé élève handicapé, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (MELS, 2014). Ce sont des élèves ayant des besoins particuliers. Les élèves inclus dans ces statistiques sont « tous les élèves qui, pour une année scolaire donnée, ont un code de difficulté et également ceux qui n'ont pas de code de difficulté, mais un plan d'intervention » (MELS, 2014). Au Québec, lorsque ces élèves sont dans une école avec d'autres élèves sans difficulté, ils sont parfois intégrés en classe ordinaire ou dans des groupes formés selon leurs difficultés. Il arrive également qu'ils se retrouvent dans des groupes spéciaux dans une école spécialisée accueillant seulement des élèves ayant des difficultés spécifiques (Goupil, 2007). Les élèves à besoins particuliers ont des caractéristiques qui peuvent les mener à rencontrer divers problèmes lors de leur parcours scolaire qui est plus difficile pour eux que pour les élèves sans difficulté spécifique. Il est fréquent que ces élèves quittent l'école sans avoir décroché un diplôme. En effet, ils représentent 20 % de la population scolaire, mais 46,7 % des décrocheurs (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015).

La pratique d'activités physiques peut aider les élèves à obtenir un diplôme (Fedewa, Ahn, Erwin, & Davis, 2014). De plus, il est également important pour leur santé que les élèves pratiquent des activités physiques et prennent part aux cours d'éducation physique et à la santé (EPS). Cependant, les élèves à besoins particuliers ont tendance à moins pratiquer des activités physiques et à moins participer en EPS (A. Smith & Green, 2004). Ainsi, trouver des solutions afin de motiver les élèves à besoins particuliers à l'école et en EPS est pertinent pour les intervenants du milieu scolaire québécois qui sont parfois à court d'idées pour aider ces élèves (Huot, 2008).

Il existe différents moyens afin d'inciter les élèves à besoins particuliers à persévérer

à l'école et à participer en EPS. Entre autres, plusieurs intervenants utilisent des activités de plein air qui ont des effets positifs sur les variables personnelles, sociales et scolaires des élèves à besoins particuliers (West, 2001).

Cependant, peu d'études présentent les perceptions qu'ont les participants et les intervenants en regard des bienfaits des activités de plein air sur ces variables. Ainsi, cette recherche a pour but de décrire les perceptions des élèves et de leurs intervenants en regard des effets d'un programme de plein air lors de cours d'EPS avec des élèves à besoins particuliers.

La problématique, le cadre conceptuel qui comprennent les définitions pertinentes à cette recherche, la revue de la littérature qui porte sur les bienfaits des activités de plein air et la méthodologie qui est basée sur une approche qualitative, permettent de comprendre les objectifs et le déroulement de cette recherche. Les bienfaits du programme de plein air sur le sentiment d'efficacité personnel (SEP) SE, les habiletés sociales et la motivation scolaire des élèves sont présentées dans les résultats, la discussion et la conclusion.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les difficultés psychologiques, sociales et scolaires fréquentes chez les élèves à besoins particuliers, les problèmes rencontrés lorsqu'ils pratiquent des activités physiques, des solutions afin d'améliorer ces problèmes et la pertinence de cette recherche.

1.1 Difficultés présentes chez les élèves à besoins particuliers

Au Québec, le milieu scolaire désigne les élèves à besoins particuliers comme les élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Le terme élève à besoins particuliers sera utilisé dans ce mémoire pour une meilleure compréhension.

Difficultés psychologiques, sociales et scolaires

Les élèves à besoins particuliers incluent tous les élèves ayant des plans d'interventions, qui ne sont pas d'ordre préventif, servant à réguler un problème ou une difficulté passagère ou permanente ainsi que les élèves ayant un diagnostic lié à un problème qui nécessite des aménagements scolaires pour favoriser leur réussite. Ces troubles peuvent être d'ordre neurodéveloppemental, liés à l'obsession compulsive, liés à un agent stressant ou à un trauma, liés aux troubles dépressifs, aux troubles d'anxiété, aux troubles de la conduite, aux troubles de dépendance et de consommation, aux troubles d'apprentissage ou aux troubles neurocognitifs (American Psychiatric Association, 2013). En raison des impacts de leurs troubles, les élèves à besoins particuliers rencontrent souvent des difficultés liées aux variables psychologiques, sociales et scolaires (voir cadre théorique). Selon les manifestations diagnostiques présentes chez les élèves, les impacts sur ces différentes variables varient d'une problématique à une autre.

Les élèves à besoins particuliers rencontrent fréquemment des difficultés

psychologiques. D'ailleurs, ces élèves font preuve de moins d'autonomie, lors des tâches à effectuer à l'école et à la maison. Aussi, les élèves à besoins particuliers sont plus dépendants des adultes que les autres élèves pour leurs prises de décision (Bonin, 2013). Il peut également arriver que les élèves à besoins particuliers aient un niveau d'autodétermination moins élevé que la moyenne. De plus, même s'ils pensent avoir un contrôle sur ce qui se passe dans leur vie et s'ils pensent avoir les connaissances nécessaires pour exécuter une tâche, ils arrivent fréquemment qu'ils n'aient ni le contrôle sur les événements ni les compétences requises pour une tâche (Bonin, 2013). Ils peuvent aussi avoir une faible estime d'eux-mêmes (Traustadottir & Snaefridur, 2009), un faible concept de soi (Elbaum, 2002) et avoir de la difficulté à gérer leurs émotions (American Psychiatric Association, 2013). De plus, plusieurs élèves à besoins particuliers ont des problèmes de santé mentale tels un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, des troubles de l'attachement ou des troubles de l'opposition (American Psychiatric Association, 2013).

Les élèves à besoins particuliers rencontrent fréquemment des difficultés sociales. Celles-ci ont un impact majeur sur la vie scolaire et l'avenir de ces élèves, car de faibles habiletés sociales sont associées à une moins bonne réussite scolaire et à une moins bonne employabilité à l'âge adulte (Deajaeghere, Pellowski, & Wangsness, 2016). Ainsi, à court terme, il arrive que les élèves à besoins particuliers ne soient pas en mesure d'adopter les comportements adéquats qui leur permettent de s'intégrer aux autres élèves (Authier, 2010). D'ailleurs, l'étude de Frostad et Pijl (2007) menée auprès d'élèves à besoins particuliers (troubles du comportement, difficultés d'apprentissage, difficultés sensori-motrices, difficultés de comportement) révèle que 20 % à 25 % de ces élèves ne sont pas acceptés socialement par leurs pairs comparativement à 8 % pour les élèves sans difficulté spécifique. Les élèves à besoins particuliers ont également moins d'amis, font moins souvent partie d'un groupe et sont moins populaires que les élèves sans difficulté spécifique, car ils ne possèdent pas les habiletés sociales pour s'intégrer dans un groupe (Frostad & Pijl, 2007). De plus, lorsque les élèves à besoins particuliers ne

reçoivent pas les ressources nécessaires au développement de leurs compétences sociales, lorsqu'ils utilisent leur potentiel de façon inadéquate ou lorsqu'ils souffrent d'insécurité, ces élèves peuvent avoir des difficultés comportementales extériorisées ou intériorisées (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014).

Les difficultés comportementales extériorisées se manifestent par des comportements perturbateurs liés des problèmes d'autocontrôle des émotions et des comportements. Les élèves ayant un TDA/H éprouvent ces difficultés d'autocontrôle ainsi que les élèves souffrant du syndrome du trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et des troubles des conduites. Ces deux syndromes, contrairement au TDA/H, se manifestent par des comportements qui « violent les droits des autres ou qui entraînent des conflits avec l'autorité ou les normes établies » (Massé *et al.*, 2014 p. 23). Un élève ayant un TOP présente des comportements excessifs et persistants de désobéissance et de provocation ou est vindicatif ainsi qu'un tempérament colérique (American Psychiatric Association, 2013). Les élèves ayant des troubles de la conduite manifestent de façon répétée et persistante des comportements délinquants tels des comportements agressifs envers les humains ou les animaux, du vandalisme, des vols ou la transgression de graves règles établies. Ces élèves sont également insensibles et non émotifs (American Psychiatric Association, 2013).

Les difficultés comportementales intériorisées sont plus difficiles à dépister chez les élèves que les problèmes extériorisés. Les difficultés intériorisées regroupent entre autres les troubles anxieux, la dépression et le suicide. Les troubles anxieux sont une réponse excessive à un agent stressant. Celle-ci se manifeste par une détresse significative qui perdure dans le temps et empêche l'élève de fonctionner adéquatement (American Psychiatric Association, 2013). Les élèves du primaire et du secondaire peuvent souffrir d'anxiété de séparation, de phobie sociale, de phobie spécifique, de trouble panique, de trouble obsessionnel compulsif de trouble d'anxiété généralisée et de stress post-traumatique (Massé *et al.*, 2014). Par ailleurs, la dépression se manifeste par une humeur triste ou irritable, une perte d'intérêt dans les activités, un changement de poids, un changement de sommeil,

une agitation ou un retard psychomoteur, une dévalorisation de soi, des difficultés de concentration et de prises de décision ainsi que possiblement des pensées suicidaires (Massé *et al.*, 2014). Les jeunes qui ont des pensées suicidaires ont souvent du mal à composer avec les obstacles de la vie et n'ont pas acquis les mécanismes de défense nécessaires pour les surmonter (Massé *et al.*, 2014).

Des difficultés scolaires sont aussi présentes chez plusieurs élèves à besoins particuliers. Ces derniers peuvent avoir des difficultés d'apprentissage, des problèmes de motivation scolaire et des problèmes d'absentéisme répété (American Psychiatric Association, 2013). Aussi, de nombreux élèves à besoins particuliers ont de la difficulté à obtenir un diplôme et ces difficultés sont augmentées par certains facteurs : les difficultés d'apprentissage, les troubles du comportement et les problèmes émotionnels (Malecki & Elliot, 2002). Les élèves à besoins particuliers peuvent vivre des problématiques qui augmentent leurs difficultés scolaires telles : des problèmes neurodévelopementaux, des problématiques de développement intellectuel, un TDA/H, des problèmes de communication, des troubles du spectre de l'autisme ou des problèmes d'apprentissages spécifiques (lecture/écriture/mathématique) (American Psychiatric Association, 2013).

Les différentes difficultés vécues par les élèves à besoins particuliers ont un impact sur leur réussite en classe et en éducation physique et à la santé (EPS). Ainsi, ces difficultés doivent être prises en compte lors de la pratique d'activités physiques en EPS.

1.2 L'activité physique et les élèves à besoins particuliers

La section qui suit met de l'avant les effets positifs de l'activité physique pour les élèves à besoins particuliers, notamment les effets qui aident les élèves à surmonter les difficultés qu'ils vivent. La section présente également les facteurs qui contribuent à la faible participation de ces élèves lors d'activités physiques et lors des cours d'EPS.

1.2.1 Bienfaits de l'activité physique chez les élèves à besoins particuliers

Lors des activités physiques organisées, les élèves à besoins particuliers ayant des troubles extériorisés en lien avec le contrôle de soi et le comportement ont l'occasion d'apprendre à respecter les règles, les pairs et les adultes et d'apprendre à collaborer et à interagir avec d'autres élèves qui ont des intérêts communs (Bredemeier, Weiss, Shields, & Shewchuk, 1986). Ces apprentissages peuvent se faire lors d'activités de types coopératives et collaboratives, car elles sont une excellente opportunité de socialisation pour les élèves à besoins particuliers (Branta & Goodway, 1996). De plus, l'activité physique est un bon allier à la médication pour aider les élèves hyperactifs (Reeves & Bailey, 2016).

Une étude effectuée auprès des adolescents présentant des troubles du comportement qui avaient pris part à des séances de judo organisées par des intervenants a démontré plusieurs effets positifs de l'activité physique tels que : prévenir la violence en milieu scolaire, éliminer le pensés négatives, apprendre comment éviter des situations conflictuelles et apprendre à se connaître (Bordeleau, Morency, & Savinski, 1999).

La pratique de l'activité physique est bénéfique pour prévenir les manifestations des troubles du comportement internalisés, notamment les élèves pratiquant de l'activité physique ont moins de symptômes dépressifs et d'idées suicidaires (Elliot, Kennedy, Morgan, Anderson, & Morris, 2012).

Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) retirent également des bienfaits lors de la pratique d'activités physiques. En effet, la revue de la littérature de Srinivasan et ses collègues (2014) nous apprend que l'activité physique améliore l'ensemble des problèmes physiologiques fréquents chez les élèves TSA. Par exemple, ces élèves ont un taux d'obésité supérieur à la moyenne des élèves sans TSA et l'activité physique contribue à le diminuer (Srinivasan, Pescatello, & Bhat, 2014). Aussi, l'activité physique aide les élèves TSA à diminuer leurs comportements perturbateurs et stéréotypés tels les comportements répétitifs (Oriel, George, Peckus, & Semon, 2011). De plus, ces élèves voient leur engagement dans

les tâches scolaires augmenté et leurs résultats scolaires s'améliorer suite à une pratique régulière d'activités physiques, même s'il s'agit d'une activité simple telle la course (Nicholson, Kehle, Bray, & Van Heest, 2011).

1.3 Problèmes liés à l'activité physique et au cours d'EPS avec les élèves à besoins particuliers

Les élèves à besoins particuliers participent moins aux activités physiques supervisées par un adulte que les élèves sans difficulté spécifique et préfèrent les activités non supervisées par des adultes, puisqu'elles présentent moins de contraintes (Finch, 2001). Haycock et Smith (2011) mentionnent que les activités sportives parascolaires seraient trop conventionnelles et compétitives pour les élèves à besoins particuliers.

Plus spécifiquement, les élèves ayant un trouble du comportement sont moins souvent impliqués dans les activités physiques organisées et ils retirent de leur pratique d'activités physiques une moins grande satisfaction que les élèves sans difficulté spécifique (Gendron, Royer, Bertrand, & Potvin, 2005). D'ailleurs, les élèves participants à des activités physiques moins structurées ont plus tendance à avoir un comportement antisocial, des relations déviantes avec leurs pairs et des relations dysfonctionnelles avec leurs parents (Mahoney & Stattin, 2000).

Par ailleurs, les élèves avec un handicap physique se sentent moins inclus lors des cours d'EPS. Cela se produit lorsqu'ils se sentent exclus du reste du groupe, lorsque leur participation à une activité est restreinte et lorsque leurs compétences en activités physiques sont remises en question (Goddwin & Watkinson, 2000).

Une étude américaine réalisée avec sept enseignants d'EPS révèle qu'ils considèrent que les élèves à besoins particuliers ne prennent pas part entièrement aux activités proposées en EPS ou ne le font pas de la même façon que les élèves sans besoins particuliers (A. Smith & Green, 2004). Les élèves à besoins particuliers

ne sont pas toujours capables d'atteindre la même intensité et le même niveau de maîtrise des tâches d'apprentissages et des activités motrices en EPS que les élèves sans difficulté spécifique. Il arrive parfois que les élèves à besoins particuliers refusent de prendre part à l'activité. Les enseignants d'EPS interrogés mentionnent que les élèves à besoins particuliers participent très peu ou sont exclus par les autres élèves lors de sports collectifs ou lors de l'athlétisme et ces sports sont régulièrement enseignés dans les écoles, car les activités de type conventionnel demeurent les plus pratiquées en EPS (A. Smith & Green, 2004).

De plus, certains enseignants interrogés lors d'une étude effectuée au Québec suggèrent que le gymnase n'est pas adapté pour les élèves à besoins particuliers (Huot, 2008). En effet, le gymnase est un espace fermé qui n'est pas nécessairement adapté aux élèves ayant des difficultés d'autocontrôle, notamment, les élèves TDA/H (Massé *et al.*, 2014). Le bruit, les cris (Mangeot *et al.*, 2001), le matériel, les stimulations tactiles, les néons et le manque d'éclairage naturel (Kuo & Taylor, 2004) présents dans un gymnase font en sorte qu'il est difficile pour les élèves TDA/H de se concentrer. Cependant, il semblerait que les élèves TDA/H ont davantage de comportements adéquats lorsque les activités sont à l'extérieur (Kuo & Taylor, 2004). Verret, Massé et Hart (2016) arrivent à une conclusion semblable dans leur étude portant sur les comportements perturbateurs en classe, en EPS et à la récréation des élèves ayant un TDA/H. Ces élèves ont significativement moins de comportements perturbateurs lors de la récréation.

1.4 Pistes de solutions lors d'activités physiques avec les élèves à besoins particuliers

La littérature offre des pistes de solutions afin d'adapter les cours d'EPS aux élèves à besoins particuliers. La composition des groupes et le type d'activités physiques utilisées avec les élèves à besoins particuliers sont des éléments qui peuvent être modifiés afin de motiver ces élèves à pratiquer des activités physiques.

La composition des groupes

La revue de littérature de (Coates & Vickerman, 2008) révèle que les élèves à besoins particuliers semblent apprécier davantage l'EPS lorsqu'ils se sentent totalement inclus. Godwin et Watkinson (2000) font le même constat avec les élèves ayant des handicaps physiques. Selon les élèves interrogés par Godwin et Watkinson (2000), l'inclusion totale consiste à prendre part entièrement aux activités proposées, à être encouragé et accepté par ses pairs et son enseignant, et ce, sans jugement. Dans les groupes composés d'élèves avec et sans besoins particuliers, le tutorat par les pairs, l'implication d'une personne extérieure à la classe, tel un TES (Qi & Ha, 2012) et un enseignant favorisant l'inclusion (Wilhelmsen & Sorensen, 2017) dans le groupe sont des éléments qui favorisent une inclusion totale. De plus, les élèves à besoins particuliers s'inscrivent davantage aux clubs ou aux activités parascolaires acceptant uniquement des élèves à besoins particuliers, parce qu'ils y sentent moins de compétition (Haycock & Smith, 2011).

Les types d'activités

Les enseignants suggèrent que les élèves à besoins particuliers sont plus facilement inclus lors d'activités physiques moins conventionnelles que lors des sports compétitifs enseignés habituellement tels l'athlétisme, le basketball et le football. Notamment, les enseignants d'EPS mentionnent que les activités de plein air ou d'aventure ainsi que celles de danse permettent davantage d'inclure les élèves à besoins particuliers (A. Smith & Green, 2004). Les élèves ayant un handicap physique sont heureux d'être à l'extérieur en EPS et de profiter de la nature et de ce qu'elle a à offrir en faisant des activités physiques extérieures (Krosten, Patriksson, & Fridlund, 2003). L'étude de Fitzegarld, Jobling et Kirk effectuée avec des élèves ayant de sévères difficultés d'apprentissage révèle qu'ils apprécient davantage l'EPS quand celle-ci se déroule à l'extérieur de l'école. Ces élèves préféraient l'équitation (Fitzgerald, Jobling, & Kirk, 2003).

1.5 Les bienfaits des activités de plein air avec les élèves à besoins particuliers

Les activités de plein air ont été beaucoup étudiées dans différents contextes (loisirs, scolaires, camps d'été) et celles-ci peuvent avoir des bienfaits qui permettent de surmonter les difficultés personnelles, sociales et scolaires des élèves à besoins particuliers (West, 2001). Les activités de plein air ont des bienfaits sur les difficultés psychologiques : elles permettent d'améliorer l'estime de soi (American Institutes for Research, 2005; Berger, 2006; Bowen & Neill, 2015; Farnham & Mutrie, 1997; Garst, Scheider, & Baker, 2001), la perception de soi (White, 2012), le sentiment d'efficacité personnelle (Harris, 2005; Russell et Allen Walsh, 2011) et les capacités cognitives (Griebling, Elgas, & Konerman, 2015). Les activités de plein air permettent également de diminuer l'anxiété (Berger, 2006; Farnham & Mutrie, 1997), d'augmenter les capacités d'adaptation (Berger, 2006), d'augmenter la résilience et l'espoir (Beightol, Jevertson, Gray, Carter, & Gass, 2009; Russell & Allen Walsh, 2011), d'améliorer les comportements adéquats en classe (American Institutes for Research, 2005; Farnham & Mutrie, 1997; Fox & Avramidis, 2003) et de diminuer les comportements violents et délinquants (Beightol *et al.*, 2009; Berger, 2006) chez les élèves à besoins particuliers.

Les activités de plein air ont également des bienfaits qui peuvent aider à surmonter les difficultés sociales des élèves à besoins particuliers : elles améliorent les habiletés sociales de ces derniers (Berger, 2006; Breunig *et al.*, 2008; Harris, 2005; White, 2012) et les habiletés sociales des élèves ayant des comportements délinquants (Bowen & Neill, 2015) ainsi que le sentiment d'appartenance et la cohésion de groupe (Berger, 2006; Breunig *et al.*, 2008; Farnham & Mutrie, 1997; Griebling *et al.*, 2015; White, 2012).

Les activités de plein air ont des bienfaits qui peuvent aider à surmonter les difficultés scolaires des élèves à besoins particuliers. D'ailleurs, plusieurs élèves ont vu leurs résultats scolaires (Fox & Avramidis, 2003; Harris, 2005; Widmer, Duerden, & Taniguchi, 2014), leur motivation scolaire (American Institutes for Research, 2005;

Widmer *et al.*, 2014) et leur taux de présence à l'école (Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau, & Dessureault-Pelletier, 2012; Harris, 2005; Price, 2015) augmenter suite à leur participation à un programme de plein air. Les activités de plein air augmentent également le taux de présence à l'école chez les élèves ayant des difficultés sociales, émotionnelles ou comportementales.

Ainsi, on pourrait supposer que les activités de plein air réalisées lors de cours d'EPS au Québec avec des élèves à besoins particuliers auraient des effets bénéfiques semblables sur les variables psychologiques, sociales et scolaires de ces derniers. Cependant, on ne sait pas comment ces bienfaits se manifestent.

En somme, les élèves à besoins particuliers participent moins que les élèves sans difficulté spécifique aux activités parascolaires structurées ainsi qu'aux activités physiques proposées en EPS, bien que les activités physiques soient bénéfiques pour eux. Les élèves à besoins particuliers préfèrent pratiquer des activités physiques quand elles s'adressent spécifiquement à eux et ils préfèrent leurs cours d'EPS lorsqu'ils se sentent entièrement inclus, lorsque le cours se déroule à l'extérieur et lorsqu'il s'agit d'activités non conventionnelles telles les activités de plein air. De plus, les activités de plein air aident à surmonter les difficultés psychologiques, sociales et scolaires des élèves à besoins particuliers.

1.6 La question de recherche

Les programmes d'activités de plein air ont des effets bénéfiques pour les élèves à besoins particuliers, il est donc pertinent de demander aux acteurs de ces programmes quelle est leur perception de la situation. Ainsi, cette recherche pose la question suivante : quelles sont les perceptions des élèves et des intervenants en regard des bienfaits des activités de plein air réalisées avec des élèves à besoins particuliers lors de cours d'EPS ?

1.7 Pertinence de la recherche

La prévalence des élèves à besoins particuliers étant élevée dans les écoles

québécoises (MELS, 2014), il est important de s'interroger sur la perception qu'ils ont des programmes liés aux activités physiques instaurés pour eux dans les écoles ainsi que sur la perception de leurs intervenants à l'égard de ces programmes. L'EPS étant enseignée chaque année du primaire et du secondaire, l'enseignant d'EPS doit adapter son enseignement autant pour les élèves sans difficulté spécifique que pour les élèves à besoins particuliers.

La pertinence sociale de cette recherche réside dans l'apport de celle-ci pour les enseignants d'EPS et les intervenants du milieu des activités de plein air. Les résultats de cette recherche pourront permettre d'améliorer les programmes d'activités de plein air en EPS déjà en place au Québec. Les données pourront aider à justifier l'implantation de programmes d'activités de plein air ou même amener des enseignants à introduire des moyens d'action non conventionnels avec les élèves à besoins particuliers. De plus, connaître les perceptions des élèves et des intervenants sur les bienfaits des activités de plein air lors de cours d'EPS sera utile pour les enseignants d'EPS et les autres intervenants qui organisent des activités de plein air avec des élèves à besoins particuliers. Les informations recueillies pourront servir lors du choix des activités de plein air et de la planification de celles-ci.

La pertinence scientifique de cette recherche réside dans l'absence de données sur les perceptions des élèves et de leurs intervenants sur les bienfaits des activités de plein air réalisées lors de cours d'EPS avec des élèves à besoins particuliers. Les perceptions des bienfaits des activités de plein air sur le sentiment d'efficacité personnelle, les habiletés sociales et la motivation scolaire ont été peu étudiées auprès des élèves à besoins particuliers. Grâce à une approche qui prend en compte des points de vue multiples, cette recherche permettra de réunir les perceptions des différents intervenants et élèves impliqués dans le programme de plein air en EPS. De plus, les résultats de cette recherche permettront de comprendre les perceptions qu'ont les intervenants et les élèves des bienfaits des activités de plein air en EPS pour les élèves à besoins particuliers.

CHAPITRE II
Revue de la littérature

Les activités de plein air, qu'elles soient pratiquées en sorties ponctuelles ou en sorties de plusieurs jours, ont des effets bénéfiques chez les élèves à besoins particuliers qui y participent. Ainsi, ces activités aident les élèves à surmonter les difficultés personnelles, sociales et scolaires de l'élève (West, 2001). Ce chapitre présente les études qui démontrent ces bienfaits ainsi que les objectifs de la recherche.

2.1 Les activités de plein air et les difficultés psychologiques

Les activités de plein air ont des bienfaits qui permettent de surmonter les difficultés personnelles des élèves à besoins particuliers. Des études permettent de constater que des défis justes assez difficiles, mais réalisables réussis par des élèves à besoins particuliers lors d'activités de plein air contribuent à améliorer leur estime de soi (American Institutes for Research, 2005; Berger, 2006; Bowen & Neill, 2015; Farnham & Mutrie, 1997; Garst., 2001) et leur perception de soi (White, 2012). L'American Institute for Research (2005) et Bowen (2013) ont constaté que les bienfaits des activités de plein air sur l'estime de soi sont présents à court et à long terme. Ces changements pourraient être expliqués par le climat extérieur qui est différent de celui de la classe sur le plan physique, émotionnel et social. Le climat qui règne lors des activités de plein air amène les élèves à laisser tomber leurs préjugés, à se soutenir et à s'encourager davantage, ce qui contribue à l'augmentation de l'estime de soi (Berger, 2006). De plus, des élèves interrogés par Bergeron-Leclerc et ses collègues (2012) rapportent qu'ils ont découvert de nouvelles capacités et des compétences qu'ils ne croyaient pas avoir suite à leur expérience de plein air et leurs propos suggèrent aussi des bienfaits sur l'estime et la perception de soi.

L'amélioration de l'estime de soi et de la perception de soi est liée à l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle vécue grâce aux sorties de plein air (Harris, 2005; Russell et Allen Walsh, 2011). Les élèves à besoins particuliers vivent beaucoup de satisfaction à réussir des actions qu'ils ne se croyaient pas capables de réaliser au départ, par exemple, réussir à faire une randonnée de cinq jours dans le désert (Harris, 2005).

Lorsque les activités de plein air sont effectuées conjointement avec un projet multidisciplinaire de classe, elles ont un impact positif sur les capacités cognitives des élèves à besoins particuliers. Dans l'étude de Grieblig, Elgas et Konerman (2015), les élèves à besoins particuliers d'âge préscolaire réalisaient des d'activités de plein air liées aux contenus de la matière (science naturelle) vue en classe. Ensuite, les élèves avaient le libre choix de créer un projet relié à ce qu'ils avaient appris. Les chercheurs ont constaté une augmentation des comportements d'apprentissages initiés par les élèves, de l'engagement dans la tâche et de la capacité de concentration des élèves après chaque séance d'activités de plein air *(Griebling et al.*, 2015).

La perception du sentiment de contrôle augmente, comparativement à leur perception initiale chez les élèves à besoins particuliers suite aux activités de plein air (Cross, 2002; Davidson, 2001). Lors des activités de plein air, les élèves étaient responsables de leur sécurité et même parfois de celle de leurs pairs, ce qui augmentait leur sentiment de contrôle (Cross, 2002; Davidson, 2001). Par exemple, lors d'une activité d'escalade, les élèves étaient responsables de vérifier leur équipement ainsi que celui de leur partenaire et ils étaient responsables de tenir adéquatement la corde qui retient le grimpeur. Les élèves détenaient en quelque sorte la vie de quelqu'un entre leurs mains et c'était pour plusieurs la première fois qu'ils avaient des responsabilités qui sont normalement attribuées aux adultes (Cross, 2002).

L'anxiété diminue chez les élèves à besoins particuliers pendant leur participation à des activités de plein air et après celles-ci (Berger, 2006). Les éléments

incontrôlables de la nature favorisent le développement de la flexibilité mentale chez les élèves, ce qui aide à la diminution de leur anxiété (Berger, 2006). Aussi, les renforcements positifs des intervenants lors des activités de plein air aident à diminuer l'anxiété des élèves à besoins particuliers (Farnham & Mutrie, 1997).

Les activités de plein air sont favorables au développement de la résilience et de l'espoir envers un avenir positif (Beightol *et al.*, 2009; Russell & Allen Walsh, 2011). Lors d'activités de plein air : les élèves vivent des succès et les analysent par la suite ; les élèves ont de plus grandes responsabilités ; ils transfèrent immédiatement les apprentissages de la théorie à la pratique et s'aperçoivent que la coopération avec leurs pairs est essentielle à la réussite de l'activité. Selon Beightol et ses collaborateurs (2009), ces expériences vécues contribuent à l'augmentation de la résilience et de l'espoir. Chez les élèves à besoins particuliers qui n'ont pas vécu beaucoup de succès dans le passé et qui n'ont pas d'expérience antérieure en plein air, les activités de plein air ont encore plus d'effets bénéfiques par rapport aux élèves ayant déjà eu des expériences de plein air (Harris, 2005).

Les activités de plein air aident à améliorer le comportement en classe (American Institutes for Research, 2005; Farnham & Mutrie, 1997; Fox & Avramidis, 2003), à diminuer les comportements violents des élèves à besoins particuliers (Berger, 2006) et elles contribuent également à diminuer les comportements de délinquance chez les jeunes récidivistes (Bowen & Neill, 2015). L'amélioration des habiletés de communication liée à la participation aux activités de plein air contribue à la diminution des comportements violents (Farnham & Mutrie, 1997). Selon Fox et Avamidis (2003), les activités de plein air ne sont pas une solution aux problèmes de comportements en classe, mais elles sont un puissant outil pour aider à l'inclusion des élèves et à la promotion des bons comportements. D'ailleurs, l'étude de Bowen (2015) démontre qu'il y a une diminution des comportements délinquants chez les élèves à besoins particuliers qui participent à un programme d'activités de plein air, entre autres pour le vol, le vandalisme et l'automutilation. Aussi, chez les adolescents ayant commis des crimes, le taux de récidives a diminué suite à des activités de plein air, ce qui s'expliquerait, selon Russel et Walsh (2011), par une

augmentation de leur espoir envers un futur positif. D'ailleurs, dans l'étude de Bowen et Neill (2015), de jeunes contrevenants ont mentionné qu'ils se sentaient plus aptes à surmonter les défis à venir grâce aux activités de plein air auxquelles ils avaient participé.

En somme, les activités de plein air ont des effets bénéfiques sur les aspects personnels des élèves à besoins particuliers, dont l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, les capacités cognitives, le sentiment de contrôle, l'anxiété, la résilience, l'espoir, le comportement en classe et les comportements délinquants.

2.2 Les activités de plein air et les difficultés sociales

Les activités de plein air favorisent le développement des habiletés sociales, car elles mettent en place de nombreuses situations de travail en équipe requérant la coopération. Par exemple, lors de l'installation d'un campement, les jeunes doivent s'entraider et communiquer adéquatement (Berger, 2006; Breunig *et al.*, 2008), ce qui contribue à améliorer les compétences de communication et de coopération (Berger, 2006; Bowen & Neill, 2015; Breunig *et al.*, 2008; Harris, 2005; White, 2012). Le contexte de plein air favorise l'écoute, le soutien et les encouragements, ce qui aide à développer les habiletés sociales (Berger, 2006). L'étude de Gribling, Elgas et Konerman (2015), relève que lorsque les activités de plein air font partie d'un projet également réalisé en classe, plusieurs habiletés sociales positives telle l'acceptation par les pairs et l'entraide ainsi que les capacités à coordonner le travail et à travailler en équipe sont améliorées.

Aussi, le contexte de travail en groupe lors des activités de plein air favorise l'amélioration de la capacité à résoudre des conflits (American Institutes for Research, 2005). De plus, selon les perceptions des élèves ayant participé à un programme d'activités de plein air, la gêne et la timidité diminuent grâce aux activités de plein air et ces dernières augmentent les interactions positives avec les autres (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2012). Les élèves ayant participé à un séjour de survie dans le désert ont également observé une augmentation de leur empathie envers les

autres (White, 2012).

Le sentiment d'appartenance à une communauté et la cohésion de groupe sont amplifiés lors d'un séjour en plein air (Berger, 2006; Breunig *et al.*, 2008; Farnham & Mutrie, 1997; Griebling *et al.*, 2015; White, 2012). Le style de leadership de la personne responsable de l'activité, les variations de température, la préparation de la nourriture en groupe, les défis physiques, l'éloignement de la maison et les retours sur les activités contribuent à l'augmentation du sentiment d'appartenance et à la cohésion du groupe (Breunig *et al*, 2008). Le climat qui règne lors des activités de plein air aide à faire tomber les préjugés et amène les élèves à besoins particuliers à parler à des gens avec qui ils n'auraient pas eu d'interaction dans un contexte de classe (Berger, 2006). Les élèves créent de nouveaux liens lors de ces activités de plein air. Ils dénotent un agrandissement de leur cercle d'amis suite à leur participation à un programme d'activité de plein air (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2012; Harris, 2005). Aussi, selon l'étude de Bergeron-Leclerc et ses collaborateurs (2012) portant sur les bienfaits d'un programme d'activités de plein air instauré dans une école alternative du Québec, les élèves se sentent moins exclus suite à leur participation au programme. Ils mentionnent faire partie de la « gang du plein air », d'une « famille » (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2012). D'ailleurs, les activités de plein air diminuent le sentiment de marginalisation (Cross, 2002). Selon Garst et ses collaborateurs (2001), les activités de plein air permettent aux élèves à besoins particuliers d'avoir le sentiment d'être plus acceptés socialement par leurs pairs.

Des effets positifs sur la confiance envers les autres (White, 2012) et sur la diminution de l'intimidation (Beightol *et al.*, 2009) ont été également observés suite à la participation des élèves à des activités de plein air.

En somme, les activités de plein air développent certains aspects sociaux des élèves à besoins particuliers en leur permettant : d'augmenter leur sentiment d'appartenance à une communauté ; d'augmenter la cohésion de groupe; de créer de nouvelles amitiés; de se sentir moins marginalisés et d'avoir plus confiance envers les autres.

2.3 Les activités de plein air et les difficultés scolaires

Les résultats scolaires (Fox & Avramidis, 2003; Harris, 2005; Widmer *et al.*, 2014), la motivation scolaire (American Institutes for Research, 2005; Widmer *et al.*, 2014) et la présence à l'école (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2012; Harris, 2005; Price, 2015) semblent s'améliorer lorsque les élèves sont engagés dans un programme d'activités de plein air. Selon Fox et Avramidis (2003), les résultats scolaires ne sont pas directement influencés par la participation aux activités de plein air, mais ces activités sont un bon levier pour les intervenants afin de motiver les élèves à réussir académiquement. D'ailleurs, l'étude de Widmer et ses collaborateurs (2004) a démontré que la motivation pour les études, l'attitude envers celles-ci et la façon d'affronter les défis scolaires s'améliorent suite à la participation à un camp de vacances d'activités de plein air d'une durée de deux semaines. Du point de vue des enseignants ayant enseigné les sciences lors d'activités de plein air, la motivation à apprendre des élèves augmente en contexte de plein air. La matière est mieux assimilée et cela aide les élèves qui apprennent plus facilement lorsqu'ils bougent et vivent l'activité (American Institutes for Research, 2005).

De plus, les jours où il y a des activités de plein air, les élèves à besoins particuliers sont plus présents à l'école (Price, 2015). Ils ont plus le goût de venir à l'école tous les jours de la semaine, même si les activités du programme de plein air se déroulent le vendredi. D'ailleurs, le vendredi est généralement une journée où le taux d'absentéisme est le plus élevé. La programmation du plein air le vendredi permet aussi de réduire le taux d'absentéisme du vendredi (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2012). Les jours sans activité de plein air, le taux de présence à l'école des élèves à besoins particuliers inscrits dans un programme de plein air est similaire à celui des élèves non-inscrits (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2012; Price, 2015). Cependant, lorsque la présence en tout temps à l'école est un critère pour participer aux activités de plein air, les élèves à besoins particuliers inscrits au programme sont plus présents (Harris, 2005). Ainsi, le plein air est un outil de motivation intéressant afin d'amener les élèves à avoir une meilleure attitude vis-à-vis leurs études et les amener à se présenter à l'école.

En résumé, les activités de plein air sont un moyen à privilégier en EPS avec des élèves à besoins particuliers, car en plus d'être appréciées par ces derniers et d'augmenter leur participation et leur motivation, elles apportent à ces élèves des bienfaits sur les aspects psychologiques, sociaux et scolaires. D'ailleurs, la revue de la littérature révèle qu'aucun effet négatif n'a été documenté.

La revue de littérature a permis de décrire les effets bénéfiques (tableau 2.1) des activités de plein air qui permettent aux élèves à besoins particuliers de surmonter leurs difficultés.

Tableau 2.1 Bienfaits des activités de plein air chez les élèves à besoins particuliers

Difficultés psychologiques	**Difficultés sociales**	**Difficultés scolaires**
↑ Estime de soi	↑ **Habiletés sociales**	↑ Résultats scolaires
↑ **Sentiment d'efficacité personnelle ***	↑ Communication	↑ Présence à l'école
↑ Espoir	↑ Cohésion de groupe	↑ **Motivation scolaire**
↑ Résilience	↑ Sentiment d'appartenance	
↑ Sentiment de contrôle	↑ Coopération	
↑ Comportements en classe	↑ Nouveaux liens	
	↑ Entraide	

* Note : Les items en gras ont été retenus pour les objectifs de la présente recherche

2.4 Objectifs de la recherche

La problématique et la revue de la littérature ont influencé les objectifs de la recherche. La présente recherche s'intéresse plus particulièrement au SEP, aux habiletés sociales et à la motivation scolaire, puisque ces bienfaits correspondent respectivement aux difficultés personnelles, sociales et scolaires. Compte tenu de l'ampleur d'un mémoire de maîtrise, il a été convenu de sélectionner une seule variable par difficulté. Ainsi, les objectifs de la recherche se déclinent en fonction de ces variables choisies.

1. Décrire les perceptions des élèves à besoins particuliers en regard des bienfaits des activités de plein air sur leur sentiment d'efficacité personnelle.
2. Décrire les perceptions des élèves à besoins particuliers et des intervenants en regard des bienfaits des activités de plein air sur les habiletés sociales des élèves à besoins particuliers.
3. Décrire les perceptions des élèves à besoins particuliers et des intervenants en regard des bienfaits sur la motivation scolaire des élèves à besoins particuliers.

2.5 Aspect novateur de la recherche

Cette recherche est novatrice, car elle permet de réunir les perceptions qu'ont les élèves et les intervenants impliqués dans le programme de plein air en regard des bienfaits de celui-ci. Les résultats vont permettre de réunir les perceptions qu'ont les intervenants et les élèves des bienfaits d'un programme de plein air en EPS sur le sentiment d'efficacité personnelle, les habiletés sociales et la motivation scolaire.

CHAPITRE III
CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente les définitions des termes et les modèles théoriques importants pour ce mémoire : les élèves à besoins particuliers, les activités de plein air, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les habiletés sociales et la motivation scolaire.

3.1 Élèves à besoins particuliers

Les élèves à besoins particuliers sont des élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Ce terme inclut tous les élèves ayant des codes de difficultés et tous les élèves ayant des plans d'interventions servant à réguler un problème ou une difficulté passagère ou permanente. Les élèves à besoins particuliers peuvent être divisés en trois grandes catégories : les élèves handicapés, les élèves en difficultés d'adaptation et les élèves en difficulté d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006).

3.1.1 Les élèves handicapés

Les élèves handicapés sont ceux ayant un handicap intellectuel, une déficience langagière, une déficience motrice ou un handicap physique ainsi que les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (American Psychiatric Association, 2013).

Les élèves ayant un handicap intellectuel ont de la difficulté sur le plan des fonctions cognitives et un quotient intellectuel moins élevé que la moyenne des élèves de leur âge (American Psychiatric Association, 2013). Ces élèves peuvent également éprouver des difficultés sociales, des difficultés dans la conception d'idées et dans la pratique des activités de la vie quotidienne. Le handicap intellectuel va de léger à profond selon les atteintes des fonctions adaptatives (American Psychiatric Association, 2013).

La déficience langagière inclut la dysphasie, le bégaiement et les troubles moteurs de la parole (American Psychiatric Association, 2013). Il y a plusieurs niveaux de déficiences langagières qui vont de la difficulté à s'exprimer clairement avec le vocabulaire, le temps des verbes et la syntaxe appropriée jusqu'à l'incapacité de se représenter, d'utiliser ou d'organiser des phonèmes. De plus, des problèmes de compréhension de mots, de phrases et de concepts sont souvent présents chez les élèves ayant une déficience langagière (American Psychiatric Association, 2013).

Les élèves avec une déficience motrice ou un handicap physique ont des atteintes au niveau des structures ou des fonctions physiologiques ou anatomiques (Delcey, 2002). Ces atteintes peuvent être légères ou graves et proviennent principalement du système nerveux, musculaire ou ostéo-articulaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006).

Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme peuvent avoir plusieurs des critères diagnostiques suivant : de la difficulté avec les interactions sociales, notamment de l'incompréhension au niveau non verbal ; un manque d'empathie ; des problèmes de communication telles l'absence de parole et des écholalies ; de l'incapacité à se représenter des concepts de façon abstraite (Gepner *et al.*, 2002) ainsi qu'un caractère fermé avec des comportements et des intérêts limités, répétitifs et stéréotypés, telle une fixation sur un objet, une personne ou un mouvement (American Psychiatric Association, 2013; Rapin, 2002).

3.1.2 Les élèves en difficultés d'adaptation

Les difficultés d'adaptation se caractérisent par des symptômes émotionnels et comportementaux en réponse à un stress identifiable. Les réactions de l'élève face au stress sont alors amplifiées. Cela se traduit par une souffrance importante ou par une altération significative du fonctionnement social (American Psychiatric Association, 2013). Les difficultés d'adaptation englobent les difficultés liées à l'anxiété, à l'isolement et à la dépression, les troubles alimentaires, les problèmes de phobies, les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H),

les troubles des conduites, les troubles oppositionnels avec provocation, la délinquance juvénile et les problèmes de toxicomanie (Goupil, 2007). De façon générale, les élèves en difficulté d'adaptation se perçoivent négativement sur le plan des valeurs et des capacités (Elbaum, 2002; Silverman & Zigmond, 1983). Les facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires de l'élève influencent les difficultés d'adaptation (Jensen, 2005).

Les élèves ayant des difficultés liées à l'anxiété, à l'isolement et à la dépression peuvent avoir des sentiments d'infériorité, se préoccuper exagérément de leur personne, être timides, avoir de nombreuses peurs et être hypersensibles (American Psychiatric Association, 2013). Ce sont des élèves qui sont souvent isolés, négligés ou rejetés par leurs pairs (Kavale & Mostert, 2004). Les élèves ayant des troubles anxieux manifestent, entre autres, des comportements d'évitement, de retrait social et d'hypervigilance (Massé *et al.*, 2014). Les élèves dépressifs peuvent manifester un ou plusieurs des comportements suivants : une humeur dépressive, être en retrait du reste du groupe, une faible concentration, un changement d'appétit, une augmentation ou une diminution de l'énergie, avoir des projets suicidaires, manifester des changements significatifs de comportements et avoir une faible estime de soi (Flippo, Lindsey, Navarette, & Wrifht-Strawderman, 1996).

Les élèves TDA/H sont facilement distraits, ont de la difficulté à se concentrer et à s'organiser. Lorsqu'ils sont hyperactifs, ils ont également de la difficulté à se tenir en place et bougent constamment (American Psychiatric Association, 2013; Dussault, 2010). Si l'élève a une composante d'impulsivité, il aura de la difficulté à attendre son tour et il agira subitement (American Psychiatric Association, 2013).

Les élèves ayant des difficultés comportementales extériorisées ont plus tendance à enfreindre les règles, à adopter des comportements agressifs, à souffrir d'anxiété ou de dépression, à avoir des difficultés lors de leurs relations avec les autres et à se plaindre de symptômes physiques qui sont somatiques (Cullinan & Sabornie, 2004). Ces élèves manifestent parfois des comportements agressifs et violents (Massé *et al.*, 2014). Les difficultés comportementales intériorisées sont parfois moins

apparentes, car elles peuvent se manifester par des actes de vandalisme, des mensonges à répétitions, de l'absentéisme scolaire, le refus de se conformer aux normes et peuvent mener à la dépression et même au suicide (Gepner *et al.*, 2002). Aussi, les élèves ayant un trouble oppositionnel avec provocation peuvent se mettre rapidement en colère, contester les positions des adultes, déranger les autres, refuser de se plier aux règles, être susceptibles, avoir du ressentiment et être méchants (American Psychiatric Association, 2013).

3.1.3 Les élèves en difficultés d'apprentissage

Les élèves considérés en difficulté d'apprentissage au primaire sont ceux qui n'ont pas réussi à atteindre les exigences minimales du cycle en langue ou en mathématique (exigences selon le programme de l'école québécoise) malgré les mesures d'aide mises en place par l'enseignant et d'autres intervenants durant une période significative (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Au secondaire, les élèves qui n'ont pas atteint les exigences minimales en langue et en mathématiques malgré les mesures d'aide mises en place pour une période significative sont considérés en difficulté d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Certains de ces élèves ont des problématiques spécifiques, notamment de la dyslexie ou de la dysorthographie (American Psychiatric Association, 2013).

En résumé, le terme « élève à besoins particuliers » inclut de nombreux types d'élèves qui ont tous une ou plusieurs difficultés qui peuvent interférer avec l'apprentissage. Ces élèves ont des caractéristiques spécifiques dont l'enseignant d'EPS doit tenir compte. Cependant, ce terme n'inclut pas les élèves à risque qui sont des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité qui pourraient éventuellement influer leur apprentissage ou leur comportement et par le fait même les exposer à des difficultés scolaires ou de socialisation (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006).

3.2 Le plein air

Le plein air, les activités en plein air ou les activités de plein air ainsi que les activités d'aventure sont tous des concepts différents dont il est important de bien en saisir les nuances.

Le plein air est l'« ensemble des activités et des sports de loisir qui se déroulent à l'extérieur des bâtiments » (Office québécois de la langue française, 2012). Une distinction peut être faite entre les activités *en* plein air tels le football ou le golf et les activités *de* plein air, où le lien avec le milieu naturel est au centre de l'activité, tels le kayak ou la randonnée (Grenier & Quenneville, 1987; Observatoire québécois du loisir, 2007). Cette recherche s'intéresse aux activités de plein air.

Les activités de plein air sont « l'ensemble des sports ou activités physiques de pleine nature pratiquée dans des milieux naturels présentant une part de risque et d'imprévu, dans un rapport dynamique avec les éléments de la nature, selon des modalités autres que la compétition sportive officielle » (Office québécois de la langue française, 2012).

Les activités de plein air sont appelées « activités d'aventure » lorsqu'elles ont les caractéristiques suivantes : un climat incontournable, une issue méconnue, une part de risque, de grandes exigences physiques et des participants désirant se dépasser (Miles & Priest, 1999).

Cette recherche porte sur un programme de plein air, comprenant des sorties d'activités d'aventure et des sorties d'activités de plein air, organisées dans le cadre des cours d'EPS.

Les objectifs de cette recherche sont de décrire les perceptions des élèves à besoins particuliers et celles de leurs intervenants en regard des bienfaits des activités de plein air sur le SEP, les habiletés sociales et la motivation scolaire des élèves.

3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP est : « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003 p.12.) Le sentiment d'efficacité personnelle s'inscrit dans la théorie sociale cognitive de (Bandura, 1997). Le SEP est variable selon les domaines d'expertise et il détermine le degré d'implication d'un élève dans une tâche. Avant d'effectuer une tâche, un élève évalue ses aptitudes envers celle-ci. L'évaluation que fait l'élève de ses aptitudes est influencée par le niveau de compétence réel de l'élève et par la perception de ses capacités liées à la tâche. Ainsi, deux élèves ayant les mêmes compétences, mais une perception différente de leurs aptitudes à réussir la tâche auront un SEP différent (Bandura, 2003). L'organisation et le choix des actions liés à la tâche diffèrent d'un élève à l'autre et sont influencés par la perception des capacités qui sont propres à chaque personne. Pour effectuer une tâche de manière efficace, un élève doit utiliser les diverses sources de renseignements qui favorisent la croissance du SEP ainsi que ses propres capacités.

Le SEP d'un élève envers une tâche se forme à l'aide du traitement cognitif de l'information. Ces informations sont tirées de quatre sources principales : les expériences actives de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 2003). Ces sources contribuent à la connaissance qu'a l'élève de lui-même et cette connaissance de soi influence le SEP. Des exemples fictifs issus des activités de plein air seront utilisés pour illustrer les sources qui influencent le développement du SEP.

3.3.1 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Les expériences actives de maîtrise

Les succès vécus sont valorisants et ils contribuent à augmenter le SEP (Bandura, 2003). Afin de vivre des expériences actives de maitrise, l'élève doit mobiliser les connaissances et les habiletés qu'il possède en plus de fournir les efforts nécessaires.

Le moyen le plus efficace d'augmenter le SEP est de faire vivre à un élève des succès au travers d'épreuves difficiles (Bandura, 2003). Les défis difficiles, mais atteignables, sont ceux qui contribuent le plus à augmenter le SEP chez les élèves (Bandura, 2003). Les succès attribués à la chance sont moins significatifs et développent moins le SEP. De plus, les réussites faciles ne préparent pas l'élève à affronter les échecs et lorsque ceux-ci surviennent, ils affectent à la baisse le SEP (Bandura, 2003). Par exemple, dans une activité de plein air, si un élève qui fait face à une paroi rocheuse réussit à escalader une courte partie de cette paroi, il attribuera son succès à son effort et ses capacités, alors son SEP augmentera davantage. Dans cette situation, le SEP augmente, car le défi était atteignable pour l'élève ainsi que réaliste, sans être trop facile. L'élève a dû travailler pour réussir, mais cela était à sa portée selon ses aptitudes.

L'expérience vicariante

L'expérience vicariante, appelée également modelage, est la comparaison qu'un élève fait de sa propre performance avec celle de ses pairs ayant des caractéristiques semblables à lui. Ces individus sont appelés modèles. Ainsi, l'observation et l'imitation des modèles influencent le SEP (Bandura, 2003). Les élèves se comparent en regardant des modèles qui réussissent ou échouent des tâches dans un domaine d'expertise correspondant à leurs objectifs. Plus ils s'identifient à ces modèles, plus ils croiront que leurs capacités dans ce domaine sont semblables à celles de leurs modèles (Bandura, 2003). Les élèves s'identifient souvent à d'autres personnes qui ont des caractéristiques semblables à eux : âge, sexe, intérêt. De plus, les actions de ces modèles deviennent une source d'informations pertinentes qui permettent à un élève de faire des apprentissages dans un domaine d'expertise (Bandura, 2003).

L'influence des modèles sur le SEP est également présente dans les activités physiques. Les élèves qui sont débutants en plein air se croient davantage en mesure de réaliser une tâche s'ils voient d'autres élèves débutants la réaliser. Par contre, s'ils pensent que les élèves modèles avec de l'expérience en plein air qui

leur sont présentés ont des capacités sportives nettement supérieures aux leurs dans une activité précise, ces modèles auront un effet négatif sur leur SEP (Bandura, 2003). Cependant, les modèles compétents permettent davantage l'apprentissage des compétences et ils développent également le SEP (Lirgg & Feltz, 1991). Une solution pour remédier à ce problème est d'exposer les élèves débutants en plein air à des modèles semblables et à des modèles différents de leurs capacités durant le même laps de temps, car ils peuvent apprendre autant des deux types de modèles (Bandura, 2003). Ainsi, pour développer le plus possible le SEP d'un individu par rapport aux activités de plein air et maximiser ses apprentissages, il est préférable de le placer dans un groupe composé d'individus de son niveau et d'autres plus avancés que lui.

La persuasion verbale

La persuasion verbale est la communication d'une évaluation plus ou moins explicite au sujet des actions d'un élève. Elle peut aider à augmenter ou diminuer le SEP d'un élève envers une tâche selon la manière dont elle est réalisée. La rétroaction est la forme de transmission d'évaluation la plus fréquente (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). D'autres formes de communication existent, notamment les conseils, les encouragements et les remarques. De plus, si l'intervenant qui donne cette rétroaction est significatif pour l'élève, la rétroaction aura davantage d'impact sur le SEP.

La rétroaction positive aide à soutenir l'élève dans l'accomplissement d'une tâche (Bandura, 2003). Elle motive les élèves à fournir les efforts requis pour réussir. Pour qu'elle soit efficace, la rétroaction doit amener l'élève à améliorer sa confiance en ses capacités de réussir la tâche. Si la rétroaction est plus axée sur le progrès effectué que sur le résultat attendu, elle aidera à bâtir un SEP élevé (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). Dans un contexte d'activités de plein air, le guide du groupe peut fournir des rétroactions positives à un élève. Par exemple, si l'élève doit traverser un pont suspendu dans une activité d'arbre en arbre, le guide devrait orienter ses rétroactions sur la technique de passage et les progrès faits par rapport au dernier

pont suspendu traversé par l'élève. Cela contribuera à augmenter le SEP de l'élève et l'aidera à réussir cette tâche, même s'il s'en croyait incapable au départ.

L'état physiologique et émotionnel

L'interprétation des réactions physiologiques et émotionnelles lors d'une tâche influence les croyances de l'élève envers ses aptitudes à réussir celle-ci et influence le SEP lié à cette tâche (Bandura, 2003).

Les réactions physiologiques et émotionnelles peuvent être engendrées par le stress. Celui-ci sollicite fortement le corps humain et peut causer : l'augmentation du rythme cardiaque, des sueurs et des agitations. Cela annonce à l'élève un état de fragilité ou une difficulté de fonctionnement. Ces réactions physiologiques peuvent également mener à des pensées négatives qui peuvent augmenter le stress qui peut à son tour modifier les réactions physiologiques. Ainsi, les réactions physiologiques et les réactions émotionnelles s'influencent mutuellement (Bandura, 2003).

L'interprétation des symptômes physiques liés au stress peut engendrer des conséquences négatives sur le SEP. Le stress et ses manifestations physiques peuvent être plus ou moins contrôlés par l'élève (Bandura, 2003). Les succès antérieurs permettent de gérer ce stress et de réduire les effets physiques de celui-ci. Les élèves avec un SEP élevé sont davantage capables d'utiliser le stress de manière positive. Un stress géré de manière efficace permet d'optimiser la performance, tandis qu'un stress mal géré nuit à l'accomplissement de la tâche.

De plus, dans les activités physiques, d'autres facteurs entrent en compte, telles les réactions physiques à l'effort comme la fatigue et la diminution de l'endurance cardio-respiratoire et musculaire. Ces indicateurs physiques influencent le SEP (Bandura, 2003). Pour modifier ces facteurs physiques et émotionnels, l'élève peut améliorer sa condition physique, diminuer les émotions négatives reliées à la fatigue et corriger l'interprétation de ses états corporels (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). L'interprétation des états corporels est la façon dont l'élève analyse les manifestations physiques liées à la tâche qu'il effectue. Selon Bandura, les seuils de

performance de l'élève et sa croyance de ce que les autres le croient capable de faire influencent sa perception et son analyse de ses réactions physiologiques. Par exemple, en contexte d'activité de plein air, un élève avec un surplus de poids peut faussement penser qu'il est épuisé lors d'une randonnée parce qu'il sue, alors qu'il est simplement en train de fournir un effort à la chaleur. Dans ce cas, l'élève croit que ses pairs pensent que toutes les personnes avec un surplus de poids sont peu en forme et qu'elles ne peuvent réussir à faire des activités physiques. Alors, cette croyance de ce que les autres pensent ainsi que la mauvaise interprétation des états corporels diminue le SEP de cet élève. De plus, si son SEP est déjà peu élevé lors d'activités de plein air, il y a plus de chance que les réactions physiques le stressent davantage et qu'elles diminuent son SEP.

3.3.2 L'efficacité personnelle et l'apprentissage d'activités physiques

Le SEP d'un élève par rapport à une activité physique peut déterminer son niveau d'engagement dans celle-ci, l'effort fourni et la persistance dans l'activité, même si les améliorations sont longues ou intermittentes (Bandura, 2003). Un SEP élevé dans une activité physique augmente la vitesse des progrès. De plus, lorsque les élèves ont la possibilité de choisir leurs stratégies d'apprentissage et de contrôler celles-ci, ils peuvent davantage développer un SEP élevé (Bandura, 2003).

Aussi, les élèves croyant que les habiletés requises lors d'activités physiques sont des habiletés innées ont un SEP moins élevé en activités physiques et ont tendance à moins s'améliorer lors de la pratique d'activités physiques. Lorsque les élèves pensent que les compétences physiques peuvent être acquises, ils ont plus tendance à s'améliorer, à développer un SEP élevé envers celles-ci, à avoir une meilleure satisfaction en pratiquant des activités physiques et à avoir de l'intérêt positif pour cette dernière (Jourden, Bandura, & Banfield, 1991). Aussi, il est important de considérer que le SEP peut différer d'une activité physique à une autre (Bandura, 2003).

3.4 Les habiletés sociales

Les élèves à besoins particuliers peuvent avoir différentes lacunes en lien avec les habiletés sociales. Ces difficultés et leurs causes diffèrent selon les problématiques de l'élève. Les difficultés liées aux habiletés sociales peuvent avoir plusieurs impacts sur la vie de ces élèves. Cependant, plusieurs types d'interventions existent afin de favoriser l'acquisition et le développement de ces habiletés (Frank M. Gresham & Walker, 2014).

Les habiletés sociales sont souvent confondues avec la compétence sociale. Cependant, la majorité des chercheurs considère que les habiletés sociales seraient une partie de la compétence sociale (Massé *et al.*, 2014). Ainsi, la compétence sociale est définie par « la capacité d'une personne à gérer son comportement, son affect et ses habiletés cognitives pour atteindre les buts sociaux qui sont positifs pour elle-même et pour autrui » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014 p. 248). En outre, les habiletés sociales sont les comportements spécifiques qui permettent d'agir adéquatement dans une situation sociale précise (Rose-Krasnor, 1997). Plusieurs habiletés sociales sont importantes au développement de la compétence sociale chez les élèves : les comportements interpersonnels, les comportements liés à soi, les habiletés reliées à l'école, l'affirmation, l'acceptation des pairs et les habiletés de communication (Frank M. Gresham & Elliott, 1987; Frank M. Gresham & Walker, 2014).

3.4.1 Définitions

Comportements interpersonnels

Les comportements interpersonnels font référence à la manière dont une personne interagit avec les autres par exemple lors de situation de partage ou lorsqu'elle rejoint un groupe (Weiner, Tennen, & Suls, 2003).

Habiletés de communication

Les habiletés de communication sont de l'ordre de la compétence linguistique, communicative, de la compétence du discours et de la compétence de la stratégie (Canale & Swain, 1980)

La compétence linguistique est la connaissance des règles de grammaire, du vocabulaire, de la prononciation et de l'orthographe des mots. La compétence communicative englobe l'ensemble des codes socioculturels du langage courant comme l'usage approprié des mots, la politesse et le registre de langage approprié à utiliser selon la situation. La compétence du discours est l'habileté à combiner la structure du langage dans différents discours tels des débats, de la poésie ou des rédactions. Finalement, la compétence stratégique est la connaissance des stratégies verbales et non verbales employées lors de la communication qui permettent de traverser certaines difficultés de communication et qui rendent celle-ci plus efficace (Canale & Swain, 1980).

La gestion des émotions

La gestion des émotions permet à l'élève de réguler ses émotions et ainsi de se contrôler et de répondre adéquatement aux attentes sociales. Elles permettent à l'élève de reconnaître les émotions, les moduler et les exprimer adéquatement tant dans les situations positives que négatives, ce qui lui évite de violer les règles (Massé & Verret, 2017).

Affirmation de soi

Selon Beaudry et Boisvert (2012 p.8), l'affirmation de soi c'est « communiquer de manière affirmée, c'est exprimer ses sentiments et ses façons de voir par des mots, des gestes d'une façon calme et appropriée tout en voulant connaître les sentiments, les pensées et la manière de voir d'autrui ».

Qualification sociale de l'élève : l'acceptation par les pairs

L'acceptation de l'élève par les pairs est le degré de l'acceptation sociale de ce dernier par les autres adolescents ou enfants de son environnement, il s'agit de son

niveau de popularité, mais il ne se mesure pas par la quantité des liens qu'il a avec les autres, mais par la qualité de ces liens (Selman, 1980).

3.4.2 Les types de déficits liés aux habiletés sociales

Les difficultés liées aux habiletés sociales des élèves peuvent être causées par un manque de connaissance par rapport à une habileté sociale, une mauvaise utilisation de l'habileté ou l'absence d'utilisation de cette habileté dans leur quotidien. Aussi, certains facteurs influencent les difficultés reliées aux habiletés sociales liées au contrôle de soi (Frank M. Gresham & Elliott, 1987; Frank M. Gresham & Walker, 2014).

Un élève ayant un manque de connaissances par rapport à une habileté sociale ne sait pas comment agir socialement de façon acceptable ou il lui manque une étape importante pour savoir comment se servir de cette habileté. Il s'agit d'un déficit d'acquisition (Frank M. Gresham & Elliott, 1987; Frank M. Gresham & Walker, 2014). Ainsi, l'élève peut avoir appris inadéquatement l'habileté sociale ou simplement ne pas l'avoir apprise. Cela peut s'expliquer par une déficience intellectuelle, le manque d'opportunité pour apprendre l'habileté ou l'absence de modèles adéquats.

Un élève faisant une mauvaise utilisation d'une habileté sociale sait comment l'utiliser, mais ne le fait pas ou ne le fait pas à un niveau acceptable. Selon Gresham et Walker (2014), il s'agit d'un déficit de performance. Cela peut s'expliquer par un manque de motivation ou un manque d'opportunité pour pratiquer l'habileté sociale (Frank M. Gresham & Elliott, 1987; Frank M. Gresham & Walker, 2014). De plus, il se peut que l'élève possède une habileté sociale liée au contrôle de soi, mais ne soit pas capable de l'employer à cause d'une réponse émotionnelle et des conséquences de celle-ci (F.M. Gresham & Eliott, 1990; Frank M. Gresham & Walker, 2014). Par exemple, l'impulsivité d'un élève peut l'empêcher de démontrer des habiletés sociales adéquates de communication à l'école. L'élève sait comment parler adéquatement aux autres, mais son impulsivité l'empêche d'être capable d'attendre son tour pour parler, alors l'élève parle en même temps que ses pairs.

L'incapacité de l'élève de faire la bonne chose au bon moment a pour conséquence de diminuer l'envie de ses pairs d'interagir avec lui ce qui diminue son apprentissage adéquat des habiletés sociales. D'ailleurs, les élèves ayant des difficultés d'adaptation ont davantage de difficultés sur le plan des habiletés sociales (Frank M. Gresham & Walker, 2014).

L'absence d'une habileté sociale liée au contrôle de soi est souvent due à la présence d'une réponse émotionnelle qui nuit à l'acquisition de l'habileté (Frank M. Gresham & Elliott, 1987; Frank M. Gresham & Walker, 2014). L'anxiété est une émotion qui agit souvent de la sorte, particulièrement lorsqu'elle concerne les peurs ou les phobies. L'anxiété peut également pousser un enfant à s'éloigner des autres, ce qui ne lui permet pas de vivre des contacts sociaux et d'apprendre les habiletés sociales. Aussi, la colère peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage des habiletés sociales, car un élève qui est souvent fâché ou qui démontre des comportements agressifs sera mis à l'écart par ses pairs (Frank M. Gresham & Elliott, 1987).

En somme, les difficultés liées aux habiletés sociales peuvent être dues à l'absence d'une habileté, à l'absence de l'utilisation de celle-ci ou aux émotions qui interfèrent avec l'utilisation adéquate des habiletés sociales.

3.4.3 Importance des habiletés sociales

Les habiletés sociales font partie des apprentissages essentiels des élèves afin qu'ils puissent fonctionner de manière efficace en société. Posséder de bonnes habiletés sociales favorise des relations harmonieuses de soutien mutuel avec les autres. De plus, les habiletés sociales facilitent aussi le développement des compétences émotionnelles et scolaires (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Un élève ayant des habiletés sociales adéquates a plus de chance d'avoir un comportement adéquat, des succès scolaires et un faible taux d'absentéisme scolaire (Guerra & Bradshaw, 2008).

À l'inverse, les élèves ayant des habiletés sociales peu développées ont plus de

chance de vivre des difficultés académiques (Eleby, 2009) et de développer des problèmes psychosociaux (Segrin & Flora, 2000). Ainsi, les élèves ayant des habiletés sociales moins développées sont davantage enclins à subir les effets de la dépression, la solitude et l'anxiété sociale. De plus, ils sont moins outillés pour affronter adéquatement les événements stressants de la vie (Segrin & Flora, 2000).

3.4.4 Les facteurs influençant le développement des habiletés sociales

Le développement des habiletés sociales peut se faire plus ou moins rapidement dans l'enfance et est influencé par les facteurs biologiques, sociaux économiques et familiaux.

Les habiletés sociales relèvent de l'activité du cortex préfrontal. Si celui-ci ou l'activité neurologique de celui-ci sont endommagés, il est probable que les habiletés sociales de la personne soient modifiées. L'âge où le dommage se produit influence les conséquences sur les habiletés sociales. Plus le dommage ou la mauvaise activité neurologique surviennent tôt, plus les conséquences sont grandes (Eslinger, Flaherty-Craig, & Benton, 2004).

Aussi, les troubles neurodéveloppementaux influencent les habiletés sociales. Notamment, les difficultés de langage influencent l'acquisition et l'utilisation des habiletés sociales. Les difficultés de langage sont nombreuses, notamment, il peut s'agir de difficultés lors de : la compréhension et la transmission d'informations ; l'expression verbale ; la compréhension d'instructions adressées à un groupe et l'utilisation de la mémoire de travail. Ces difficultés sont des obstacles à l'apprentissage des habiletés sociales (P. K. Smith & Hart, 2010).

Les facteurs sociaux économiques influencent le développement des habiletés sociales. La pauvreté, les problèmes familiaux, l'abus et la négligence nuisent à l'environnement d'apprentissage des habiletés sociales (Doll & Lyon, 1997). De plus, ces facteurs augmentent les chances d'avoir des difficultés de langages (P. K. Smith & Hart, 2010) qui nuisent à l'apprentissage des habiletés sociales.

Les styles d'autorités parentales influencent le développement des habiletés sociales. Les élèves ayant des parents laissant plus de place à l'autonomie et adoptant un style d'autorité positive ont plus tendance à avoir des habiletés sociales adéquates et des relations d'amitié et amoureuses positives à l'âge adulte (Betts, Trueman, Chiverton, Stanbridge, & Stephens, 2013).

En somme, les facteurs biologiques, socio-économiques et familiaux interagissent entre eux pour influencer l'acquisition, le développement et la mise en pratique des habiletés sociales

3.4.5 Les types d'interventions et de développement des habiletés sociales

Plusieurs types d'interventions favorisant le développement des habiletés sociales chez les élèves à besoins particuliers semblent efficaces. Les programmes spécifiques aux diverses problématiques, la modélisation par les pairs, les programmes de résolutions de conflits et la mise en pratique des habiletés sociales contribuent au développement des habiletés sociales. Des exemples tirés des activités de plein air serviront à illustrer les types d'interventions et de développement des habiletés sociales.

Plusieurs programmes spécifiques à certaines problématiques ont été étudiés dans des méta-analyses et démontrent leur efficacité avec de nombreux élèves souffrant du trouble du spectre de l'autisme (Bellini, Hume, & Pratt, 2005), ou des élèves avec des problèmes d'apprentissage (Forness & Kavale, 1996). Cependant, les élèves ayant des troubles du comportement ou émotionnels peuvent démontrer une amélioration (Cook *et al.*, 2008) ou être résistants à ces programmes d'entraînement des habiletés sociales, notamment les élèves avec un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (Massé, Verret, & Picher, 2016; Rudolph, 2005). Ces élèves ont des difficultés qui varient selon le contexte et les modalités des activités (Wheeler, Pumfrey, & Wakefield, 2009) et cela influence la difficulté de créer des programmes d'entraînement d'habiletés sociales adaptées à

eux (Massé, 2016; Rudolph, 2005). Ainsi, ces programmes sont limités, car ils ne permettent pas la mise en contextes naturels des habiletés sociales, donc les élèves ne font pas le transfert dans d'autres contextes et ne les généralisent pas dans le temps (Massé *et al.*, 2016). Cependant, un programme de plein air pourrait permettre la mise en pratique des habiletés sociales dans un milieu naturel.

Aussi, selon Frey, Elliott et Kaiser (2013), les programmes d'interventions visant à améliorer les habiletés sociales chez les élèves d'âge primaire ont plus d'impacts chez les élèves à besoins particuliers que chez les autres élèves (Frey, Elliott, & Kaiser, 2013). De plus, si les parents sont impliqués dans le programme d'intervention sur les habiletés sociales, il y a plus de chances que les changements positifs perdurent, car les enfants passent beaucoup de temps à la maison et cela augmente la mise en pratique et les rétroactions données à l'élève (Frey *et al.*, 2013).

La modélisation par les pairs (Vaughn *et al.*, 2003) permet de travailler les habiletés sociales. En contexte d'activité de plein air, la modélisation par les pairs est souvent apportée de façon positive par l'élève ayant le rôle de chef de campement et ayant un rôle de médiateur de conflits.

La résolution de conflits et de problèmes aide au développement des habiletés sociales des élèves à besoins particuliers (White, 2012). En contexte d'activités de plein air, plusieurs situations s'y prêtent, comme lorsqu'un groupe doit décider de la meilleure façon pour rejoindre une cache lors d'un parcours d'orientation.

La mise en pratique des habiletés sociales est essentielle pour que ces habiletés soient acquises et maintenues *(Davies, Cooper, Kettler, & Elliott, 2015; Vaughn et al.*, 2003). En ce sens, les activités de plein air offrent une opportunité aux intervenants responsables de donner aux élèves des rétroactions sur les habiletés sociales, ce qui contribue à un apprentissage positif de celles-ci (Sutherland, Wehhby, & Copeland, 2000). Les activités de plein air sont une bonne occasion pour développer et renforcer les habiletés sociales chez les élèves à besoins particuliers, car elles présentent de nombreuses occasions d'interactions avec les autres. Par

exemple, lors d'une activité de canot, l'élève doit être capable d'interagir adéquatement avec son partenaire s'il veut coordonner ses actions avec celles de son partenaire dans le but d'avancer dans la bonne direction.

En somme, plusieurs types d'interventions permettent aux élèves à besoins particuliers de développer des habiletés sociales adéquates. Ces interventions doivent toutes comprendre des modalités de pratiques des habiletés sociales.

3.5 La motivation scolaire

> « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 7).

Cette motivation, qui implique un objectif à atteindre, est constamment en mouvement, car les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement sont en constante interaction. Ainsi, Viau propose un modèle d'analyse sociocognitif qui décrit les motivations propres à l'élève en lien avec l'école et l'apprentissage tout en reconnaissant que le contexte externe influence également la motivation scolaire. En outre, plusieurs déterminants influencent la motivation scolaire et il existe des indicateurs afin de décrire celle-ci (figure 3.1)

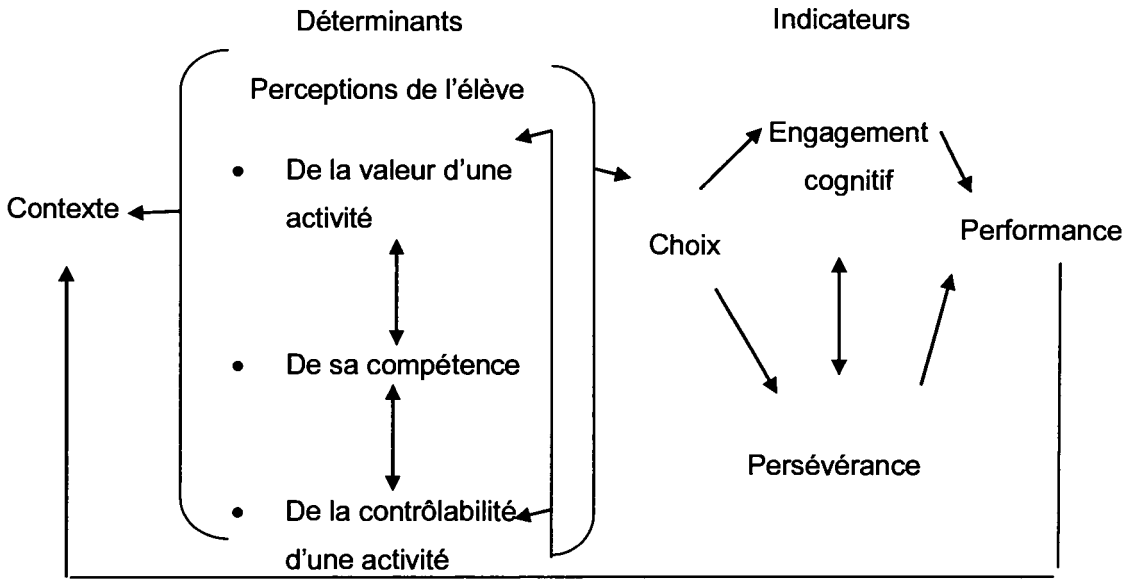


Figure 3.1 Modèle de la motivation scolaire selon Viau (1994, p.32)

3.5.1 Les déterminants de la motivation scolaire

Les déterminants de la motivation scolaire sont : « les composantes de la motivation qui sont directement influencées par le contexte dans lequel l'élève se trouve » (Viau, 1994, p.33). Selon le modèle de Viau (1994), ces déterminants sont liés à la manière dont l'élève perçoit les tâches d'apprentissage qu'il doit accomplir et l'enseignement qu'il reçoit. Les perceptions de l'élève influencent sa motivation scolaire. Notamment, la perception qu'il a de la valeur d'une activité, celle de sa propre compétence à l'effectuer ainsi que sa perception du niveau de contrôle qu'il a sur la tâche et sur les résultats de celle-ci.

« **La perception de la valeur d'une activité** est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci afin d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau, 1994, p.44). L'aspect utilitaire de l'activité ramène à ce qu'elle peut apporter à l'élève. La perception de l'utilité est liée aux buts que l'élève s'est fixés. Les buts donnent de la valeur aux activités d'enseignement ou d'apprentissage (Viau, 1994). Ces buts sont une

représentation cognitive de ce qu'un élève veut réaliser. L'élève essaie d'atteindre des objectifs avoués et non avoués sur le plan social et scolaire lorsqu'il est à l'école (Schunk & Meece, 1992).

Les objectifs sociaux se rapportent aux relations qu'a l'élève avec ses pairs ainsi qu'avec l'enseignant. Par exemple, un élève peut vouloir plaire aux élèves du sexe opposé ou être accepté par un groupe (Schunk & Meece, 1992). Pour certains élèves, il s'agit de leur unique motivation pour venir à l'école. Cependant, cela n'est pas suffisant pour qu'ils s'engagent et persévèrent dans les tâches scolaires (Viau, 1994). Selon Viau (1994), l'élève doit aussi avoir des buts scolaires soit des buts d'apprentissage et des buts de performances. Les buts d'apprentissage réfèrent à l'acquisition de nouvelles connaissances et les buts de performances renvoient à la réussite de la tâche pour une raison qui est extérieure à l'élève. Par exemple, un élève peut vouloir performer à l'école pour être reconnu par les autres, pour recevoir une récompense, pour plaire à l'enseignant ou pour accéder à un emploi (Viau, 1994). Les élèves ont fréquemment des buts liés aux possibilités d'emplois futurs. Au secondaire ou à l'âge adulte, cela influence davantage la valeur qu'il donne à une activité. Savoir que la tâche demandée aidera l'élève à atteindre un but futur l'aidera à rester motivé, même si cette tâche ne lui apporte aucune récompense immédiate (Viau, 1994).

La perception de la compétence de l'élève face à une tâche à réaliser comportant un degré élevé d'incertitude influence sa motivation à l'accomplir. Si l'élève pratique l'activité fréquemment, ce facteur n'influencera pas la motivation de l'élève, car il sait qu'il la réussira et n'évalue donc pas ses capacités avant d'accomplir cette tâche (Viau, 1994).

La perception de la compétence est directement liée à la perception qu'a l'élève de ses capacités à réussir et non de ses possibilités de réussir, car celles-ci font partie de l'attente de résultat. Les possibilités de réussir sont influencées par les facteurs externes, mais pas la perception des capacités à réussir. Viau (1994) fait référence à Bandura (2003) et explique que les facteurs qui influencent le SEP influencent

également la perception de compétence dans le domaine scolaire : les expériences actives de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel.

La perception de la contrôlabilité est le sentiment qu'a l'élève de pouvoir contrôler l'issue et le déroulement de la tâche. Plus l'élève se sent impliqué dans son processus d'apprentissage scolaire, plus il sent qu'il peut prendre des décisions et influencer le résultat. Aussi, le SEP influence la perception de contrôlabilité. Si l'élève ne comprend jamais pourquoi il échoue, s'il pense que les causes sont toujours externes à lui ou qu'il ne peut rien y changer, il sera moins motivé (Viau, 1994).

Les comportements des élèves sont influencés par leurs perceptions des causes de ce qui leur arrive. En ce sens, les raisons pour lesquelles l'élève pense qu'il réussit ou échoue influencent sa perception de la contrôlabilité et son engagement dans les tâches. Viau nomme ces raisons dimensions attributionnelles. La première dimension est liée au lien de causalité. Les causes peuvent être attribuées à des facteurs internes à l'élève, tels l'effort fourni ou le niveau de fatigue, ou à des facteurs externes à lui-même, tels la planification de l'enseignant ou le niveau de difficulté de la tâche. La deuxième dimension est liée à la stabilité de la cause. Une cause peut être stable, tels le programme scolaire ou les aptitudes intellectuelles, ou modifiable, tels l'effort ou l'humeur de l'enseignant. Une cause est dite modifiable lorsqu'elle peut subir des fluctuations. La troisième dimension est liée à la contrôlabilité de la cause. Ainsi, lorsqu'une cause est sous le pouvoir de l'élève, telles les stratégies d'apprentissages, elle est contrôlable. À l'inverse, lorsque l'élève est impuissant devant la cause, notamment le niveau de difficulté d'une tâche, la cause est incontrôlable (Viau, 1994). Plus les causes des résultats sont internes, contrôlables et modifiables, plus l'élève aura le sentiment qu'il peut contrôler l'activité et plus il s'y engagera.

Tableau 3.1 Les causes et les dimensions attributionnelles (Viau 1994, p.67)

	Interne		**Externe**	
	Stable	**Modifiable**	**Stable**	**Modifiable**
Contrôlable	Stratégie d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
Incontrôlable	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

3.5.2 Les indicateurs de motivation scolaire

Les indicateurs de motivation scolaire permettent d'identifier le niveau de motivation de l'élève. Ils sont la conséquence de la motivation scolaire. Les principaux indicateurs sont : le choix, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance.

Le choix de s'engager s'observe par la décision que prend l'élève de faire ou non la tâche demandée. S'il est motivé, il s'engagera et utilisera des stratégies d'apprentissage. Si l'élève n'est pas motivé, il adoptera des comportements d'évitement (Viau, 1994). Par exemple, lors d'une activité de plein air tel de l'orientation, l'élève pourrait trouver des excuses pour ne pas faire l'activité, s'éloigner constamment du groupe pour aller à la salle de bain ou déranger durant les explications. L'évitement s'explique aussi parfois par la peur de l'échec (Viau, 1994).

La persévérance se constate par le temps que consacre un élève à ses tâches scolaires afin de les exécuter adéquatement. Selon Viau (1994), elle est synonyme de ténacité. C'est un bon indicateur de motivation scolaire puisqu'un élève qui persévère afin d'accomplir adéquatement les tâches d'apprentissage démontre une volonté de réussir. Par exemple, un élève motivé peut consacrer plusieurs heures afin de réaliser la totalité de son devoir de mathématiques, tandis qu'un élève moins motivé peut y passer moins de temps et en compléter la moitié. Cependant, il est important de tenir compte de la qualité du temps consacré aux tâches scolaires, car

certains élèves ont besoin de moins de temps pour réussir une activité (Viau, 1994).

L'engagement cognitif se manifeste par les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation employées par l'élève. Un élève motivé sur le plan scolaire adopte des stratégies qui lui permettent de comprendre, de se rappeler et de maîtriser les éléments d'une matière donnée. Par exemple, un élève motivé sur le plan scolaire utilisera des stratégies de mémorisation et d'élaboration adéquates telles la répétition et la comparaison. Dans le vocabulaire quotidien, les enseignants décrivent souvent l'engagement d'un élève par sa concentration ou son attention (Viau, 1994). Dans le cadre d'une activité de plein air, on peut constater l'engagement cognitif de l'élève par sa démarche de recherche de solution vis-à-vis d'un problème tel trouver le meilleur choix d'emplacement pour installer un campement.

Les stratégies d'autorégulation sur le plan scolaire sont les moyens que prend l'élève consciemment et volontairement afin de réussir. Ainsi, un élève motivé qui assume pleinement la responsabilité de son apprentissage utilisera des stratégies telles l'auto-évaluation et la planification (Viau, 1994).

La performance est un indicateur de la motivation, car un élève motivé qui fait le choix de s'engager dans ses études, de persévérer et qui s'engage avec les bonnes stratégies d'apprentissage et d'autorégulation a plus de chance de réussir. Cependant, cet indicateur ne peut être pris séparément, car certains élèves peuvent performer avec un minimum d'efforts et peu de motivation, tandis que d'autres peuvent être motivés, mais ne pas obtenir de bons résultats (Viau, 1994).

En somme, le choix de s'engager, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance sont tous des indicateurs de la motivation scolaire qu'il faut considérer ensemble et non séparément afin d'avoir une idée juste de la motivation scolaire d'un élève.

CHAPITRE IV
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente l'approche méthodologique, le contexte de la recherche, les personnes invitées, les participants, la collecte de données, les aspects déontologiques, les méthodes d'analyse des données et le devis de recherche.

4.1 Approche méthodologique

Une approche qualitative a été privilégiée afin d'atteindre les objectifs suivants : décrire les perceptions des élèves à besoins particuliers et celles de leurs intervenants en regard des bienfaits des activités de plein air sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les habiletés sociales et la motivation scolaire des élèves

Les méthodes qualitatives sont à privilégier : lorsqu'il y a peu d'informations sur le sujet, lorsque ce qui sera décrit est difficile à prévoir, lorsqu'il s'agit d'un sujet sensible ou un sujet sur lequel les connaissances sont peu développées, lorsque la recherche repose sur des enjeux, lorsqu'elle repose sur des liens informels ou lorsqu'elle repose sur des programmes évolutifs (Alain & Dessureault, 2009). La présente étude regroupe deux de ces facteurs : des connaissances peu développées sur le domaine des activités de plein air avec les élèves à besoins particuliers en éducation physique et à la santé (EPS) et un sujet sensible, soit les perceptions des élèves à besoins particuliers. De plus, en éducation, la recherche qualitative est appropriée afin de donner la chance aux participants de s'exprimer. La démarche qualitative permet de comprendre de l'intérieur les interactions complexes entre les participants et l'environnement.

4.2 Le contexte de la recherche

La recherche s'est déroulée avec la collaboration d'une école secondaire accueillant uniquement des élèves à besoins particuliers. Cette école offre un programme d'activités de plein air en EPS depuis plusieurs années grâce à l'initiative d'un spécialiste de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé qui œuvre à titre de titulaire de classe dans un programme d'adaptation scolaire. Les élèves s'inscrivent dans ce programme sur une base volontaire à la fin de l'année scolaire précédente. Ils doivent soumettre un formulaire à l'enseignant responsable du programme de plein air et avoir l'approbation écrite de leurs parents pour les sorties à l'extérieur. L'enseignant choisit ensuite les élèves admissibles sur la base de leur motivation à entreprendre le programme et leurs capacités à respecter les consignes. Ce programme a pour but de valoriser et de développer l'entraide, le travail d'équipe, la persévérance et la résolution de conflits (Cantin, s. d.). Ce programme se déroule sur une année scolaire complète. Les sorties, qui ont lieu une semaine sur deux, sont diversifiées et se déroulent principalement dans la région de Lanaudière. Quatre séjours (incluant une nuit en plein air) ont lieu durant l'année à chacune des saisons. Les élèves qui choisissent ce programme sont tous dans le même groupe ayant comme enseignant principal le responsable du programme de plein air. Les notions de plein air et tous les apprentissages qui y sont reliés sont vus à l'intérieur des matières de géographie, d'autonomie et de préparation au monde du travail qui sont des matières que l'on retrouve dans le programme de formation préparatoire au travail deuxième année dans lequel tous les élèves se trouvent. Les jeudis sont entièrement consacrés au plein air, même lorsque les élèves n'ont pas de sortie à l'extérieur. Les évaluations liées aux activités de plein air sont comptabilisées pour les notes en éducation physique et à la santé des élèves.

Sorties	Date	Lieu
1. Sortie d'initiation aux activités de plein air Canot-catamaran et randonnée sur les îles	8 sept.2016	Ste-Thérèse, rivière des Mille-îles
2. Sortie Rabaska et pique-nique	22 sept. 2016	Bois des Fillions, rivière des Mille-îles
3. Sortie Rabaska et entraînement pour le refuge	6 oct. 2016	Rawdon, Lac Rawdon
4. Rabaska et coucher en refuge	19-20 oct. 2016	Parc de la Mauricie, Saint-Mathias, Refuge Wabenaki
5. Évaluation catamaran	3 nov. 2016	Ville Lorrainne, Rivière des Mille-îles
6. Parcours aériens, Arbraska	17 nov. 2016	Arbraska, Rawdon.
7. Randonnée, orientation et cuisson avec petits réchauds	1er déc. 2016	Parc du Bois de belle-rivière, Mirabel
8. Randonnée et coucher en refuge	14-15 déc. 2016	St-Côme, Refuge Swaggin,
9. Planétarium	12 janv. 2017	Montréal

Tableau 4.1 Sorties effectuées de septembre 2016 à janvier 2017

Les personnes invitées

Tous les élèves inscrits au programme de plein air à l'école secondaire sélectionnée (n=12), les enseignants titulaires de ces élèves (n=2), la technicienne en éducation spécialisée (TES) titulaire de ces élèves (n=1), les enseignants responsables du programme de plein air (n=2) et la TES qui fût responsable du groupe classe des

élèves du programme de plein air les années précédentes (n=1) ont été invités à participer à la recherche.

4.3 Les participants

Douze élèves de 15 à 17 ans dont 10 garçons et 2 filles ont accepté de participer à la recherche (tableau 4.2). Parmi les intervenants invités à participer à l'étude : les deux enseignants titulaires, l'enseignant d'anglais et l'enseignante de mathématique et français, la TES attitrée au groupe classe des élèves qui participent au programme, les deux enseignants titulaires ayant une formation en éducation physique et responsable du programme de plein air et la TES qui a accompagné le groupe lors des années précédentes ont participé à l'étude (tableau 4.3). Lors de la collecte des données (2016-2017), le groupe n'était pas accompagné par une TES. Nous avons cependant jugé pertinent de recueillir ses propos puisque cette personne connait bien le programme puisqu'elle a accompagné les élèves les années précédentes. De plus, elle était en soutien à l'enseignant responsable du programme pour les activités académiques qui se déroulent à l'école lors de la collecte des données.

Tableau 4.2 Caractéristiques des élèves qui ont participé à l'étude

Noms fictifs	Dysphasique	Trouble envahissant du développement	Difficulté d'apprentissage	Bégaiement	Mutisme	Sexe
William	X	X	X			Garçon
Zen	X		X			Garçon
Paul	X	X	X			Garçon
Ken	X		X			Garçon
Laurianne	X		X			Fille
François	X		X		X	Garçon
Ronda	X		X			Fille
Antoine			X			Garçon
Maurice	X		X	X		Garçon
David	X		X			Garçon
Xione	X		X			Garçon
Damien	X		X			Garçon

Tableau 4.3 Caractéristiques des intervenants qui ont participé à l'étude

Nom fictif	Sexe	Expérience à l'école (années)
Boris enseignant responsable du programme de plein air	Homme	34
Mike enseignant responsable du programme de plein air	Homme	26
Sandy TES an dernier	Femme	8
Vanessa TES-titulaire	Femme	7
Caroline enseignante Français et mathématique	Femme	12
Dilane enseignant Mathématique	Homme	3

4.3.1 Recrutement des participants

Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), un courriel officiel a été envoyé à la direction de l'école secondaire sélectionnée et à l'enseignant titulaire formé en EPS et responsable du programme de plein air afin de solliciter une rencontre. Le directeur de l'école a été rencontré afin de lui expliquer le projet de recherche. Un formulaire de consentement permettant le déroulement de la recherche dans l'école, la participation des élèves et

des membres du personnel au projet de recherche et l'accès à la consultation des plans d'intervention des élèves par la chercheuse a été signé par la direction de l'école *(voir Annexe A)*.

Recrutement des élèves

Les parents des élèves du programme de plein air ont été informés du projet de recherche lors de la rencontre d'information au sujet du cours de plein air en début d'année scolaire.

Au début d'un cours de plein air, le projet de recherche a été présenté aux élèves. Ces derniers ont ensuite été invités à participer et un formulaire de consentement leur a été remis et expliqué *(voir Annexe A)*. L'accent a été mis sur le libre choix de participer à l'étude et l'absence de lien avec leurs résultats scolaires. Il a été mentionné que les élèves peuvent changer d'idée à tout moment et mettre fin à leur participation au projet de recherche. Ensuite, le déroulement et la nature de l'observation participante et des entrevues ont été expliqués aux élèves. Les élèves ont tous signé le formulaire. Ensuite, un formulaire semblable *(voir Annexe A)* s'adressant aux parents a été remis aux élèves qui devaient l'apporter à leurs parents. Les élèves ont fait signer le formulaire de consentement par leurs parents à la maison et l'ont ensuite rapporté. Les parents ont tous signé ce formulaire permettant à leur enfant de participer à la recherche et donnant accès à la chercheuse au plan d'intervention de leur enfant. Tous les élèves et leurs parents ont accepté de participer à l'étude *(voir Annexe A)*.

Recrutement des enseignants et des techniciens en éducation spécialisée

Les enseignants responsables du programme de plein air, les enseignants titulaires, la TES titulaire et la TES attitrée au programme de plein air dans les années précédentes ont été directement sollicités par la chercheuse principale. La recherche a été présentée lors d'une rencontre individuelle. Les intervenants ont été avisés qu'ils sont libres de participer et que ni la direction de l'école ni leurs collègues ne seront avisés de leur choix. Il a été mentionné aux intervenants qu'ils peuvent

changer d'idée à tout moment et mettre fin à leur participation à la recherche. Tous les intervenants sollicités ont accepté de participer à l'étude. Un formulaire de consentement a été signé *(voir Annexe A).*

4.4 Collecte de données

4.4.1 L'observation participante

La responsable de la recherche a pris part avec les élèves et les enseignants responsables du programme de plein air à deux sorties d'activités du programme de plein air, soit les parcours aériens Arbraska situés à Rawdon (novembre 2016) et la randonnée au Bois de Belle-Rivière à Mirabel (décembre 2016). La responsable de la recherche a adopté un rôle d'observatrice participante connue, c'est-à-dire qu'elle s'est intégrée au groupe et les élèves connaissaient les raisons de sa présence, mais elle n'a pas pris part entièrement aux activités de celui-ci (Martineau, 2005). Elle a participé à la majorité des activités avec les élèves en adoptant le même rôle que les élèves. Par exemple, elle a fait la randonnée avec les élèves, mais n'est pas intervenue pour leur donner des conseils. Elle a seulement interagi avec les autres, comme les élèves. La date, les lieux, les activités et des notes théoriques en lien avec les activités et les interventions qui favorisent le développement du SEP, des habiletés sociales et de la motivation scolaire ont été notés après les activités. De plus, la chercheuse a pris des notes sur le sens que les participants donnent à leurs actions et sur le déroulement précis des événements (Martineau, 2005). L'observation participante a permis d'expliquer et de nuancer les discours des participants suite aux entrevues semi-dirigées ainsi que de mieux comprendre les interactions sociales des participants et de connaître davantage le sens qu'ils donnent à leurs actions. De plus, l'observation participante a permis d'habituer les participants à la présence de la chercheuse, ce qui a facilité les discussions lors des entrevues semi-dirigées (Desbiens, Leriche, Spallanzani, Dumas, & Lanoue, 2006).

4.4.2 L'entrevue semi-dirigée

Les entrevues semi-dirigées individuelles et de groupes ont été choisies comme stratégies de collectes de données, car elles installent un climat de confiance favorisant le dévoilement des participants et permettant ainsi d'avoir accès à leur perception subjective (Poupart *et al.*, 1997). Les entrevues semi-dirigées laissent la place au participant pour parler de son expérience comme bon lui semble, sans s'éloigner trop du sujet, car le chercheur oriente l'échange (Poupart *et al.*, 1997). Les entrevues ont été réalisées à mi- programme soit en milieu d'année scolaire.

L'entrevue individuelle avait pour avantage de permettre aux TES et aux enseignants de participer selon leurs disponibilités. Les participants ont disposé de tout le temps de l'entrevue pour s'exprimer librement, ils n'ont pas été influencés par la pression de leurs pairs. Les entrevues d'environ 30 minutes, enregistrées sur support audio, se sont déroulées dans un endroit calme durant les heures de cours des élèves.

L'entrevue semi-dirigée de groupe a pour avantage de permettre aux élèves d'être plus à l'aise de discuter et d'être moins timides (Poupart *et al.*, 1997). De plus, l'entrevue de groupe permet de : gagner du temps, avoir des échanges dynamiques entre les participants, partager des idées, apporter des nuances aux discours, repérer facilement les sujets qui font ou non l'unanimité, recadrer les sujets, recadrer les questions et recadrer les thèmes pour les entrevues qui ne sont pas encore effectuées (Baribeau & Germain, 2010). Cependant, lors d'entrevues de groupe, les idées produites sont parfois moins nombreuses et de moins bonne qualité (Fern, 2001). Aussi, il peut arriver que les élèves mènent l'entrevue et les discussions peuvent être difficiles à suivre pour l'animateur. De plus, les participants peuvent subir l'influence des pairs et ne pas mentionner ce qu'ils pensent réellement. Certains participants peuvent également ne pas parler pendant que d'autres monopolisent le temps (Baribeau & Germain, 2010). Puisque l'entrevue de groupe permet de gagner du temps, d'apporter des nuances et de favoriser les échanges dynamiques, les entrevues de groupes ont été faites avec des groupes de trois

élèves, car un petit groupe a permis à tous de s'exprimer sans subir trop de pression et les propos des uns encourageaient les autres à s'exprimer sur différents sujets.

Les entrevues ont porté sur trois thèmes déterminés grâce à la revue de la littérature. Les thèmes sont reliés aux effets des activités de plein air sur les difficultés personnelles, sociales et scolaires. Les thèmes qui ont été abordés sont le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les habiletés sociales et la motivation scolaire. Les élèves, les enseignants titulaires et les TES titulaires ainsi que les enseignants responsables du programme de plein air et la TES du programme de plein air avaient des canevas d'entrevues différents (*voir Annexe* B).

La revue de littérature a permis de déterminer quels étaient les participants les mieux placés pour répondre aux questions des entrevues selon les thèmes abordés (voir tableau 4.4.). Les élèves du programme de plein air ont été interrogés sur leur SEP, leurs habiletés sociales et leur motivation scolaire. Les enseignants et les TES titulaires de ces élèves ont été interrogés sur les habiletés sociales et la motivation scolaire des élèves du programme de plein air. Les enseignants responsables du programme de plein air et la TES du groupe classe du programme de plein air en EPS ont été interrogés sur les habiletés sociales des élèves du groupe classe du programme de plein air en EPS.

Tableau 4.4 Thèmes abordés lors des entrevues individuelles (EI) ou de groupe (EG) (n=4) (3 élèves/groupe)

Thèmes	**Participants**				
	Élèves (n=12)	**Enseignant titulaire ayant une formation d'EPS (n=2)**	**Titulaires (n=2)**	**TES titulaires (n=1)**	**TES plein air années passées (n=1)**
SEP	EG				
Habiletés sociales	EG	EI	EI	EI	EI
Motivation scolaire	EG		EI	EI	

Canevas d'entrevues

Les canevas d'entrevues ont été réalisés à l'aide du cadre conceptuel. Pour le SEP, Bandura (2003) a servi de références et les questions ont été élaborées à l'aide de l'échelle d'efficacité personnelle (Sherer & Maddux, 1982). Pour les habiletés sociales, les questions ont été élaborées à l'aide du Youth at risk programm evaluation tool (YARPET) (Neil, 2012). La théorie de Viau (1994) sur la motivation scolaire a servi de référence pour les questions en lien avec la motivation scolaire. (*voir Annexe B*)

4.4.3 L'entrevue de groupe avec des élèves dysphasiques

Les entrevues de groupes ont été réalisées avec trois élèves par groupe (quatre groupes) afin de favoriser les échanges sans que les élèves les plus discrets soient

inhibés par les plus volubiles, car ces élèves ont plusieurs difficultés de communications. Ainsi, l'enseignant responsable du programme de plein air a une excellente connaissance de ses élèves a formé les groupes. Il a placé ensemble trois élèves qui ont un bon lien et qui s'entraident au niveau de la communication. Les élèves ont tous respecté leur droit de parole et ont parfois aidé leurs pairs à trouver les mots qu'ils cherchaient pour s'exprimer.

La première entrevue de groupe a permis à la chercheuse d'adapter ses interventions et les questions posées aux élèves. L'entrevue a été réalisée, puis celle-ci a été transcrite et remise à la directrice de recherche. Suite aux commentaires de celle-ci, la chercheuse a repris l'entrevue avec le même groupe d'élèves afin d'avoir plus d'informations et de mieux comprendre leurs propos. Un support visuel a été utilisé avec les élèves afin qu'ils comprennent mieux les questions (figure 4.2). Un schéma avec une image au centre représentant le plein air et le reliant à l'aide d'une flèche à eux-mêmes, aux autres personnes et à l'école représentait les thèmes de l'entrevue. Une liste des activités qu'ils avaient faites depuis le début de l'année leur avait également été remise et revue avec eux afin qu'ils se souviennent des activités réalisées.

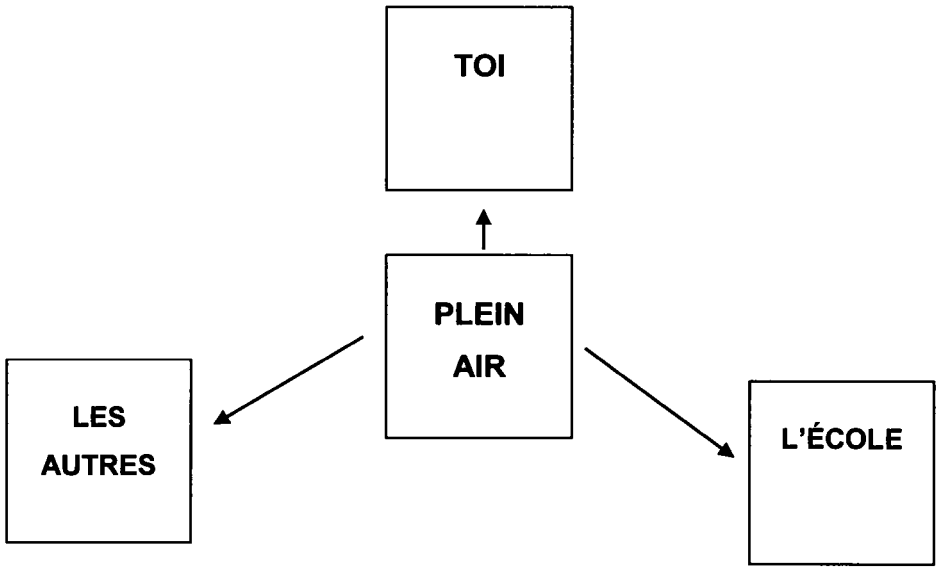


Figure 4.1 Schéma des thèmes de l'entrevue avec les élèves

Plusieurs difficultés ont été rencontrées durant les entrevues, notamment des difficultés de compréhension des propos des élèves par la chercheuse. Elle s'est ajustée lors de la deuxième entrevue et a développé des outils afin de valider les propos des élèves : répéter ou reformuler les phrases des élèves afin de vérifier la compréhension de leurs propos, utiliser le langage non verbal des élèves et le sien, demander aux élèves de préciser leur pensée, d'expliquer davantage ou de donner un exemple concret ainsi que nommer le langage non verbal des élèves afin d'en garder une trace sur l'enregistrement audio. Afin d'aider les élèves qui sont plus timides, la méthode la plus efficace a été de leur poser directement des questions et demander des exemples.

De plus, les liens développés avec les élèves lors de l'observation participante ont été essentiels, car ils ont permis aux élèves de se sentir en confiance avec la chercheuse et de lui parler sincèrement de ce qu'ils pensaient du programme. Aussi, les élèves passaient fréquemment d'un sujet à un autre sans faire d'introduction, la chercheuse réussissait à comprendre les propos des élèves et à poser les bonnes questions, car elle connaissant ce dont ils parlaient grâce à l'observation participante effectuée.

Par ailleurs, compte tenu des difficultés de communication de certains élèves, les propos rapportés pour illustrer les résultats proviennent principalement des élèves qui possèdent une meilleure élocution. Cependant, les élèves qui sont moins cités ont donné des opinions très semblables par leur langage non verbal ou une simple approbation des propos de leurs collègues lors des entrevues.

4.5 Aspects déontologiques

Un certificat éthique a été obtenu auprès du comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) de la faculté des sciences de l'UQAM (*voir Annexe C*).

4.5.1 Inconvénients et avantages

Cette recherche comporte peu de risques pour les participants, mais certains inconvénients pourraient être vécus par les participants qui pourraient également retirer certains avantages de la recherche.

Inconvénients

Le temps pour participer aux entrevues semi-dirigées est un inconvénient. Pour les élèves, les entrevues de groupes ont eu lieu selon leurs disponibilités.

Pour les enseignants et les TES la participation exige du temps supplémentaire aux heures de travail régulières. Ils ont toutefois choisi le moment qui leur convenait le mieux.

Il y a peu de risques associés à la participation des élèves et ces risques sont limités au léger inconfort que pourraient susciter certaines questions de l'entretien. Les participants n'ont jamais été dans l'obligation de répondre à une question et la chercheuse a été attentive à toute manifestation d'inconfort.

Avantages

Les participants ont comme avantage de pouvoir donner leur opinion sur le programme d'activités de plein air en EPS et ainsi ils ont pu contribuer à l'améliorer pour les prochaines années. De plus, les enseignants responsables du programme de plein air et la TES plein air ont pour avantage de pouvoir porter un regard sur leurs interventions lors du programme de plein air dans le but de l'améliorer.

4.5.2 Confidentialité

Les informations recueillies lors des entrevues semi-dirigées sont confidentielles. Elles n'ont pas été transmises d'un participant à un autre. Aussi, lors des entrevues de groupe, les informations recueillies n'ont pas été divulguées à l'extérieur du local d'entrevue. Les participants ont été appelés à faire preuve de discrétion quant aux

propos discutés lors des entrevues. De plus, la chercheuse a fait preuve de discrétion quant à la participation des élèves et des intervenants. Les membres du personnel de l'école ainsi que les autres élèves n'ont pas été informés des personnes participant au projet.

4.6 Méthode d'analyse des données

Les entrevues semi-dirigées ont été analysées grâce à la démarche d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). Cette démarche propose de faire émerger les catégories du contenu des entrevues en étant guidé par les objectifs de la recherche. Ensuite, la démarche suggère de trier le contenu des entrevues et de le classer dans les catégories établies (L'Écuyer, 1990). Les perceptions des élèves, des enseignants responsables du programme de plein air (PA), des enseignants titulaires, des TES titulaires et de la TES plein air ont été réunis afin d'avoir un portrait global de leurs perceptions liées au programme.

Les données de l'observation participante n'ont pas été analysées. Lors des entrevues de groupe, la chercheuse s'est servie de ces données afin de relancer la conversation et de mieux comprendre les propos des élèves. Les données ont également servi à l'interprétation des entrevues semi-dirigées et ont permis de mieux comprendre et de nuancer les perceptions recueillies lors des entrevues. Ces données ont également permis de faire des liens entre les activités de plein air, les interventions des enseignants responsables du programme de plein air et de la TES plein air, les actions et interactions des élèves et les perceptions des bienfaits du programme de plein air qu'ont les participants de la recherche.

Une analyse de fidélité a été faite avec 20 % du corpus et un taux de succès de 90 % au 1er niveau de catégorie et 85 % au deuxième niveau (sous-catégories). Ensuite, tous les énoncés ont été vérifiés par consensus de 2 chercheurs.

La recherche s'étant effectuée avec des élèves ayant des difficultés de communication, les énoncés ont été pris dans leur ensemble pour l'analyse afin d'en comprendre le sens et de donner plus d'authenticité aux propos des participants, ce

qui rend leur dénombrement non significatif.

4.7 Déroulement de la recherche

L'organisation, la collecte de données et l'analyse des données se sont déroulées de septembre à janvier.

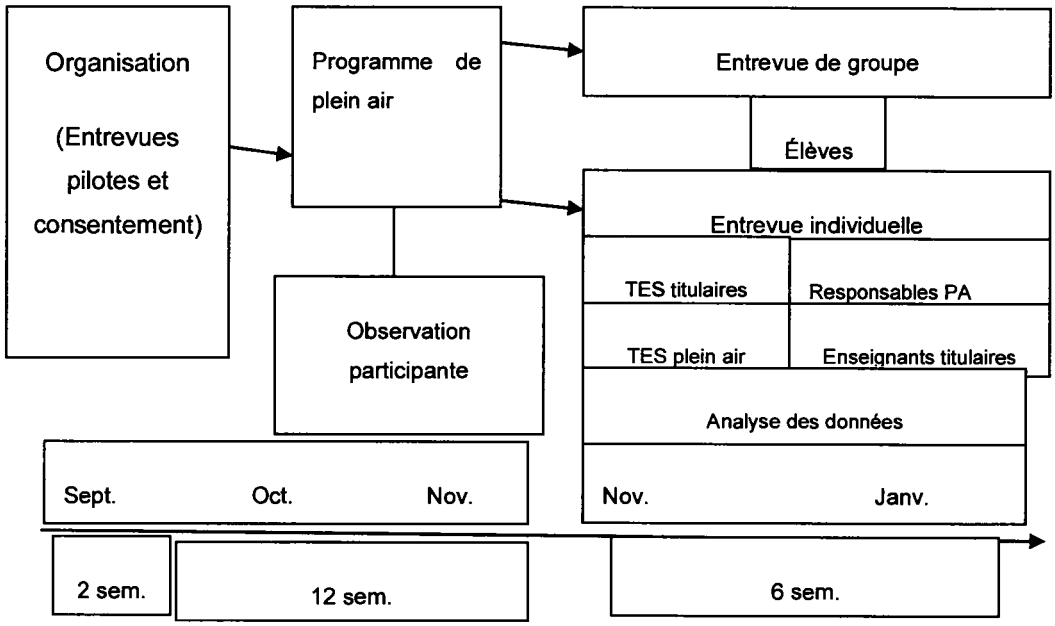


Figure 4.2 : Déroulement de la recherche

CHAPITRE V
RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats et la discussion suite aux entrevues effectuées avec les participants. Ces dernières ont été effectuées dans le but de répondre à la question de recherche : quelles sont les perceptions des élèves et des intervenants en regard des bienfaits des activités de plein air réalisées avec des élèves à besoins particuliers lors de cours d'éducation physique et à la santé (EPS). L'analyse des propos des élèves et des intervenants a été effectuée selon trois thèmes : le sentiment d'efficacité personnel (SEP), les habiletés sociales et la motivation scolaire. Outre les thèmes d'analyse prévus, les élèves ont également discutés d'autres aspects du programme. Une discussion suivra chacun des thèmes d'analyse.

5.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Cette catégorie fait référence au sentiment d'efficacité personnelle soit : « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003 p.12.). Trois questions ont permis aux élèves de s'exprimer sur leur SEP :

> *Pouvez-vous me parler des réussites que vous avez vécues lors du programme de plein air ?*
>
> *Pouvez-vous me parler de ce qui vous a fait vous sentir meilleur lors du programme de plein air ?*
>
> *Pouvez-vous me parler de comment les autres élèves et/ou les enseignants vous ont aidé à réussir des tâches et vous ont aidé à vous sentir meilleur en plein air ?*

Bien qu'aucune question ne leur fût posée sur le SEP des élèves, les intervenants ont tout de même abordé le sujet lorsqu'il a été question des changements de comportements au niveau de l'affirmation des élèves du programme de plein air.

L'analyse des propos des participants a été faite selon les quatre sources qui influencent le développement du SEP soit : « l'expérience vicariante », « l'expérience active de maîtrise », « la persuasion verbale » et « l'état physique et émotionnel » (Bandura, 2003). Cependant, les participants n'ont discuté d'aucun élément pouvant être associé à l'état physique et émotionnel.

5.1.1 L'expérience vicariante

L'expérience vicariante renvoie à la comparaison qu'un élève fait de sa propre performance avec celle de ses pairs ayant des caractéristiques semblables à lui.

Ainsi, les élèves mentionnent qu'ils analysent les techniques de réussite d'une tâche en plein air afin de la réussir. Notamment, Laurianne explique qu'elle a regardé comment William a fait pour traverser un obstacle lors d'une activité de parcours aérien dans les arbres afin de le franchir à son tour. Elle savait qu'elle avait des difficultés lors de sa dernière expérience, mais la réussite de l'obstacle par son camarade l'a mise en confiance de réussir à son tour.

De plus, les élèves sont également des modèles entre eux au niveau des habiletés sociales, notamment au niveau du leadership.

> *Tu en apprends plus sur le leadership, tu apprends des nouvelles choses, tu apprends aux autres comment être un bon leader. (Ken)*

Par ailleurs, plusieurs films et histoires vraies dont les thèmes touchent le plein air sont présentés aux élèves afin de les inspirer. Les élèves prennent également les personnages principaux de faits vécus présentés dans leur cours de plein air comme modèles. En outre, William mentionne que grâce à ces vidéos, « il sait qu'en survie, il faut rester calme et réfléchir bien pour ne pas avoir de conséquence ».

5.1.2 Expérience active de maîtrise

Les expériences actives de maîtrise renvoient aux succès vécus par les élèves. Lors des entrevues, les élèves affirment qu'ils « trouvent ça le fun » apprendre à maîtriser

des techniques qu'ils ne connaissaient pas. Aussi, ils indiquent qu'ils aiment s'améliorer au niveau de leurs compétences personnelles. Les élèves mentionnent plusieurs réussites d'activités du programme et réussites sur le plan personnel.

Réussites des activités du programme

Lors des différentes activités du programme, les élèves ont vécu plusieurs réussites qu'ils ne « pensaient pas être capables de réussir » au départ.

Les élèves nomment des activités précises. L'activité « Arbraska », où les élèves ont effectué des parcours aériens a été évoquée à plusieurs reprises. Ils indiquent qu'ils ont « eu de la confiance cette journée-là ». Laurianne et Ronda racontent comment elles se sont senties après avoir réussi un obstacle difficile.

> *J'étais très fière. Le premier qu'on a fait, mes jambes tremblaient vraiment beaucoup, mais j'ai réussi. Quand tu commences, c'est normal. Comme moi avant, j'avais peur des hauteurs, pis j'ai pu peur des hauteurs. J'ai vaincu ma peur. (Lauriane)*
>
> *Au début, j'avais peur des hauteurs. J'avais peur de tomber, mais un moment donné, j'ai arrêté d'avoir peur et j'ai continué. J'étais contente, j'étais fière de moi. (Ronda)*

Plusieurs élèves étaient fiers également d'avoir réussi à dormir une nuit en refuge.

> *Un chalet pas d'électricité, je ne pensais pas être capable. Mais non, finalement, j'ai trouvé ça « cool » et c'est comme une réussite pour moi. J'ai réussi à être là. (Antoine)*

Réussites personnelles

Des réussites sur le plan personnel des élèves ont été nommées à plusieurs reprises. Les élèves spécifient avoir vécu plusieurs réussites par rapport à la confiance en soi et l'autonomie.

La confiance en soi des élèves semble s'améliorer depuis qu'ils sont dans le programme de plein air. Les élèves affirment qu'ils se « tiennent plus la tête haute » cette année.

Je regarde la personne quand elle parle, je ne regarde pas en bas. (Ronda)

Je travaille sur ma confiance aussi parce qu'avant j'étais vraiment dans mon coin. Le plein air m'a beaucoup aidé. (Antoine)

Le programme de plein air, je trouve que ça m'a aidé à développer ma confiance en moi, parce que j'suis une personne qui, des fois, se pose des questions avant de faire des affaires. Ça m'a beaucoup aidé, le plein air. (Zen)

Les élèves expliquent également qu'ils ont une meilleure connaissance d'eux-mêmes depuis qu'ils sont dans le programme de plein air et cela les aide dans leur confiance en eux. Les enseignants ont aussi remarqué des changements reliés à la confiance en soi des élèves. Aussi, le plein air a aidé les élèves à apprécier davantage leur physique.

Je suis contente de mon corps et tout. (Ronda)

Le programme de plein air a aidé les élèves à se sentir plus *normaux* en comparaison aux élèves des groupes réguliers. Cela les a aidés à avoir confiance en leur capacité de réussir des tâches scolaires.

Les enseignants responsables du programme de plein air ont également remarqué une amélioration de la confiance en soi chez les élèves. Mike raconte que Ken, qui en est à sa deuxième année dans le programme, prend beaucoup d'assurance et qu'il est capable de démontrer un bon leadership.

Boris explique que Ronda a choisi le programme de plein air dans le but d'augmenter sa confiance en elle. Il a observé en début d'année une jeune fille qui était dans « l'ombre de son ex-copain et de son frère », et qui maintenant lui dit : « je sais que ma mère me dit que je ne suis pas aussi brillante que mon frère, mais il y a une chose que je peux te dire : je vais réussir dans la vie. Il y a des profs qui m'ont dit que je n'étais pas assez intelligente pour aller aux adultes, mais moi, je te le confirme, je me suis inscrite aux adultes ».

L'autonomie des élèves semble s'être améliorée depuis qu'ils sont dans le

programme de plein air. Les élèves et les intervenants témoignent de ces changements.

D'entrée de jeu, plusieurs élèves ont mentionné que c'était une réussite pour eux d'être capable « de se débrouiller en forêt », « d'y survivre » et « ne pas y mourir ».

> *Ce qui nous rend plus autonomes, c'est quand on fait notre nourriture par nous-mêmes. Il ne faut pas qu'on demande à Boris quoi faire. Il faut qu'on le fasse tout seul par nous-mêmes. (Ronda)*
>
> *Ça peut être utile pour plus tard. Et si, par exemple, tu es grand et tu veux aller faire du canot avec tes amis, tu vas savoir quoi faire, tu vas avoir de l'expérience et tu vas pouvoir leur montrer. (Antoine)*

Par ailleurs, les élèves racontent qu'ils effectuent plus leurs « tâches à la maison ». Laurianne pense que c'est « parce qu'elle est plus responsable » depuis qu'elle est dans le programme de plein air.

D'ailleurs, les enseignants responsables du programme de plein air expliquent comment ils favorisent l'autonomie, car « il y a plein d'activités dans le plein air qu'ils vont retrouver dans la vraie vie ».

> *J'essaie de leur montrer les choses une fois. Puis tout de suite la deuxième fois, je veux qu'ils se mettent en action par eux-mêmes puis je me mets en retrait. (Boris)*

L'autonomie est vraiment la plus belle réussite de ces élèves pour Mike, enseignant titulaire formé en EPS et accompagnateur lors des sorties de plein air.

> *C'est des « flos » qui chez eux, souvent, les parents leur laissent rien faire. Ils font des activités qu'ils n'auraient même pas soupçonné qu'ils pourraient faire. (Mike)*

Sandy, la technicienne en éducation spécialisée (TES) attitrée pendant plusieurs années aux élèves du programme de plein air en EPS, explique qu'en contexte de plein air, parce qu'ils sont loin des ressources, ils ne peuvent pas pallier à des oublis comme lorsqu'ils sont à l'école et cela les rend davantage autonomes et favorise l'ensemble des apprentissages.

La TES responsable des élèves du programme de plein air manifeste un point de vue semblable. Elle considère que le contexte des activités de plein air les prépare bien pour être autonome dans leur vie d'adulte.

> *D'après moi, ça peut leur apporter aussi beaucoup le sens de l'organisation, de la débrouillardise, de l'implication et d'être proactifs dans leurs démarches. (Vanessa)*

5.1.3 Persuasion verbale

La persuasion verbale est la rétroaction donnée à l'élève au sujet de ses actions et de ses comportements. Les rétroactions aident à développer le SEP de l'élève. Ces rétroactions prennent la forme d'encouragements des pairs et d'encouragements de la part de Boris pour les élèves du programme de plein air en EPS.

Encouragements des pairs

L'encouragement des pairs renvoie aux rétroactions données aux élèves par « leurs amis » et les autres membres du programme de plein air en EPS. Ces encouragements les ont aidés à réussir des activités et les ont aidés aussi à « avoir plus confiance » pour accomplir des tâches.

Lors de l'activité des parcours aériens Arbraska, plusieurs élèves indiquent qu'ils avaient peur de traverser certains obstacles, mais qu'ils l'on fait grâce aux encouragements de leurs pairs. Par exemple, Laurianne raconte que les encouragements de Wesley lui ont donné « plus confiance », ce qui lui a permis de réussir.

Encouragement de Boris

Les encouragements donnés par l'enseignant principal du programme de plein air, Boris, ont été soulignés par plusieurs élèves, car ces encouragements les ont aidés à réussir les activités de plein air. Les propos des élèves mettent également de l'avant comment Boris les aide à avoir plus confiance en leurs habiletés et leurs capacités à accomplir leurs objectifs personnels.

Il nous dit toujours bravo, continue, tu vas être capable. (Laurianne)

Aussi, les conseils spécifiques liés aux activités ainsi que les rétroactions de Boris aident les élèves à réussir les tâches telle la descente de rivière en canot :

Boris nous encourageait. Il nous disait quoi faire, ça m'a donné confiance. (William)

Selon les élèves, Boris les encourage non seulement dans les activités de plein air, mais aussi dans leurs objectifs personnels.

Il m'aide beaucoup, il me soutient, il m'encourage, il me dit plein de belles choses. Par exemple, il dit que si tu as un rêve, fais-le. Ça m'encourage, ça me donne confiance. (William)

Mon « prof » croit beaucoup en moi et j'aime vraiment ça. Ce que j'aime, c'est qu'il essaie de tout faire pour que je réalise mon rêve. (Ronda)

Par ailleurs, l'enseignant met toujours l'accent sur les bons coups qu'il appelle les « wow » et ne fait qu'expliquer ce qui ne fonctionne pas dans les moins bons coups, qu'il appelle les « woo ». Suite à chaque sortie, un retour en groupe supporté par des séquences filmées est effectué en lien avec les réactions de chacun et les événements. Les élèves mentionnent à plusieurs reprises qu'ils aiment cette façon de faire, parce que cela les aide à avoir confiance en eux, à se « sentir meilleurs » et à réussir des tâches.

Quand on fait les « woo » et les « wow », à chaque fois qu'il va y avoir un « wow » il va te le dire : « continue comme ça, j'aime ça ». Quand il dit un « woo », il va juste te le dire, il ne va pas te gueuler après, il va juste te dire peut-être ça tu pourrais l'améliorer, puis on va plus en entendre parler après. Puis, il va te dire, continue sur les « wow ». (Antoine)

Somme toute, les propos des élèves révèlent comment le programme de plein air leur permet d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle. Les activités qu'ils vivent en plein air développent leur confiance en eux et leur autonomie. Aussi, le programme permet aux élèves d'observer leurs pairs afin de réussir des tâches. Il est également propice aux encouragements qui sont donnés autant par les élèves que par Boris, qui donne beaucoup de rétroactions lors des activités.

5.1.4 Discussion sentiment d'efficacité personnelle

Les élèves ont rapporté à plusieurs reprises les réussites qu'ils ont vécues lors du programme de plein air. À l'instar des plusieurs études (Davidson, 2001; Harris, 2005; Russell & Allen Walsh, 2011; White, 2012), ces expériences de maîtrise contribuent à développer leur SEP. Tels que l'ont décrit Bergeron-Leclerc et ses collaborateurs (2012) dans leur étude sur l'impact d'un programme de plein air dans une école alternative, les élèves ont perçu une augmentation de leurs capacités physiques suite à leur participation à un programme de plein air. D'ailleurs, la réussite de défis en plein air semble augmenter le sentiment de compétence des élèves, ce qui est en accord avec les résultats de l'étude de Davidson (2001). Aussi, les élèves affirment avoir réussi à passer une nuit en refuge et se sentir plus performants dans les tâches reliées au plein air, ce qui est semblable aux résultats obtenus par Harris (2005). Les intervenants ont également affirmé que l'éloignement contribue à l'apprentissage des élèves, car ils n'ont pas de ressources à proximité, ce qui est semblable aux propos des participants de l'étude de White (2012).

Les élèves ont vécu plusieurs réussites sur le plan personnel. Notamment, les élèves et les intervenants nommaient plusieurs réussites liées aux habiletés sociales des élèves comme les participants interrogés par Bergeron et Leclerc (2012). Les élèves affirment également avoir plus confiance en eux et se sentir davantage capables d'atteindre leurs objectifs personnels, ce qui corrobore les résultats d'études antérieures (American Institutes for Research, 2005; Bowen & Neill, 2015; Davidson, 2001; Russell & Allen Walsh, 2011).

De plus, les intervenants ont insisté sur l'importance de la préparation avant les sorties à l'extérieur afin que les élèves puissent réussir les activités. Cette préparation était aussi importante dans l'étude de Harris (2005), qui remarque une plus grande augmentation du SEP chez les élèves ayant pris part au processus préaventure, qui consistait en plusieurs rencontres expliquant l'utilisation du matériel, l'itinéraire complet, les étapes du séjour et les difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

Par ailleurs, les élèves et les intervenants ont soulevé les bienfaits des retours

effectués en classe suite aux activités de plein air, car cela leur permet de voir les bons coups et les choses à améliorer. Cela reflète l'avis des participants de l'étude de White (2012), qui considèrent que les rétroactions suite aux sorties de plein air ainsi qu'un environnement supportant aident à la croissance personnelle.

Il importe aussi de constater que dans le contexte du programme de plein air, les élèves vivent des expériences vicariantes puisqu'ils sont des modèles les uns pour les autres, ce qui peut contribuer à augmenter leur SEP. Ils ont aussi mentionné plusieurs exemples de persuasions verbales qui les auraient aidés à réussir des tâches et des objectifs. Les expériences vicariantes et les persuasions verbales ne semblent pas avoir été abordées lors d'études précédentes.

5.2 Habiletés sociales

Les habiletés sociales sont les comportements spécifiques qui permettent d'agir adéquatement dans une situation sociale précise (Frank M. Gresham & Walker, 2014). Trois questions ont permis aux élèves de s'exprimer sur leurs habiletés sociales :

> *Pouvez-vous me parler de vos relations avec les autres, les amis du programme de plein air, les enseignants, les TES, les autres élèves de l'école, depuis que vous êtes dans le programme de plein air ?*
>
> *Pouvez-vous me dire comment vous vous affirmez, comment vous dites ce que vous pensez, comment vous preniez votre place parmi les autres depuis que vous êtes dans le programme de plein air ?*
>
> *Pouvez-vous me dire comment vous communiquez avec les autres depuis que vous êtes dans le programme de plein air ?*

Les intervenants ont également été questionnés à ce sujet et trois questions leur ont permis de s'exprimer :

> *Pouvez-vous me parler de l'évolution observée au niveau des habiletés de communication des élèves qui participent au programme de plein air cette année ?*
>
> *Pouvez-vous me parler de l'évolution observée chez les élèves qui*

participent au programme de plein air cette année, au niveau de la coopération et du travail d'équipe ?

Pouvez-vous me parler de l'évolution observée au sujet de l'ambiance de ce groupe et des liens qu'ils ont entre eux cette année ? Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?

L'analyse des propos des participants a été faite selon certaines habiletés sociales importantes chez l'élève proposées par Gresham et Walker (2014) : *les comportements interpersonnels, l'affirmation de soi, l'acceptation des pairs* et *les habiletés de communication.* Les propos des élèves présentent des exemples où ils ont démontré ces habiletés sociales ou des témoignages d'amélioration de ces habiletés. Ils incluent également les perceptions des intervenants sur les éléments du programme de plein air qui contribuent à l'amélioration de ces habiletés.

5.2.1 Les comportements interpersonnels

Les comportements interpersonnels font référence à la manière dont une personne interagit avec les autres (Weiner *et al.*, 2003). Les propos des élèves ont été regroupés en deux catégories : la cohésion du groupe et la coopération.

Cohésion de groupe

La cohésion de groupe est la somme des facteurs qui permettent au groupe de rester ensemble ou de souhaiter être ensemble. C'est un processus social qui pousse les membres du groupe les uns vers les autres (Lin, Chen, Tzenf, & Chou, 2007). Les participants expliquent comment ils perçoivent la dynamique de l'ensemble du groupe. Les participant racontent la forte « confrérie » qui règne dans le groupe et comment les élèves sont devenus « une seule grosse gang ». Les intervenants spécifient que les élèves du groupe de plein air sont un groupe « le fun » où les élèves se parlent davantage comparativement aux autres groupes.

D'emblée, plusieurs élèves mentionnent qu'ils sont à l'aise avec les élèves du programme de plein air parce que « tout le monde parle à tout le monde » et que « le

plein air c'est comme une deuxième maison ».

> *On travaille plus en équipe, tu fais plus ton cocon tout de suite ensemble, c'est comme une famille que tu crées ensemble et c'est le fun. (Zen)*
>
> *C'est comme des frères et des sœurs, on a plein de choses en commun, on niaise ensemble. (William)*

Généralement, les élèves apprécient la cohésion du groupe, mais certains apportent une nuance, car ils affirment qu'un élève est constamment en compétition et que cela nuit à l'ambiance du groupe. Aussi, un élève indique que son appréciation du groupe varie, mais il n'a pas désiré élaborer sur le sujet. Enfin, un élève qui avait participé au programme l'année précédente qui était composée uniquement de garçons aimait davantage la cohésion du groupe de l'an dernier, car « avec deux filles ça change la dynamique ».

Les intervenants qui agissent auprès des élèves du programme de plein air mentionnent à plusieurs reprises qu'il s'agit d'un groupe soudé et que le programme contribue à améliorer la cohésion de groupe.

> *Ça s'en vient de plus en plus « on est un groupe ». Les élèves sont de plus en plus à l'aise. (Mike)*
>
> *Plus ça va, plus les belles petites équipes se font, ils ont confiance entre eux, donc de plus en plus ça va bien à ce niveau-là. (Boris)*
>
> *Souvent on a pris des individus, on les a amenés à être une gang, ils ont évolué à être un groupe et on a fini l'année c'était une équipe. (Sandy)*
>
> *Ils sont toujours ensemble, ils font les sorties, ils apprennent à plus se connaître. Je suis sûre que ça aide beaucoup avec le plein air. (Vanessa)*

Selon les intervenants, au début de l'année scolaire, les élèves étaient plus inquiets dans leur groupe, car ils venaient de deux écoles différentes, mais maintenant, ils se sentent vraiment chez eux dans le programme de plein air.

> *Ils ont vraiment intégré le milieu. C'est leur local, c'est leur programme, c'est leurs choses à eux autres, à cette équipe là au complet : nous autres on est le plein air, on est notre gang. (Dilane)*

> *Aujourd'hui, je vois qu'il y a vraiment plus de chimie. Ils sont capables de travailler en équipe, je les sens plus à l'aise. (Caroline)*

Caroline nuance en expliquant que le plein air n'est qu'un prétexte, c'est le fait de travailler en équipe vers un but commun qui aide les élèves : « ça aurait pu être une troupe de théâtre ».

Coopération

La coopération est la capacité d'agir ensemble, de manière coordonnée au travail, lors de loisirs ou dans une relation sociale, dans la poursuite d'un but commun, le plaisir d'une activité commune ou simplement le renforcement de la relation (Argyle, 2013). Les intervenants et les élèves racontent la coopération présente lors des sorties, en classe ainsi qu'en contexte extrascolaire. Les élèves expliquent comment ils s'entraident et les intervenants donnent des exemples de coopération présente dans le groupe. Ils expliquent également comment ils favorisent la coopération dans le cadre du programme de plein air.

D'emblée, les élèves donnent des exemples d'activités où ils ont fait preuve de coopération. Notamment, ils indiquent que plusieurs activités ne peuvent être réussies qu'avec le travail d'équipe, comme charger les canots sur la remorque. Les élèves expliquent également comment ils incitent leurs pairs à coopérer.

> *On était sur un lac, il pleuvait. On était un peu en retard, si on avait eu un retard de dix minutes, on aurait manqué le bus. On a vraiment travaillé en équipe, on s'est tous dépêchés et ça a pris quatre minutes pour se rendre. (William)*

> *Tout le monde s'entraide. Ceux qui foutent rien et ceux qui ne savent pas quoi faire, on essaye de les intégrer dans le groupe et de leur donner des tâches et c'est ça, essayer de travailler en équipe et de faire ce qu'on a à faire. (Ken)*

De plus, les élèves et les enseignants responsables du programme de plein air mentionnent que lorsque les élèves doivent cuisiner sur des réchauds, ceux qui sont plus à l'aise vont naturellement aider les autres.

Les élèves affirment également qu'ils s'entraident plus en classe depuis qu'ils sont dans le programme de plein air.

> *Je passe souvent ma feuille à François pour qu'il comprenne. Cette année, j'aide et je reçois de l'aide. Mon groupe l'an passé ne m'aidait pas. (Laurianne)*
>
> *Lorsque les gens ont besoin d'aide, c'est les autres qui vont aller les aider avant le prof. (Antoine)*
>
> *Des fois quand quelqu'un ne comprend pas dans la classe, je lui dis : « je vais te passer ma feuille et t'expliquer comment ça marche ». C'est le fun, on a le droit de s'aider. (Ronda)*

De plus, les élèves pensent qu'ils s'entraident plus cette année, parce qu'ils sont « prêts à tout pour aider », parce qu'ils se comprennent, qu'ils connaissent plus de gens et que les gens les respectent.

Sandy (TES), qui était responsable des élèves du programme de plein air en EPS, raconte qu'elle a vu souvent de belles évolutions dans les groupes au niveau de la coopération. Elle explique comment les élèves au début de l'année s'ignorent davantage, ne sont pas attentifs aux besoins des autres, mais à la fin de l'année, ils n'ont même plus besoin de se parler pour se comprendre.

Les enseignants soulignent que les élèves du programme de plein air essaient d'aider leurs pairs, peu importe leur identité. Selon les enseignants, les élèves expliquent à leurs pairs les démarches nécessaires afin de trouver la réponse.

> *Laurianne va aider beaucoup François. Elle le prend en charge. François il a des très très grandes difficultés. (Caroline)*
>
> *Quand ils font du travail, ils se promènent vraiment de l'un à l'autre au lieu d'être tout le temps avec leurs amis. Il y en a qui vont plutôt aller chercher les réponses des autres, tandis que là, au lieu de se donner les réponses, ils vont s'aider, ils vont dire : « Ok regarde, j'ai pris tel outil, regarde il y a des dictionnaires là ». Il y a vraiment une entraide qui se fait entre ces élèves-là. (Dilane)*

Selon Dilane, cela est lié à leur participation au programme de plein air, « parce que, connaissant Boris et son schème qu'il essaie d'inculquer du travail d'équipe à ses

élèves là, c'est sûr que ça fait une différence ».

Les intervenants expliquent que le programme est bâti afin de favoriser la coopération. D'emblée, les valeurs du programme de plein air qui sont enseignées et appliquées abondent dans ce sens : « le travail d'équipe, c'est un beau cadeau, ne jamais laisser personne derrière et ensemble, on est plus fort ». Les élèves affirment qu'ils mettent ces valeurs régulièrement en pratique lors des sorties en plein air.

Selon les intervenants, « l'objectif principal du programme de plein air, c'est de faire travailler les élèves les uns avec les autres ». Les enseignants responsables du programme de plein air expliquent qu'ils essaient toujours de « mettre les élèves en situation de travail en équipe ». Même en classe, les élèves « travaillent deux par deux ».

Ainsi, dans plusieurs situations, « les élèves n'ont pas le choix de travailler en équipe, comme pour transporter les canots jusqu'à la remorque ». Cependant, les enseignants responsables du programme de plein air expliquent qu'au début de l'année « souvent ils veulent tout faire tout seuls », mais ils ne les laissent pas faire et ils les amènent à s'entraider, en utilisant différentes méthodes.

> *Je mets leur nom dans un pot, puis je tire les noms au hasard. Rapidement, parce que je les mets en confiance et parce que je suis toujours présent avec eux, ils vont très très bien collaborer. Il n'y a personne qui a dit : moi je ne veux pas travailler avec cette personne-là. (Boris)*

> *Les jeunes qui font le programme pour la deuxième fois créent l'exemple. On a moins besoin d'expliquer comment travailler en équipe, parce qu'on a déjà des gens qui sont habitués de travailler en équipe alors ils aident les autres. (Mike)*

Selon les intervenants, le danger et l'incertitude du plein air favorisent plus le développement des habiletés sociales chez les élèves que les activités en classe, car les élèves vivent des émotions plus fortes, ils ont des peurs et ils tissent des liens d'amitié plus solides.

5.2.2 Les habiletés de communication

Les habiletés de communication sont de l'ordre de la compétence linguistique et communicative, de la compétence du discours et de la compétence de la stratégie (Canale & Swain, 1980). Depuis qu'ils sont dans le programme de plein air, les élèves expliquent qu'ils trouvent qu'ils « communiquent mieux » et les intervenants mentionnent les progrès faits par les élèves dans leurs capacités à communiquer entre eux et avec les adultes.

D'abord, les élèves soulignent qu'ils ont vu des progrès dans leurs propres habiletés de communication et celles de leurs pairs. Les élèves mentionnent qu'ils « parlent plus » depuis qu'ils sont dans le programme de plein air et que « *les sorties de plein air nous apprennent à mieux communiquer avec les autres* ».

Par ailleurs, les intervenants du programme indiquent avoir vu plusieurs améliorations des habiletés de communication depuis le début de l'année scolaire.

> *Je trouve qu'il y a vraiment une différence entre septembre, là on est le 1er février : Je les trouve plus à l'aise, ils se parlent plus, communiquent plus entre eux. (ce qu'ils ne faisaient pas du tout du tout en septembre), car ils ne se parlaient pas. Maintenant, il y a plus d'échanges. (Dilane)*

Les intervenants soulignent l'amélioration des élèves ayant de grandes difficultés d'élocution.

> *François était presque muet l'année passée, puis cette année, à chaque fois qu'il me voit, il vient me dire bonjour, puis il a toujours quelque chose à me dire. (Mike)*
>
> *L'année passée, il fallait vraiment qu'on insiste pour qu'il y ait un mot qui sorte de la bouche de Maurice. Cette année, en classe, il va lever la main pour répondre, alors que l'année passée, il préférait qu'on ne s'adresse jamais à lui. Il avait vraiment une grande gêne. Cette année, il va faire des phrases un peu plus complètes. Il va dire quelque chose comme : aller aréna voir game hockey. L'année passée, il y avait un délai de trente secondes. On devait apprendre à apprivoiser et à gérer le silence. Je lui posais une question et, volontairement, je me taisais le temps qu'il y ait un ou deux mots qui se manifestent et qu'il puisse s'exprimer. Cette année, en cinq à dix secondes, il va être capable de le*

> *faire. Et ce que j'ai remarqué, en plus de parler fort, il va toujours ajouter le sourire dans sa réponse. C'est un très beau changement. Ça l'a amené à avoir une blonde pour la première fois de sa vie. Pourquoi ? Parce qu'il est capable de communiquer un peu plus aisément. (Boris)*

Par ailleurs, les intervenants mentionnent que les élèves ont plus de facilité avec « leurs autres amis » qui ne sont pas dans le programme de plein air. Dilane, l'enseignant d'anglais, raconte qu'une élève s'exprime davantage, s'exprime plus clairement et comprend davantage le sens des phrases lorsqu'on parle avec elle depuis qu'elle est dans le programme de plein air.

> *L'année passée, elle ne parlait pas beaucoup. Là elle parle à tout le monde, va vers les autres, chose qu'elle ne faisait pas l'année passée. T'es capable de faire des blagues et tout ça avec elle. (Dilane)*

Les intervenants expliquent que les élèves sont plus à l'aise avec les adultes à l'école et dans leur stage comparativement au début de l'année scolaire et à l'année dernière.

> *J'ai vu une importante évolution au niveau des habiletés de communication, d'être capable d'échanger entre eux et avec l'enseignant. L'année passée c'était des élèves très tranquilles. Il n'y avait pas beaucoup d'échanges avec ces élèves-là et cette année, j'en vois qui sont beaucoup plus épanouis qu'ils ne l'étaient l'année dernière. J'imagine que cela un lien avec ce qu'ils font en plein air. (Vanessa)*

5.2.3 Affirmation de soi

L'affirmation de soi c'est : « communiquer de manière affirmée, c'est exprimer ses sentiments et ses façons de voir par des mots, des gestes d'une façon calme et appropriée tout en voulant connaître les sentiments, les pensées et la manière de voir d'autrui » (Beaudry & Boisvert, 2012). Les élèves et les intervenants mentionnent que les élèves « donnent plus leur opinion », qu'ils sont plus à l'aise de dire qu'« ils ne sont pas d'accord » et qu'ils sont capables de « faire le leader ». Les intervenants expliquent comment ils amènent les élèves à s'affirmer davantage.

Les élèves considèrent qu'ils s'« affirment plus » depuis qu'ils sont dans le programme de plein air. Ils racontent que leur « bouche parle toute seule » quand ils

veulent dire quelque chose. Ils sont « moins renfermés », ils sont capables de « dire leur façon de penser ». D'ailleurs, les élèves soulignent la progression de leurs pairs.

> *Maurice, je trouve que tu travailles fort pour que tout le monde t'écoute et les gens ne t'ignorent pas, moi je vais jamais t'ignorer, j'avoue que tu travailles très fort pour ça. (Ronda)*

Les élèves expliquent qu'ils parlent davantage depuis qu'ils sont dans le programme, car ils ont quelque chose à raconter, parce qu'ils parlent avec les autres de leurs « passions, de ce qu'ils veulent faire plus tard ».

> *J'étais plus dans ma bulle et je parlais moins. Même avec mes amis je parlais moins. Et là, je suis une vraie pie. (Xione)*

Les élèves mentionnent plusieurs moments où ils se sont affirmés, des moments où ils sont allés « plus de l'avant » lors des activités du programme de plein air. Damien et Laurianne racontent que lors d'une évaluation en catamaran qui se déroulait sous la pluie, une équipe est partie seule sur le lac sans attendre les autres et Ronda s'est levée pour dire aux deux garçons dans son équipe de revenir sur la rive et d'aller aider les autres.

Les élèves expliquent qu'ils fonctionnent en démocratie dans le programme de plein air et « chacun a le droit de parole, mais si on n'est pas d'accord, on va le dire on ne va pas le laisser faire n'importe quoi ». S'il manque quelque chose à l'idée d'une personne ou qu'ils ne sont pas d'accord, les élèves vont « ajouter leur opinion » ou « dealer » afin de trouver la meilleure solution.

Aussi, les élèves considèrent que le plein air les aide à s'affirmer plus dans leur vie. Ils mentionnent être capables de dire aux personnes qui les « écœurent » ou qui les « achalent » d'arrêter et de le faire sans utiliser la violence, contrairement à l'année précédente.

> *Le plein air m'a aidé à dire ce que je pense, il m'a aidé à utiliser mon jugement. (Ronda)*

De plus, les élèves expliquent que leurs « amis, le travail d'équipe, l'entraide » et leur

enseignant les aident à s'affirmer davantage.

Cette affirmation de soi est valorisée et encouragée par Boris. Pour favoriser celle-ci, il amène les élèves à réfléchir sur les décisions prises en équipe en montrant aux élèves leurs bons et leurs mauvais coups et en les analysant avec eux à l'aide de support vidéo : « On va se nourrir de nos succès, puis on apprend des « Woo » ». Ainsi, il a décortiqué l'événement de l'évaluation de catamaran.

> *Les deux gars m'ont souri en disant : ce n'était pas facile pour nous d'admettre qu'on avait tort. On a fait vraiment un très beau retour avec ce « Woo » là, ce qui fait qu'on s'est retrouvé avec à peu près le même genre de condition météo, lors d'une autre sortie. On est en train de regarder les cartes en se demandant où est-ce qu'on s'en va. Puis, un moment donné, Ronda nous dit : « Hey ! On ne fera pas l'erreur qu'on a faite il y a deux semaines ». (Boris)*

Par ailleurs, les intervenants remarquent une grande progression au niveau de l'affirmation de soi chez les élèves lors des sorties ainsi que dans le cadre scolaire et extrascolaire. Ces derniers prennent « de plus en plus de place », « sont plus à l'aise », sont « capables de se faire entendre », sont plus « épanouis », ils « disent plus leur opinion » et ils sont « moins timides ». Ces améliorations sont perceptibles même chez les élèves pour qui « l'aspect social n'est pas leur force ». Puisqu'il s'agit d'élèves avec des troubles langagiers, « c'est vraiment des belles réussites » selon les intervenants.

Les enseignants responsables du programme de plein air expliquent que les élèves commencent souvent l'année en étant « inhibés », mais à cause des activités du programme et de la progression du niveau de difficulté de celles-ci, puisqu'ils n'ont pas le choix de devenir leader à leur tour, plus l'année avance, plus ils sont en mesure de s'affirmer.

Boris essaie de créer des situations où les élèves « doivent trouver un consensus », parce que « ça favorise justement les confrontations d'idées ». Il raconte une activité du programme de plein air qui a amené les élèves à s'affirmer. Les élèves devaient choisir de sauver six personnes sur quinze suite à une attaque nucléaire. Boris

explique comment Ronda a réussi à tenir son point, ce qu'elle n'aurait pas fait en début d'année, puisqu'elle était « une jeune femme effacée dans l'ombre de son copain et de son frère ».

> *Même si quelqu'un n'est pas d'accord avec Ronda, elle va tenir son point. Elle va amener un argument. Puis elle est capable de dire : ok, oui ou bien d'accord, maintenant j'achète ton idée. Ton idée est meilleure que la mienne, mais elle l'a défendue. (Boris)*

Boris affirme qu'il renforce toujours les élèves lorsqu'ils lèvent la main pour répondre, peu importe que leur réponse soit bonne ou mauvaise, car il veut que ces élèves avec de la dysphasie prennent la parole.

Les intervenants sentent également que les élèves sont plus à l'aise de s'affirmer et « de parler » en classe, car ils viennent davantage « chercher de l'aide ». Justement, Vanessa raconte qu'ils ont été capables de mentionner à un suppléant quel était l'élève qui avait « le contrôle du projecteur », sans sentir qu'ils étaient des délateurs.

De plus, les intervenants voient une amélioration de l'affirmation dans le quotidien des élèves et leurs relations amicales.

> *Admettons, une joke de gars : hey on sait que tu as un œil sur cette fille-là, Maurice. Il va être capable de répondre : « non, moi pas kick, mais toi oui. » (Boris)*

De plus, les enseignants responsables du programme de plein air expliquent comment ils essaient de favoriser l'affirmation de soi et le leadership en donnant des rôles précis aux élèves. Plus l'année avance, plus ils essaient de leur donner des responsabilités.

> *Aujourd'hui, ce que j'aime faire, c'est de leur donner de temps en temps des rôles bien précis. Exemple : je vais donner une clé à Laurianne. Puis, je vais dire aux 11 autres : aujourd'hui, l'exercice que vous faites dehors, c'est Laurianne qui est la leader. À ce moment-là, Laurianne a comme un statut de leader et elle doit apprendre à gérer ce que les gens vont lui demander, les questions et les réponses. (Boris)*

5.2.4 Acceptation par les pairs

L'acceptation de l'élève par les pairs est le degré d'acceptation social d'un élève par les autres élèves de son environnement. Il s'agit de son niveau de popularité, qui ne se mesure pas par la quantité de liens qu'il a avec les autres, mais par la qualité de ces liens (Selman, 1980). Les propos des élèves se rapportant à l'acceptation par les pairs ont été regroupés sous les catégories *nouvelles relations d'amitié* et *respects des autres*.

Nouvelles relations d'amitié

Depuis qu'ils sont dans le programme de plein air, les élèves ont de nouvelles relations d'amitié avec d'autres élèves à qui ils ne parlaient pas ou peu. Les élèves et les enseignants mentionnent qu'il y a de « nouveaux liens » qui se sont formés depuis le début de l'année scolaire. Il y avait des élèves « qui n'entraient pas en contact avec d'autres » et qui maintenant parlent avec les autres, passent du temps avec eux dans la classe ainsi que pendant la période du dîner. Ils font aussi des activités avec d'autres élèves du groupe pendant la fin de semaine.

D'emblée, les élèves racontent qu'ils se « tenaient avec les élèves de leur ancienne école » au début de l'année et qu'ils ont « appris à connaître les autres élèves dans le programme de plein air ». Ils expliquent qu'ils « parlent à plus de gens maintenant », comparativement à l'année dernière et au début de l'année scolaire. Justement, ils illustrent leur propos en nommant des élèves du programme de plein air de qui ils se sont rapprochés. Ils indiquent qu'ils ont « appris plein de choses sur les autres », qu'ils ont « appris à connaître les autres ».

Ensuite, les élèves affirment qu'ils avaient des préjugés sur certains élèves qu'ils connaissaient depuis l'année précédente. Ils n'avaient jamais essayé de les connaître, contrairement à cette année, où ils ont découvert qu'ils étaient « des bonnes personnes ».

> *L'année passée, on pensait qu'il était méchant avec les autres, parce que c'est des gens qui nous disaient ça, on ne le trouvait pas de même,*

> *mais des rumeurs des fois c'est pas trop le fun à comprendre. Là on a commencé à parler à Antoine et c'est un bon garçon, il n'est pas un méchant, on lui fait confiance. (Ronda)*

De plus, les deux filles du groupe ne se connaissaient pas avant cette année et elles sont rendues de bonnes amies.

> *Il y a une fille dans le groupe de plein air, j'aime mieux être avec une fille que plusieurs filles. Parce que les filles c'est toujours en compétition. L'année passée c'était de même. Mais cette année je m'entends bien avec elle, il n'y a pas de compétition. (Ronda)*

Les intervenants mentionnent également des exemples d'élèves qui ont tissé des liens qu'ils n'auraient pas imaginés avant. Boris explique que Laurianne a comme amoureux William, qui est noir, et elle est capable de dire : « moi je suis capable d'aimer un noir et je suis capable de l'emmener dans ma famille. Puis quoiqu'en pensent les gens, c'est mon amoureux ».

Les intervenants racontent également que des élèves sont mieux intégrés dans leur groupe classe depuis qu'ils participent au programme de plein air en EPS.

> *L'année passée, il ne s'est jamais mêlé au groupe, il ne sentait pas de connexion avec le reste du groupe parce qu'il était dans un groupe dysphasique. En début d'année, c'était la même chose aussi avec le groupe et là ben je le sens beaucoup plus à l'aise. (Vanessa)*

Aussi, un groupe d'élèves a demandé de l'aide pour organiser des sorties ensemble pendant la fin de semaine en dehors du cadre scolaire. C'était nouveau pour eux de se rencontrer en dehors de l'école et cela leur a permis de tisser des liens avec des élèves qu'ils connaissaient moins.

> *La 2e sortie c'était les quilles. Là ils étaient 5 au lieu de 3, à part une personne, c'était tous des élèves du programme de plein air. Il y a une nouvelle amie qui s'est ajoutée, une amie qu'ils ne connaissaient pas non plus, une élève à qui ils ont parlé à l'heure du dîner. (Vanessa)*

Par ailleurs, une intervenante apporte une nuance et souligne que les sous-groupes dans la classe sont assez semblables à ceux qu'elle a observés au début de l'année, même si elle constate que les élèves s'adressent tous la parole lorsque cela

est nécessaire.

Respect des autres

Les participants mentionnent que les élèves du programme de plein air « ont du respect » entre eux, envers les autres élèves et envers leurs enseignants.

Les élèves trouvent que « c'est le fun que les gens nous respectent ». Ils se sentent à égalité avec leurs pairs. Les élèves soulignent que personne ne juge les autres dans ce groupe, contrairement à l'année précédente. Ils expliquent qu'ils ont « plus d'affinités et les mêmes valeurs » que leurs pairs, ce qui est différent de l'année précédente.

> *Il n'y a pas une équipe contre une autre équipe. Je ne sais pas comment le dire, mais on est tous égaux. (Ronda)*

Les intervenants expliquent également que « dans le groupe de Boris c'est le respect. Personne n'a de commentaires à dire, on écoute les autres lorsqu'ils parlent. »

De plus, les enseignants ont remarqué que les élèves se respectent entre eux dans leurs relations de couple. Après une séparation, les élèves sont également capables de travailler ensemble dans le respect dans la classe.

> *J'ai dit bravo à William : Tu as laissé Laurianne passer devant toi quand on est entré au planétarium. On m'a assuré que t'étais un gentleman. (Boris)*

Par ailleurs, Boris explique également qu'il a informé les élèves sur l'histoire des Noirs, car les autres élèves faisaient parfois des blagues racistes. Suite à cela, ces comportements ont disparu.

Dans un autre ordre d'idées, les intervenants ont mentionné que les élèves du programme de plein air manifestent du respect pour les membres du personnel, ce qui n'est pas présent dans tous les groupes : « Ils disent toujours bonjour quand on arrive. Ce n'est pas tous les groupes qui sont comme ça ».

Somme toute, les propos des participants révèlent des améliorations des comportements interpersonnels des élèves telles la cohésion de groupe et la coopération. Les habiletés de communication et l'affirmation de soi semblent également s'être améliorées chez les élèves depuis leur participation au programme de plein air. Les élèves s'expriment d'une façon plus claire et donnent davantage leur opinion. Aussi, les propos des participants reflètent l'augmentation de l'acceptation par les pairs des élèves, qui ont de nouvelles amitiés depuis qu'ils sont dans le programme et davantage de respect envers les autres.

5.2.5 Discussion habiletés sociales

Les participants ont rapporté à plusieurs reprises une amélioration des comportements interpersonnels des élèves. À l'instar de (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2012; Bowen & Neill, 2015; Breunig *et al.*, 2008; Cross, 2002; White, 2012), le programme de plein air semble améliorer la cohésion de leur groupe. Tel que décrit dans l'étude de Bergeron-Leclerc et ses collègues (2012), les élèves s'identifient au groupe classe du programme de plein air et ils ont l'impression d'être une famille. Les participants questionnés par Cross (2012) mentionnent également faire partie de quelque chose de plus grand qu'eux, un seul groupe, ce qui rejoint les propos recueillis auprès des élèves. Boris, le responsable du programme de plein air, a insisté sur l'importance de créer un climat de confiance entre lui et les élèves. L'étude de White (2012) indique également qu'un environnement supportant contribue à une bonne cohésion de groupe. Aussi, la majorité des participants a mentionné l'amélioration de la coopération des élèves ce qui corrobore les propos des participants interrogés dans l'étude de l'(American Institutes for Research, 2005).

De plus, les participants ont insisté sur l'amélioration des habiletés de communication des élèves comme le reflètent les résultats de Bowen (2013). Cependant, il ne semble pas y avoir d'études antérieures effectuées auprès des élèves dysphasiques. Les améliorations spécifiques aux difficultés des élèves dysphasiques telles que les habiletés de communication ne sont pas documentées.

Par ailleurs, les participants soulèvent à plusieurs reprises l'amélioration de l'affirmation de soi chez les élèves. Les participants questionnés par Bergeron-Leclerc et ses collaborateurs (2012) ont également constaté une diminution de la timidité et de la gêne suite à leur participation à un programme de plein air. De plus, les participants ont affirmé que les élèves étaient davantage capables de tenir le rôle de leader, cela était également constaté chez les élèves qui faisaient le programme pour une deuxième année. Cela reflète les résultats de l'American Institutes for Research (2005) qui montrent une augmentation du leadership chez les participants immédiatement après un programme de plein air ainsi qu'après six et douze mois.

Les participants ont aussi précisé que plusieurs élèves étaient davantage acceptés par leurs pairs. Tel qu'affirmé par les participants interrogés par Bergeron-Leclerc et ses collaborateurs (2012), les élèves amorcent de nouvelles amitiés pendant les activités du programme de plein air et celles-ci se poursuivent dans la classe. De surcroît, les amitiés des élèves se prolongent après les cours. Cet impact ne semble pas être documenté dans la littérature. Aussi, les participants soulignent l'intégration des élèves par le groupe du programme de plein air et que les élèves ne se sentent pas marginalisés contrairement aux années précédentes, ce qui correspond aux résultats de Cross (2012) qui a remarqué la diminution du sentiment de marginalisation des élèves à besoins particuliers qui ont participé à un programme de plein air.

Par ailleurs, les intervenants ont souligné le transfert des nouvelles habiletés sociales des élèves dans plusieurs milieux tels la classe, les stages, la famille et le groupe d'amis ce qui n'avait pas été rapporté précédemment dans la littérature.

5.3 Motivation scolaire

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 7). ».

Trois questions ont permis de déterminer les perceptions des élèves par rapport à leur motivation scolaire :

> *Pouvez-vous me parler de votre relation avec l'école depuis que vous êtes dans le programme de plein air ?*
>
> *Pouvez-vous me parler de comment vous faites vos devoirs et travaux depuis que vous êtes dans le programme de plein air ?*
>
> *Pouvez-vous me parler de vos résultats scolaires depuis que vous êtes dans le programme de plein air ?*

Aussi, trois questions ont permis de déterminer les perceptions qu'ont les intervenants sur la motivation scolaire des élèves du programme de plein air :

> *Pouvez-vous me parler de l'évolution de la motivation scolaire chez les élèves qui participent au programme de plein air cette année, de leur envie de venir à l'école et de réussir ?*
>
> *Pouvez-vous me parler de l'évolution, de l'attention en classe chez les élèves qui participent au programme de plein air cette année, de leur concentration ?*
>
> *Pouvez-vous me parler de l'évolution des résultats scolaires des élèves qui participent au programme de plein air cette année ?*

Une sous-question a également été posée aux intervenants après chaque question :

> *Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?*

L'analyse des propos des participants a été faite selon les *déterminants de la motivation scolaire* et les *indicateurs de la motivation scolaire* issus de la théorie de la motivation scolaire de Viau (1994). Les participants expliquent pourquoi ils pensent que les élèves sont davantage motivés et comment ils le constatent.

5.3.1 Déterminants de la motivation scolaire

Les déterminants de la motivation scolaire renvoient aux « composantes de la motivation qui sont directement influencées par le contexte dans lequel l'élève se trouve » (Viau, 1994, p.33). La perception de la contrôlabilité, la perception de la

valeur d'une activité et la perception de sa compétence sont les déterminants de la motivation scolaire.

Perception de la contrôlabilité

La perception de contrôlabilité est le sentiment qu'a l'élève de pouvoir contrôler l'issue et le déroulement de la tâche. Ainsi, les élèves considèrent que « le plein air c'est la liberté », car ils « aiment mieux se débrouiller » par eux-mêmes. Aussi, ils soulignent qu'en classe avec leur enseignant de plein air, ils peuvent choisir leurs méthodes de travail et leurs stratégies d'apprentissage, même si la matière n'est pas reliée au plein air.

Les élèves expliquent aussi que les enseignants donnent les consignes et « après ils les laissent travailler en équipe ». Ils ne sont pas toujours en train de vérifier ce que font les élèves. Les élèves aiment que les enseignants leur fassent confiance en leur donnant des possibilités et en les laissant libres de décider.

De plus, les élèves mentionnent qu'ils se sentent moins « surveillés » cette année et aiment mieux cela. Ils n'ont plus « besoin d'attendre après le professeur ». Les élèves expliquent qu'ils n'aimaient pas que leur enseignant les « suit de proche, tout le temps à chaque fois ».

Par ailleurs, les élèves affirment avoir l'impression de pouvoir décider ce qu'ils veulent faire lorsqu'ils sont dans la classe. Zen mentionne qu'il voulait des devoirs, alors il est allé voir Boris et celui-ci lui en a donnés. Les élèves sentent qu'ils peuvent avoir un contrôle sur ce qui leur arrive.

> *Boris il nous dit souvent : c'est toi qui as le choix et ce n'est pas moi qui décide si tu veux faire tes affaires. Il dit souvent : c'est ton livre à toi qui est ouvert, c'est ton histoire, c'est toi qui décides, c'est toi qui fais tes choix. (Xione)*

Aussi, les élèves indiquent qu'ils aiment être libres de choisir la méthode d'apprentissage qui leur convient le mieux et l'endroit où ils désirent travailler, contrairement aux années précédentes.

> *L'année passée, c'était moins, pis l'autre année quand j'étais à l'école Félix, il y avait un prof d'anglais qui m'avait dit un moment donné : dessine encore pis je déchire ton dessin. Ben madame, ça m'aide. Non ça ne t'aide pas. Ça te déconcentre, je t'enlève ton dessin. Pis elle me l'a enlevé. (Ronda)*

Perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une activité renvoie au « jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci afin d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau, 1994, p.44). Ce jugement dépendra des *buts scolaires* et des *buts sociaux* de l'élève.

Les buts scolaires renvoient à la motivation scolaire de l'élève en lien avec son désir d'acquérir de nouvelles connaissances et de réussir des tâches (Viau, 1994). Les élèves et les intervenants expliquent que la majorité des élèves veulent apprendre de « nouvelles choses » et aiment le programme de plein air, car ils y apprennent de façon « concrète », « manuelle » et parce qu'ils apprennent « des choses utiles pour se débrouiller dans la vie ». Ils préfèrent cette façon d'apprendre comparativement à l'année précédente. Les élèves préfèrent également l'organisation de cette école.

D'emblée, les élèves ont plus le « goût d'aller à l'école » depuis qu'ils sont dans le programme de plein air, parce qu'ils vont « bouger », ils ne vont pas « rester assis sur leur steak » parce qu'ils « vont plus dehors ». Ils « n'utilisent pas des papiers et des crayons comme l'année passée ». Plusieurs élèves mentionnent qu'ils n'« aiment pas écrire » et qu'ils aiment que les examens aient « plus d'action », tels les examens « en refuge ou en catamaran ».

> *Les activités qu'on fait, ça me donne plus l'envie d'aller à l'école, parce qu'avant je n'avais pas pantoute la forme d'y aller, j'y allais pareil. Mais comme vite faite et bien. (Ken)*
>
> *La différence en plein air, c'est que tu utilises bien moins de crayon qu'en français ou en maths. En plein air, on parle bien plus, on bouge plus, c'est plus manuel. (Paul)*
>
> *Quand tu fais un examen dehors, tu vas toujours t'en rappeler, tandis qu'en anglais tu vas oublier vite. (Ken)*

Les élèves racontent qu'ils font « des affaires différentes » depuis qu'ils sont dans le

programme de plein air, même lorsqu'ils sont en classe avec Boris. Ce dernier leur : « montre des films, des faits vécus et raconte des histoires ». Les élèves expliquent qu'ils aiment lorsqu'ils écrivent, car « ça l'a un rapport avec la sortie ». Justement, les élèves mentionnent que « les journées passent plus vite » que l'année dernière.

> *Les travaux depuis que je suis dans le programme de plein air c'est rendu ma passion. (William)*

> *Je me lève le matin, je sais que je vais apprendre quelque chose de nouveau quand je vais entrer en classe. Tu n'apprends jamais les mêmes affaires, toujours des nouvelles affaires chaque jour. (Zen)*

Les élèves mentionnent qu'ils ont le goût d'aller en plein air, car ils y apprennent des notions qu'ils pourront réinvestir dans l'avenir tels que cuisiner et s'organiser.

> *On apprend pour être plus mature dans la forêt et c'est plus le fun. On apprend plus d'affaires, utiles pour tous les jours comparativement à l'année passée. (William)*

Un élève nuance les propos des autres, car il considère que ce qu'ils apprennent ne lui sera pas utile dans le futur.

> *Tu aurais pu prendre des feuilles et on aurait pu apprendre la valeur de l'argent ou la valeur d'une maison. Apprendre quelque chose que dans la vie tu vas avoir besoin, pas quelque chose qui sera inutile dans la vie. (Damien)*

Dans un autre ordre d'idées, les élèves du programme de plein air sont dans un petit groupe de douze élèves. Les élèves préfèrent cela comparativement à leurs classes des années précédentes.

> *Quand tu veux de l'aide du professeur, il est toujours occupé avec d'autres affaires. En plein air, c'est vraiment mieux, on est moins dans les groupes. (Antoine)*

De plus, les intervenants expliquent qu'en général les élèves avec des troubles langagiers souhaitent réussir sur le plan scolaire. Selon certains, le groupe classe du programme de plein air n'est donc pas différent des autres groupes sur ce plan.

> *Ils sont motivés, ils veulent aller plus loin, ils veulent apprendre. C'est*

> *souvent des groupes qui sont très très très très travaillants. Ils ne perdent pas de temps, ils avancent. (Caroline)*

Vanessa apporte une nuance en précisant que ce ne sont pas des élèves qui vont fournir un effort supplémentaire sur le plan scolaire régulier (français, mathématiques, anglais). Ces élèves vont faire des travaux supplémentaires uniquement si cela leur donne des meilleurs résultats scolaires.

> *Les élèves ont demandé : « est-ce que ça compte dans notre bulletin ? » Boris leur a rappelé que non, parce que ça ne fait pas partie du programme. Ils ont dit : « finalement ça sert à quoi ? » Boris a dit : « c'est pour vos connaissances générales, c'est pour vous, c'est important si vous voulez, admettons, aller aux adultes ». Ils ont répondu : « Ah ben non, on va laisser ça comme ça ». C'est sûr qu'ils font le travail, mais ce ne sont pas des élèves qui vont en faire plus. (Vanessa)*

> *Ce qui m'attire à faire mes devoirs, c'est que je sais qu'après ça, il va y avoir une récompense, je ne fais pas ça pour rien là. (Zen)*

Les buts sociaux sont les objectifs sociaux que poursuivent les élèves en venant à l'école. Les élèves et les intervenants racontent que plusieurs élèves ont une bonne relation avec Boris et ils aiment être avec leurs amis lors des activités du programme de plein air. Certains élèves expliquent également que le plein air leur permet d'avoir quelque chose à raconter à leur entourage.

Ainsi, les élèves mentionnent qu'ils ont « un bon prof » lorsqu'ils parlent de Boris : « c'est le meilleur que j'ai eu à date » (Ronda). Les autres intervenants soulèvent également que les élèves ont « un bon lien avec Boris », les filles et les garçons du groupe. Les élèves racontent que « Boris est drôle », « il est sympathique et il nous comprend ». Aussi, les élèves expliquent qu'ils ont une complicité avec Boris, ils peuvent « faire des blagues », « rire » et se relancer.

Par ailleurs, les élèves affirment qu'ils ont plus le goût d'aller à l'école cette année pour être avec « la gang », « voir leur blonde », « parler et niaiser ».

> *Je me lève le matin pour aller voir tout le monde à l'école. Le plein air, tu fais ça avec plein de monde c'est cool. (Zen)*

Les élèves aiment l'ambiance de leur groupe et cela leur donne plus le goût d'aller à l'école que l'année précédente, car ils sont « plus ensemble », ils « rient ensemble ».

> *Je sais qu'à chaque fois que j'entre dans cette classe-là, il va toujours y avoir de la bonne humeur, c'est toujours joyeux d'entrer dans cette classe-là, comparé aux autres groupes où je suis allé. Moi je tripe sur ça, je tripe sur mon groupe, on a beaucoup de plaisir. (Ken)*

Les élèves mentionnent que lorsqu'ils sont en plein air, c'est différent, ils peuvent plus profiter du temps avec leurs amis.

> *On niaise plus, on va plus avoir du fun, tandis que lorsqu'on est dans la classe, on essaie plus d'étudier et d'être plus sérieux, parce que c'est comme pas le moment de niaiser quand on est en classe. (Zen)*

Les élèves racontent qu'ils ont aimé les activités où ils pouvaient s'asseoir avec leurs amis pour manger. D'ailleurs, plusieurs élèves mentionnent qu'ils aiment le « travail d'équipe » effectué dans le cadre du programme de plein air. Ils expliquent qu'ils « travaillent toujours au moins deux par deux » et cela leur donne le goût d'effectuer leurs travaux.

De surcroît, certains élèves aiment que leurs amis en dehors du programme leur « sautent dans les bras » lorsqu'ils reviennent de sortie. Les élèves révèlent qu'ils apprécient les activités qu'ils font lors du programme, car elles deviennent des sujets de conversation.

> *Quand je finis ma journée d'école, je trouve ça le fun parce que j'ai toujours quelque chose à raconter à mes parents, ce que j'ai fait durant ma sortie ou ce que j'ai appris pendant ma journée. (Zen)*

Par ailleurs, Antoine explique que cette année, il ne se sent pas mis à part. Il a le goût de venir à l'école, car il a des amis et il ne se fait pas intimider.

> *C'est à peu près la seule année, cette année, où je ne me suis pas fait écœurer, parce que toutes les autres années, je me faisais écœurer. (Antoine)*

Perception de sa compétence

La perception de sa compétence renvoie à la perception qu'a l'élève de ses capacités à réussir une tâche. Les élèves et les intervenants mentionnent que les élèves se considèrent capables de réussir depuis qu'ils sont en plein air, car ils considèrent les tâches scolaires « plus faciles », ils se sentent encouragés par les enseignants et les activités sont construites afin que les élèves réussissent.

D'entrée de jeu, les élèves pensent que « cette année, c'est plus facile que l'année passée, car ce n'est pas compliqué ». Ils aiment les évaluations qu'ils ont à faire et l'aide qu'ils ont pour les réaliser lors des cours reliés au plein air et lors des autres matières. Justement, les élèves se considèrent capables de réussir les tâches, car ils n'ont jamais l'impression de se tromper, contrairement à l'année dernière, où ils avaient l'impression de ne jamais avoir la bonne réponse.

> *C'est sûr que c'est différent, souvent, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, tu dis ce que tu as écrit. (Paul)*

> *L'année passée, je ne pensais pas réussir les travaux qu'elle me donnait. Je pensais que j'étais la seule dans la classe qui n'allait pas réussir et cela me stressait ! Je ne me casse plus la tête. J'essaie de comprendre, puis je comprends. (Ronda)*

Les élèves soulignent qu'ils ont plus confiance en leurs compétences scolaires depuis qu'ils sont dans le programme de plein air, car leur enseignant pense qu'ils sont capables de réussir contrairement aux années précédentes.

> *Boris il me dit : vas-y, t'es capable, c'est ton choix. Laisse faire les autres s'ils ne croient pas en toi, moi je crois en toi et je sais que tu vas être capable et que tu vas aller loin dans la vie. (Ronda)*

De plus, les élèves expliquent qu'ils n'ont pas le même raisonnement que les élèves du « régulier », mais ils considèrent qu'ils sont aussi compétents.

> *On a des doigts, une tête et on réfléchit. Mais on ne réfléchit pas de la même manière que le régulier. On n'a pas le même chemin qu'eux. Ça ne veut pas dire qu'ils sont plus intelligents que nous autres. Je suis normal. Je le pensais, mais je ne l'exprimais pas. Là, je peux m'exprimer, je me sens bien. (Ronda)*

Par ailleurs, les enseignants responsables du programme de plein air expliquent qu'ils essaient de construire les activités afin de faire vivre des réussites aux élèves et qu'ils aient confiance en leurs compétences.

> *Juste faire un repas à l'extérieur, avant on le pratique à l'intérieur, on voit toutes les étapes. Donc, quand on va sur le terrain pour vraiment pratiquer de façon plus autonome, ils ont vu toutes les erreurs qu'on pouvait faire, ils ont pratiqué comment faire, c'est fascinant. (Mike)*

Boris raconte qu'il encourage toujours les élèves à répondre aux questions, même s'ils ne sont pas certains de leurs réponses ou s'ils ne la connaissent pas.

> *Je dis à mes élèves : jamais, jamais, jamais, vous ne laissez un espace blanc. Vous couchez quelque chose sur papier et parce que vous allez avoir mis un mot, je vais vous donner des points. (Boris)*

5.3.2 Indicateurs de la motivation scolaire

Les indicateurs de motivation scolaire permettent d'identifier le niveau de motivation de l'élève. Les indicateurs sont la conséquence de la motivation scolaire et se manifestent par *le choix*, *la persévérance*, *l'engagement cognitif* et *la performance* selon Viau *(1994)*.

Le choix

Le choix renvoie au choix de s'engager des élèves dans les tâches demandées. Cela s'observe par la décision que prend l'élève de faire ou non la tâche demandée. Si l'élève est motivé, il s'engagera et utilisera des stratégies d'apprentissage. Si l'élève n'est pas motivé, il adoptera des comportements d'évitement (Viau, 1994).

En classe, les élèves mentionnent que leur groupe est « plus tranquille, il niaise moins, il parle moins et il ne lance pas des affaires » contrairement à l'année dernière. Les élèves affirment qu'ils sont plus concentrés sur la matière que l'année dernière.

> *Je dessine moins dans les cours. Avant, je dessinais à chaque fois. Il fallait que j'arrête de dessiner, parce que sinon, j'étais juste concentrée*

> *sur mon dessin et je faisais juste dessiner pendant le cours. Là, j'essaie de moins dessiner. J'écoute aussi. L'année passée, j'étais plus tentée de faire mes affaires que d'écouter le prof (Ronda).*

Ronda mentionne également qu'elle a arrêté sa médication pour son trouble déficitaire de l'attention à la fin de l'année dernière et n'en n'a pas repris depuis.

De plus, certains intervenants qui ont eu les élèves programme de plein air dans les années précédentes considèrent qu'ils ont une meilleure attention en classe que l'année dernière. En général, les intervenants constatent que les élèves du programme de plein air travaillent « tout le temps pas mal en silence ».

> *Ils sont bien moins distraits, ils sont beaucoup plus concentrés sur leurs tâches, sur le travail qu'ils ont à faire et même quand je compare aux autres groupes, ils sont beaucoup moins dissipés, j'ai moins besoin de les ramener au travail. Je vais donner la même tâche qu'à mes autres groupes, mais ils vont prendre moins de temps pour la faire. (David)*

> *François, l'année passée, souvent, il refusait de faire les travaux. On demandait : parfait, cherche-moi une image sur internet qui est en lien avec un endroit où tu es allé en vacances cet été. Il pouvait rester sur son ordinateur et il refusait de le faire. Ça, c'est arrivé une bonne partie l'année passée. Mais cette année, dès septembre ça l'a bien été. On lui avait présenté tous les professeurs et ça l'a bien été avec Boris. Et ce n'est jamais arrivé une situation où François a bloqué. (Vanessa)*

L'enseignante de français et mathématiques nuance en mentionnant que la plupart des groupes d'élèves avec des troubles langagiers ont un bon comportement et le désir d'apprendre, donc selon elle, le groupe du programme de plein air n'est pas très différent sur ce point.

> *Ils ne perdent pas de temps, ils avancent. Tu n'as pas de discipline à faire avec ces groupes-là, donc c'est difficile d'aller plus loin que ça. (Caroline)*

La persévérance

La sous-catégorie *persévérance* renvoie au temps que consacre un élève à ses tâches scolaires afin de les exécuter adéquatement. Selon Viau (1994), elle est synonyme de ténacité. Les élèves et les intervenants affirment que le groupe des

élèves du programme de plein air « très travaillant », les élèves fournissent les efforts et le temps nécessaire afin de réussir les activités de plein air et les tâches académiques.

Les élèves mentionnent plusieurs moments lors des sorties de plein air où ils ont fait preuve de persévérance. Zen raconte que lors de l'évaluation de catamaran sous la pluie, ils ont fait des erreurs, mais ils ont continué à travailler pour réussir.

Kevin raconte qu'il a persévéré l'année dernière dans son rôle de leader, même si plusieurs personnes dérangeaient et ne l'écoutaient pas : « il ne faut pas que tu t'occupes de ça tout le temps, il faut que tu gardes ton sourire et que tu ne baisses pas les bras ».

Aussi, l'enseignant d'anglais voit une différence entre la persévérance des élèves du programme de plein air et celle des autres groupes.

> *Je suis capable de faire la comparaison avec les autres groupes, parce qu'à ce temps-ci de l'année, les groupes réguliers, il y a vraiment un niveau de décrochage au niveau de la motivation, en janvier, février. Il y en a plein qui décrochent, ils ne veulent plus. La motivation n'est plus là et il faut travailler très fort là-dessus et je n'ai pas ce feeling-là avec eux autres. Ils continuent leur année, il n'y a pas de relâchement au niveau de leur motivation, ils sont là pour les bonnes raisons, ils veulent réussir, on va travailler ce qu'il faut travailler, comparativement à d'autres groupes où tu sais pu quoi faire. Je donne tout et ça ne marche pas. Tandis qu'eux, c'est vraiment agréable. (David)*

Engagement cognitif

L'*engagement cognitif* renvoie aux stratégies d'apprentissage et d'autorégulation employées par l'élève (Viau 1994). Les élèves et les intervenants constatent l'utilisation de nouvelles stratégies d'apprentissage par les élèves, car ils sont intéressés par la matière.

En outre, les élèves affirment qu'ils donnent un effort supplémentaire pour trouver les réponses en classe comparativement à l'année dernière. Ils racontent utiliser des méthodes différentes.

> *J'ai de meilleures notes, parce que je trouve d'autres sortes de calculs pour aller à la même réponse. (Damien)*
>
> *Je parle en anglais à la maison pour me pratiquer. (Laurianne)*
>
> *Des fois, quand je ne comprends pas je fais un dessin. C'est une stratégie, je me fais un plan et j'essaie de réaliser le plan et je le réalise, ça m'aide beaucoup. Boris me dit toujours : fait un dessin ça va t'aider. Dans la classe, je me fais un coin toute seule, je travaille mieux dans mon coin, je ne suis pas capable de travailler avec les autres, je ne suis pas concentrée, mais quand je suis dans mon coin je me sens mieux et mes notes sont meilleures qu'en groupe. (Ronda)*
>
> *L'année passée, j'utilisais mon portable pour écrire et lire, mais je n'avais pas de la misère à lire et écrire. Cette année, je ne l'utilise pas, je l'utilise juste pour écouter de la musique. Quand tu vas aller travailler, tu n'auras pas toujours ton ordinateur ou des affaires comme ça. Ça marche vraiment, parce que je m'améliore vraiment. (Ronda)*

Les intervenants expliquent que les élèves sont plus « débrouillards » que l'année dernière. Ils vont chercher une solution pour trouver la réponse, ils vont demander de l'aide au besoin. Les élèves utilisaient moins l'entraide et les autres ressources l'année dernière.

> *L'année passée, il fallait que j'aille vers Patrick, que je lui demande, est-ce que ça va ? As-tu des questions ? Comprends-tu ? Ok, ce n'est pas clair. Là, c'est lui qui vient me voir. Est-ce que c'est correct, qu'est-ce que je pourrais utiliser ? Je pense qu'au niveau de la débrouillardise de ce jeune-là, je vois une différence depuis l'année passée. (Dilane)*

Performance

La performance renvoie à la réussite scolaire de l'élève selon Viau (1994). Les élèves mentionnent que leurs résultats scolaires se sont améliorés et les intervenants expliquent qu'il n'y a pas vraiment de différence au niveau scolaire concernant les matières de base, excepté certaines notions mieux comprises. Les intervenants voient seulement une différence dans la qualité et la vitesse de l'exécution des tâches reliées au plein air.

Plusieurs élèves indiquent que leurs « notes ont beaucoup monté » cette année comparativement à l'année dernière, car ils ont « plus des A et des B », tandis que

l'année dernière, ils avaient « plus des C ou des D ». Les élèves expliquent que cette année, ils « passent partout », qu'ils ont plus de facilité en français ou en mathématiques. Xione mentionne : « je suis très fier de moi », car il a amélioré grandement ses résultats par rapport à l'année précédente. Cependant, certains élèves mentionnent que leurs « résultats n'ont pas changé », qu'ils « passent encore dans tout ».

Pour les intervenants, les résultats des matières de base (français, anglais, mathématiques) sont assez semblables aux autres groupes et à l'année précédente. Les intervenants expliquent que « l'école n'est pas vraiment axée sur la partie académique », puisqu'il s'agit de profil préparation au travail. Les intervenants expliquent que les élèves ont « tous des profils différents », des difficultés différentes et donc les objectifs liés à leurs résultats sont tous différents, ce qui rend la comparaison de la performance difficile.

> *Les résultats sont semblables, parce que la façon dont ils sont évalués en anglais, c'est des objectifs personnalisés selon l'élève pour chaque étape. Donc, il peut y avoir des résultats différents pour chaque élève à chaque étape et ces résultats demeurent pas mal tout le temps semblables au niveau de la réussite. À moins qu'un élève ne fasse vraiment rien, il peut arriver qu'il soit en échec, sinon c'est pas mal tout le temps de la réussite. C'est dû à notre façon d'évaluer. (Dilane)*

Cependant, concernant l'exécution des tâches reliées au plein air, les élèves sont plus performants comparativement au début de l'année scolaire.

> *Ce que j'aime dans l'évolution entre septembre puis là, maintenant, on est à la mi-janvier, c'est de voir la rétention d'informations qu'il y a là-dedans. Ils connaissent maintenant par cœur le dépôt extérieur. Donc, tout ce qui s'appelle l'endroit où on sert le matériel, les bombonnes de propanes, les vestes de sauvetage, les avirons, comment attacher les canots. Ils apportent en général leur autorisation de parents dès le lendemain. Ils ont naturellement avec eux des breuvages et des collations, leur lunch. Je n'ai plus besoin de leur expliquer c'est quoi un matelas de sol. Le langage, ils se le sont approprié. (Boris)*

Somme toute, les propos des participants révèlent un changement au niveau des déterminants de la motivation scolaire chez les élèves qui participent au programme.

Ainsi, les élèves considèrent qu'ils ont davantage le contrôle sur leurs apprentissages. Les participants perçoivent de façon positive la valeur des activités réalisées et les élèves sont généralement motivés par des buts scolaires tels apprendre des éléments utiles pour le futur et des buts sociaux tels être avec leurs amis et discuter durant les activités. Aussi, les élèves affirment qu'ils se sentent plus compétents depuis qu'ils sont dans le programme de plein air et les intervenants expliquent que le programme est bâti dans cette optique. De plus, les propos des participants révèlent que les indicateurs de la motivation scolaire sont généralement positifs chez les élèves. Ceux-ci font le choix de s'engager dans leur apprentissage en étant concentrés sur la tâche. Ils persévèrent en passant le temps nécessaire à la réussite de leurs travaux scolaires et dans les activités de plein air. Les élèves s'engagent également de manière cognitive en adoptant de nouvelles stratégies d'apprentissage, ce qu'ils ne faisaient pas avant d'être dans le programme de plein air. Par ailleurs, il est difficile de déterminer s'il y a eu une amélioration de la performance des élèves, car les évaluations sont spécifiques aux difficultés de chaque élève et les notes sont personnalisées.

5.3.3 Discussion motivation scolaire

Les participants ont rapporté à plusieurs reprises une augmentation de leur motivation scolaire. Plusieurs déterminants de celle-ci ont été mentionnés, telle la perception de la contrôlabilité. À l'instar de Garts et ses collaborateurs (2001) et de Davidson (2001), les élèves ont l'impression de gérer leurs apprentissages lors des matières reliées au plein air et ont la possibilité de faire des choix personnels.

De plus, en général, les élèves ont une perception positive de la valeur des activités qui leur sont proposées. Ainsi, les élèves ont hâte de venir à l'école le matin, car ils vont faire des activités reliées au plein air. Cela reflète les propos des participants de l'étude de Harris (2012) qui ont une attitude plus positive envers les tâches académiques et veulent se rendre à l'école afin de prendre part au programme. Aussi, tels que l'ont décrit Harris (2012) et Widmer et ses collaborateurs (2014) dans leurs études respectives sur les bienfaits d'un séjour dans le désert et les impacts

d'un programme récréatif de plein air sur l'efficacité académique, les élèves affirmaient avoir davantage de motivation scolaire, car ils ont des liens significatifs dans le groupe d'élèves du programme de plein air et désirent être avec leurs amis.

Les élèves ont également mis l'accent sur le sentiment de compétence qu'ils vivent depuis qu'ils sont dans le programme de plein air. Ils travaillent de façon ardue et réussissent les examens et les tâches demandés, ce qui reflète l'opinion des participants interrogés par Harris (2012), qui sentent qu'ils obtiennent quelque chose pour l'effort fourni.

Les participants ont aussi mentionné plusieurs indicateurs de la motivation scolaire manifestés par les élèves. En outre, ces derniers font le choix de s'engager dans leurs études depuis qu'ils sont dans le programme de plein air. Tels les participants des études de l'American institutes for Research (2005) et de Fox et Avramidis (2003), les élèves ont un meilleur comportement en classe. Cependant, la littérature ne précise pas si les élèves sont plus concentrés sur la tâche, élément qui a été soulevé par les participants.

Aussi, l'amélioration de la performance scolaire suite à la participation à un programme de plein air ou un séjour de plein air est constatée dans les études de (Fox & Avramidis, 2003; Harris, 2005; White, 2012; Widmer *et al.*, 2014). Les élèves abondent dans le même sens en soulignant l'amélioration de leurs notes. Par contre, cette variable ne peut être prise indépendamment du fait que les enseignants précisent que les notes ne sont pas significatives puisqu'elles sont liées à des objectifs personnels établis selon les difficultés de chaque élève.

Par ailleurs, deux indicateurs de la motivation scolaire ne semblent pas avoir été étudiés par le passé en lien avec les programmes de plein air, soit la persévérance et l'engagement cognitif. Les participants ont souligné la persévérance des élèves qui passent le temps nécessaire à la réussite de leurs travaux scolaires et à la réussite des activités de plein air. Cela est nuancé, car il s'agit d'élèves dysphasiques qui sont généralement travaillants. Les participants ont également affirmé que les élèves utilisent davantage des stratégies cognitives efficaces en

classe.

5.4 Autres aspects du programme

Cette catégorie a émergé des propos des élèves et des intervenants. Ces derniers ont mentionné à plusieurs reprises : la gratuité du programme, bouger à l'extérieur, les séjours en refuge et la beauté de la nature. Ainsi, les perceptions des élèves sur ces sujets semblent importantes. Lors du début de l'entrevue, trois questions permettaient graduellement d'établir la relation et elles ont amené les élèves à s'exprimer sur ces sujets :

Pouvez-vous me parler du programme de plein air ?

Qu'est-ce que vous faites dans le programme de plein air ?

Qu'est-ce que vous aimez dans ce programme ?

Une question a amené les intervenants à s'exprimer sur ces aspects :

Pouvez-vous m'expliquer en général ce que vous connaissez du programme de plein air ?

5.4.1 Gratuité du programme

Lors des entrevues, les élèves ont exprimé qu'ils étaient contents que le programme de plein air soit gratuit, que cela pouvait être un bon argument pour convaincre les élèves, mais surtout leurs parents de les laisser y participer.

On ne voit pas ça souvent dans la vie 20 activités gratuites. (Zen)

Pas le droit de payer ! (Paul)

Les élèves reconnaissent le temps que leur enseignant investit afin que le programme soit gratuit.

C'est dur ce qu'il fait, il travaille fort pour qu'on ait de l'argent. (Ronda)

Le responsable du programme de plein air mentionne l'importance de la gratuité pour ces élèves souvent défavorisés.

> *Le plein air a toujours été gratuit. Pourquoi ? Parce que ce sont des élèves de l'adaptation scolaire et c'était ma volonté que les élèves qui veulent, puissent participer à l'activité. (Boris)*

5.4.2 Bouger à l'extérieur

Les élèves et les intervenants ont soulevé que le programme de plein air leur permet de bouger et donne le goût aux élèves de pratiquer des activités de plein air.

Les élèves apprécient pouvoir bouger lors des sorties et ne pas « rester assis à rien faire ». Les élèves préfèrent bouger et faire « plein d'affaires dehors » au lieu d'être en classe.

> *On bouge plus comparativement à l'année passée, on était assis sur une chaise c'était plate. (William)*

Lorsqu'on demande aux élèves de plein air ce qu'ils aiment le plus de ce programme, ils mentionnent en grande majorité des activités physiques extérieures qu'ils ont faites telles : « Arbraska », « courir en forêt », « marcher dans la nature », « le canot » et la « randonnée ».

Un élève apporte une nuance, car il a davantage aimé les sorties où il trouvait qu'il y « avait plus de connaissances à apprendre », tel le planétarium.

D'ailleurs, certains élèves ont changé leurs loisirs suite au programme de plein air.

> *Ouais c'est sûr que c'est le fun être devant un écran, « gamer » tout le temps. Mais tu te dis dans ta tête que tu as juste le goût de faire autre chose. Aller à une autre place, faire d'autres activités, découvrir d'autres choses, être dehors, plein de choses de mêmes. Le plein air, ça m'a donné le goût de plus aller dehors. (Ken)*

> *Je trouve ça le fun, parce qu'avant, je n'allais pas beaucoup dans la forêt, j'allais juste à mon chalet, mais là j'y vais tout le temps. Je m'en vais faire du canot, puisque j'en ai déjà fait. (Laurianne)*

D'ailleurs, donner envie aux élèves de continuer à pratiquer le plein air fait partie des objectifs de l'enseignant responsable du programme de plein air.

Je souhaite aussi qu'ils aient le goût de bouger. Si ce n'est que d'aller prendre des marches à l'étang du moulin ou du grands côteau qui sont à quelques kilomètres. J'aime entendre de temps en temps des histoires où le jeune vient me montrer le canot ou le kayak qu'il s'est acheté, qu'il vient me montrer la carte du club de ski dont il fait partie ou la compétition de vélo de montagne dans laquelle il va s'inscrire. (Boris)

5.4.3 Les séjours en refuge

Les élèves et les intervenants soulèvent l'effet des sorties en refuge sur les élèves.

Plusieurs élèves racontent qu'ils vont « toujours se rappeler » leurs séjours en refuge. « Marcher dans le bois avec une lampe de poche » et arriver dans un lieu « sans électricité » sont des éléments qui ont rendu ces activités mémorables pour les élèves.

Les élèves ont également apprécié « dormir » à l'extérieur dans des endroits différents, « chaleureux », comme des « petits lits ».

De plus, plusieurs élèves ont mentionné les repas pris au refuge comme une des choses qu'ils ont le plus aimées lors des sorties du programme de plein air.

Les élèves apprécient les éléments de la nature uniquement observables lors des séjours en refuge.

J'aime voir le soleil et le brouillard le matin. (William)

J'aime voir plus d'animaux le soir. (Maurice)

Tu es dans le noir, ce n'est pas pareil, parce que tu ne sais pas ce qui peut arriver. Tu peux te retourner et il peut y avoir un loup ou un ours qui peut venir t'attaquer, tandis que si tu as de la lumière, tu sais ce qui peut arriver. (Ken)

Pour certains élèves, il s'agit de leur premier coucher en dehors du foyer familial. Vanessa, la technicienne en éducation spécialisée du groupe classe des élèves programme de plein air, mentionne que « Francis n'était jamais sorti. Il n'avait eu aucun coucher sans ses parents ». Boris mentionne qu'il est rare que les élèves qui fréquentent cette école aillent dormir en refuge avec leurs parents. Ils en sont donc

presque tous à leurs premières expériences lors de leur première année dans le programme.

5.4.4 Beauté de la nature

Les élèves mentionnent leur appréciation de la beauté de la nature. Ils aiment « être en contact avec la nature », « être dehors », « être loin des villes », « prendre l'air », les paysages « très très beaux », voir des animaux et des plantes différents ainsi que découvrir de nouveaux endroits. Les intervenants expliquent pourquoi cela est spécial pour les élèves du programme.

D'emblée, les élèves aiment l'aspect contemplatif relié à la pratique des activités de plein air. Ils apprécient les différents éléments de la nature.

> *J'aime voir la nature, la regarder, la toucher et la prendre en photo. (Laurianne)*
>
> *Ce que j'aime en plein air, c'est la beauté de la nature, voir des décors différents de quand je fais des petites marches. (Damien)*
>
> *J'aime ça voir les feuilles par terre sans neige et les feuilles qui tombent. (Françis)*
>
> *C'est beau les montagnes rocheuses, le soleil et j'aime voir des sortes d'arbres que je ne vois pas ailleurs. (Paul)*
>
> *J'aime la sensation d'un terrain déformé quand je monte une montagne. (Xione)*

Les élèves racontent également qu'ils aiment le calme de la nature et entendre le bruit de celle-ci.

> *J'aime le son de la nature et le son des oiseaux qui sont rares, comme le huard. (Ken)*

Aussi, les élèves indiquent qu'ils aiment voir des éléments « naturels » et différents, de ce qu'ils voient dans leur quotidien.

> *Ce que j'aime, c'est voir d'autres choses, au lieu de voir des voitures et des maisons, tu es face à la nature, je ne sais pas comment expliquer*

ça. (Zen)

Tu vois des choses que tu n'avais jamais vues. Et tu n'as pas toujours la chance de vivre ça. C'est ça que j'aime moi. (Ken)

D'ailleurs, les élèves aiment se « sentir loin de la cité », loin « de la société où il y a toujours des buildings, de l'asphalte et des voitures qui polluent la planète ». Les élèves considèrent qu'en plein air, « l'ambiance est différente ». Ils s'y « sentent mieux qu'en ville où les gens sont stressés ». Ils utilisent la nature pour décompresser. Les élèves préfèrent la nature à la ville, car « la nature c'est merveilleux, c'est le paradis et les animaux sont en harmonie ».

Plusieurs des éléments soulevés par les élèves peuvent sembler banals aux yeux des gens, mais ils ne le sont pas pour ces élèves selon la TES Sandy, qui a été longtemps responsable du programme de plein air. Elle raconte que les élèves s'extasiaient en voyant du verglas.

Tu as des élèves qui disent « oh wow » ! Parce qu'ils se tiennent dans le sous-sol chez eux et ils n'avaient jamais vu ça, pas beaux comme ça. Ils sont extasiés. Le non verbal de l'éclat qu'ils ont dans les yeux, c'est de toute beauté.

Les intervenants rapportent les commentaires d'élèves au retour des sorties.

L'élève me dit dans la voiture : « Merci de m'avoir amené là. Je ne pensais pas qu'il y avait des endroits aussi beaux ». (Boris)

Wow, je ne savais même pas que ça existait une place comme ça ! (Sandy)

Somme toute, les propos des participants révèlent l'importance de la gratuité du programme pour les élèves qui viennent parfois de familles à revenus modiques. Les propos des participants mettent également de l'avant des éléments qui font en sorte que les élèves apprécient le programme tel que les activités qui leur permettent de bouger à l'extérieur, les séjours en refuge et la beauté de la nature.

5.4.5 Discussion autres aspects du programme

Les élèves ont souligné l'importance de bouger à l'extérieur lorsqu'ils sont à l'école et leur admiration devant la beauté de la nature. Cela semble des facteurs importants dans l'appréciation du programme de plein air par les élèves. Ces éléments sont également soulevés par les participants de l'étude de Krosten et ses collaborateurs (2003) qui affirment qu'être à l'extérieur et profiter de la nature et de ce qu'elle a à offrir est une des choses qu'ils aiment le plus en EPS. D'ailleurs, les propos des participants de l'étude de Fitzgerald et ses collaborateurs (2003) révèlent que les élèves préfèrent l'EPS à l'extérieur et que leur activité préférée est l'équitation. Ainsi, le programme de plein air de la présente étude répond aux intérêts des élèves à besoins particuliers en EPS. Par ailleurs, les élèves ont soulevé l'importance de la gratuité du programme de plein air compte tenu du faible statut socioéconomique de certains élèves et le plaisir qu'ils ont lors des séjours en refuge. Ces aspects, qui font partie des raisons pour lesquelles ils apprécient le programme, ne semblent pas avoir été abordés lors d'études antérieures.

CONCLUSION

Les élèves à besoins particuliers sont nombreux à quitter l'école sans obtenir de diplôme. Les difficultés vécues par ces élèves nuisent à leurs réussites et leurs apprentissages en classe ainsi qu'à leur participation et leur intégration en éducation physique et à la santé (EPS). Selon la revue de la littérature, les programmes de plein air auraient des effets bénéfiques sur les difficultés personnelles, sociales et scolaires des élèves à besoins particuliers. Ces bienfaits se manifestent notamment par une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), et de la confiance en soi, une amélioration des habiletés sociales telles la cohésion de groupe et l'affirmation de soi, une amélioration des résultats scolaires et une augmentation de la présence à l'école des élèves. Cependant, peu d'études se sont intéressées aux perceptions des bienfaits par les différents acteurs de ces programmes. Ainsi cette recherche a tenté de répondre à une question : quelles sont les perceptions des élèves et des intervenants en regard des bienfaits des activités de plein air réalisées avec des élèves à besoins particuliers lors de cours d'EPS ?

Une approche qualitative a été adoptée pour cette recherche. Ainsi, de l'observation participante a été effectuée lors de deux sorties avec les élèves du programme de plein air. Ensuite, les élèves (*n=12)* ont été interrogés lors d'entrevues semi-dirigées de groupe et les intervenants (n=6) ont été interrogés lors d'entrevues semi-dirigées individuelles. Trois thèmes ont été abordés lors des entrevues : le sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (2003), les habiletés sociales selon Gresham et Walker (2014) et la motivation scolaire selon Viau (1994). La démarche d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) a servi à coder les perceptions des participants et à les regrouper par thème.

Les perceptions des participants de l'amélioration du SEP chez les élèves du programme de plein air sont favorables. Les élèves révèlent qu'ils vivent des expériences vicariantes, des expériences actives de maîtrise et reçoivent de la persuasion verbale, ce qui contribue à améliorer leur SEP. À la lumière des résultats

de cette recherche, on constate que les élèves utilisent leurs pairs comme modèles, notamment au niveau du leadership en constatant la réussite des autres élèves à mener le groupe, ce qui n'avait pas été révélé lors d'études antérieures. Les résultats de cette recherche permettent de mieux connaître la perception des élèves des réussites qu'ils vivent lors d'un programme de plein air. Ces derniers sont particulièrement fiers d'avoir réussi des activités qui les effrayaient. Ils affirment également avoir une meilleure confiance en eux et être davantage autonomes. Aussi, les élèves racontent recevoir des encouragements de leurs pairs et de leur enseignant titulaire formé en EPS et responsable du programme. D'ailleurs, les élèves et les intervenants ont souligné l'importance des retours effectués en groupe suite aux activités de plein air, car cela permet de donner de la rétroaction sur les bons coups et les éléments à travailler. Par ailleurs, les enseignants responsables du programme de plein air rappellent qu'il est essentiel de préparer les élèves avant les sorties afin que ces derniers vivent des réussites lors des sorties.

Les résultats de cette recherche permettent également de confirmer que plusieurs habiletés sociales sont mises en pratique et améliorées lors du programme de plein air : les comportements interpersonnels, les habiletés de communication, l'affirmation de soi et l'acceptation par les pairs. Aussi ces habiletés sont davantage utilisées dans d'autres contextes de la vie de l'élève. Les intervenants ont soulevé des progrès significatifs dans la qualité d'expression de plusieurs élèves ayant de grandes difficultés d'élocution. Les élèves prennent davantage leur place au sein du groupe classe, au sein de l'école et dans leurs milieux de stage depuis qu'ils sont dans le programme de plein air.

En général, les élèves affirment avoir un lien positif avec l'école depuis qu'ils sont dans le programme de plein air. Leurs perceptions peuvent être regroupées en catégories formées des déterminants de la motivation scolaire : la perception de la contrôlabilité, la perception de la valeur d'une activité et la perception de sa compétence. Les élèves soulignent que ce qu'ils apprennent dans le programme de plein air leur sera utile dans le futur et cela les motive à venir à l'école. Par ailleurs, les propos des participants révèlent les indicateurs de la motivation scolaire : le

choix, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance. Les enseignants remarquent que les élèves du programme de plein air n'abandonnent pas lorsqu'ils ne connaissent pas une réponse et ils mettent le temps nécessaire afin de réussir une tâche. Les participants remarquent également que les élèves emploient de meilleures stratégies d'apprentissage depuis qu'ils participent au programme de plein air. Ainsi, les élèves analysent mieux les difficultés qui se présentent devant eux et sont capables de trouver le bon outil ou la bonne personne qui pourra les aider. Les intervenants pensent que la débrouillardise dans le programme de plein air contribue à cela.

Les élèves ont également abordé des thèmes qui n'étaient pas liés aux objectifs de la recherche : la gratuité du programme, bouger à l'extérieur, les séjours en refuge et la beauté de la nature. Les élèves préfèrent effectuer des activités physiques extérieures au lieu des activités réalisées en classe.

Bien que cette recherche ait permis de connaître les perceptions des participants d'un programme de plein air, certaines limites peuvent être soulevées. Les élèves de l'étude ayant des problématiques reliées au langage, il est possible que les bienfaits du plein air ne soient pas les mêmes avec des élèves ayant des problématiques différentes. Aussi, les élèves de cette étude étant dysphasiques, les progrès au niveau de la communication sont peut-être plus importants que chez des élèves avec d'autres difficultés. De plus, cette étude a été effectuée avec une seule école et un seul programme de plein air, alors l'échantillon est limité. Enfin, certains aspects des bienfaits d'un programme de plein air pour les élèves à besoin particuliers demeurent obscurs. Notamment, quels éléments clés doivent être abordés lors des retours avec les élèves et comment doivent-ils être abordés afin de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle ? Quels éléments du processus préaventure sont essentiels afin de favoriser l'augmentation du SEP de l'élève ? De plus, il serait pertinent d'explorer le lien entre la participation à un programme de plein air et l'utilisation de stratégies cognitives efficaces chez l'élève. Les autres aspects du programme abordés par les participants semblent être des facteurs qui motivent la participation des élèves. Ces thèmes pourraient être approfondis dans le

but de déterminer quels sont les éléments importants à considérer lors de la création d'un programme de plein air avec des élèves à besoins particuliers. Peut-être que ces facteurs sont également amplifiés par le peu ou l'absence d'expérience de plein air des participants, leurs difficultés personnelles et leurs situations socio-économiques.

ANNEXE A FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DIRECTION DE L'ÉCOLE

« PERCEPTIONS D'ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET DE LEURS INTERVENANTS EN REGARD DES EFFETS D'UN PROGRAMME DE PLEIN AIR LORS DE COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ »

IDENTIFICATION

Alexandra Tavares-Lemay:

Maîtrise en kinanthropologie :

Adresse courriel : tavares-lemay.alexandra@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-756-1760

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Des élèves ainsi que des intervenants de votre école sont invités à prendre part à ce projet visant à déterminer les perceptions des élèves et des intervenants des bienfaits des activités de plein air lors de cours d'éducation physique et à la santé (EPS) avec des élèves à besoins particuliers. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Johanne Grenier, professeure du Département des sciences de l'activité physique de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

TÂCHES DEMANDÉES AUX PARTICIPANTS

La participation des élèves et des intervenants concernés consiste à participer à des entrevues semi-dirigées au cours desquelles ils répondront à des questions en lien avec leurs observations et leurs perceptions reliées aux changements survenus depuis le mois de septembre chez les élèves du programme de plein air en EPS. Ces entrevues sont enregistrées (audio) puis transcrites intégralement et prennent environ 30 minutes de leur temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la responsable du projet selon la disponibilité des participants. La confidentialité est assurée par l'attribution d'un pseudonyme.

De plus, veuillez prendre note que la chercheuse participera avec le groupe du programme de plein air à deux sorties en tant qu'observatrice participante. Cela lui permettra de mieux comprendre ce que les élèves font dans le cours de plein air. Sa présence sera semblable à celle d'un participant bénévole qui est spécialiste en activité physique.

AVANTAGES et RISQUES

La participation des élèves et des intervenants contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des perceptions des enseignants et des techniciens en éducation spécialisée (TES) des effets des activités de plein air chez les élèves à besoins particuliers. Les résultats de cette recherche pourront servir de document d'appui pour des demandes de financement pour le programme de plein air. Il n'y a pas de risque d'inconfort associé à la participation à ces entrevues. Seul le temps pris pour l'entrevue peut être un inconvénient. Les questions sont peu susceptibles de mettre les élèves ou les intervenants mal à l'aise. Les participants ne sont en aucun cas obligés de répondre à une question. Il sera de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que le bien-être d'un participant est menacé.

PLAN D'INTERVENTION

Nous vous demandons la permission de consulter le plan d'intervention de vos élèves afin de décrire leurs besoins et les moyens utilisés pour y répondre. Cela nous permettra de bien décrire les besoins particuliers des participants à notre recherche. La chercheuse consultera uniquement les plans d'intervention des élèves ayant donné leur consentement et reçut celui d'un parent ou tuteur légal.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et sa directrice de recherche, Johanne Grenier, auront accès aux enregistrements et aux contenus de leurs transcriptions. Le matériel de recherche (enregistrement audio et transcription codée) ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que les participants acceptent de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs ils sont libres de mettre fin à leur participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements les concernant seront détruits. L'accord à participer implique également que les participants acceptent que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de les identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

La participation à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 514-756-1760 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Johanne Grenier des conditions dans lesquelles se déroule la recherche.

Le projet auquel les élèves et les intervenants de votre école vont participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que la chercheuse effectue ce projet au sein l'école qui est sous ma direction. J'accepte que la chercheuse ait accès au plan d'intervention des élèves qui auront donné leur consentement et reçu celui de leur parent. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de donner mon approbation. Je comprends que la participation à cette recherche des élèves et des intervenants de mon école est totalement volontaire et qu'ils peuvent y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il leur suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de la direction d'école	Date
Nom (lettres moulées)	titre et coordonnées

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet	Date
Nom (lettres moulées)	titre et coordonnées

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ÉLÈVES

« PERCEPTIONS D'ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET DE LEURS INTERVENANTS EN REGARD DES EFFETS D'UN PROGRAMME DE PLEIN AIR LORS DE COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ »

IDENTIFICATION

Alexandra Tavares-Lemay:

Maîtrise en kinanthropologie :

Adresse courriel : tavares-lemay.alexandra@courrier.uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Tu es invité(e) à prendre part à ce projet visant à déterminer tes perceptions et celles de tes intervenants des bienfaits des activités de plein air lors que tu as vécu en éducation physique et à la santé. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Johanne Grenier, professeure du Département des sciences de l'activité physique de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

La direction de l'école et ton enseignant responsable du programme de plein air ont donné leur accord au projet.

PROCÉDURE (S) OU TÂCHES QUI TE SERONT DEMANDÉES

Tu seras invité à participer à une entrevue de groupe de 2, 3 à 4 élèves. Si tu préfères participer seul à l'entrevue, il sera possible de le faire. Cette entrevue sera enregistrée de façon audio, prendra environ 30 minutes et portera sur tes perceptions du programme de plein air. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la responsable du projet selon tes disponibilités. L'entrevue pourra avoir lieu le matin avant les cours, sur l'heure du diner ou après les cours. La transcription de l'entrevue qui en suivra ne permettra pas de t'identifier, car un pseudonyme te sera attribué. Il y a peu de risques associés à ta participation et ces risques sont limités au léger inconfort que pourraient susciter certaines questions de l'entretien. Tu ne seras jamais dans l'obligation de répondre à une question et la chercheuse sera attentive à toute manifestation d'inconfort.

Il se pourrait aussi qu'une deuxième entrevue te soit proposée pour clarifier les informations qui auront été recueillies lors de la première entrevue. Tu seras libre d'y participer ou non et un autre formulaire de consentement te sera alors demandé.

De plus, prends note que la chercheuse participera avec le groupe du programme de plein air à deux sorties. Cela lui permettra de mieux comprendre ce que vous faites dans le cours de plein air. Sa présence sera semblable à celle d'un participant bénévole qui est spécialiste en activité physique.

PLAN D'INTERVENTION

Nous vous demandons la permission de consulter ton plan d'intervention afin de décrire tes besoins et les moyens utilisés pour y répondre. Cela nous permettra de bien décrire les besoins particuliers des participants à notre recherche.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Ta participation te permettra de donner ton opinion sur le programme de plein air et tu pourras ainsi contribuer à l'améliorer pour les prochaines années. Il n'y a pas de risque associé à ta participation à ce projet. Aucune question ne te mettra mal à l'aise. Tu seras libre de ne pas répondre à une question que tu trouves embarrassante sans avoir à te justifier. Le temps à prendre pour l'entrevue peut être un inconvénient, mais tu seras libre de choisir le moment de ton entrevue. La responsable du projet sera attentive à tout inconfort présent lors de ton entrevue.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et sa directrice de recherche, auront accès à ton enregistrement audio et au contenu de sa transcription. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements audio ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si tu consens aujourd'hui à participer à cette recherche, tu demeures entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à ta participation en tout temps sans justification ni pénalité. Tu peux également te retirer de la recherche en tout temps.

Ton accord à participer implique également que tu acceptes que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de t'identifier ne soit divulguée.

COMPENSATION

Ta participation à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Tu peux contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Tu peux également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se dérouleront ta participation et tes droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel tu participeras a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, tu peux contacter la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS
Ta collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à t'en remercier.

AUTORISATION
Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. J'accepte que la chercheuse ait accès à mon plan d'intervention. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

☐ J'accepte de participer au projet et je donne accès à mon plan d'intervention

☐ Je refuse de participer au projet et je ne donne pas accès à mon plan d'intervention

Signature l'élève | Date

Nom (lettres moulées) | Courriel et téléphone

☐ Les entrevues se feront à 3 ou 4 personnes, cela me convient

☐ Je préfère participer avec 1 ami (e)

☐ Je préfère participer seul (e)

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet | Date

Nom (lettres moulées) | titre et coordonnées

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT PARENT D'ÉLÈVE

« PERCEPTIONS D'ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET DE LEURS INTERVENANTS EN REGARD DES EFFETS D'UN PROGRAMME DE PLEIN AIR LORS DE COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ »

IDENTIFICATION
Alexandra Tavares-Lemay:
Maîtrise en kinanthropologie :
Adresse courriel : tavares-lemay.alexandra@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514-756-1760

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION
Votre enfant est invité(e) à prendre part à ce projet visant à déterminer les perceptions des élèves et des intervenants des bienfaits des activités de plein air lors de cours d'éducation physique et à la santé (EPS) avec des élèves à besoins particuliers. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Johanne Grenier, professeure du Département des sciences de l'activité physique de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

La direction de l'école de votre enfant et l'enseignant responsable du programme de plein air ont également donné leur accord à ce projet.

PROCÉDURE (S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT
Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à participer à une entrevue de groupe de 3 à 4 élèves. Cette entrevue sera enregistrée de façon audio, prendra environ 30 minutes et portera sur les perceptions qu'à votre enfant du programme de plein air. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la responsable du projet selon les disponibilités des élèves. L'entrevue pourra avoir lieu le matin avant les cours, sur l'heure du diner ou après les cours. La transcription qui en suivra ne permettra pas d'identifier votre enfant, car un pseudonyme lui sera attribué. Il y a peu de risques associés à la participation de votre enfant et ces risques sont limités au léger inconfort que pourraient susciter certaines questions de l'entretien. Votre enfant ne sera jamais dans l'obligation de répondre à une question et la chercheuse sera attentive à toute manifestation d'inconfort.

Il se pourrait aussi qu'une deuxième entrevue lui soit proposée pour clarifier les informations qui auront été recueillies lors de la première entrevue. Il sera libre d'y participer ou non et un autre formulaire de consentement sera recueilli.

De plus, veuillez prendre note que la chercheuse participera avec le groupe du programme de plein air à deux sorties en tant qu'observatrice participante. Cela lui permettra de mieux comprendre ce que les élèves font dans le cours de plein air. Sa présence sera semblable à celle d'un participant bénévole qui est spécialiste en activité physique.

PLAN D'INTERVENTION
Nous vous demandons la permission de consulter le plan d'intervention de votre enfant afin de décrire ses besoins et les moyens utilisés pour y répondre. Cela nous permettra de bien décrire les besoins particuliers des participants à notre recherche.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT
La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans les domaines des effets des activités de plein air avec les élèves de son école. Les résultats de cette recherche pourront servir de document à d'appui pour des demandes de financement pour le programme de plein air. Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Aucune question ne mettra votre enfant mal à l'aise. Il demeurera libre de ne pas répondre à une question qu'il estime embarrassante sans avoir à se justifier. Le temps à prendre pour l'entrevue peut être un inconvénient, mais votre enfant sera libre de choisir le moment de son entrevue. Néanmoins, soyez assuré que la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

CONFIDENTIALITÉ
Il est entendu que les renseignements concernant votre enfant sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et sa directrice de recherche, auront accès à son enregistrement audio et au contenu de sa transcription. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements audio ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE
La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant de la recherche en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION
La participation de votre enfant à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?
Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel votre enfant participera a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à :

(savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS
La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE
En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. J'accepte que la chercheuse ait accès au plan d'intervention de mon enfant. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer la responsable de la recherche. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

☐ J'accepte que mon enfant participe au projet et je donne accès à son plan d'intervention

☐ Je refuse que mon enfant participe au projet et je ne donne pas accès à son plan d'intervention

signature du parent ou tuteur légal	Date
Nom (lettres moulées)	Courriel et téléphones

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet	Date
Nom (lettres moulées)	titre et coordonnées

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
ENSEIGNANTS ET TECHNICIENS EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

« PERCEPTIONS D'ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET DE LEURS INTERVENANTS EN REGARD DES EFFETS D'UN PROGRAMME DE PLEIN AIR LORS DE COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ »

IDENTIFICATION

Alexandra Tavares-Lemay:

Maîtrise en kinanthropologie :

Adresse courriel : tavares-lemay.alexandra@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-756-1760

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à déterminer les perceptions des élèves et des intervenants des bienfaits des activités de plein air lors de cours d'éducation physique et à la santé (EPS) avec des élèves à besoins particuliers. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Johanne Grenier, professeure du Département des sciences de l'activité physique de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

PROCÉDURE (S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de répondre à des questions en lien avec vos observations et perceptions reliées aux changements survenus depuis le mois de septembre chez les élèves du programme de plein air en EPS. Cette entrevue est enregistrée de façon audio avec votre permission et prendra environ 30 minutes de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la responsable du projet selon vos disponibilités. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier, car un pseudonyme vous sera attribué.

De plus, veuillez prendre note que la chercheuse participera avec le groupe du programme de plein air à deux sorties en tant qu'observatrice participante. Cela lui permettra de mieux comprendre ce que les élèves font dans le cours de plein air. Sa présence sera semblable à celle d'un participant bénévole qui est spécialiste en activité physique.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure

compréhension des perceptions des enseignants et des techniciens en éducation spécialisée (TES) des effets des activités de plein air chez les élèves à besoins particuliers. Les résultats de cette recherche pourront servir de document d'appui pour des demandes de financement pour le programme de plein air. Il n'y a pas de risque d'inconfort associé à votre participation à cette entrevue. Seul le temps à prendre pour l'entrevue peut être un inconvénient. Les questions sont peu susceptibles de vous mettre mal à l'aise. Vous n'êtes en aucun cas obligés de répondre à une question. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et sa directrice de recherche, Johanne Grenier, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement audio et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 514-75601760 des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Johanne Grenier des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en

remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant	Date
Nom (lettres moulées)	Courriel et téléphones

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet	Date
Nom (lettres moulées)	titre et coordonnées

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE B
CANEVAS D'ENTREVUES

CANEVAS D'ENTREVUE de groupe (2-3-4 élèves ou seul)

Élèves participant au programme de plein air en EPS

Introduction

Explication du déroulement de l'entrevue : Bonjour, mon nom est Alexandra Tavares-Lemay, j'étudie à l'Université du Québec à Montréal. Alors, comme je vous l'avais expliqué en début d'année, je fais une recherche afin de savoir comment vous voyiez les effets du programme de plein air sur vous. Merci beaucoup de prendre de votre temps pour répondre à mes questions. Les questions posées seront en lien avec votre expérience dans le programme de plein air et ce qu'il vous a apporté au niveau personnel, social et scolaire. L'entrevue est d'une durée d'environ 30 minutes et je vous rappelle que vous êtes libre de répondre ou non aux questions qui vous seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour me permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles. Je vais vous donner des noms fictifs pour que personne ne puisse vous identifier. Ne soyez pas gênés de dire quelque chose même si vous pensez que cela n'a pas rapport. Vous pouvez aussi rajouter quelque chose après quelqu'un si vous avez envie. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je veux simplement savoir ce que vous pensez. Pour répondre, vous n'avez qu'à lever la main. Je nommerai votre nom à voix haute afin que je sache qui parle sur l'enregistrement audio. Est-ce que vous avez des questions avant de commencer ? Merci

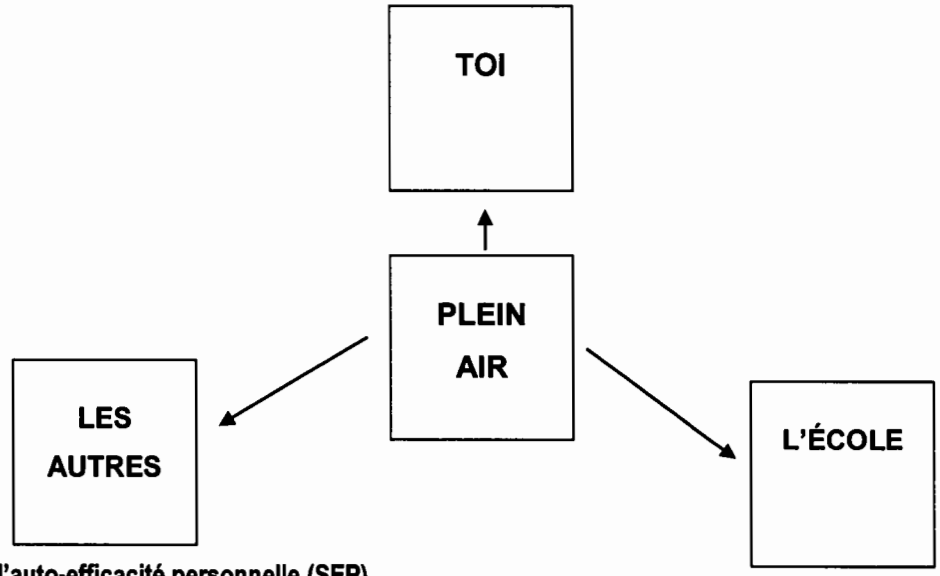
Ce paragraphe sera écrit au TU si l'élève choisit de faire l'entrevue seul.

Important : *S'assurer de bien identifier le nom à voix haute de la personne qui parle lors de l'entrevue*

1) Introduction

Intention	Questions	Commentaire
Mettre les élèves à l'aise et les faire entrer tranquillement dans le sujet.	1.1 Pouvez-vous me parler du programme de plein air ? 1.2 Qu'est-ce que vous faites ? Qu'est-ce que vous aimez dans ce programme ? 1.3 Voici un schéma* : au centre, c'est le programme de plein air. Autour, c'est toi, les autres (amis, familles enseignantes) et l'école. Les flèches représentent ta relation avec ces sphères. Nous allons parler de tout ça durant l'entrevue. 1.4 J'ai aussi une liste des activités que vous avez faites jusqu'à maintenant durant le programme de plein air, cela pourra vous aider à vous en souvenir pour m'en parler.	Montrer un schéma aux élèves indiquant les trois thèmes qui seront abordés dans l'entrevue dans l'entrevue. Donner à chacun une liste des activités réalisées dans le programme de plein air

*Schéma



2) Sentiment d'auto-efficacité personnelle (SEP)

Intention	Question
Déterminer la perception de l'élève quant aux bienfaits du programme d'activités de plein air sur son **sentiment d'efficacité** personnelle lié à l'activité physique.	2.1. Pouvez-vous me parler des réussites que vous avez vécues lors du programme de plein air. 2.2. Pouvez-vous me parler de ce qui vous a fait vous sentir meilleur lors du programme de plein air ? 2.3. Pouvez-vous me parler de comment les autres élèves et/ou les enseignants vous ont aidé à réussir des tâches et vous ont aidé à vous sentir meilleur en plein air ?

3) Habiletés sociales

Intention	Question
Déterminer la perception de l'élève par rapport aux bienfaits du programme de plein air sur ses **habiletés sociales**.	3.1 Pouvez-vous me parler de vos relations avec les autres, les amis du programme de plein air, les enseignants, les TES, les autres élèves de l'école, depuis que vous êtes dans le programme de plein air ? 3.2 Pouvez-vous me parler de comment vous vous affirmez, comment vous dites ce que vous pensez, comment vous preniez votre place parmi les autres depuis que vous êtes dans le programme de plein air ? 3.3 Pouvez-vous me parler de comment vous communiquer avec les autres depuis que vous êtes dans le programme de plein air ?

4) Motivation scolaire

Intention	Question
Déterminer la perception de l'élève par rapport aux bienfaits du programme de	4.1 Pouvez-vous me parler de votre relation avec l'école depuis que vous êtes dans le programme de plein air ? 4.2 Pouvez-vous me parler de comment vous faites vos devoirs et travaux depuis que vous êtes dans le programme de plein air ? 4.3 Pouvez-vous me parler de vos résultats scolaires depuis que vous êtes

plein air sur sa **motivation scolaire**.	dans le programme de plein air ?

5) Conclusion

Intention	Question
Aller chercher des informations qui n'ont pas encore été dites par les élèves.	5.1 Si vous aviez à recommander à des amis de participer au programme de plein air, qu'est-ce que vous leur diriez ? 5.2 Si vous deviez aider des amis à convaincre leurs parents de les laisser participer au programme de plein air, qu'est-ce que vous pourriez suggérer comme arguments ? 5.3 Si vous deviez convaincre des enseignants d'une autre école de développer un programme de plein air, quels seraient vos arguments ? 5.4 Est-ce que vous auriez d'autres choses à me dire à propos du programme de plein air ? Merci beaucoup pour vos réponses et votre temps

CANEVAS D'ENTREVUE individuelle

Enseignants et TES titulaires des élèves du programme de plein air en EPS

Introduction

Explication du déroulement de l'entrevue : Bonjour, mon nom est Alexandra Tavares-Lemay, j'étudie à l'Université du Québec à Montréal. Alors, comme je vous l'avais expliqué en début d'année, je fais une recherche afin de savoir comment vous voyez les effets du programme de plein air sur les élèves qui y participent. Merci beaucoup de prendre de votre temps pour répondre à mes questions. Les questions posées seront en lien avec les changements observés chez les élèves du programme de plein air. Des questions en lien avec les habiletés sociales et la motivation scolaire seront posées. L'entrevue est d'une durée d'environ 30 minutes et je vous rappelle que vous êtes libre de répondre ou non aux questions qui vous seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour me permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles. Des noms fictifs vous seront attribués afin que personne ne puisse vous identifier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je veux simplement avoir votre opinion. Ne soyez pas gêné de dire ce que vous pensez réellement. Est-ce que vous avez des questions avant de commencer ? Merci

Nous parlerons uniquement des élèves qui sont actuellement inscrits au programme de plein air. Vous pouvez les nommer par leur nom, nous remplacerons leur nom par des pseudonymes lors de la transcription de l'entrevue.

Important : S'assurer de bien identifier le nom et la fonction à voix haute de la personne interviewée au début de l'entrevue

1) Introduction

Intention	Questions
Mettre l'enseignant ou le TES à l'aise et le faire entrer tranquillement dans le sujet.	1.1 Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner à une clientèle à besoins particuliers ? 1.2 Pouvez-vous m'expliquer en général ce que vous connaissez du programme de plein air ? 1.3 Personnellement, êtes-vous un(e) adepte de plein air ?

2) Habiletés sociales : Dans la prochaine section, nous parlerons de l'impact du programme de plein air sur les habiletés sociales des élèves

Intention	Questions	Commentaires
Déterminer si les élèves ont de meilleures **habiletés en communication** depuis qu'ils sont dans le programme de plein air en EPS.	2.1. Pouvez-vous me parler de l'évolution observée au niveau des habiletés de communication des élèves qui participent au programme de plein air cette année ? 2.2. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?	

Déterminer si les élèves du programme de plein air en EPS **coopèrent davantage et mieux** depuis qu'ils font partie du programme.	2.3. Pouvez-vous me parler de l'évolution observée chez les élèves qui participent au programme de plein air cette année, au niveau de la coopération et du travail d'équipe ? 2.4. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?	Rappelez aux enseignants et TES que les questions sont en lien uniquement avec les élèves du programme de plein air.
Déterminer si **les relations entre les élèves** du programme de plein air en EPS ont changé depuis qu'ils font partie du programme.	2.5. Pouvez-vous me parler de l'évolution observée au sujet de l'ambiance de ce groupe et les liens qu'ont, entre eux, les élèves qui participent au programme de plein air cette année ? 2.6. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?	

3) Motivation scolaire : Dans la prochaine section, nous parlerons de l'impact du programme de plein air sur la motivation scolaire des élèves.

Intention	Question
Déterminer si le programme de plein air en EPS **augmente le goût des élèves de réussir à l'école ou dans leur stage.**	4.1. Pouvez-vous me parler de l'évolution de la motivation scolaire chez les élèves qui participent au programme de plein air cette année, de leur envie de venir à l'école et de réussir ? 4.2. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?
Déterminer si les élèves du programme de plein air en EPS font davantage **le choix de s'engager** durant l'apprentissage depuis qu'ils sont dans le programme de plein air en EPS.	4.3. Pouvez-vous me parler de l'évolution de l'attention en classe chez les élèves qui participent au programme de plein air cette année, de leur concentration ? 4.4. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?

Déterminer si les élèves **performent** mieux depuis qu'ils sont dans le programme de plein air en EPS.	4.5. Pouvez-vous me parler de l'évolution des résultats scolaires des élèves qui participent au programme de plein air cette année 4.6. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?

4) Conclusion

Intention	Question
Aller chercher des informations qui n'ont pas encore été dites par les enseignants et TES titulaires.	4.7 De votre point de vue, qu'est-ce que le programme de plein air apporte aux élèves qui y participent cette année ? 4.8 Avez-vous autre chose à mentionner concernant le programme de plein air offert aux élèves de votre école ? Merci beaucoup pour vos réponses et votre temps.

CANEVAS D'ENTREVUE individuelle

Enseignants et TES titulaires des élèves du programme de plein air en EPS

Introduction

Explication du déroulement de l'entrevue : Bonjour, mon nom est Alexandra Tavares-Lemay, j'étudie à l'Université du Québec à Montréal. Alors, comme je vous l'avais expliqué en début d'année, je fais une recherche afin de savoir comment vous voyez les effets du programme de plein air sur les élèves qui y participent. Merci beaucoup de prendre de votre temps pour répondre à mes questions. Les questions posées seront en lien avec les changements observés chez les élèves du programme de plein air. Des questions en lien avec les habiletés sociales et la motivation scolaire seront posées. L'entrevue est d'une durée d'environ 30 minutes et je vous rappelle que vous êtes libre de répondre ou non aux questions qui vous seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour me permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles. Des noms fictifs vous seront attribués afin que personne ne puisse vous identifier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je veux simplement avoir votre opinion. Ne soyez pas gêné de dire ce que vous pensez réellement. Est-ce que vous avez des questions avant de commencer ? Merci

Nous parlerons uniquement des élèves qui sont actuellement inscrits au programme de plein air. Vous pouvez les nommer par leur nom, nous remplacerons leur nom par des pseudonymes lors de la transcription de l'entrevue.

Important : S'assurer de bien identifier le nom et la fonction à voix haute de la personne interviewée au début de l'entrevue

1) Introduction

Intention	Questions
Mettre l'enseignant ou le TES à l'aise et le faire entrer tranquillement dans le sujet.	1.4 Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner à une clientèle à besoins particuliers ? 1.5 Pouvez-vous m'expliquer en général ce que vous connaissez du programme de plein air ? 1.6 Personnellement, êtes-vous un(e) adepte de plein air ?

2) Habiletés sociales : Dans la prochaine section, nous parlerons de l'impact du programme de plein air sur les habiletés sociales des élèves

Intention	Questions	Commentaires
Déterminer si les élèves ont de meilleures **habiletés en communication** depuis qu'ils sont dans le programme de plein air en EPS.	2.7. Pouvez-vous me parler de l'évolution observée au niveau des habiletés de communication des élèves qui participent au programme de plein air cette année ? 2.8. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?	

Déterminer si les élèves du programme de plein air en EPS **coopèrent davantage et mieux** depuis qu'ils font partie du programme.	2.9. Pouvez-vous me parler de l'évolution observée chez les élèves qui participent au programme de plein air cette année, au niveau de la coopération et du travail d'équipe ? 2.10. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?	Rappelez aux enseignants et TES que les questions sont en lien uniquement avec les élèves du programme de plein air.
Déterminer si **les relations entre les élèves** du programme de plein air en EPS ont changé depuis qu'ils font partie du programme.	2.11. Pouvez-vous me parler de l'évolution observée au sujet de l'ambiance de ce groupe et les liens qu'ont, entre eux, les élèves qui participent au programme de plein air cette année ? 2.12. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?	

3) Motivation scolaire : Dans la prochaine section, nous parlerons de l'impact du programme de plein air sur la motivation scolaire des élèves.

Intention	Question
Déterminer si le programme de plein air en EPS **augmente le goût des élèves de réussir à l'école ou dans leur stage.**	4.7. Pouvez-vous me parler de l'évolution de la motivation scolaire chez les élèves qui participent au programme de plein air cette année, de leur envie de venir à l'école et de réussir ? 4.8. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?
Déterminer si les élèves du programme de plein air en EPS font davantage **le choix de s'engager** durant l'apprentissage depuis qu'ils sont dans le programme de plein air en EPS.	4.9. Pouvez-vous me parler de l'évolution de l'attention en classe chez les élèves qui participent au programme de plein air cette année et de leur concentration ? 4.10. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?

Déterminer si les élèves **performent** mieux depuis qu'ils sont dans le programme de plein air en EPS.	4.11. Pouvez-vous me parler de l'évolution des résultats scolaires des élèves qui participent au programme de plein air cette année 4.12. Dans quelle mesure pensez-vous que le programme de plein air a joué un rôle dans ces changements ?

4) Conclusion

Intention	Question
Aller chercher des informations qui n'ont pas encore été dites par les enseignants et TES titulaires.	4.7 De votre point de vue, qu'est-ce que le programme de plein air apporte aux élèves qui y participent cette année ? 4.8 Avez-vous autre chose à mentionner concernant le programme de plein air offert aux élèves de votre école ? Merci beaucoup pour vos réponses et votre temps.

ANNEXE C

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat : 945
Certificat émis le : 21-11-2016

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3 : sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet :	PERCEPTIONS D'ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET DE LEURS INTERVENANTS EN REGARD DES EFFETS D'UN PROGRAMME DE PLEIN AIR LORS DE COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ
Nom de l'étudiant :	Alexandra TAVARES-LEMAY
Programme d'études :	Maîtrise en kinanthropologie
Direction de recherche :	Johanne GRENIER

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Jacinthe Giroux
Professeure
Présidente du CERPE 3

BIBLIOGRAPHIE

Alain, M., & Dessureault, D. (2009). *Les programmes d'intervention psychosociale.* Québec: Presse de l'Université du Québec.

American Institutes for Research, A. (2005). *Effects of outdoor education programs for children in California* (p. 76). Sacramento, California: California departement of education.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Argyle, M. (2013). *Cooperation (psychology revivals) : The basis of sociability* (7e éd.). New York, NY: Routledge.

Authier, J. (2010, janvier). *Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire* (Mémoire de maitrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercice of control.* New York, NY: Freeman and Company.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personelle. Trad. de l'anglais par Jacques Lecomte.* Bruxelles: Éditions de Boeck Université.

Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, *29*(1), 28-49.

Beaudry, M., & Boisvert, J.-M. (2012). *S'affirmer et communiquer* (2e éd.). Montréal, Québec: Éditions de l'homme.

Beightol, J., Jevertson, J., Gray, S., Carter, S., & Gass, M. (2009). The Effect of an Experiential, Adventure-Based Anti-Bullying Initiative on Levels of Resilience: A Mixed Methods Study. *The Journal of Experiential Education*, *31*(3), 420-424.

Bellini, S., Hume, K., & Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, *25*(4), 195–207.

Berger, R. (2006). Using contact with nature, creativity and rituals as a therapeutic medium with children with learning difficulties: a case study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *11*(2), 135-146.

Bergeron-Leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M., & Dessureault-Pelletier, M. (2012). Quand passion rime avec transformation: les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure au sein d'une école secondaire alternative. *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(4), 62–91.

Betts, L. R., Trueman, M., Chiverton, L., Stanbridge, A., & Stephens, J. (2013). Parental rearing style as a predictor of attachment and psychosocial adjustment during young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, *30*(6), 675-693.

Bonin, P. (2013). *L'influence du style parental et d'autres facteur familiaux sur le processus de développement de l'autodétermination des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : perception de la mère* (Mémoire de maitrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Bordeleau, C., Morency, L., & Savinski, H. (1999). L'activité sportive et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, *28*(1), 41-67.

Bowen, D. J., & Neill, J. T. (2015). Effects of the PCYC Catalyst outdoor adventure intervention program on youths' life skills, mental health, and delinquent behaviour. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-22.

Branta, C. F., & Goodway, J. D. (1996). Facilitating social skills in urban school children through physical education. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *2*(4), 305-319.

Bredemeier, B. J., Weiss, M. R., Shields, D. L., & Shewchuk, R. M. (1986). Promoting Moral Growth in a Summer Sport Camp: The Implementation of Theoretically Grounded Instructional Strategies. *Journal of Moral Education*, *15*(3), 212-220. https://doi.org/10.1080/0305724860150304

Breunig, M., O'Connell, T., Todd, S., Young, A., Anderson, L., & Anderson, D. (2008). Psychological sense of community and group cohesion on wilderness trips. *The Journal of Experiential Education*, *30*(3), 258-261.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *I*(1), 1-47.

Cantin, B. (s. d.). Nos valeurs en plein air.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, *11*(4), 302–306.

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education–a review. *Support for Learning*, *23*(4), 168–175.

Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders: A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *16*(3), 131-144.

Cross, R. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. *Journal of Experiential Education*, *25*(1), 247–254.

Cullinan, D., & Sabornie, E. J. (2004). Characteristics of emotional disturbance in middle and high school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *12*(3), 157–167.

Davidson, L. (2001). Qualitative research and making meaning from adventure: A

case study of boys' experiences of outdoor education at school. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *1*(2), 11-20.

Davies, M., Cooper, G., Kettler, R. J., & Elliott, S. N. (2015). Developing Social Skills of Students With Additional Needs Within the Context of the Australian Curriculum. *Australasian Journal of Special Education*, *39*(01), 37-55.

Deajaeghere, J., Pellowski, N. W., & Wangsness, L. W. (2016). Broadening educational outcomes : social relations, skills development, and employability for youth. *Comparative education review*, *60*(3), 457-479.

Delcey, M. (2002). *Déficiences motrices et situation de handicaps. Aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés.* (2e éd.). Paris, France: Paris : APF.

Desbiens, J.-F., Leriche, J., Spallanzani, C., Dumas, D., & Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l'intervention en éducation physique: pourquoi se contenter du regard du borgne. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 81–109.

Doll, beth, & Lyon, M. A. (1997). Risk and resilience: implication for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology review*, *27*(3), 348-363.

Dussault, A. (2010). *L'attention dans le trouble du déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) chez les enfants* (Thèse de docotorat non publiée). Université Laval, Québec.

Elbaum, B. (2002). The self–concept of students with learning disabilities: A meta–analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, *17*(4), 216–226.

Eleby, C. J. (2009). *The Impact of a Student's Lack of Social Skills on their Academic Skills in High School.* (Mémoire de maitrise non publié). Marygrove College, Detroit, Michigan.

Elliot, C. A., Kennedy, C., Morgan, G., Anderson, S. K., & Morris, D. (2012). Undergraduate physical activity and depressive symptoms: a national study. *American journal of health behavior*, *36*(2), 230–241.

Eslinger, P. J., Flaherty-Craig, C. V., & Benton, A. L. (2004). Developmental outcomes after early prefrontal cortex damage. *Brain and Cognition*, *55*(1), 84-103.

Farnham, M., & Mutrie, N. (1997). The potential benefits of outdoor development for children wih special needs. *British journal of special education*, *24*(1), 31-38.

Fedewa, A. L., Ahn, S., Erwin, H., & Davis, M. C. (2014). A randomized controlled design investigating the effects of classroom-based physical activity on children's fluid intelligence and achievement. *School physchology international*, *36*(2), 135-153.

Fern, E. F. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, Californie: Sage.

Finch, N. (2001). Disability survey 2000 : Young people with a disability and sport. Headline findings. *Sport England*, p. 1-53.

Fitzgerald, H., Jobling, A., & Kirk, D. (2003). Listening to the « voices » of students with severe learning difficulties through a task-based approach to research and learning in physical education. *Support for Learning*, *18*(3), 123-129.

Flippo, Lindsey, P., Navarette, L., & Wrifht-Strawderman, C. (1996). Depression in students with disabilities: recognition and intervention strategies. *Intervention in school and clinic*, *31*(5), 261-275.

Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating Social Skill Deficits in Children with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of the Research. *Learning Disability Quarterly*, *19*(1), 2.

Fox, P., & Avramidis, E. (2003). An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *8*(4), 267-283.

Frey, J. R., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P. (2013). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention*, *39*(3), 182-192.

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in laking friends ? The relation betwee the social position and social sills of pupils with special. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(1), 15-30.

Garst, B., Scheider, I., & Baker, D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *Journal of Experiential Education*, *24*(1), 41–49.

Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R., & Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 211.

Gepner, B., Massion, J., Tardif, C., Gorgy, O., Livet, M.-O., Denis, D., ... others. (2002). L'autisme: une pathologie du codage temporel? *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, *21*, 177–218.

Goddwin, D., & Watkinson, J. (2000). Inclusice physical education from the perspective of students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *12*(2), 144-169.

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (3e éd.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.

Grenier, J., & Quenneville, G. (1987). *Long sentier-petits portages : les fondements du plein air.* North Hatley, Québec.

Gresham, F. M., & Eliott, S. N. (1990). *Social skills rating system. Circles Pies, MN : American Guidance Service.*

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior

and social skills issues in definition and assessment. *The Journal of special education*, *21*(1), 167–181.

Gresham, F. M., & Walker, H. M. (2014). *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: application in school*. New York: The Guilford press.

Griebling, S., Elgas, P., & Konerman, R. (2015). "Trees and Things That Live In Trees": Three Children with Special Needs Experience the Project Approach. *Early childhood research & practice*, *17*(1), 1-17.

Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2008*(122), 1-17.

Harris, J. P. (2005, octobre 18). *The Impact of an Experiential/Adventure Intervention on Male Adolescents with Special Needs* (Thèse de docotorat non publiée). Colorado State University, Fort Collins, Colorado.

Haycock, D., & Smith, A. (2011). Still 'more of the same for the more able?' Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, Education and Society*, *16*(4), 507-526.

Huot, M.-A. (2008). *Les attitudes des enseignants en éducation physique de niveau primaire face à la politique de l'adaptation scolaire et face à son application lorsqu'ils intègrent des ÉHDAA dans leurs groupes* (Mémoire de maitrise non

publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Jensen, M. (2005). *Introduction to emotional and behavioral disorders : recognizing and managing problems in the classroom*. Upper Saddle River, New-Jersey: Pearson.

Jourden, F. J., Bandura, A., & Banfield, J. t. (1991). The impact of conception of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of sport & exercise psychology, 8*.

Kavale, K. A., & Mostert, M. (2004). Social skills trainning and teaching social behaviors to students with emotional and behavioral disorders. In *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (Guilford Press, p. 436-451). New-York.

Krosten, L., Patriksson, G., & Fridlund, B. (2003). Conceptions of children and adolescent with physical disabilities about their participation in a sports programme. *European Physical Education Review, 8*(2), 139-156.

Kuo, F. E., & Taylor, A. F. (2004). A potential natural treatment for attention deficit hyperactivity disorder : evidence from a national study. *American journal of public health, 94*(9), 1580-1586.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59-90.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*

Méthode GPS et concept de soi. Québec: Presse de l'Université du Québec.

Lin, Y., Chen, Y., Tzenf, W., & Chou, K. (2007). Group cohesion : a concept analysis. *Hu Li Za Zhi*, *54*(5), 7-82.

Lirgg, C., & Feltz, D. (1991). Teacher versus peer models revisited : effects on motor performance and self-efficacy. *Res Q exec sport*, *62*(2).

Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, *23*(2), 113-127.

Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, *17*(1), 1.

Mangeot, shanley donelan, Miller, L. J., McIntosh, D. N., McGrath-Clarke, J., Simon, J., Hagerman, R. J., & Goldson, E. (2001). Sensory modulation dysfunction in children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developpemental Medecine and Child Neurology*, *43*(6), 399-406.

Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données: l'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives. Hors-série*, *Hors Série*(2).

Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2e éd.). Montréal, Québec,

Canada: Gaëtan Morin.

Massé, L., & Verret, C. (2017). *Favoriser l'intégration sociale des enfants ayant un TDAH en classe*. Communication orale présenté à 42e congrès de l'Institut sur les troubles d'apprentissage, Montréal, Québec.

Massé, L., Verret, C., & Picher, M.-J. (2016). *Les impacts d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales chez des enfants ayant un TDAH*. 44e Congrès de l'AFTCC présenté à Symposium 1 : Autour de l'enfance et l'adolescence, Paris, France.

MELS. (2014). Statistique de l'éducation, Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Miles, J. C., & Priest, S. (1999). *Adventure Programming*. Pennsylvania: Venture Publishing.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* (Rapport annuel) (p. 26). Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? *Bulletin statistique de l'éducation*, *1*(43), 28-2849.

Neil, J. (2012, décembre 14). Youth at Risk Program Evaluation Tool (YAR-PET). Consulté 13 avril 2016, à l'adresse http://www.wilderdom.com/tools/leq/YouthDevelopmentLEQScalesPaper.htm

Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Van Heest, J. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the school*, *48*(2), 198-213.

Observatoire québécois du loisir. (2007). Bulletin de l'observatoire québécois du loisir. Consulté 31 janvier 2016, à l'adresse https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=170&owa_no_fiche=377

Office québécois de la langue française, O. Q. L. F. (2012). Grand dictionnaire terminologique. Consulté 31 janvier 2015, à l'adresse http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=2068999

Oriel, K. N., George, C. L., Peckus, R., & Semon, A. (2011). The Effects of Aerobic Exercise on Academic Engagement in Young Children With Autism Spectrum Disorder: *Pediatric Physical Therapy*, *23*(2), 187-193.

Poupart, J., Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires. (1997). *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Canada: Gaëtan Morin.

Price, A. (2015). Improving school attendance: can participation in outdoor learning influence attendance for young people with social, emotional and behavioural

difficulties? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *15*(2), 110-122.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education : a review of literature. *International journal of disability, development and education*, *59*(3), 2570281.

Rapin, I. (2002). The autistic spectrum disorder. *Paediatrica*, *13*(6), 27-28.

Reeves, M. J., & Bailey, R. P. (2016). The effects of physical activity on children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: a review. *Education 3-13*, *44*(6), 591-603.

Rose-Krasnor, L. (1997). *The nature of social competence: A theorical review. Social Development* (Vol. 1).

Rudolph, T. C. (2005). *The effects of a social skills training program on children with ADHD: Generalization to the school setting* (Thèse de docotorat non publiée). University of South Florida, Floride.

Russell, K. C., & Allen Walsh, M. (2011). An Exploratory Study of a Wilderness Adventure Program for Young Offenders. *Journal of Experiential Education*, *33*(4), 398-401.

Schunk, D. S., & Meece, J. L. (1992). *Student perception in the classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are vulnerability factor in the

development of psychosocial problems. *Human communication research*, *26*(3), 489-514.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses* (Developmental psychology series). New York, NY: Academic press.

Sherer, M., & Maddux, J. E. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Pshychological Reports*, *51*, 663-671.

Silverman, R., & Zigmond, N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, *16*(8), 478–482.

Smith, A., & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education*, *25*(5), 593-607.

Smith, P. K., & Hart, C. H. (2010). *The wiley-blackwell handbook of childhood social development* (2e éd.). West sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Srinivasan, S. M., Pescatello, L. S., & Bhat, A. N. (2014). Current perspective on physical activity and excise recommendation for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of the american physical therapy association*, *94*(6), 875-889.

Sutherland, K. S., Wehhby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varyinng rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD.

Journal of emotional and behavioral disorders, *8*(1), 2-8.

Traustadottir, R., & Snaefridur, T. E. (2009). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *American Journal of Occupational Therapy*, (63), 264-272.

Vaughn, S., Kim, A.-H., Sloan, C. V. M., Hughes, M. T., Elbaum, B., & Sridhar, D. (2003). Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities A Synthesis of Group Design Studies. *Remedial and Special Education*, *24*(1), 2–15.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Les éditions du renouveau pédagogique.

Weiner, I. B., Tennen, H. A., & Suls, J. M. (2003). *Handbook of Psychology, Personality and Social Psycholog* (2e éd., Vol. 5: Personality and social psychology). New York, NY: Wiley.

West, S. (2001). Program that work : a review of the impact of adventure program on at-risk youth. *Journal of park and recreation administration*, *19*(2), 113-140.

Wheeler, L., Pumfrey, P., & Wakefield, P. (2009). Variability of ADHD symptoms across primary school contexts: an in-depth case study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *14*(1), 69-84.

White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *17*(1),

13-23.

Widmer, M. A., Duerden, M. D., & Taniguchi, S. T. (2014). Increasing and Generalizing Self-Efficacy: The Effects of Adventure Recreation on the Academic Efficacy of Early Adolescents. *Journal of Leisure Research*, *46*(2), 165-183.

Wilhelmsen, T., & Sorensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education : a systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (34), 311-337.