



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Points de vue d'élèves ayant des besoins particuliers et de leurs personnes intervenantes sur un Programme d'activités de plein air

## **Autrices**

Cassandra Ouellet, Ph. D. (c), Faculté des sciences de l'éducation,  
Université du Québec à Montréal, Canada  
[ouellet.cassandra@courrier.uqam.ca](mailto:ouellet.cassandra@courrier.uqam.ca)

Alexandra Tavares-Lemay, M. sc., enseignante en éducation physique et  
à la santé, Université du Québec à Montréal, Canada  
[alexandra.tavares-lemay@collegemv.qc.ca](mailto:alexandra.tavares-lemay@collegemv.qc.ca)

Johanne Grenier, Ph. D. Département des sciences de l'activité physique,  
Université du Québec à Montréal, Canada  
[grenier.johanne@uqam.ca](mailto:grenier.johanne@uqam.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Résumé

Les élèves ayant des besoins particuliers (EBP) éprouvent des difficultés de participation en éducation physique (Wang, 2019). Les activités de plein air peuvent pallier leurs difficultés par leur effet sur le sentiment d'efficacité personnelle (Russell et Walsh, 2011). Le but de la recherche est de décrire les perceptions d'EBP ( $n=12$ ) du secondaire et de personnes intervenantes ( $n=6$ ) sur un Programme d'activités de plein air. Des entrevues semi-dirigées révèlent des propos associés aux expériences vicariantes, aux expériences actives de maîtrise et à la persuasion verbale (Bandura, 2007), entre autres, par l'établissement d'un climat émotionnel sécuritaire et aux défis optimaux offerts.

**Mots-clés** : programme d'activités de plein air ; élèves ayant des besoins particuliers ; personnes intervenantes en milieu scolaire ; éducation physique et à la santé ; sentiment d'efficacité personnelle



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Problématique

La pratique d'activité physique a des effets positifs sur le développement moteur, la condition physique, la capacité d'autocontrôle et la réussite des élèves en milieu scolaire (Fedewa et al., 2014). Au Québec, près d'un élève sur cinq qui fréquente une institution publique ou privée présente une situation de handicap, de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015). Spécifiquement chez ces élèves ayant des besoins particuliers (EBP)<sup>1</sup>, la pratique d'activité physique permet des bienfaits physiques, psychologiques et sociaux (Li et al., 2016). La pratique d'activité physique commune soutient également les relations sociales positives entre les EBP et leurs pairs (Oguzhan et Hunuk, 2017). Les cours d'éducation physique et à la santé (EPS) de qualité sont primordiaux pour ces élèves, puisqu'ils peuvent être plus sédentaires à l'extérieur de l'école en raison de leurs caractéristiques (Brazendale et al., 2019).

*Influence des caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers sur leur sentiment d'efficacité personnelle*

Les EBP présentent des caractéristiques qui peuvent diminuer leur sentiment d'efficacité personnelle, comparativement à leurs pairs. Notamment, ils font preuve de moins d'autonomie lors des tâches à effectuer à l'école et à la maison et sont plus dépendants des adultes pour leurs prises de décision (Bonin, 2013). Même s'ils pensent avoir les connaissances nécessaires pour exécuter une tâche, ils n'ont pas toujours les capacités physiques et cognitives requises pour l'accomplir (Bonin, 2013 ; Wang, 2019). Ils peuvent aussi avoir une faible estime d'eux-mêmes (Egilson et Traustadottir, 2009 ; Wang 2019) et un faible concept de soi (Elbaum, 2002). Cela peut les amener à moins apprécier les cours d'EPS et à moins y participer (Wang, 2019). De plus, les difficultés motrices, cognitives, sociales et comportementales peuvent entraver les apprentissages des EBP et leurs relations interpersonnelles en EPS (Block et Obrusnikova, 2007 ; Potvin et al., 2007 ; Wang, 2019). Le manque d'autonomie des EBP peut affecter leur motivation (Causgrove Dunn et Zimmer, 2020 ; Fitzgerald et al., 2003 ; Tapin et al., 2018) et provoquer des difficultés d'organisation (Al-Dababneh et Al-Zboon, 2018). De plus, celles d'autocontrôle peuvent engendrer de l'indiscipline, des relations ardues avec les pairs (Potvin et al., 2007) et de l'intolérance aux frustrations (Rosen et al., 2019). L'ensemble de ces difficultés peut affecter le

---

<sup>1</sup> L'utilisation du terme élèves ayant des besoins particuliers vise à affranchir la conception du handicap associée au modèle médical et éviter de percevoir un élève comme défectueux ou anormal (Haslett et Smith, 2020). Les besoins correspondent aux variables d'hétérogénéité des élèves (p. ex. caractéristiques biologiques, situation de handicap, difficultés, etc.) (Leroux et Paré, 2016) plutôt qu'à l'écart entre leur rendement et les compétences attendues (Caron, 2003) afin de répondre aux besoins de la personne elle-même (Lavoie et al., 2013 ; Haslett et Smith, 2020).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sentiment d'efficacité personnelle des EBP en EPS (Wang, 2019). De ce fait, Ericsson (2011) souligne l'importance de combler leurs difficultés motrices afin d'augmenter leur motivation.

Le contexte traditionnel de l'enseignement de l'EPS comporte aussi plusieurs inconvénients pour les EBP. Certains participent très peu lors des sports collectifs traditionnellement enseignés (Smith et Green, 2004 ; Wang, 2019) et le gymnase est peu adapté, car le bruit, le matériel, les stimulations tactiles, les néons et le manque d'éclairage naturel rendent la concentration difficile pour ces élèves (Huot, 2008 ; Kuo et Taylor, 2004 ; Mangeot et al., 2001 ; Massé et al., 2014 ; Yessick et al., 2019).

### *Bienfaits des activités de plein air sur les élèves ayant des besoins particuliers*

La pratique d'activité physique et les activités de plein air peuvent apporter des bienfaits aux EBP. L'étude de Hansen et coll. (2023) rapportent que des EBP peuvent avoir une motivation intrinsèque à participer à des sports organisés, entre autres dans des activités de plein air<sup>2</sup> qui les amèneraient à se sentir fiers et satisfaits de leur accomplissement. Des personnes enseignantes d'EPS mentionnent que les activités de plein air seraient mieux ajustées, car elles permettent d'augmenter la participation des EBP (Smith et Green, 2004) qui les apprécient (Hansen et al., 2023). Les EBP présentent davantage de comportements adéquats lors de ces activités (Kuo et Taylor, 2004).

Des études suggèrent que ces activités ont des effets positifs sur les difficultés personnelles (West, 2001), sociales (West, 2001 ; Lieberman et al., 2023) et scolaires des EBP (West, 2001). Plus spécifiquement, la réussite de défis juste assez difficiles, mais réalisables dans le cadre d'activités de plein air contribue à améliorer l'estime de soi (Bowen et Neill, 2015 ; Farnham et Mutrie, 1997 ; Garst et al., 2001 ; Harris, 2005 ; Parish et al., 2005) et la perception de soi (White, 2012).

Lors d'activités de plein air en milieu scolaire, les propos d'EBP au secondaire indiquent qu'ils se découvrent de nouvelles capacités et suggèrent des bienfaits sur l'estime et la perception de soi (Bergeron-Leclerc et al., 2012). Ces bienfaits pourraient s'expliquer par le contexte différent d'activité physique lors de ces activités (p. ex. espaces ouverts et naturels ; plus ou moins compétitif ; présence d'un certain risque et d'incertitude) (Gadais et al., 2018) qui amènerait les élèves à laisser tomber

---

<sup>2</sup> « *Activité de plein air* est un terme très générique qui recouvre un grand nombre d'activités et de sports comme les sports de pleine nature (aussi appelés *activités physiques de pleine nature*), les activités de découverte de la nature, les activités de détente à l'extérieur, le camping » (Office québécois de la langue française, 2003). Ce terme est privilégié dans l'article pour englober de manière plus large l'ensemble d'activités, sports et loisirs ayant lieu à l'extérieur (Office québécois de la langue française, 2003).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

leurs préjugés face à leur propre capacité et celle d'autrui et à s'encourager davantage (Berger, 2006). Ainsi, l'amélioration de l'estime de soi serait liée à l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle vécue grâce aux activités de plein air (Harris, 2005 ; Russell et Walsh, 2011).

Néanmoins, peu d'études se penchent sur le point de vue d'élèves ayant des besoins hétérogènes. Peu d'entre elles semblent mettre en perspective le point de vue d'EBP et à la fois de leurs personnes intervenantes en ce qui a trait aux bienfaits d'activités de plein air reliés au développement du sentiment d'efficacité personnelle. Il s'avère pertinent de décrire le point de vue des élèves en plus de celui des personnes intervenantes sur le sentiment d'efficacité personnelle en regard des bienfaits d'un Programme d'activités de plein air (Bandura, 2007).

### Cadre théorique

Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) 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, 2007, p.12.). L'évaluation que fait l'élève de ses aptitudes à réaliser une tâche est influencée par le niveau de compétence réel de l'élève et par sa perception de ses capacités liées à la tâche. Ainsi, deux élèves ayant les mêmes compétences, mais une perception différente de leurs aptitudes à réussir auront un sentiment d'efficacité personnelle différent (Bandura, 2007).

Le sentiment d'efficacité personnelle d'un élève envers une tâche se forme à l'aide du traitement cognitif de l'information provenant de quatre sources principales (tableau 1) : l'expérience vicariante, les expériences actives de maîtrise, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 2007).

**Tableau 1 : Sources du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007)**

<b>Expérience vicariante</b> : Comparaison qu'un élève fait de sa propre performance avec celle de ses pairs ayant des caractéristiques semblables à lui. Les actions des pairs deviennent une source d'information pertinente pour soutenir l'apprentissage.
<b>Expériences actives de maîtrise</b> : Succès vécus de façon positive. L'élève doit mobiliser ses connaissances et habiletés en plus de fournir les efforts nécessaires pour vivre des défis optimaux.
<b>Persuasion verbale</b> : Communication d'une évaluation au sujet des actions d'un élève qui prend souvent la forme d'une rétroaction. Elle doit provenir d'une personne intervenante significative, cibler le progrès effectué plutôt que le résultat attendu et améliorer la confiance en ses capacités de réussir.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**État physiologique et émotionnel :** Croyances de l'élève envers ses aptitudes à réussir. L'interprétation que fait l'élève de ses réactions peut annoncer un état de difficulté de fonctionnement pour réaliser une tâche.

### **Méthodologie**

Le but de cette recherche à devis qualitatif interprétatif fondée sur une épistémologie constructiviste est de décrire le point de vue d'EBP et de personnes intervenantes sur le sentiment d'efficacité personnelle en regard des bienfaits d'un Programme d'activités de plein air. Elle considère l'existence de réalités multiples par l'exposition des différents points de vue des personnes participantes (Creswell et Plano-Clark, 2018). Le contexte de la recherche sera décrit en plus des personnes participantes, de la collecte et l'analyse de données.

#### *Contexte de la recherche*

La recherche s'est déroulée dans une école secondaire accueillant uniquement des EBP et a obtenu un certificat d'éthique du Comité d'éthique de la recherche pour les projets de personnes étudiantes impliquant des êtres humains de l'université hôte des personnes chercheuses. Sur une base volontaire, les élèves ont pu prendre part à un Programme d'activités de plein air offert dans le cadre du cursus d'EPS. Afin d'alléger le texte, le terme « Programme » sera utilisé pour désigner le Programme d'activités de plein air. Les élèves désireux d'intégrer ce Programme devaient démontrer leur motivation et leur capacité à respecter les consignes en plus de recevoir l'approbation de leurs parents pour participer aux sorties extérieures. Bien que les élèves inscrits au Programme avaient une motivation certaine pour celui-ci, ce ne sont pas nécessairement des élèves qui avaient de la facilité en EPS et qui aimaient les cours d'EPS plus conventionnels. Ce Programme a valorisé l'entraide, le travail d'équipe, la persévérance et la résolution de conflits.

Ce Programme a duré une année scolaire complète. Les sorties en plein air, qui avaient lieu une semaine sur deux, comprenaient aussi quatre séjours (incluant les nuits) au cours de chaque saison de l'année. Cela a représenté environ 70 heures consacrées aux activités de plein air dans une année scolaire. À titre d'exemple de séjour, les EBP ont réalisé un parcours aérien. Les apprentissages théorique et pratique liés aux activités de plein air se sont faits à l'intérieur des cours de géographie, d'autonomie et de préparation au monde du travail. Il s'agit de cours qui se retrouvaient dans le programme de formation préparatoire au travail de deuxième année dans lequel tous les élèves étaient scolarisés. Une journée par semaine a été entièrement dédiée aux activités de plein air.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Personnes participantes*

Deux types de personnes participantes ont été sélectionnées. D'abord, douze EBP inscrits en formation préparatoire au travail de 14 à 17 ans (dont deux filles) ont participé à la recherche. Parmi ceux-ci, neuf élèves étaient à leur première année de participation au Programme et trois à leur seconde. Comme besoins spécifiques, tous les élèves avaient un trouble du développement du langage et des difficultés d'apprentissage. Deux élèves du groupe avaient aussi le trouble du spectre de l'autisme. Ensuite, six personnes intervenantes (dont quatre femmes) de l'école qui collaboraient à la formation des élèves du Programme ont participé à la recherche. Ces personnes intervenantes avaient une moyenne de 15 ans d'expérience dans leur profession. Parmi celles-ci se trouvaient les deux enseignants respectivement responsable et accompagnateur du Programme, une enseignante de français et de mathématique, un enseignant d'anglais et deux techniciennes en éducation spécialisée respectivement responsable du groupe et accompagnatrice du Programme.

### *Collecte de données*

La chercheuse a d'abord pris part à deux séjours d'une journée avec les élèves, soit lors d'un parcours aérien dans les arbres (novembre) et d'une randonnée (décembre). Ces séjours étaient pris en charge par les enseignants Maxime et Madi (noms fictifs), respectivement responsable du Programme et accompagnateur. À ce moment, la chercheuse a adopté le rôle d'observatrice participante connue (Martineau, 2005). En avril, des entrevues semi-dirigées en sous-groupe de trois ou quatre élèves et des entrevues individuelles avec les personnes intervenantes ont été réalisées.

### *Observation participante connue*

Lors des deux sorties du Programme, la chercheuse a adopté le rôle d'observatrice participante connue (Martineau, 2005). Elle a participé aux mêmes activités que les élèves en interagissant avec eux tout en s'assurant de perturber le moins possible l'écologie du groupe. À la fin de chaque journée, la chercheuse a pris des notes dans un journal de bord. Cette prise de notes a porté sur le sens que les élèves et les personnes intervenantes ont donné à leurs actions et sur le déroulement des événements en détail (Martineau, 2005).

### *Entrevues semi-dirigées*

Les élèves ont pris part à des entrevues semi-dirigées en sous-groupe de trois ou quatre élèves. L'enseignant responsable du Programme, qui connaît bien les élèves, a proposé des regroupements d'élèves afin de favoriser leur participation. Ces regroupements ont permis aux élèves



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'être plus à l'aise pour discuter (Poupart et al., 1997). Les entrevues d'une durée variant entre 45 et 75 minutes se sont déroulées à l'école, pendant les heures de classe, dans un local réservé à cet effet. Le canevas d'entrevue comprenait trois questions afin d'aborder les sources du développement du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (2007) :

1. Pouvez-vous me parler des réussites que vous avez vécues lors du Programme d'activités de plein air ?
2. Pouvez-vous me parler de ce qui vous a fait vous sentir meilleur lors du Programme ?
3. Pouvez-vous me parler de la manière dont les autres élèves et les personnes intervenantes vous ont aidé à réussir des tâches et vous ont aidé à vous sentir meilleur en activités de plein air ?

Les entrevues individuelles auprès des personnes intervenantes se sont également déroulées à l'école dans un local calme. Lors de ces entrevues d'une durée d'environ 30 minutes, les personnes intervenantes étaient invitées à discuter de leurs perceptions des bienfaits du Programme sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. L'ensemble des entrevues semi-dirigées avec les élèves et les personnes intervenantes ont été enregistrées et transcrites dans leur intégralité.

### *Analyse des données*

La connaissance du milieu développée par la chercheuse lors de l'observation participante connue a aidé à réduire le biais adulte-centré lors des entrevues (Greene et Hogan, 2005) et a permis une meilleure compréhension des propos de certains élèves qui éprouvaient des difficultés langagières. Les données de l'observation participante ont permis à la chercheuse de prendre en compte la dynamique du groupe dans son environnement lors de l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2011).

L'ensemble des verbatims d'entrevue a été analysé grâce à une démarche d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) en utilisant les quatre sources de développement du sentiment d'efficacité personnelle. Comme recommandé par Mukamurera et coll. (2006), une contre-codification de 20 % du corpus a été réalisée par une personne chercheuse de l'équipe de recherche pour assurer la fidélité du classement. Un taux d'accord de 90 % a été obtenu lors de cette contre-codification, ce qui est au-delà du seuil de 85 % recommandé (Miles et al., 2014). Tous les énoncés qui faisaient l'objet d'un désaccord ont été classés par consensus entre les deux personnes chercheuses.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Résultats

Les résultats décrivent les points de vue des élèves et des personnes intervenantes. Des noms fictifs leur ont été attribués. Trois des quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle sont ressorties lors des entrevues, soit l'expérience vicariante, les expériences actives de maîtrise et la persuasion verbale.

#### *L'expérience vicariante*

L'expérience vicariante renvoie à la comparaison qu'un élève fait de sa propre performance avec celle de ses pairs (Bandura, 2007). Les élèves sondés mentionnent qu'ils analysent les techniques de réussite d'une tâche effectuée par leurs pairs pour la réussir à leur tour. Notamment, Charlie explique qu'elle a regardé comment son pair Alex 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 rencontré des difficultés lors de sa dernière expérience, mais la réussite de l'obstacle par son camarade l'a mise en confiance pour réussir.

Selon les perceptions de l'ensemble des personnes participantes à la recherche, les élèves sont également devenus des modèles entre eux par le développement de leur leadership. Entre autres, ils ont été appelés chacun leur tour à jouer le rôle de leader en ayant davantage de responsabilités. Selon l'élève Gabriel : « tu en apprends plus sur le leadership, tu apprends de nouvelles choses [en regardant la personne qui est le leader], tu apprends aux autres comment être un bon leader [quand c'est toi qui es le leader] ».

Par ailleurs, plusieurs vidéos d'activités de plein air ont été présentées durant les cours. L'enseignant responsable du Programme agrmente aussi son enseignement de vidéos d'« histoires vraies » reliées aux activités de plein air. Ces « histoires vraies » sont très inspirantes pour les élèves. Selon eux, les individus présentés dans ces vidéos deviennent des modèles auxquels ils se réfèrent lors de leurs expériences en activités de plein air. Alex mentionne que grâce à ces vidéos, « il sait qu'en survie [activités de plein air en], il faut rester calme et bien réfléchir pour ne pas avoir de conséquences ».

#### *Expériences actives de maîtrise*

Les expériences actives de maîtrise renvoient aux succès vécus par les élèves (Bandura, 2007). Lors des entrevues, les élèves affirment qu'ils « trouvent ça le fun » d'apprendre à maîtriser des techniques qu'ils ne connaissaient pas en activités de plein air (p. ex. technique pour traverser un obstacle dans un parcours aérien). Les propos des élèves permettent de constater qu'ils ont vécu des défis optimaux dans leur zone



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

proximale de développement. Les élèves ont vécu plusieurs réussites d'activités du Programme qu'ils ne « pensaient pas être capables de réussir » au départ. À cet égard, les élèves nomment des activités précises. Entre autres, le parcours aérien dans les arbres a été évoqué à plusieurs reprises. Les élèves indiquent qu'ils ont « eu de la confiance cette journée-là ». Charlie raconte ce qu'elle a ressenti à la suite de la réussite d'un obstacle plus 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, puis je n'ai plus peur des hauteurs. J'ai vaincu ma peur » (Charlie).

Plusieurs élèves étaient fiers également d'avoir réussi à dormir une nuit en refuge, comme l'illustre le propos de Lou : « un chalet sans électricité, je ne pensais pas être capable [d'y passer la nuit]. Mais non, finalement, j'ai trouvé ça cool et c'est comme une réussite pour moi ».

Les enseignants responsables soulignent qu'ils tentent de construire les activités de plein air dans le but que les élèves vivent des réussites. Cela leur permet de développer une confiance en leurs compétences, et ce, même à l'extérieur du Programme, ce qui est perçu comme un succès.

De ce fait, les élèves affirment qu'ils se « tiennent plus la tête haute » cette année et qu'ils sont fiers d'eux-mêmes, car ils ont développé une meilleure confiance en eux : « Maintenant, je regarde la personne quand elle me parle, je ne regarde pas en bas [comme avant] » (Sacha).

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

Les personnes enseignantes ont remarqué que les élèves développaient leur confiance en eux. Madi raconte que Gabriel, qui participe au Programme pour une deuxième année, « prend beaucoup d'assurance et qu'il est maintenant capable de démontrer un bon leadership ». D'ailleurs, l'élève Sacha explique qu'elle a choisi le Programme dans le but d'augmenter sa confiance en elle :

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 cours pour les adultes, mais moi, je te le confirme, je me suis inscrite aux cours pour les adultes (Sacha).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le Programme contribue également au développement de l'autonomie des élèves participants. Dans le contexte de leur formation préparatoire au travail, ils doivent apprendre à devenir plus autonomes et à développer leur confiance en eux. L'acquisition de l'autonomie et de la confiance en soi constituent des réussites personnelles qui favorisent des expériences actives de maîtrise qui peuvent soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Les témoignages révèlent la perception d'une prise de conscience chez les élèves quant aux manières de concrétiser leur autonomie. La concrétisation de leur autonomie semble être une expérience active de maîtrise qui peut contribuer à développer leur sentiment d'efficacité personnelle. 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 Maxime quoi faire. Il faut qu'on le fasse tout seul, par nous-mêmes » (Sacha).

Par ailleurs, les élèves racontent que leur participation au Programme leur a permis d'acquérir un plus grand sens des responsabilités qu'ils ont transféré dans leur contexte familial. Par exemple, ils effectuent plus assidument leurs « tâches à la maison ». Charlie pense que c'est « parce qu'elle est plus responsable » depuis qu'elle est dans le Programme.

L'enseignant responsable du Programme et l'enseignant accompagnateur expliquent comment les activités vécues peuvent contribuer à développer l'autonomie des EBP. Ce développement constitue l'une des principales réussites vécues par les élèves lors du Programme. Selon les personnes intervenantes, ces perceptions des réussites se présentent comme des expériences actives de maîtrise qui peuvent contribuer au développement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves : « 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 » (Maxime). « Pour ces jeunes, chez eux, souvent, leurs parents ne leur laissent rien faire. [Dans le Programme], ils font des activités qu'ils n'auraient même pas soupçonné qu'ils étaient possible de faire » (Madi).

Sandy, technicienne en éducation spécialisée attitrée pendant plusieurs années au groupe de ce Programme, explique que dans ce contexte, les élèves ne peuvent pas oublier leur matériel dans leur casier comme lorsqu'ils sont à l'école. Elle pense que le contexte d'activités de plein air leur fait vivre des réussites personnelles qu'ils n'ont pas l'occasion de vivre ailleurs. Ces réussites liées à la responsabilité personnelle et à l'autonomie peuvent être considérées comme une expérience active de maîtrise qui contribue au développement du sentiment d'efficacité



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personnelle. Camille, technicienne en éducation spécialisée, responsable du groupe, ajoute qu'elle considère que le contexte d'activités de plein air prépare adéquatement les élèves à leur vie adulte par le développement du sens des responsabilités et de l'autonomie : « 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 » (Camille).

### *Persuasion verbale*

La persuasion verbale est la rétroaction donnée à l'élève au sujet de ses actions ou de ses comportements (Bandura, 2007). Dans cette recherche, ces rétroactions prennent la forme d'encouragements des pairs et d'encouragements de la part de Maxime, l'enseignant responsable du Programme.

Lors de l'activité des parcours aériens dans les arbres, plusieurs élèves indiquent qu'ils craignaient de traverser certains obstacles, mais qu'ils l'ont fait grâce aux encouragements de leurs pairs. Par exemple, Charlie raconte que les encouragements d'Alex lui ont donné « plus confiance », ce qui lui a permis de réussir. Les encouragements donnés par Maxime ont été soulignés par plusieurs élèves, car ils les ont aidés à réussir les activités proposées. Les élèves expliquent comment Maxime 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 ». Les conseils de Maxime aident les élèves à réussir les tâches comme la descente de rivière en canot : « Maxime nous encourageait. Il nous disait quoi faire, ça m'a donné confiance » (Alex).

Selon les élèves, Maxime les encourage non seulement lors des activités du Programme, mais également pour l'ensemble de 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 » (Alex).

Par ailleurs, l'enseignant responsable du Programme insiste sur les réussites qu'il appelle les « wow » et ne fait qu'expliquer ce qui ne fonctionne pas lors des difficultés, ce qu'il appelle les « woo ». À la suite de chacune des sorties, un retour en groupe supporté par des séquences filmées est effectué dans un climat émotionnel sécuritaire pour donner des rétroactions à chacun des élèves et résumer les événements importants. Les élèves mentionnent à plusieurs reprises qu'ils aiment cette façon de faire qui les guide dans leurs apprentissages pour s'améliorer. Lorsqu'ils se font dire un « wow », cela agit comme une rétroaction claire qui les aide à se « sentir meilleur » et à réussir des tâches. Ils savent mieux comment agir en contexte d'activités de plein air (p. ex. comportements appropriés, sens des responsabilités et de l'autonomie, etc.).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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 tu pourrais améliorer ça, puis on va plus en entendre parler après. Puis, il va te dire, continue sur les « wow » (Lou).

### **Discussion**

L'analyse de contenu expose que les élèves et les personnes intervenantes croient que le Programme d'activités de plein air, qui propose quatre séjours chaque saison de l'année en plus de la préparation théorique et pratique faite dans les cours, soutient le développement du sentiment d'efficacité personnelle des EBP. Plus spécifiquement, ils perçoivent que le Programme est une occasion pour les EBP de vivre des expériences vicariantes, des expériences actives de maîtrise et des situations qui soutiennent la persuasion verbale.

#### *Expérience vicariante soutenue par le modelage*

Les propos recueillis par les élèves et les personnes intervenantes laissent penser que deux sources de modelage font partie intégrante du Programme : 1) les pairs et 2) les « histoires vraies » présentées par l'enseignant responsable du Programme.

En ce sens, les élèves ont mentionné être attentifs lorsque leurs pairs occupent des positions qu'ils devront également prendre telle celle de « leader » du groupe pour une tâche. Les élèves et les personnes intervenantes expriment que les élèves servent de modèle les uns pour les autres notamment sur le plan des habiletés interpersonnelles. D'ailleurs, Harris (2005) souligne des observations semblables en évoquant que l'attitude positive de certains membres d'une expédition de plein air sert de modèle pour les autres qui l'adoptent ensuite. De plus, les élèves de la présente recherche mentionnent que voir leurs pairs réussir une tâche, tel un parcours aérien dans les arbres, leur donne confiance de réussir à leur tour. Des observations semblables ont été faites dans l'étude de Boudreau et Gibbons (2019) dans laquelle les personnes participantes affirmaient que voir leurs pairs réussir une montée en escalade leur donnait confiance d'être capable de le faire à leur tour. L'étude de Harris (2005) démontre également que les personnes participantes plus expérimentées dans certaines tâches, telles la préparation du campement ou celle des repas, sont prises comme modèle par les autres durant le séjour, ce qui donne confiance aux personnes participantes moins expérimentées en leurs capacités à réussir.

Une seconde stratégie de modelage originale qui est présente dans le Programme selon les propos des élèves et des personnes



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

intervenantes de la présente recherche est l'utilisation de vidéos d'histoires vraies présentant des personnes qui survivent en nature. Bien que ces modèles soient possiblement hors de portée pour les élèves du Programme, il semble qu'ils s'identifient tout de même à ces héros en insistant sur le réalisme de ces histoires vécues.

### *Expériences actives de maîtrise soutenues par les réussites vécues dans le Programme*

Les propos des élèves et de leurs personnes intervenantes révèlent que le Programme est perçu comme une occasion de participer à des situations spécifiques qui permettent à la fois de vivre des réussites liées aux activités et des réussites liées à des compétences personnelles. Ces succès sont perçus comme des expériences actives de maîtrise par les élèves et les personnes intervenantes.

D'emblée, plusieurs élèves mentionnent qu'ils perçoivent la réussite d'activités spécifiques au Programme comme un accomplissement et même une fierté. Ils précisent notamment que les nuits passées en refuge ou la réussite du parcours aérien dans les arbres étaient des défis difficiles pour eux, mais qu'ils ont su les surmonter. Plusieurs études soutiennent que les activités de plein air peuvent mener à des expériences actives de maîtrise qui contribuent à développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (Boudreau et Gibbons, 2019 ; Davidson, 2001 ; Harris, 2005 ; Russell et Walsh, 2011 ; White, 2012). Pour favoriser les expériences actives de maîtrise, Boudreau et Gibbons (2019) expliquent que les défis proposés aux élèves doivent avoir une gradation de difficulté pour leur permettre de vivre des succès, ce qui semble présent dans le Programme de la présente recherche. Aussi, les propos des élèves et des personnes intervenantes révèlent que les activités proposées présentent des défis suffisamment difficiles, mais néanmoins réalisables. Cela augmente la confiance des élèves, et ce, même à l'extérieur du Programme. Ces activités sont sélectionnées minutieusement par l'enseignant responsable du Programme qui connaît bien chacun des élèves. À ce sujet, les écrits scientifiques soulèvent que les pratiques d'enseignement différenciées qui considèrent les forces et défis personnels des EBP semblent être un gage de succès dans leur accompagnement pour favoriser leur engagement (Gaudreau et al., 2018 ; Ouellet, 2020 ; Verret et al., 2022). D'autres études relatant des expériences d'activités de plein air ont souligné l'importance de présenter aux élèves un niveau de difficulté adéquat (Berger, 2006 ; Boudreau et Gibbons, 2019 ; Bowen et Neill, 2015 ; White, 2012). Pour réussir à trouver le niveau de difficulté adéquat et cibler la zone proximale de développement, l'enseignant responsable du Programme et l'enseignant accompagnateur relèvent l'importance de préparer les élèves avant les sorties. Cela a également été mentionné par Harris (2005). De plus, l'éloignement spécifique aux activités



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de plein air accentue les bienfaits de l'expérience active de maîtrise, car il contribue à l'apprentissage des élèves et leur permet de se sentir plus compétents, ce qui peut contribuer au développement du sentiment d'efficacité personnelle (Harris, 2005 ; White, 2012).

Aussi, l'ensemble des personnes participantes perçoit que les réussites personnelles vécues lors du Programme permettent aux élèves de découvrir des capacités personnelles qu'ils ne pensaient pas posséder. La capacité à diriger un groupe est notamment un accomplissement souligné par plusieurs. Ces propos sont semblables à ceux des personnes participantes des études de Bergeron-Leclerc et coll. (2012) et de Davidson (2001). Les élèves et les personnes intervenantes perçoivent des réussites associées à des compétences transversales comme vaincre sa peur et devenir autonome. Selon eux, le contexte d'activités de plein air favorise ces réussites. D'ailleurs, les études de Slee et Allan (2019) et de Berger (2006) démontrent que les activités de plein air permettent de développer l'autonomie et de vaincre ses peurs.

### *Persuasion verbale soutenue par les encouragements et les rétroactions reçus*

Selon les élèves et les personnes intervenantes, les encouragements et les rétroactions qui proviennent des pairs et de l'enseignant responsable du Programme permettent aux élèves d'évaluer positivement leurs actions, ce qui peut être associé à la persuasion verbale.

Les élèves perçoivent que les encouragements qu'ils reçoivent de leurs pairs contribuent à leur réussite lors des activités effectuées dans le cadre du Programme. En ce sens, les encouragements de leurs pairs semblent les aider à confirmer si leurs actions sont adéquates. Les propos des élèves indiquent qu'ils perçoivent leurs collègues comme des personnes significatives, ce qui peut contribuer à l'influence de leurs encouragements. Les perceptions des élèves et des personnes intervenantes de cette recherche rejoignent les données de Boudreau et Gibbons (2019) et de Harris (2005) qui mentionnent qu'encourager verbalement un pair rencontrant des difficultés lors d'une activité de plein air peut contribuer à augmenter son sentiment d'efficacité personnelle.

En outre, les propos des élèves exposent qu'ils accordent une très grande importance aux encouragements de l'enseignant responsable du Programme. Les propos des élèves révèlent qu'ils ont une grande confiance en l'enseignant responsable du Programme et qu'ils le croient lorsqu'il leur donne des rétroactions positives précises. Ces dernières les poussent à vouloir continuer une activité ou le développement de leurs capacités personnelles, comme diriger un groupe.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Entre autres, sa méthode particulière pour faire des retours sur les activités permet aux élèves de comprendre comment agir pour s'améliorer. Les élèves ont relevé que l'enseignant responsable du Programme soulignait les points à travailler sans s'acharner sur leurs faiblesses. Ce dernier arrive à créer un climat émotionnel sécuritaire dans lequel donner des rétroactions. Les élèves développent ainsi une confiance envers l'enseignant et leurs pairs, ce qui, selon White (2012), permet de développer une meilleure perception de soi. Dans l'ensemble, le style de leadership de l'enseignant responsable du Programme contribue au développement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. À cet égard, Bandura (2007) propose que l'effet des rétroactions sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle soit plus important lorsque celles-ci proviennent d'une figure significative pour les élèves.

### **Conclusion**

La description des points de vue des élèves et des personnes intervenantes permet de saisir les bienfaits du Programme d'activités de plein air sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. L'étude met en lumière des pratiques d'enseignement à conserver dans un Programme d'activités de plein air pour soutenir le sentiment d'efficacité personnelle des EBP. En ce sens, il est recommandé que les élèves soient amenés à vivre des réussites pour se sentir fiers, et ce, même dans des activités de plein air qui semblent effrayantes au départ. La participation à des activités qui soutiennent le développement de leur autonomie est aussi suggérée. De plus, il est conseillé que les personnes intervenantes amènent les EBP à travailler en équipe dans un programme d'activités de plein air et leur proposent des défis dans leur zone proximale de développement. Finalement, il est recommandé de mettre en place un climat émotionnel sécuritaire pour donner des rétroactions précises aux élèves. Cela peut être fait par l'entremise du visionnement de séquences vidéo montrant les élèves en action lors d'activités de plein air.

Enfin, le contexte de cette recherche invite à étudier d'autres programmes d'activités de plein air sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des EBP. D'ailleurs, les questions posées aux élèves et aux personnes intervenantes les dirigeaient vers des réponses positives. De plus, les limites langagières des élèves ont pu causer des difficultés de compréhension et d'expression en entrevues. Des études empiriques sont requises pour cibler les conditions de réalisation efficaces de tels programmes afin que les personnes intervenantes soutiennent le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les EBP. Il serait également pertinent de comprendre les mécanismes de transfert des apprentissages des élèves ayant vécu de tels programmes dans d'autres contextes (p. ex. dans le cadre scolaire et à la maison).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Al-Dababneh, K. A. et Al-Zboon, E. K. (2018). Understanding impulsivity among children with specific learning disabilities in inclusion schools. *Learning Disability Quarterly*, 41(2), 100-112. <https://doi.org/10.1177/0731948717726497>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte; 2<sup>e</sup> éd.). Éditions de Boeck Université.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13632750600619430>
- Bergeron-Leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M. et 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. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 62-91. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.4.62>
- Boudreau, P. et Gibbons, S. (2019). A case study of the rock climbing self-efficacy of high school students. *The Physical Educator*, 76(4), 1046-1063. <https://doi.org/10.18666/tpe-2019-v76-i4-8948>
- Block, M. E. et Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education : a review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Bonin, P. (2013). *L'influence du style parental et d'autres facteurs familiaux sur le processus de développement de l'autodétermination des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : perception de la mère* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Papyrus. <https://archipel.uqam.ca/6009/>
- Bowen, D. J. et 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*, 21(1), 34-55. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1027716>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Brazendale, K., Randel, A., Sorenson, C., Weaver, R. G., Moore, J. B., Zarrett, N. et Beets, M. W. (2019). Increasing Physical Activity in Youth with Autism and Other *Developmental Disabilities in Physical Education. Neurological Disorders & Epilepsy Journal*, 2(1), 1-9.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les éditions de la Chenelière.
- Causgrove Dunn, J. et Zimmer, C. (2020). Self-determination theory. Dans J. A. Haegele, S. R. Hodge et S. R. Shapiro (dir.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1<sup>re</sup> éd., p. 296-312). Routledge.
- Creswell, J. W. et Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- 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. <https://doi.org/10.1080/14729670185200041>
- Egilson, S. T. et Traustadottir, R. (2009). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 264-272. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.3.264>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00047>
- Ericsson, I. (2011). Effects of increased physical activity on motor skills and marks in physical education : an intervention study in school years 1 through 9 in Sweden. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 313-329. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.545052>
- Farnham, M. et Mutrie, N. (1997). Research section: the potential benefits of outdoor development for children with special needs. *British Journal of Special Education*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00008>
- Fedewa, A. L., Ahn, S., Erwin, H. et Davis, M. C. (2014). A randomized controlled design investigating the effects of classroom-based physical activity on children's fluid intelligence and achievement.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*School Psychology International*, 36(2), 135-153.  
<https://doi.org/10.1177/0143034314565424>

Fitzgerald, H., Jobling, A. et 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. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00294>

Gadais, T., Daigle, P., Lacoste, Y., Beaumont, J., Laforest, E. et Sauriol, C. (2018). Enseigner des activités DE, EN, PAR et POUR le Plein air en EPS. *Propulsion*, 31(2), 30-34.

Garst, B., Scheider, I. et Baker, D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 41-49.  
<https://doi.org/10.1177/105382590102400109>

Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583. <https://www.jstor.org/stable/90025225>

Greene, S. et Hogan, D. (2005). *Researching children's experience : methods and approaches*. SAGE Publications.

Hansen, E., Nordén, H. et Ohlsson, M. L. (2023). Adolescents with intellectual disability (ID) and their perceptions of, and motivation for, physical activity and organised sports. *Sport, Education and Society*, 28(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1969909>

Harris, J. P. (2005). *The impact of an experiential/adventure intervention on male adolescents with special needs* [thèse de doctorat inédite]. Colorado State University.

Haslett, D. et Smith, B. (2020). Viewpoints toward disability conceptualizing disability in adapted physical education. Dans J. A. Haegele, S. R. Hodge et D. R. Shapiro (dir.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1<sup>re</sup> éd., p. 48-64). Routledge.

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 EHDAA dans leurs groupes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/1766>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Kuo, F. E. et 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.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu Méthode GPS et concept de soi*. Presse de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Li, R., Sit, C. H. P., Yu, J. J., Duan, J. Z. J., Fan, T. C. M., McKenzie, T. L. et Wong, S. H. S. (2016). Correlates of physical activity in children and adolescents with physical disabilities: a systematic review. *Preventive Medicine*, 89, 184-193. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.05.029>
- Lieberman, L. J., Haibach-Beach, P., Perreault, M., & Stribing, A. (2023). Outdoor recreation experiences in youth with visual impairments: A qualitative inquiry. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(2), 170-183. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1984965>
- Mangeot, S. D., Miller, L. J., McIntosh, D. N., McGrath-Clarke, J., Simon, J., Hagerman, R. J. et Goldson, E. (2001). Sensory modulation dysfunction in children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(6), 399-406. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2001.tb00228.x>
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données: L'observation en situation: Enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives, hors série* (2), 1-17.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015, mai). *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 ?* (publication n° 43). Bulletin statistique de l'éducation.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.  
<https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Office québécois de la langue française. (2003). *Activité de plein air*. Grand dictionnaire terminologique.  
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/2069001/activite-de-plein-air>
- Oguzhan, N. S. et Hunuk, D. (2017). Experiences of students with special needs on sport education model. *Journal of Education and Training Studies*, 5(13), 70-78. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i13.2853>
- Ouellet, C. (2020). *L'intérêt en situation d'élèves du secondaire dans une situation d'enseignement et d'apprentissage différenciée en coopération en éducation physique et à la santé* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. archipel.  
<https://archipel.uqam.ca/14610/>
- Parish, D., Phillip, G., Levine, R., Hikawa, H., Gaertner, M., Agosta, N. et Doyal, D. (2005). *Effects of outdoor education programs for children in California*. American Institute for Research. California department of education.  
<http://www.seer.org/pages/research/AIROutdoorSchool2005.pdf>
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : y'a une place pour toi*. CTREQ.
- Poupart, J., Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires. (1997). *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin.
- Rosen, P. J., Leaberry, K. D., Slaughter, K. E., Fogleman, N. D., Walerius, D. M., Loren, R. E. A. et Epstein, J. N. (2019). Managing frustration for children (MFC) group intervention for ADHD : an open trial of a novel group intervention for deficient emotion regulation. *Cognitive*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- and *Behavioral Practice*, 26(3), 522-534.  
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.04.002>
- Russell, K. C. et Walsh, M. A. (2011). An exploratory study of a wilderness adventure program for young offenders. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 398-401.  
<https://doi.org/10.1177/105382591003300415>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). Saint-Laurent (Québec): ERPI.).
- Slee, V. et Allan, J. F. (2019). Purposeful outdoor learning empowers children to deal with school transitions. *Sports*, 7(6), 1-14.  
<https://doi.org/10.3390/sports7060134>
- Smith, A. et 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. <https://doi.org/10.1080/0142569042000252080>
- Tapin, G., Verret, C., Caplette-Charette, A., Grenier, J. et Chaubet, P. (2018). Différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue phénEPS*, 9(2), 1-21.  
<https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/1663>
- Verret, C., Roure, C., Ouellet, C., Massé, L., Grenier, J. et Bergeron, G. (2022). Situational interest of students with autism spectrum disorder using context personalization in physical education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 15(13), 1-12.  
<https://doi.org/10.5507/euj.2022.008>
- Wang, L. (2019). Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: a social-relational model of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242-263.  
<https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0068>
- West, S. (2001). Program that work : a review of the impact of adventure program on at-risk youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 19(2), 113-140.
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Behavioural Difficulties*, 17(1), 13-23.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652422>

Yessick, A., Haegele, J., Zhu, X. et Bobzien, J. (2019). Exploring the experiences of children with ASD in self-contained physical education : a modified scrapbooking study. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4(1), 51-58.  
<https://doi.org/10.1007/s41252-019-00139-5>