



3^e édition

LEADERSHIP EFFICACE EN PROGRAMMATION D'AVENTURE

GUIDE TERRAIN

Simon Priest, Ph. D. et Michael Gass, Ph. D.

Validation technique de la traduction

**Nicholas Bergeron
Mario Bilodeau
Christian Mercure**



RÉSEAU PLEIN AIR QUÉBEC



3^e édition

LEADERSHIP EFFICACE EN PROGRAMMATION D'AVENTURE

GUIDE TERRAIN

Simon Priest, Ph. D. et Michael Gass, Ph. D.

Validation technique de la traduction

Nicholas Bergeron

Mario Bilodeau

Christian Mercure

Réseau plein air Québec

4545, avenue Pierre-De Coubertin

Montréal (Québec) H1V 0B2

514 252-3185

reseaupleinair.quebec

La traduction et la production de ce guide ont été rendues possibles grâce à la contribution du Réseau plein air Québec et de son partenaire, le Laboratoire d'expertise et de recherche en plein air.



Avec la participation financière de :



REMERCIEMENTS

Le Réseau plein air Québec tient à remercier les personnes et les organismes dont le nom apparaît sur cette page pour leur aide dans la réalisation de ce guide. Tout particulièrement, nous souhaitons remercier chaleureusement Mario Bilodeau et Simon Priest pour leur leadership et leur initiative ayant permis la concrétisation de ce projet.

PRODUCTION

Direction de projet :

Nicholas Bergeron
Annick St-Denis

Édition :

Annick St-Denis

Validation technique de la traduction :

Nicholas Bergeron
Mario Bilodeau
Christian Mercure

Traduction initiale :

Hélène Charpentier

Coordination de la mise en page et du design graphique :

Alexis Grenon

Mise en page et design graphique :

Patricia Gaury

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

ISBN : 978-2-9820796-0-1 (Édition originale : ISBN 978-1-4925-5268-0, Éditions Human Kinetics, Champaign)

Publié en format PDF et offert gratuitement en ligne au <https://reseaupleinair.quebec/publications/guides-pratiques/guide-terrain-leadership-efficace-en-programmation-daventure/>

© Simon Priest and Michael A. Gass, 2018

© Réseau plein air Québec, 2022, pour la traduction française

CRÉDITS DE LA PUBLICATION ORIGINALE ANGLAISE

ISBN : 978-1-4925-5268-0

Copyright © 2018 by Simon Priest and Michael A. Gass

Tous droits réservés. À l'exception de l'utilisation pour une critique, il est interdit de reproduire ou d'utiliser le présent ouvrage par quelque procédé que ce soit, par moyens électroniques, mécaniques, ou autre, aujourd'hui connu ou à inventer, y compris par xérogaphie, photocopie, et enregistrement, ou par voie de stockage d'information ou de système de récupération, sans la permission écrite de l'éditeur.

Édité par :

Human Kinetics

P.O. Box 5076

Champaign, IL 61825-5076

www.HumanKinetics.com



Aux États-Unis, envoyer un courriel à info@hkusa.com ou appeler au 800 747-4457

Au Canada, envoyer un à courriel à info@hkcanada.com

En Europe, envoyer un courriel à hk@hkeurope.com

Pour obtenir des informations sur les autres zones du monde couvertes par Human Kinetics, veuillez consulter le www.HumanKinetics.com

NOTE DES MEMBRES DU COMITÉ DE VALIDATION TECHNIQUE DE LA TRADUCTION FRANÇAISE

Quel privilège que celui de pouvoir contribuer à la production ainsi qu'à la diffusion de la toute première version française du guide terrain qui découle de ce qui est probablement l'ouvrage le plus renommé à l'échelle internationale en ce qui a trait au leadership en plein air ainsi qu'à la programmation d'aventures ! Nous tenons en ce sens à sincèrement remercier Simon Priest et Michael A. Gass pour la confiance qu'ils nous ont accordée.

S'engager dans une telle démarche nous aura permis de confirmer toute l'envergure et la pertinence du guide, mais également de prendre conscience de certaines limites associées à une traduction. Voulant être le plus fidèles possible au texte source, nous avons opté pour un style de traduction plus littérale, c'est-à-dire une traduction qui s'approche le plus près possible des propos originaux des auteurs, de leur style de rédaction ainsi que de la terminologie initialement utilisée. Il découle toutefois de cette manière de faire, plutôt commune dans le cadre de traduction de documents techniques ou scientifiques, que certains des termes ou expressions que nous avons privilégiés sont, pour le moment, assez rarement utilisés dans la francophonie. Nous pensons particulièrement à celui de « programmation d'aventure », largement utilisé dans les milieux anglo-saxons, mais encore rare dans les milieux francophones.

Aussi, l'ouvrage aborde plusieurs techniques et approches, dans certains cas de niveau assez avancé, qui sont utilisées dans le cadre de modalités d'intervention, telles l'*adventure therapy* ainsi que l'*outdoor adventure education*, plutôt bien établies dans l'anglosphère, mais encore en émergence dans le monde francophone.

Cela dit, nous sommes convaincus que l'accessibilité à un tel ouvrage, que ce soit pour des praticiens, des formateurs et des chercheurs, que ceux-ci soient novices comme experts, contribuera à l'élaboration, à l'encadrement et à la facilitation d'expériences significatives en plein air. Tel est notre souhait le plus cher.

MISE EN CONTEXTE

Le Réseau plein air Québec, en collaboration avec le Laboratoire d'expertise et de recherche en plein air, est fier de présenter ce guide terrain portant sur les théories, les modèles, les techniques et les meilleures pratiques liées à la programmation d'aventure et à l'intervention en contexte de plein air. Ce guide a été publié sous le titre original de « Effective Leadership in Adventure Programming – third edition – Field Handbook » par Simon Priest, Ph. D. et Michael Gass, Ph. D., Université du New Hampshire (États-Unis), aux éditions Human Kinetics. Le voici dans une toute première édition française, traduite et révisée scientifiquement au Québec. Une attention particulière a été portée à l'ensemble de l'ouvrage, c'est-à-dire les textes, photos, figures et tableaux, ainsi que sa mise en page, afin de rendre cette édition française facile et agréable à consulter, en plus de lui permettre d'incarner une représentation inclusive du monde du plein air.

LIMITES DU GUIDE

Ce guide outille les leaders soucieux de réaliser des projets en utilisant le plein air comme contexte d'intervention afin de répondre aux besoins de leurs groupes. Il prépare en plus les intervenantes et les intervenants à intégrer ce type d'activités dans le cadre de leur fonction de travail avec toute la flexibilité voulue, en ville comme dans les régions plus éloignées de l'arrière-pays.

Ce guide ne transmet toutefois pas tout ce qu'il faut savoir sur les fondements scientifiques, les savoir-faire et les savoir-être liés aux interventions en contexte de plein air. Il ne permet pas non plus d'approfondir l'art de la pédagogie ou des interventions à visées éducatives ou de traitement. Plusieurs programmes de formation de niveau professionnel existent et sont prévus à cette fin. Ils sont conçus, pilotés et livrés par des établissements d'enseignement reconnus au Canada, aux États-Unis et un peu partout dans le monde. Au Québec, de nombreux cégeps et universités offrent des programmes et des cours de spécialisation de grande qualité dans le domaine.

Pour quiconque envisage l'intervention en contexte de plein air comme partie intégrante de son travail, le Réseau plein air Québec recommande fortement à ces personnes de poursuivre un parcours de formation ou de perfectionnement.

COMMENT UTILISER CE GUIDE TERRAIN

Extrait directement d'un manuel principal complet du même titre (publié uniquement en anglais), ce guide terrain a une portée double :

- Les personnes qui étudient dans le domaine du plein air et qui se lancent dans des expériences d'apprentissage peuvent emporter ce guide terrain pour le consulter rapidement au lieu d'apporter le manuel principal.
- Les spécialistes de la programmation d'aventure, les membres des facultés universitaires et d'autres personnes souhaitant utiliser le manuel principal à des fins pédagogiques peuvent voir ce guide terrain comme un échantillon de l'étendue et de la profondeur du manuel d'origine et de l'ensemble des connaissances sur l'intervention en contexte de plein air.

Dans les deux cas, les lectrices et les lecteurs pourront identifier les thèmes qui les intéressent en consultant les tables des matières. Elles et ils pourront ensuite lire ces sections précises afin de se préparer pour le travail sur le terrain ou pour l'enseignement.

Le présent guide terrain ne remplace pas le manuel principal. Pour acheter ce manuel, veuillez consulter <http://www.humankinetics.com/products/all-products/Effective-Leadership-in-Adventure-Programming-3E-With-Web-Resource>.



Crédit photo : Pascal Picard

TABLE DES MATIÈRES (ORDRE CHRONOLOGIQUE)

Le leadership en contexte de plein air et le mur de briques	10	L'apprentissage	70
Équation d'accident modifiée	14	Séquence d'enseignement	72
Analyse du danger	16	L'enseignement	74
Gestion de crise adaptée	18	Sept modalités de partage de l'enseignement	78
Aide-mémoire pour l'environnement	20	Aide-mémoire à la facilitation	80
Les six étapes d'une sortie en plein air	24	Vue d'ensemble de la facilitation	90
Aide-mémoire pour la planification de sorties en plein air	26	Principes fondamentaux	92
Modèle d'intervention d'Outward bound	30	Technique de l'entonnoir	98
Trois types de transfert	34	Alternatives non verbales et technique pour figer l'action	100
Les quatre phases de l'apprentissage expérientiel	36	Induire une réflexion avant l'expérience	104
Six questions philosophiques	38	Renforcer	106
Trois types d'éthique	40	Focaliser	110
Avoir conscience de ses valeurs non négociables	42	Cadrer l'expérience	116
Éthique professionnelle	44	Prise de décisions de groupe	118
Modèle du raisonnement moral	46	Cinquante biais relatifs à la prise de décisions	120
Paradigme de l'expérience d'aventure	48	Prise de décisions créative	126
Sentiment de compétence personnelle	50	Résolution multiphasique de problèmes	130
Modèle du leadership situationnel	54	Cinq défaillances	134
Style de leadership flexible selon l'évolution du groupe	56	Jugement et réfraction	136
Communication et rétroaction	58	Une douzaine d'heuristiques de jugement	138
Aide-mémoire pour l'écoute et la prise de parole	62	Aide-mémoire pour l'intuition et le jugement	142
Les six étapes de la résolution de conflits	66	Cadre de référence des compétences	146

TABLE DES MATIÈRES (ORDRE ALPHABÉTIQUE)

Aide-mémoire à la facilitation	80	Les quatre phases de l'apprentissage expérientiel	36
Aide-mémoire pour la planification de sorties en plein air	26	Les six étapes de la résolution de conflits	66
Aide-mémoire pour l'écoute et la prise de parole	62	Les six étapes d'une sortie en plein air	24
Aide-mémoire pour l'environnement	20	Modèle d'intervention d'Outward bound	30
Aide-mémoire pour l'intuition et le jugement	142	Modèle du leadership situationnel	54
Alternatives non verbales et technique pour figer l'action	100	Modèle du raisonnement moral	46
Analyse du danger	16	Paradigme de l'expérience d'aventure	48
Avoir conscience de ses valeurs non négociables	42	Principes fondamentaux	92
Cadre de référence des compétences	146	Prise de décisions créative	126
Cadrer l'expérience	116	Prise de décisions de groupe	118
Cinq défaillances	134	Renforcer	106
Cinquante biais relatifs à la prise de décisions	120	Résolution multiphasique de problèmes	130
Communication et rétroaction	58	Sentiment de compétence personnelle	50
Équation d'accident modifiée	14	Sept modalités de partage de l'enseignement	78
Éthique professionnelle	44	Séquence d'enseignement	72
Focaliser	110	Six questions philosophiques	38
Gestion de crise adaptée	18	Style de leadership flexible selon l'évolution du groupe	56
Induire une réflexion avant l'expérience	104	Technique de l'entonnoir	98
Jugement et réfraction	136	Trois types d'éthique	40
L'apprentissage	70	Trois types de transfert	34
L'enseignement	74	Une douzaine d'heuristiques de jugement	138
Le leadership en contexte de plein air et le mur de briques	10	Vue d'ensemble de la facilitation	90



1.

LE LEADERSHIP EN CONTEXTE DE PLEIN AIR ET LE « MUR DE BRIQUES »

Le leadership en contexte de plein air est un processus d'influence sociale dans un environnement extérieur naturel dans lequel des activités de plein air deviennent un moyen permettant de créer des expériences d'aventure.

Les expériences d'aventure sont des situations de défi aux issues incertaines dans lesquelles les participantes et les participants déploient leur compétence pour faire face à des risques situationnels, atténuant ainsi l'incertitude tout en tirant profit d'opportunités de croissance, d'apprentissage et de changement.

La programmation d'aventure consiste, quant à elle, à utiliser délibérément et à bon escient des expériences d'aventure en vue de susciter la croissance, l'apprentissage et le changement au niveau des relations interpersonnelles et intrapersonnelles des participantes et des participants. Quatre domaines caractérisent la programmation d'aventure; ceux-ci étant déterminés par le but du programme, comme l'indique le tableau suivant.

DIFFÉRENCES ENTRE LES DOMAINES DE LA PROGRAMMATION D'AVENTURE

Domaine de la programmation d'aventure	RÉCRÉATION	ÉDUCATION	DÉVELOPPEMENT	THÉRAPIE
Je veux changer la façon dont la personne	Se sent	Pense et se sent	Se comporte, pense et se sent	Résiste au changement, se comporte, pense et se sent
J'utiliserai donc ces techniques de facilitation	Aucune (l'expérience parle d'elle-même)	De base (technique de l'entonnoir et notions de base)	Intermédiaire (figer l'action et induire une réflexion en amont de l'expérience « frontloading »)	Avancée (renforcer et focaliser)

Les quatre domaines liés à la programmation d'aventure (récréation, éducation, développement et thérapie) concernent essentiellement la façon dont les participantes et les participants se sentent, pensent, se comportent et changent. Chacun de ces domaines peut avoir un lien avec les objectifs fondamentaux des autres domaines, mais ils sont définis par leur but principal. Par exemple, en thérapie, le changement n'est pas possible sans également influencer le comportement. Un changement au niveau du comportement nécessite tout d'abord un changement au niveau de sa façon de penser, et un changement au niveau de sa façon de penser est lié à un changement dans la façon de se sentir.

Les principaux éléments de compétences nécessaires à une prise en charge efficace d'une programmation d'aventure peuvent être représentés sous la forme d'un mur de brique, tel qu'illustré sur la figure suivante. Ce mur se dresse sur une fondation solide. Différentes sortes de briques sont cimentées par un mortier qui consolide le mur.



Pour les leaders plein air qui exercent une fonction de leadership en contexte de plein air, la **fondation** du mur illustre l'ensemble des fondements et connaissances contextuelles à maîtriser. Tous les éléments de compétences développés par les leaders plein air auront plus de sens, deviendront plus concrets et pertinents, et seront plus faciles à assimiler s'ils sont contextualisés.

Les briques des éléments de compétences du leadership en contexte de plein air sont de deux types : les *hard* et les *soft skills*. Les **Hard skills** représentent des éléments de compétences concrets, tangibles, mesurables et souvent plus faciles à développer. À bien des égards, elles représentent la « matière première » du leadership. Les *hard skills* comprennent les habiletés en lien avec les activités techniques, la gestion des risques et l'encadrement sécuritaire ainsi que l'environnement. Les **soft skills** représentent des éléments de compétences qui sont immatérielles, intangibles et souvent plus difficiles à mesurer et à évaluer. À bien des égards, elles représentent la « manière de faire » du leadership. Les *soft skills* comprennent l'organisation, l'instruction et la facilitation. Les *soft skills* se superposent aux *hard skills*, puisque l'organisation, l'instruction et la facilitation devront être ajustées en fonction de l'activité technique, de l'ensemble des enjeux liés aux risques et à la sécurité, ainsi qu'à toute préoccupation environnementale. Le mortier, qui cimente tous les éléments ensemble, est un mélange de **metaskills**, c'est-à-dire des éléments de compétences clés de niveau complexe et supérieur qui s'intègrent aux autres éléments de compétences et se renforcent les unes les autres. On reconnaît les leaders plein air efficaces par leur maîtrise d'un style de leadership situationnel, d'une communication efficace, de leur éthique professionnelle, de leur capacité à résoudre des problèmes, de leur prise de décision, et de leur bon jugement. Ces *metaskills* rendent tout simplement les leaders plein air plus efficaces à partir du moment où ils s'appuient sur une fondation solide et un ensemble de briques *hard skills* et *soft skills* bien cimentées.

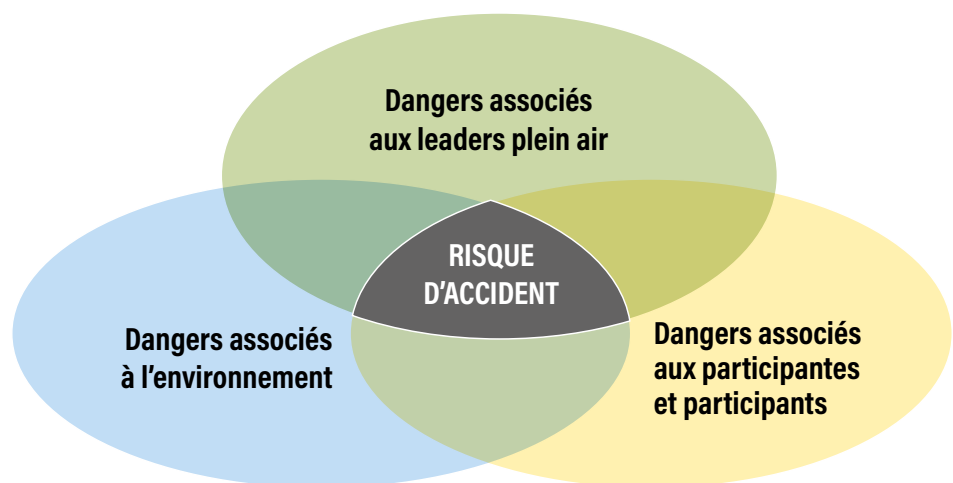


Crédit photo : Centre d'amitié autochtone de Lanaudière



2. ÉQUATION D'ACCIDENT MODIFIÉE

Des accidents se produisent lorsque les trois types de danger suivants se combinent pour créer un **risque d'accident** : (1) conditions dangereuses créées par l'environnement naturel, (2) actions dangereuses commises par des participantes ou des participants, et (3) erreurs dangereuses attribuables aux leaders plein air (voir figure suivante). Ce modèle d'accident démontre bien que si chacune des trois dimensions prend de l'ampleur, son « cercle » respectif se rapproche du milieu, créant ainsi un chevauchement plus important, et par conséquent, un risque plus élevé d'accident.



Plusieurs exemples sont illustrés dans la figure suivante.

DANGERS DUS À L'ENVIRONNEMENT	DANGERS DUS AUX LEADERS PLEIN AIR	DANGERS DUS AUX PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS
▪ altitude ▪ animaux ▪ pièges d'animaux ▪ avalanche ▪ eau froide ▪ courants, vagues, et ressac ▪ chicots ▪ manteau neigeux profond ▪ eaux profondes ▪ chutes d'arbres ▪ crues subites ▪ maladie ▪ insectes ▪ foudre ▪ pierres et blocs instables ▪ eau vive ▪ chutes de roches ▪ réchauds et feux ▪ passoires en rivières ▪ terrains accidentés ▪ véhicules ▪ visibilité ▪ météo ▪ terrain humide ou glissant	▪ présomption ▪ attitude envers le risque ▪ imprudence ▪ complaisance ▪ déni ▪ distraction ▪ comportement erratique sous le stress ▪ fatigue ▪ flexibilité ou résistance au changement ▪ buts ou préconceptions ▪ état de santé ▪ supervision inefficace ▪ manque d'expérience ▪ manque de connaissance ou d'habiletés ▪ manque d'attention envers le danger ▪ excès de confiance ▪ pression des pairs ▪ mauvaise communication ▪ faible niveau de maîtrise de la gestion des conflits ▪ indécision ou difficulté à prendre des décisions ▪ manque d'expérience en contexte d'expédition ▪ leadership faible ▪ recherche de la nouveauté pour sortir de la routine ▪ folie des sommets ▪ vision en tunelle ▪ inconscience du danger ▪ horaire irréaliste ▪ divergences non résolues	▪ cuisine ▪ niveau d'habileté trop élevé ▪ manquements aux instructions ▪ chute ▪ chute sur des rochers ▪ chute sur la neige ▪ jeux ▪ hâte, précipitation pour respecter l'horaire ▪ supervision inadéquate ▪ modelage inapproprié ▪ instruction inefficace ▪ égarement ▪ erreurs de planification ▪ mauvaise hygiène ▪ mauvais positionnement ▪ mauvaise technique ▪ eau chaude renversée ▪ feu de réchaud ▪ défaillances de systèmes techniques ▪ vitesse non sécuritaire (rapide ou lente)

Reproduit, sur autorisation, de T. Schimelpfenig, 1996, *Teaching safety awareness. Proceedings of the Risk Management in the Outdoors National Conference* (Tasmania : ORCA Publishers).

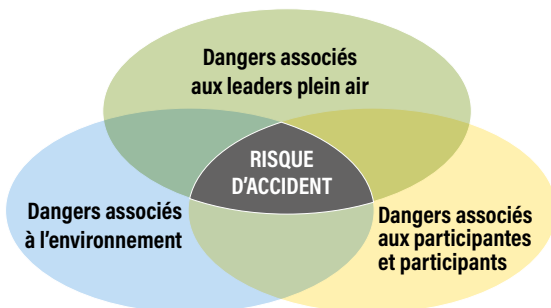
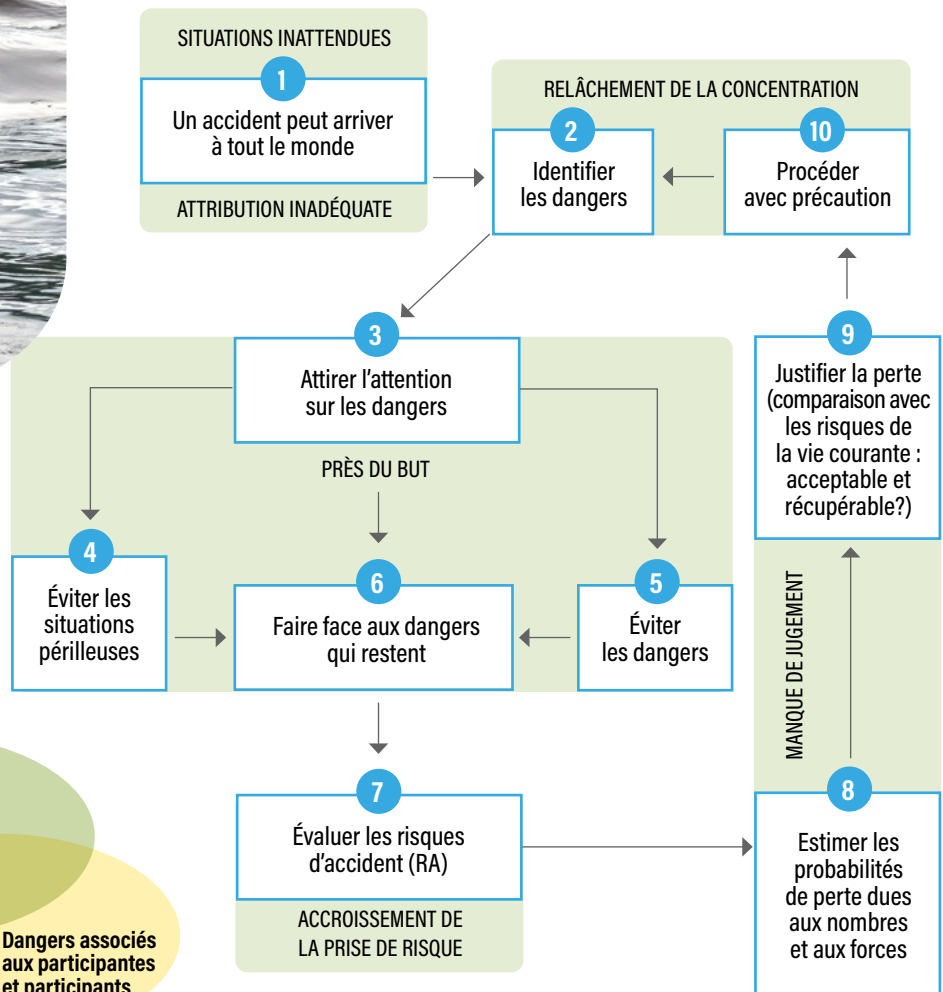
3.

ANALYSE DU DANGER



Crédit photo : Yan Goyette

16



D'après Priest et Baillie, 1987

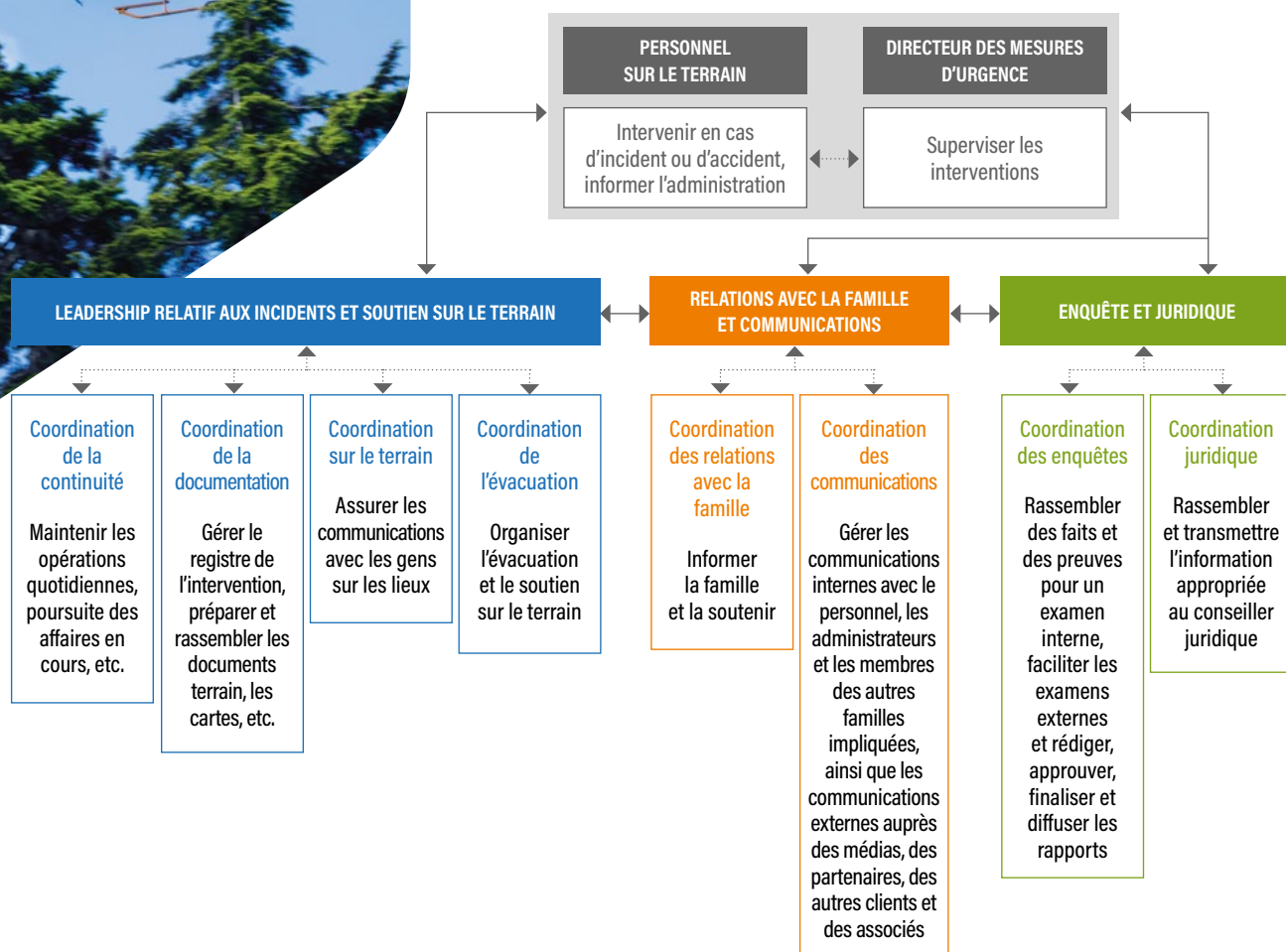
Utiliser la procédure suivante, qui se décline en 10 étapes, pour **analyser le danger** afin de réduire la vraisemblance ou la conséquence d'un accident (la procédure est résumée dans la figure ci-contre) :

- 1 **Un accident peut arriver à tout le monde;** il faut donc se préparer à l'avance. Savoir ce que l'on fera pour chaque accident potentiel avant qu'il ne se produise.
- 2 **Identifier les dangers.** Rester constamment à l'affût de tout danger éventuel et imaginer ce qui peut arriver à tout moment.
- 3 **Attirer l'attention sur les dangers.** Indiquer les dangers aux participantes et aux participants, et aux leaders plein air avec qui l'on travaille.
- 4 **Éviter de se retrouver dans des situations périlleuses.** Éviter les situations périlleuses seulement si cela n'augmente pas les risques associés à ce danger ou si le fait de les éviter ne génère pas de nouveaux risques.
- 5 **Éviter les dangers.** Essayer d'éviter les dangers en déviant le trajet, en modifiant l'activité, en annulant le programme ou en adoptant un autre plan.
- 6 **Faire face aux dangers qui restent.** Décider quand et comment gérer les dangers lorsque les risques d'accident sont moindres.
- 7 **Évaluer les risques d'accident.** Déterminer si les dangers sont de nature environnementale, humaine, ou s'ils sont attribuables aux leaders plein air; vérifier les éventuels chevauchements et interactions entre ces dangers.
- 8 **Estimer les probabilités de perte.** À quel point y a-t-il un risque de chevauchement entre ces dangers? Quelle est la probabilité que ce chevauchement cause un accident?
- 9 **Justifier la perte.** Choisir un plan d'action pour lequel, en cas d'accident, les pertes seront acceptables et récupérables.
- 10 **Procéder avec précaution.** Effectuer des ajustements planifiés et appropriés, et s'assurer de connaître les contre-mesures d'avance.

Avoir conscience des six facteurs suivants qui pourraient limiter la capacité à analyser le danger :

- 1 **Situations nouvelles ou inattendues.** Il est possible que l'on soit moins habile pour gérer certaines situations si l'on a peu d'expérience.
- 2 **Attribution inappropriée.** Dominer son ego et sa fierté lorsque l'on se donne le crédit d'une réussite ou que l'on émet des reproches.
- 3 **Relâchement de la concentration.** La fatigue, les distractions ou l'insouciance ne doivent pas nous faire baisser la garde.
- 3 **Près du but.** Ne pas se précipiter pour rentrer ou tenter de respecter à tout prix l'horaire, surtout à la fin d'une sortie ou expédition.
- 5 **Le phénomène du glissement de la prise de risques.** Lorsque les gens sont en groupe, ils ont tendance à prendre des décisions plus risquées que lorsqu'ils sont seuls.
- 6 **Le manque de jugement** entrave toujours de nombreux aspects du leadership en contexte de plein air; la gestion des risques n'y fait pas exception.

4. GESTION DE CRISE ADAPTÉE



La figure ci-contre inclut des membres du personnel sur le terrain, qui ont déjà averti l'**équipe administrative du programme ou de l'organisation**, et qui se retrouvent en « première ligne », réagissant à tout incident; un responsable de la gestion des risques et des mesures d'urgence, désigné, qui supervise l'intervention de l'organisme lors la crise et assure les communications auprès des autres membres du personnel en vue d'offrir secours ou assistance; ainsi que les **huit fonctions supplémentaires** suivantes :

- **Continuité et documentation.** Deux personnes, ou une seule, exerçant ces deux rôles, peuvent assurer les opérations quotidiennes, consigner les interventions lors de la crise et s'occuper des tâches administratives.
- **Terrain et évacuation.** Deux personnes, ou une seule, exerçant ces deux rôles, peuvent communiquer avec des membres du personnel et d'autres collègues sur le terrain et organiser l'évacuation de la victime.
- **Relations avec la famille et communications.** Deux personnes, ou une seule, exerçant ces deux rôles, peuvent informer la famille et la soutenir, et peuvent également communiquer avec le personnel interne ou les médias externes pour leur transmettre des informations.
- **Enquête et juridique.** Deux personnes, ou une seule, exerçant ces deux rôles, peuvent déterminer la nécessité d'une analyse d'incident et l'autoriser le cas échéant. Elles peuvent également gérer les enjeux et les informations de nature juridique.

Le **responsable de la gestion des risques et des mesures d'urgence** établit des protocoles relatifs à la supervision et à la communication dans le cadre de ces huit fonctions. Une mauvaise communication sur quelconque aspect d'une crise peut avoir des conséquences désastreuses. Par conséquent, toutes les coordonnatrices et tous les coordonnateurs doivent vérifier et contre-vérifier la justesse des informations échangées, tandis que le responsable de la gestion des risques est tenu de faire une triple vérification. Une fois que les ressources normales de l'organisme ont toutes été utilisées, ce même responsable doit aussi décider, en dernier ressort, quand et comment recourir aux ressources d'agences externes et des services d'urgence.



5. AIDE-MÉMOIRE POUR L'ENVIRONNEMENT

Les lignes directrices Sans trace comprennent les sept principes suivants, qui peuvent être adaptés à différentes zones et conditions environnementales :

1. Se préparer et prévoir.
2. Utiliser les surfaces durables.
3. Gérer adéquatement les déchets (Remporter tout ce que l'on a apporté).
4. Laisser intact ce que l'on trouve.
5. Minimiser l'impact des feux.
6. Respecter la vie sauvage.
7. Respecter les autres visiteurs.

Éthique de la nature selon Leopold : « Une chose (une activité de plein air) est bonne quand elle tend à préserver l'intégrité, la stabilité et la beauté de la communauté biotique. Elle est mauvaise quand elle fait le contraire. »

Les principes Sans trace énoncent plusieurs aspects dont il faut tenir compte lorsque l'on se prépare à vivre une expérience de qualité en plein air :

1. Connaître le secteur et savoir à quoi s'attendre. Porter attention à la sensibilité et à la fréquentation d'un secteur lorsque l'on planifie un itinéraire ou un campement.
2. Se limiter à une taille de groupe adéquate. Les groupes de plus de 10 personnes risquent d'avoir un plus grand impact que les groupes moins nombreux.
3. Choisir l'équipement qui créera le moins d'impact possible sur l'environnement.
4. Remballer les aliments avant de partir de chez soi afin de réduire les déchets, d'éviter les bris de verre et les déversements éventuels.

« Ne rien laisser à part des empreintes de pas; ne rien prendre d'autre que des photos, ne tuer rien d'autre que le temps. »

Rester sur les sentiers. Sur les zones hors sentier sensibles ou fragiles, se disperser et se déplacer sur des surfaces durables (roches, planches, etc.).

Choisir un site de campement. Choisir un terrain plat et sec permettant de se protéger contre les intempéries, où il n'y a pas d'insectes, situé près d'un point d'eau potable, dont le sol est recouvert et qui ne présente aucun signe de danger. Se demander s'il vaut mieux utiliser un site de campement existant ou en établir un nouveau. S'installer à au moins 70 mètres des ruisseaux, des rivières et des sentiers, et à au moins 100 mètres des étangs ou des lacs. Dans certaines régions, les lignes directrices imposent de se tenir à au moins 1/3 de kilomètre des sources d'eau, des sentiers ou des propriétés privées. Ne pas oublier que la façon d'installer un site de campement peut créer de petits sentiers entre les tentes et l'emplacement des toilettes, et que l'aire de cuisine risque d'être piétinée à maintes reprises par les gens qui flânent autour et qui tapent des pieds pour se réchauffer en attendant que le repas soit prêt. Alternier les zones surutilisées afin de répartir la dégradation, ce qui peut impliquer de changer de site au besoin.

Installer les tentes. Installer les tentes sur du sable, une couche d'humus ou un sol minéral et éviter les zones de végétation. Lorsque l'on monte une tente ou un autre abri, ne pas creuser de tranchées d'écoulement afin de ne pas laisser de dégradation permanente. Il vaut mieux installer les tentes sur des sites en hauteur pour éviter de creuser une tranchée. Ne pas retirer la végétation ou les matériaux organiques pour atteindre le sol; monter la tente au-dessus de ces tapis naturels.

Démonter le camp. Retirer complètement toutes les cordes qui ont été accrochées à la végétation pour soutenir la tente. Remplir les trous creusés par les piquets de tente, replacer les roches ou les bûches qui ont été déplacées et répandre un peu d'humus ou de couverture végétale sur toute surface qui a été compactée. Effacer les traces de pas ou d'herbes écrasées à l'aide d'un bout de bois. Vérifier une dernière fois qu'aucun équipement n'a été égaré ou qu'il ne reste pas de déchets; mettre les résidus dans un ou des contenants séparés (triés) et les emporter.

Gérer adéquatement les déchets. Lorsque l'on se débarrasse des matières fécales, il faut éviter de polluer les sources d'eau, éliminer tout contact avec les insectes et les animaux, maximiser la décomposition et faire en sorte que personne ne risque de les trouver. Utiliser des trous sanitaires individuels (également appelés trous à chat). Creuser un petit trou de 10 à 15 centimètres dans la couche de terre végétale. Puis, enterrer les matières fécales dans les quelques centimètres supérieurs de la couche d'humus, là où l'action bactérienne peut accélérer la dégradation. Dans certains cas, les matières fécales peuvent se décomposer plus vite si on les laisse sur la surface de sols chauds et secs ou froids et humides dans des zones éloignées, plutôt que de les enterrer. Creuser les trous sanitaires à au moins 100 mètres des sources d'eau et des sentiers, et tenir compte que cette distance peut être plus importante dans certaines circonstances. Considérer, en guise de papier hygiénique, utiliser des éléments naturels comme la neige, ou des pierres et des bouts de bois. Si l'on se sert de papier hygiénique et de produits d'hygiène féminine, il convient de les ramporter dans des sacs de plastique doublés. Ramporter tous les déchets humains lorsque l'on fait de la spéléologie dans des cavernes. Il n'est pas nécessaire de creuser des trous sanitaires pour l'urine. Malgré qu'elle présente peu de danger pour la santé humaine, l'odeur de l'urine peut être désagréable, et les sels contenus dans l'urine peuvent inciter les animaux à creuser le sol. Uriner sur des surfaces rocheuses ou sablonneuses, loin des sites de camping et des sources d'eau.

Faire un feu. Se demander tout d'abord s'il est vraiment nécessaire de faire un feu. Les réchauds peuvent tout à fait répondre aux besoins des gens qui voyagent en plein air. Si toutefois, on veut allumer un feu pour cuisiner ou si on en a besoin pour sa survie, utiliser un emplacement de feu existant ou se servir d'une vasque à feu (une grande boîte de conserve percée de trous). N'utiliser que des morceaux de bois mort jonchant le sol comme combustible. Ne pas casser ni couper de branches d'arbres vivants. Ne pas faire de feu près d'objets inflammables tels que des racines d'arbre, des bûches ou des tentes; garder une grande quantité d'eau sous la main afin d'éteindre toute flammèche. Si l'on fait un feu dans une zone vierge exempte de toute marque antérieure, éviter de laisser des traces en aménageant une plateforme ou une butte, ou en utilisant une roche plate et dénudée que l'on recouvre d'une couche épaisse de sable et de gravier afin de ne laisser aucune trace de charbon. Utiliser ces structures plutôt que des emplacements de feu, et éliminer ensuite les feux sur butte, comme les autres.

Se laver. Il n'est pas toujours nécessaire de se servir de savon pour se laver les mains, le corps ou faire la vaisselle. Le sable est un abrasif tout à fait efficace. Si le savon est vraiment nécessaire, l'utiliser avec parcimonie pour qu'il n'en reste pas trop sur la vaisselle car cela peut causer une diarrhée. Choisir un savon biodégradable à faible teneur en phosphate. Faire mousser tout d'abord puis rincer sur un sol minéral épais très éloigné de toute source d'eau. Pour se savonner, se brosser les dents ou laver des vêtements, se tenir à au moins 100 mètres des sources d'eau et des sites de campement. Creuser un trou d'eau grise seulement pour l'eau de vaisselle ou d'autres liquides, mais pas pour les aliments solides. Manger les restes plus tard ou les ramporter.

Cuisiner. Cuisiner et manipuler la nourriture « sous le vent » par rapport à la zone de repos (tentes) car les arômes risquent d'attirer les ours ou d'autres animaux du secteur et entreposer la nourriture de façon sécuritaire dans des contenants à l'épreuve des animaux, suspendus à une bonne hauteur dans les arbres. Si possible, utiliser les restes de nourriture pour le repas suivant. Ne pas les enfouir dans le sol car les animaux peuvent les déterrer et les manger. Ramporter tout ce que l'on a apporté! Ne pas brûler ni enterrer les déchets ou les restes de nourriture. Utiliser des réchauds et apporter une quantité suffisante de combustible, plutôt que de faire des feux qui consomment du bois. Dans de nombreux secteurs, le bois est un combustible qui se raréfie et continuer à l'utiliser peut perturber les processus biologiques ou de dégradation qui font partie intégrante de l'écosystème local.

Comportements non intrusifs. Étant donné que les gens recherchent la solitude presque aussi souvent que la nature, il faut tenir compte de ce facteur social lorsque l'on s'aventure dans un contexte de plein air. Penser que l'équipement et des vêtements de couleurs vives peuvent être une nuisance visuelle. Sauf en cas d'urgence ou pendant les saisons de chasse, éviter les couleurs fluorescentes; choisir de préférence des tons plus subtils qui évoquent la nature. À moins de vouloir éviter un éventuel accident, ne pas baliser les sentiers avec des rubans d'arpenteur aux couleurs vives. Le bruit, tout comme les couleurs vives, peut nuire à l'expérience des autres personnes. Choisir des sites de camping qui ne perturbent pas la vue et la vie privée des autres campeuses et campeurs. Faire le moins de bruit possible en tout temps. On ne vient pas dans la nature pour faire la fête!





6. LES SIX ÉTAPES D'UNE SORTIE EN PLEIN AIR

L'organisation d'une sortie en plein air comporte les six étapes suivantes :

- 1 **Rêver de la sortie** : imaginer les possibilités et visualiser l'expérience.
- 2 **Planifier la sortie** : logistique, équipement, temps et personnel.
- 3 **Faire des réservations pour la sortie** : réserver les sites de camping, les transports, les permis et les locations.
- 4 **Se déplacer pendant la sortie** : mettre en pratique les habiletés techniques, environnementales et de sécurité.
- 5 **Partager la sortie avec d'autres personnes** : publier des vidéos, des enregistrements audios et des images par courrier électronique ou sur des blogues.
- 6 **Se souvenir de la sortie** : revivre des moments, se remémorer des souvenirs, se rappeler des expériences et exprimer le désir d'y retourner.





7. AIDE-MÉMOIRE POUR LA PLANIFICATION DE SORTIES EN PLEIN AIR

1. **Raison d'être.** Quelle est la raison d'être de cette sortie et quel est le but du programme?
2. **Activités.** Est-ce que l'activité choisie répond aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Si ce n'est pas le cas, modifier l'activité et vérifier de nouveau sa cohérence avant de continuer.
3. **Lieux.** Est-ce que le lieu choisi correspond aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Est-il compatible avec les activités choisies? Si ce n'est pas le cas, modifier l'activité ou le lieu et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.
4. **Itinéraire et horaire.** Est-ce que l'itinéraire et l'horaire choisis correspondent aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Sont-ils compatibles avec les activités et le lieu choisis? Si ce n'est pas le cas, modifier l'itinéraire, l'horaire, les activités ou le lieu et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.

-
5. **Participant·es et participants.** Est-ce que le type de participant·es et de participants correspond aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Est-il compatible avec l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.
 6. **Groupe.** Est-ce que le type de groupe correspond aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Est-il compatible avec les participant·es et les participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.
 7. **Équipe de travail.** Est-ce que les membres de l'équipe de travail répondent aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Leur profil est-il compatible avec le type de groupe, le type de participant·es et de participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.
 8. **Équipement.** Est-ce que les listes de matériel correspondent aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Sont-elles compatibles avec l'équipe de travail, le groupe, les participant·es et les participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.
 9. **Nourriture et eau.** Est-ce que les provisions de nourriture et d'eau correspondent aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Sont-elles compatibles avec l'équipement, l'équipe de travail, le groupe, les participant·es et les participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.
 10. **Hébergement.** Est-ce que les modalités de l'hébergement correspondent aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Sont-elles compatibles avec la nourriture, l'équipement, l'équipe de travail, le groupe, les participant·es et les participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.
 11. **Transport.** Est-ce que le transport correspond aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Est-il compatible avec l'hébergement, la nourriture, l'équipement, l'équipe de travail, le groupe, les participant·es et les participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.

12. Communication. Est-ce que les outils de communication correspondent aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Sont-ils compatibles avec le transport, l'hébergement, la nourriture, l'équipement, l'équipe de travail, le groupe, les participantes et les participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.

13. Établissement du budget. Est-ce que le budget correspond aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Est-il compatible avec les outils de communication, le transport, l'hébergement, la nourriture, l'équipement, l'équipe de travail, le groupe, les participantes et les participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.

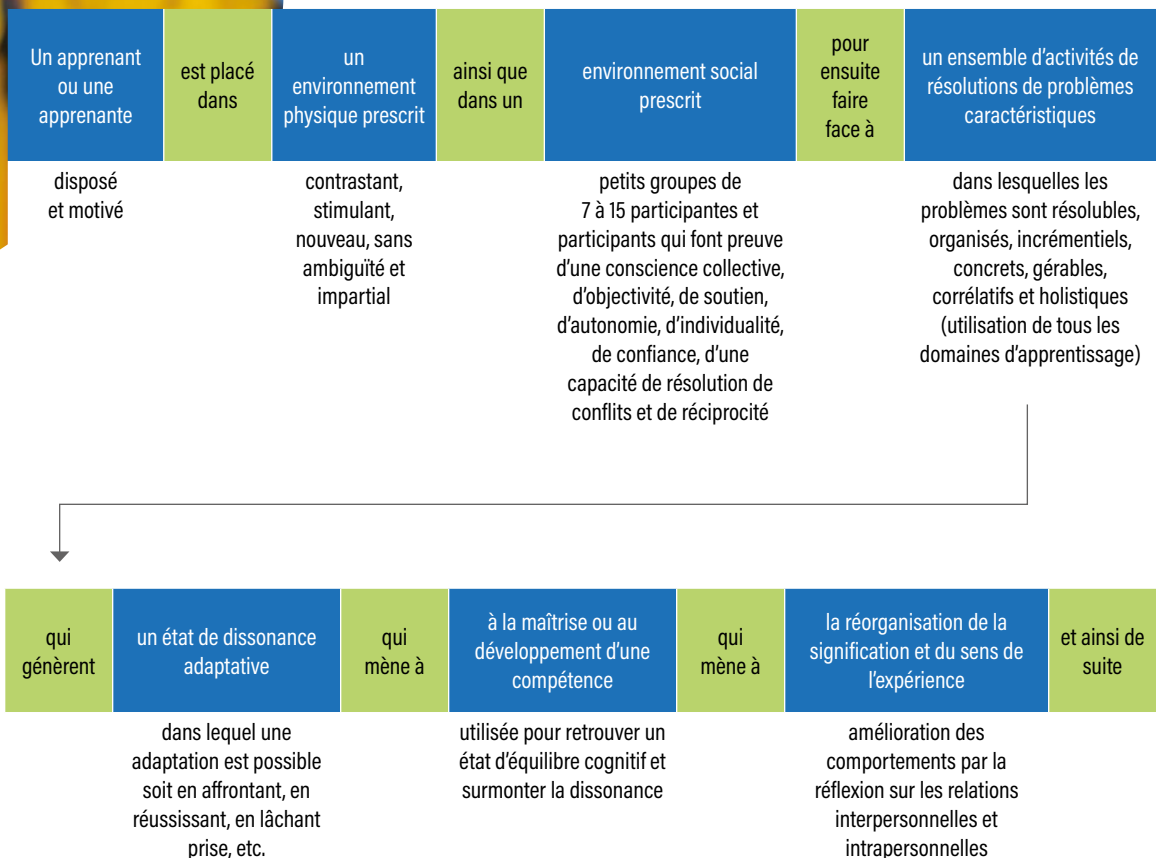
14. Gestion des risques et de la sécurité. Est-ce que les plans de gestion des risques et de la sécurité correspondent aux besoins définis en fonction de la raison d'être de la sortie? Est-ce que toutes les informations sont incluses dans le plan? Sont-elles compatibles avec le budget, les outils de communication, le transport, l'hébergement, la nourriture, l'équipement, l'équipe de travail, le groupe, les participantes et les participants, l'itinéraire, l'horaire, les activités et le lieu? Si ce n'est pas le cas, modifier les composantes appropriées de la sortie et vérifier de nouveau leur cohérence avant de continuer.

Triple vérification. Juste avant le départ, consulter les dernières prévisions météorologiques ou les cartes des marées, et vérifier les conditions locales concernant l'état des routes, l'état des sentiers, le débit des rivières, l'épaisseur du manteau neigeux, et autres. Inciter les participantes et les participants à s'appeler les uns les autres pour être sûr que tout le monde se réveille à temps. Les laisser s'organiser pour faire du covoiturage vers le lieu de rencontre initial. Faire une double et une triple vérification des 14 étapes énoncées précédemment. Est-ce que tout est cohérent? Prendre la décision finale à savoir si la sortie est maintenue ou modifiée, adaptée ou annulée. Enfin, établir des critères et les améliorer constamment pour déterminer si les plans doivent être changés en cours de route. Toujours faire preuve de souplesse!



Crédit photo : Pascal Picard

8. MODÈLE D'INTERVENTION D'OUTWARD BOUND



Les apprenantes et les apprenants doivent être disposés à apprendre et être physiquement capables d'accomplir les tâches qui les attendent, conscients des processus de cognition et de réflexion en lien avec l'expérience, tout en contrôlant le niveau de stress élevé qui peut découler de l'action et de la réflexion.

Les environnements physiques prescrits sont en général multisensoriels, neutres et sans ambiguïté. La méconnaissance de l'environnement par les participantes et les participants est précieuse, car cet environnement non familier contraste avec leurs environnements habituels. Ce contraste leur permet d'observer leur comportement sous un nouveau jour, d'un point de vue enrichi, et de constater des habitudes comportementales qu'ils n'avaient pas remarquées dans leur milieu habituel. Dans un environnement non familier dans lequel ils ne retrouvent pas les mêmes limites ou craintes, les participantes et les participants peuvent aussi être tentés « d'adopter » de nouveaux comportements. S'ils réussissent à mettre en pratique une nouvelle façon de se comporter dans un milieu inconnu sur une base régulière, ils seront plus susceptibles de changer de comportement dans un milieu plus familier.

Les environnements sociaux prescrits sont constitués généralement de groupes de 7 à 15 participantes et participants interdépendants partageant un objectif commun. Le groupe doit être :

- Suffisamment grand pour permettre à une multitude de comportements différents d'émerger, mais suffisamment petit pour que des sous-groupes s'identifiant à ces comportements se forment,
- Suffisamment grand pour que les différentes opinions suscitent des conflits, mais assez petit pour que les membres aient la capacité et les ressources pour les résoudre,
- Suffisamment grand pour créer une force collective grâce à laquelle les personnes peuvent, ou ne peuvent pas, atteindre certains objectifs en travaillant séparément, mais assez petit pour que le groupe puisse soutenir l'objectif personnel de chaque membre, et
- Suffisamment grand pour qu'un état de réciprocité favorable se produise, permettant aux forces et aux faiblesses de chacun de s'équilibrer, mais assez petit pour que les membres puissent apporter leurs forces personnelles, et bénéficier ainsi de celles des autres, grâce à cet échange.

Un ensemble caractéristique d'activités de résolutions de problèmes stimule les compétences, le changement fonctionnel et apporte d'autres bénéfices aux participantes et aux participants. Ces activités doivent être organisées en fonction des compétences, des besoins et de la maturité du groupe, et séquencées du plus simple au plus complexe avec un niveau de conséquences croissant.

En agissant dans une optique de changement, et en réfléchissant sur l'efficacité de leurs actions, les participantes et participants peuvent retenir de précieuses leçons interpersonnelles et intrapersonnelles lorsqu'ils parviennent à s'adapter à un certain **état de dissonance**, c'est-à-dire l'anxiété générée par la différence entre la façon dont ils perçoivent leur état actuel et la manière dont ils souhaiteraient que les choses se déroulent dans cette situation. S'ils ne parviennent pas à remédier à cet état de dissonance, ils peuvent se sentir désemparés, ou désintéressés, ou les deux. À titre de leader plein air, il convient de mettre en place des situations de **dissonance adaptative**. Il s'agit donc de générer des expériences et des situations permettant l'émergence d'opportunités pour les participantes et les participants de surmonter cet état de dissonance et d'atteindre un nouvel équilibre en adaptant leurs comportements. Lorsqu'ils s'adaptent, ils prennent conscience de leurs compétences ou de leurs talents et perçoivent mieux leurs comportements, ce qui leur permet de transférer leurs nouveaux apprentissages dans leur milieu habituel.

Lors du processus de dissonance adaptative, les participantes et participants peuvent vivre un sentiment de réussite grâce à l'adoption des bons comportements qui leur permettent d'atteindre le bon niveau de **maîtrise** de l'expérience vécue. Cela est généralement atteint par des participantes et participants motivés; alertes dans un nouvel environnement d'aventure; étant soutenus adéquatement par des membres du groupe et par le ou la leader plein air; et à qui l'on présente des problèmes structurés facilitant la maîtrise de l'apprentissage. La maîtrise de l'expérience vécue en réussissant à résoudre la dissonance adaptative présentée par une situation donnée a le potentiel de susciter un changement de comportement.

Tandis que la maîtrise de l'expérience vécue génère une motivation au changement, la réflexion sur l'expérience informe les participantes et participants sur **le sens et la direction** à donner à ce changement. L'effet durable de cette réorganisation est seulement aussi fort que l'habileté de la personne à transférer un changement de comportement d'une manière durable et continue. Lorsque les participantes et participants maîtrisent leurs problèmes grâce aux expériences d'aventure et à ces processus connexes, leur vie s'en trouve souvent améliorée. L'objectif derrière la maîtrise et la réorganisation est de généraliser, ou de transférer, les stratégies fructueuses et les sentiments associés à d'autres situations.



Crédit photo : Fondation Sur la pointe des pieds



9. TROIS TYPES DE TRANSFERT

On parle de **transfert** lorsque la participante ou le participant intègre à sa vie réelle les apprentissages liés au programme d'aventure. Cependant, il arrive parfois que les participantes et participants ne réussissent pas à appliquer ce qu'ils ont appris dans un contexte d'aventure dans d'autres milieux, tels que le lieu de travail, le cercle familial, ou l'école, étant donné que ces milieux sont bien différents de celui du programme d'aventure. Voici trois types de transfert possibles :

1. **Le transfert spécifique** comprend le développement de compétences et d'habitudes ou l'apprentissage d'associations spécifiques qui pourront être réinvesties dans des situations comparables. Les compétences développées sont transférables et s'adaptent de la même manière à une autre situation similaire donnée.

2. **Le transfert non spécifique** fait référence à l'apprentissage de principes généraux ou au développement de comportements applicables dans des situations différentes. Les processus acquis sont transférés à une autre situation qui est différente.

3. **Le transfert métaphorique** consiste à rendre deux environnements apparemment différents et séparés (comme ceux indiqués dans l'exemple de transfert non spécifique ci-dessus), plus similaires grâce à l'utilisation délibérée et intentionnelle de la métaphore. Une **métaphore** peut être une idée, une description ou un objet utilisé à la place d'une autre idée, description ou objet en vue de déceler des similarités entre les deux. Le transfert métaphorique se produit lorsqu'il est possible d'imaginer des parallèles entre deux environnements d'apprentissage. Ces métaphores peuvent être :

- Spontanées (les participantes et participants découvrent spontanément des liens importants et pertinents entre l'expérience d'aventure et leur propre vie, sans aucune aide extérieure),
- Analogues (les participantes et participants découvrent ces liens entre différents environnements grâce à des discussions réflexives et d'autres techniques de facilitation), ou
- Structurées (les expériences sont délibérément cadrées ou introduites de façon à renforcer le message métaphorique pour les participantes et participants - voir aussi le cadrage **isomorphique**).



Crédit photo : Fondation Sur la pointe des pieds



10.

LES QUATRE PHASES DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

L'apprentissage expérientiel, c'est s'engager activement plutôt que de subir passivement. Tout apprentissage est **basé sur l'expérience** car l'apprentissage est profondément enraciné dans l'action. Toutefois, l'apprentissage devient **expérientiel** lorsque trois éléments, soit la réflexion, l'intégration, et la continuation s'ajoutent à l'action typique aux programmes d'aventure.

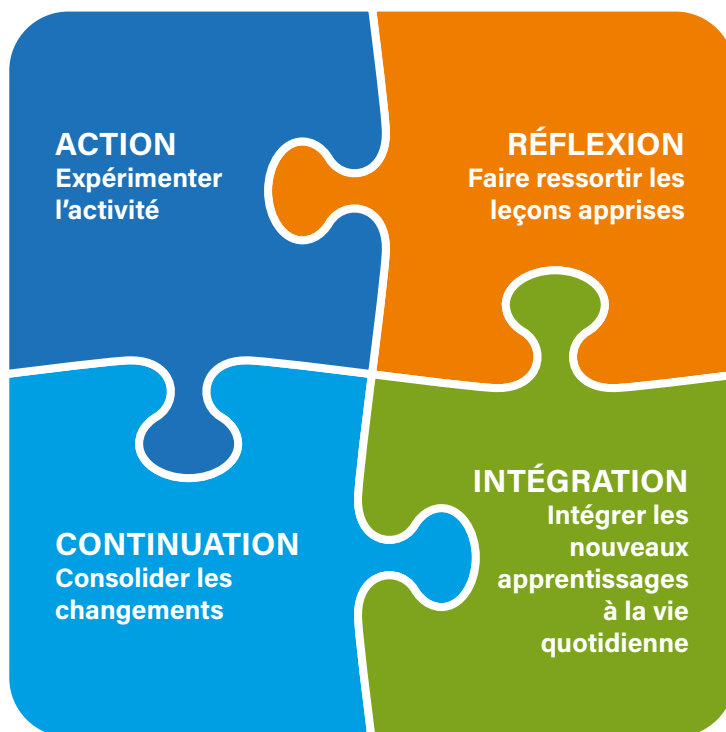
Action fait référence au fait de vivre des expériences d'aventure en complétant de nouvelles tâches et en résolvant des problèmes.

La réflexion consiste à « regarder rétrospectivement » l'expérience au moyen de séances de débriefage ou de méthodes de facilitation similaires afin de mettre en valeur les leçons apprises, d'identifier de nouveaux concepts et de clarifier ceux qui existent déjà.

L'intégration est la phase durant laquelle les leçons acquises sont transférées dans la vie quotidienne, comme des changements dans la façon de ressentir, de penser ou de se comporter, et où ce transfert est renforcé par l'utilisation consciente de métaphores.

La continuation permet de maintenir et de soutenir de façon durable ces changements de la vie quotidienne face à des forces érosives telles que la pression des pairs ou le manque de ressources; elle permet aussi d'éviter de revenir à de vieilles habitudes, idées ou émotions.

Une ou un leader plein air efficace a la capacité de faciliter ces expériences d'apprentissage et de guider les participantes et participants à travers des cycles répétés de ces quatre phases.





11.

SIX QUESTIONS PHILOSOPHIQUES

« **Philosophie** » vient des mots grecs « aimer » ou « chercher la sagesse ». Elle étudie les principes fondamentaux et la vérité réelle ultime (comparativement à la vérité idéale) de la condition humaine. Six branches du domaine de la philosophie peuvent être mises en relation avec la programmation d'aventure : esthétique, éthique, logique, politique, épistémologie et métaphysique. Pour ce qui nous intéresse, ces branches de la philosophie posent différentes questions en lien avec la programmation d'aventure (voir le tableau ci-contre).

LES SIX BRANCHES DE LA PHILOSOPHIE ET LES QUESTIONS QU'ELLES SOULEVÈNT EN LIEN AVEC LA PROGRAMMATION D'AVEVENTURE

BRANCHE DE LA PHILOSOPHIE	SUJETS D'ÉTUDE	EXEMPLE	QUESTIONS POSÉES	OÙ SE TROUVENT LES RÉPONSES
Épistémologie	Méthodes et théories des connaissances	Nature et origine de l'ensemble des connaissances de la profession	Pourquoi est-ce que je choisis de prendre en charge des initiatives de programmation d'aventure?	Introduction, chapitre 1 et 2 portant sur la recherche et la philosophie
Métaphysique	Méthodes et théories de la réalité	Création ou vision de la réalité et du sens à travers le monde naturel	Comment puis-je savoir si ce que je fais est vrai?	Chapitre 2 sur la philosophie et le reste du manuel
Esthétique	Forme et beauté artistique	La nature sauvage offre les valeurs inhérentes de solitude et de naturalité	Quel rôle la nature joue-t-elle?	Chapitre 2 sur la philosophie
Éthique	Conduite et vie morale	Le défi par choix donne aux participantes et participants le droit de choisir son niveau d'engagement personnel	Quels sont les valeurs ou principes qu'il faut appliquer et de quelle manière puis-je résoudre un dilemme?	Chapitre 3 sur l'éthique professionnelle
Politique	Société et ordre social	Interactions humaines dans les aventures en petit groupe	Comment puis-je travailler le mieux possible avec des individus et des équipes de participantes et de participants?	Chapitres 9 à 13, de la psychologie sociale aux compétences en facilitation
Logique	Méthodes de pensée et de raisonnement	Les trois clés de voûte du leadership : jugement, résolution de problèmes et prise de décisions	Comment puis-je prendre des décisions, résoudre des problèmes et développer mon jugement?	Chapitre 14, 15 et 16 sur la prise de décisions, la résolution de problèmes et le jugement



12.

TROIS TYPES D'ÉTHIQUE

La connaissance des principes qui sous-tendent les fondements éthiques sur lesquels s'appuient les leaders plein air permettra souvent de déterminer les actions morales à privilégier auprès du groupe. Trois types d'éthique sont importants pour les leaders plein air.

L'éthique des principes se fonde sur des règles objectives, prédéterminées et impartiales qui sont souvent préétablies par une instance dirigeante ou une organisation professionnelle (p. ex., l'Association for Experiential Education Accreditation Standards). Elle repose sur la conviction que les décisions qui sont étudiées ont un contexte similaire et qu'elles peuvent être comparées selon leur valeur relative pour le groupe. L'éthique des principes est indépendante de la situation et génère des règles spécifiques qui s'appliquent à toutes les situations.

L'éthique de la vertu repose sur la conviction que les situations éthiques sont indépendantes les unes des autres, et que chaque situation possède ses propres facteurs de conformité et influences.

Contrairement aux éthiciens des principes, les éthiciens de la vertu pensent que l'on ne peut pas appliquer une décision prise dans une certaine situation à une autre situation, et que le comportement éthique doit être déterminé indépendamment pour chaque situation spécifique. L'éthique de la vertu est guidée par les vertus particulières associées au fait d'être une ou un leader plein air qui agit avec morale plutôt que par les principes d'un comportement éthique. Elle dépend de la situation et a recours à des règles spécifiques pour chaque situation particulière.

L'éthique féministe se concentre sur le processus de prise de décision éthique relativement aux caractéristiques émotionnelles, intuitives et personnelles du groupe. Elle cherche souvent à faire participer le groupe à la résolution de dilemmes éthiques lorsque la situation s'y prête et que c'est possible. Selon les principes de l'éthique féministe, l'expérience personnelle et l'engagement de la leader ou du leader plein air et du groupe doivent être considérés dans la résolution des dilemmes éthiques. Les différences de pouvoir potentielles entre le groupe et les leaders plein air, ainsi que l'influence possible de biais culturels dans la prise de décision fondée sur des valeurs sont prises en compte.

RÉSUMÉ DES FACTEURS PERMETTANT DE DIFFÉRENCIER LES TROIS TYPES D'ÉTHIQUE

ÉLÉMENTS DE DIFFÉRENCIATION	INDÉPENDANCE PAR RAPPORT À LA SITUATION?	RÈGLES SPÉCIFIQUES POUR TOUTES LES POPULATIONS?	IMPLICATION DU GROUPE DANS LA RÉOLUTION DU DILEMME ÉTHIQUE?
Éthique des principes	Oui, indépendante de la situation	Oui, règles spécifiques pour toutes les populations	Non
Éthique de la vertu	Non, dépendante de la situation	Non, règles spécifiques pour chaque cas	En général, non
Éthique féministe	Non, dépendante de la situation	Non, règles spécifiques pour chaque cas	Oui



13.

AVOIR CONSCIENCE DE SES VALEURS NON NÉGOCIABLES

En fonction de ses propres croyances et valeurs, la probabilité que l'on vive un conflit avec une minorité de participantes ou de participants peut devenir si forte que travailler avec eux serait inapproprié d'un point de vue éthique. Afin d'éviter une situation inconfortable avant qu'elle ne se produise, il convient tout d'abord d'être proactif afin de connaître sa position sur certaines questions et d'avoir conscience qu'un conflit est possible. Il est nécessaire de réfléchir à sa position auparavant en utilisant l'échelle ci-contre. On doit savoir quelles sont ses **valeurs non négociables**. Plus cet aspect est clair, moins on risque de faire face à des questions d'éthique difficiles.

OPPOSITION ACTIVE	OPPOSITION PASSIVE	COEXISTENCE INTÉRESSÉE	COEXISTENCE NON INTÉRESSÉE	SOUTIEN PASSIF	SOUTIEN ACTIF
---	--	-	+	++	+++
Cette situation est NÉGATIVE			Cette situation est POSITIVE		
Si j'en ai l'occasion, je DÉNONCERAI la situation conflictuelle et j' AGIRAI afin d'en prévenir la cause	Si j'en ai l'occasion, je DÉNONCERAI la situation conflictuelle, mais je n'agirai pas	Si j'en ai l'occasion, je n'agirai PAS et je ne me prononcerai PAS sur la situation conflictuelle	Si j'en ai l'occasion, je n'agirai PAS et je ne me prononcerai PAS sur la situation conflictuelle	Si j'en ai l'occasion, je PARLERAI favorablement de la situation conflictuelle, mais je n'agirai pas	Si j'en ai l'occasion, je PARLERAI favorablement de la situation conflictuelle et j' AGIRAI pour FAIRE PROGRESSER favorablement de la situation conflictuelle
J'empêcherai cela d'interférer avec mes valeurs en ÉVITANT de m'exposer à la situation conflictuelle et en FREINANT son développement	Si jamais cela interfère avec mes valeurs, je REMETTRAI EN QUESTION et ENTRAVERAI les processus favorables à la résolution de la situation conflictuelle	Je ne sais pas pourquoi l'enjeu est si important, mais je peux TOLÉRER la situation conflictuelle tant qu'elle n'interfère pas avec mes valeurs	Je ne sais pas pourquoi l'enjeu est si important, mais je peux ACCEPTER la situation conflictuelle même si elle interfère avec mes valeurs	Aucune (l'expérience parle d'elle-même)	J'encouragerai cette situation conflictuelle à interférer avec mes valeurs en ACCUEILLANT cette interaction et en FAVORISANT son développement



14. ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

Apprendre les normes éthiques de sa profession et les mettre en pratique. Les leaders plein air doivent être pleinement conscients des comportements éthiques relatifs à leur domaine lorsqu'ils vérifient si un programme donné est adéquat à un groupe donné. On peut les diviser en 10 catégories :

1. **La compétence** (p. ex., ne pas travailler au-delà de ses capacités) : limites de maîtrise des compétences, formation continue
2. **L'intégrité** (p. ex., être honnête, juste et respectueux envers les participants et participantes) : interaction avec d'autres professionnels, supervision
3. **La responsabilité** (p. ex., prendre soin de l'environnement autant que du bien-être des participants et participantes) : fondement des jugements professionnels, mise en place et durée des services et souci de l'environnement

-
4. **Le respect** (p. ex., observer les droits fondamentaux, la dignité, la valeur des participants et participantes et des pairs) : mise en place d'une politique contre la discrimination, adoption d'un comportement éthique qui renforce le sentiment de capacité personnelle des participants et participantes, description de la nature et des retombées de la programmation d'aventure, information donnée clairement permettant un consentement éclairé, coûts justifiés et présentés sans surprises, publicité fidèle aux services proposés, déformation des informations par d'autres personnes évitée, opinions publiques et recommandations positives
 5. **La préoccupation** (p. ex., se soucier des besoins et du bien-être physiologique et psychologique des participants et participantes) : relations professionnelles, doubles relations, relations sexuelles, contacts physiques/contacts non sexuels, gestion du comportement, besoins physiques des participants et participantes, traitement physique pour le groupe, utilisation adéquate du risque, assistance auprès des participants et participantes pour l'obtention de services alternatifs, confidentialité, utilisation appropriée de « cas » pris en exemple pour l'enseignement ou des présentations professionnelles, archivage et élimination des documents des participants et participantes
 6. **La reconnaissance** (p. ex., avoir une responsabilité sociale envers les besoins de la communauté dans son ensemble)
 7. **L'objectivité** (p. ex., se limiter, auprès des participants et participantes, au rôle de thérapeute ou de leader plein air)
 8. **La prestation de services** (p. ex., aider les personnes en difficulté en abordant les problèmes sociaux auxquels elles font face)
 9. **La justice sociale** (p. ex., combattre les injustices sociales, particulièrement pour les participants et participantes qui subissent les plus hauts niveaux d'injustice et de discrimination.
 10. **La dignité et la valeur de la personne** (p. ex., respecter les droits individuels)

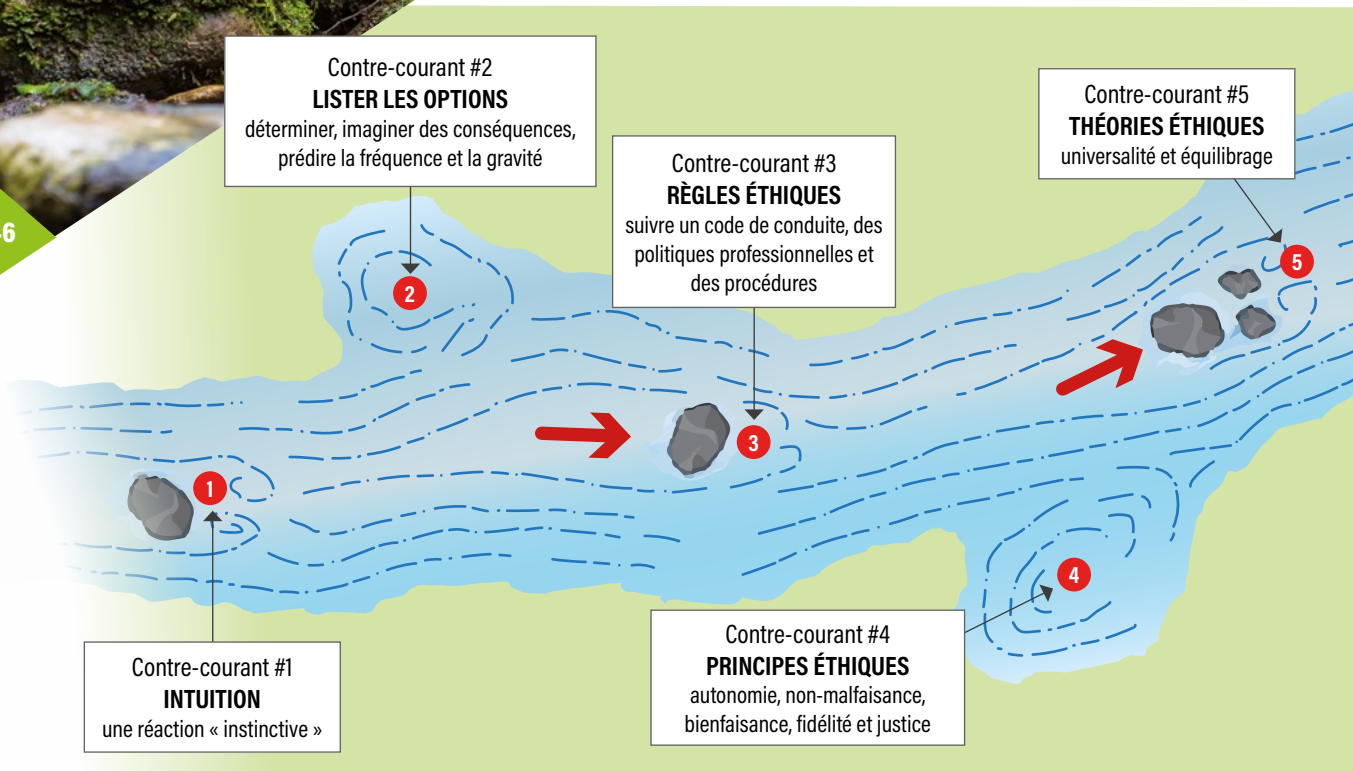
Bien que ces lignes directrices représentent les étapes essentielles pour faire progresser la profession de leader plein air et l'utilisation de la programmation d'aventure, le fait de simplement les observer ne dispense pas de mettre en pratique les principes du jugement éthique.

15.

MODÈLE DU RAISONNEMENT MORAL



46



Les leaders plein air feront souvent face à un dilemme éthique : un choix difficile entre au moins deux options qui ne sont pas plus souhaitables l'une que l'autre. La clé de la résolution d'un tel dilemme est de parvenir à avoir confiance aux choix que l'on fait. Le modèle ci-contre peut aider à résoudre ce genre de dilemme. Il consiste en une succession d'étapes mettant de l'avant un processus de raisonnement éthique qui examine les enjeux d'une manière progressive. Si l'on ne peut pas prendre une décision éthique bien fondée à une certaine étape, avancer vers la suivante qui sera habituellement plus générale et plus abstraite dans son approche de l'enjeu.

Les réponses éthiques de nature **intuitive** viennent de réactions pré-réfléchies ou instinctives en lien avec ce qui semble juste. Les croyances éthiques associées à ces décisions sont établies de telle façon que la réponse est obtenue grâce au « sens moral ordinaire ».

Lorsque l'on ne parvient pas à prendre de décisions éthiques de façon intuitive, il est nécessaire d'établir une **liste d'options**, d'évaluer ces options et leurs conséquences, ainsi que leurs possibles ramifications. Cette étape sert de fondement pour prendre une décision éthique dans l'une ou l'autre des trois étapes qui restent.

Les **règles éthiques** sont des codes de conduite externes établis. Ces règles, par exemple celles énoncées précédemment pour l'éthique professionnelle, prennent la forme de lignes directrices pour les leaders plein air dans le cadre d'une programmation d'aventure.

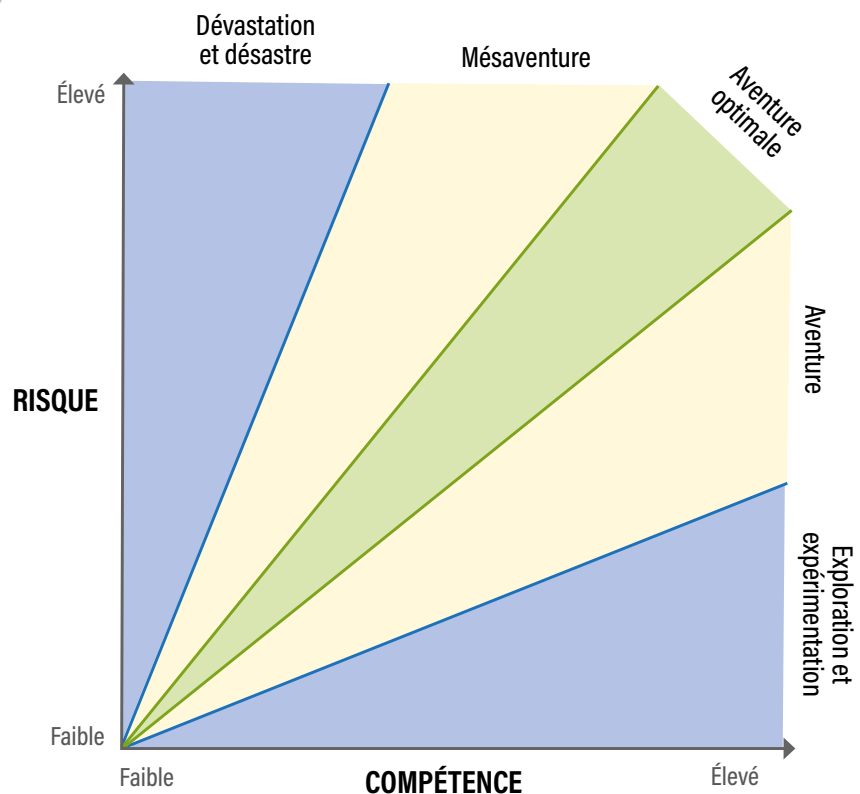
Les **principes éthiques** sont des croyances bien ancrées au sujet des manières de se comporter ou d'agir spécifiques qui, lorsqu'elles sont mises en pratique, protègent les intérêts et le bien-être de toutes les personnes impliquées. La notion d'**autonomie** signifie que les individus ont droit à leur liberté d'action et de choix tant que leur comportement n'empiète pas sur les droits des autres personnes. La notion de **non-malfaisance** signifie que, par-dessus tout, aucun tort ne doit être fait aux gens. La notion de **bienfaisance** signifie que les actions d'une ou d'un leader plein air visent à contribuer à la santé et au bien-être des autres. La notion de **fidélité** signifie qu'il faut se montrer fidèle, tenir ses promesses, être loyal et respectueux envers les droits des gens. La notion de **justice** signifie que les individus sont traités comme des égaux et implique un concept d'équité.

Lorsque la pensée intuitive, les codes éthiques et les principes éthiques ne parviennent pas à résoudre des questions éthiques, mettre en œuvre deux **théories éthiques** qui aideront à déterminer quels facteurs sont appropriés à la situation. Avec l'**équilibre**, comparer des options et choisir celle qui sera la moins dommageable à toutes les parties concernées. Le principe d'équilibre postule qu'une action est correcte d'un point de vue éthique seulement si elle procure le plus grand bonheur possible au plus grand nombre de gens. Avec le **principe d'universalité**, on instaure et généralise les mêmes actions éthiques dans diverses situations similaires. S'il est éthique d'agir d'une certaine façon dans une situation donnée, alors agir de la même manière dans des situations similaires. Il ne faut entreprendre des actions que lorsqu'on peut les appliquer de façon équitable et générale comme une loi universelle à tous les cas similaires.



16.

PARADIGME DE L'EXPÉRIENCE D'AVENTURE



Dans ce modèle, l'interaction entre le niveau de risque associé aux activités programmées et le niveau de maîtrise des compétences des participantes et des participants définit le type de défi vécu. Un défi ne peut exister sans la présence combinée des notions de risque situationnel et de compétence personnelle lors d'actions qui visent à dissiper l'incertitude inhérente à une aventure. Selon l'interaction du niveau de risque et du niveau de maîtrise des compétences lors d'une expérience d'aventure, cinq types de défis sont possibles.

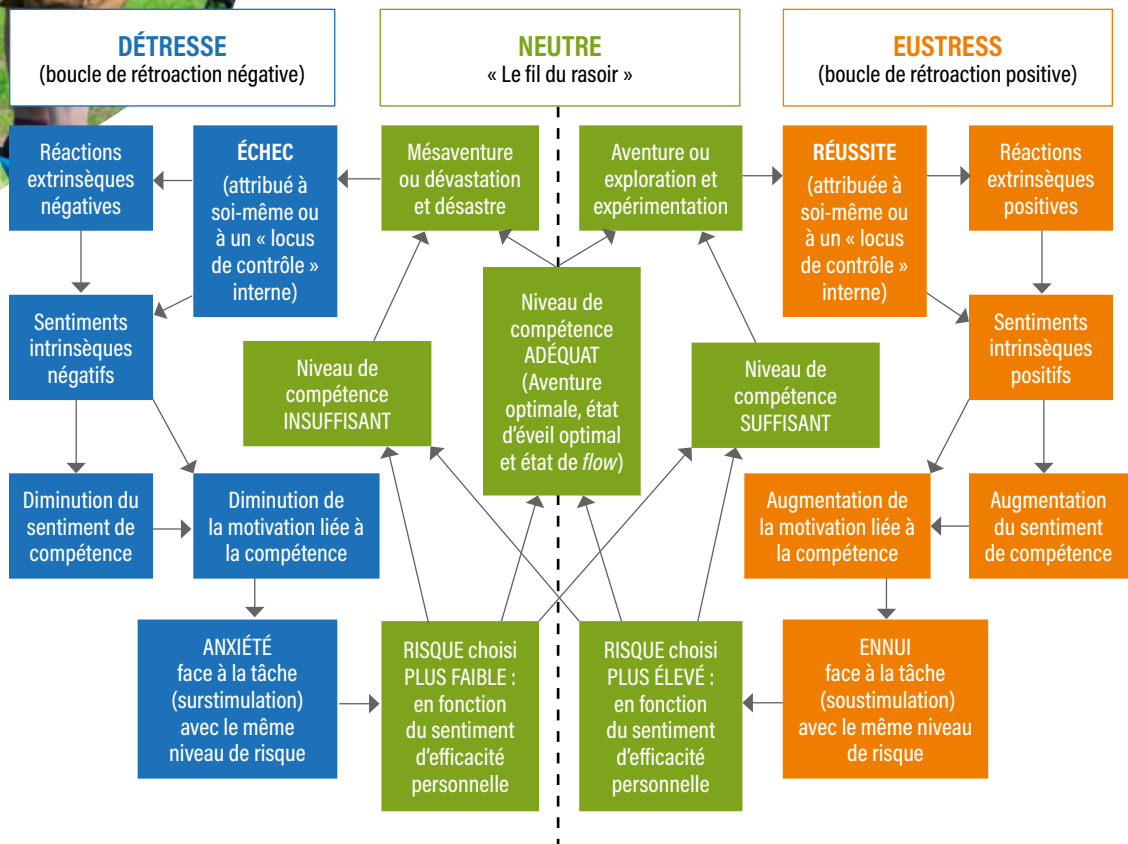
Le diagramme ci-contre illustre que lorsqu'une personne au niveau de maîtrise de compétence élevée réalise une activité facile ou à faible risque, il en résulte une phase d'exploration et d'expérimentation, durant laquelle de nouvelles compétences sont expérimentées, développées et perfectionnées. Lorsque le niveau de maîtrise des compétences personnelles diminue ou que le niveau de risque associé à l'activité augmente, ou les deux à la fois, les participantes et participants commencent à vivre le défi comme une aventure. Lorsque les deux composantes du modèle sont équilibrées et correspondantes, les participantes et participants pourraient expérimenter une aventure optimale. Quand le niveau de risque associé à l'activité commence à dépasser le niveau de maîtrise des compétences personnelles, le potentiel de vivre une mésaventure se profile. Lorsque le niveau de risque associé à l'activité devient très élevé ou qu'une activité est difficile et que le niveau de maîtrise des compétences personnelles est très faible, la situation peut provoquer un sentiment de dévastation et tourner au désastre.



Crédit photo : Marie-Ève Langelier

17.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE PERSONNELLE





Le modèle ci-contre comporte trois parties désignées comme étant le centre neutre, la boucle de rétroaction positive et la boucle de rétroaction négative. La **détresse** représente la boucle négative et illustre une spirale descendante de pensées et d'émotions pessimistes. L'**eustress** représente la boucle positive et illustre une spirale ascendante d'idées et d'attitudes optimistes. Entre le côté de la détresse (pression négative) et celui de l'eustress (tension positive) se trouve le centre neutre. L'on qualifie ce centre neutre de « **fil du rasoir** » parce qu'il illustre l'arête centrale, tranchante, sur laquelle les groupes qui participent à des programmes d'aventures aiment se tenir (sans tomber d'un côté ni de l'autre); cet état générant la principale motivation à prendre des risques.

La boucle **négative** de détresse commence par le sentiment d'échec qui découle d'une mésaventure et est attribuable à des facteurs internes telle l'attente d'un certain niveau de performance personnelle. L'échec peut susciter des réactions intrinsèques négatives et directes, comme le fait de se sentir mal dans sa peau, ou susciter des réactions extrinsèques négatives et indirectes comme le fait de décevoir des personnes significatives. Lorsque l'on se perçoit comme moins compétent, ces réactions négatives peuvent diminuer le niveau de motivation à s'engager dans les tâches qui exigent les compétences qui sont en cause. Par exemple, les participantes et participants qui se croient incapables d'accomplir une tâche éprouvent de l'anxiété lorsqu'ils font face au même niveau de risque. Lorsqu'ils émergent de la boucle de rétroaction négative, ils ont tendance à choisir un niveau de risque moins élevé (soit un défi plus facile) dans le centre neutre.

La boucle **positive** de l'eustress suit un schéma similaire, mais l'effet sur la motivation liée à la compétence est le contraire de la boucle négative. La boucle positive commence par une perception interne du succès à la suite d'une aventure réussie. Ce succès mène à des réactions intrinsèques positives et directes, comme le fait de se sentir bien dans sa peau, et à des réactions extrinsèques positives, comme l'impression d'approbation par des personnes significatives, ce qui, indirectement, renforce les sentiments agréables. Lorsque l'on se sent plus compétent, ces sentiments positifs permettent généralement d'augmenter le niveau de motivation à s'engager dans les tâches qui exigent les compétences qui sont en cause. Par exemple, les participantes et participants qui se sentent capables d'accomplir une certaine tâche vont éprouver de l'ennui pour un même niveau de risque. Lorsqu'ils sortent de la boucle de rétroaction positive, ils ont tendance à choisir un niveau de risque plus élevé (soit un défi plus difficile) dans le centre neutre.

Lorsque les participantes et participants se retrouvent dans le **centre neutre**, ils peuvent choisir des risques situationnels qui correspondent parfaitement à leur compétence personnelle, et ils pourront ainsi potentiellement revivre une aventure optimale et ainsi possiblement atteindre un état d'éveil optimal et/ou un état de flow. La plupart du temps, ils choisiront un niveau de risque d'activités moins élevé s'ils se sentent moins compétents, ou bien un niveau de risque d'activités plus élevé s'ils se sentent plus compétents. Quels que soient le niveau de risque ou la difficulté de l'activité qu'ils ont choisi d'expérimenter, ils réaliseront soit une bonne performance, soit une mauvaise performance. Généralement, la perception qu'ils auront de cette performance sera de nature personnelle et subjective. S'ils estiment avoir réalisé une bonne performance pour le niveau de risque de l'activité qu'ils ont choisi d'expérimenter, ils auront l'impression d'avoir vécu une aventure pleine de défis ou encore de s'être lancés dans l'exploration et l'expérimentation. S'ils pensent que leur performance n'était pas assez bonne pour faire face au niveau de risque de l'activité qu'ils ont choisi d'expérimenter, ils auront alors l'impression de vivre une mésaventure ou peut-être même un désastre et peuvent possiblement même se sentir dévastés face à une telle expérience. Les cycles se répètent suivant la façon dont les participantes et participants perçoivent leur performance. En les accompagnant dans ce qu'ils vivent comme sentiment, la ou le leader plein air peut faire toute la différence.

À la suite de chaque cycle, les participantes et participants commencent à juger, ou à justifier la façon dont les choses ont tourné dans le cadre de l'activité vécue en fonction de leur sentiment de contrôlabilité interne ou externe dans une situation vécue, ce qu'on appelle le « lieu de maîtrise » d'une personne ou encore le « locus de contrôle ». Évidemment, le rôle des leaders plein air est de les aider à évaluer correctement leur expérience d'aventure en agissant comme une sorte de **vigile** positionné dans le centre neutre. Si les gens ont un lieu de maîtrise interne correct et s'ils attribuent leur réussite ou leur échec à eux-mêmes ou à d'autres sources internes, alors ils entrent soit dans la boucle positive (eustress), soit dans la boucle négative (détresse). Toutefois, à l'occasion, lorsqu'un changement de direction peut être bénéfique à une participante ou à un participant, on peut fermer la barrière et les rediriger vers la boucle opposée. Il faut pour cela les accompagner vers un lieu de maîtrise externe et les inciter à attribuer leur réussite ou leur échec à des sources externes (des éléments autres qu'eux-mêmes). La fonction de vigile peut s'illustrer par deux exemples concrets : aider les gens timides et craintifs qui internalisent excessivement leur échec à comprendre que des forces externes (des chaussures d'escalade inconfortables) ont freiné leur progression; et aider les gens arrogants et intrépides qui internalisent excessivement leur réussite à comprendre que des forces externes (le vent dans les voiles) leur ont permis d'avancer. Ce recadrage permet aux participantes et aux participants de se réévaluer et peut possiblement changer leur façon de juger s'ils ont fait une bonne performance, ce qui leur ouvre une nouvelle porte vers l'autre boucle.

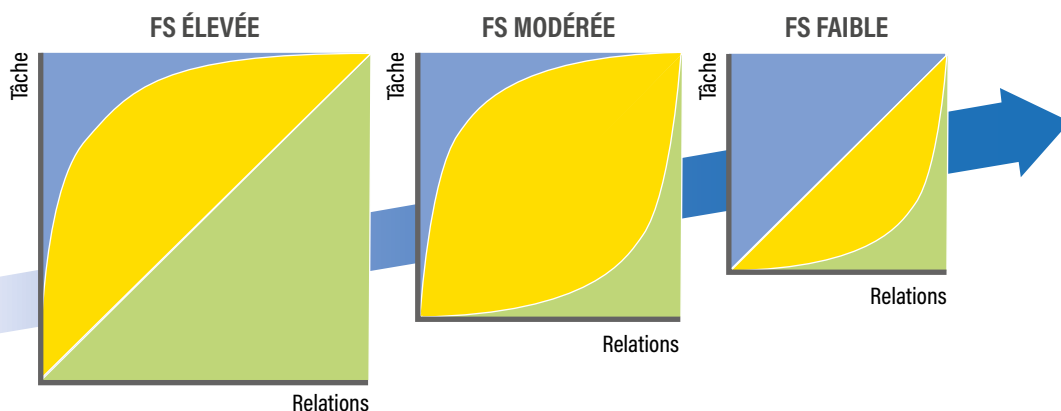


18.

MODÈLE DU LEADERSHIP SITUATIONNEL

FS = Favorabilité situationnelle
(unité, compétence, expérience, risques et conséquences)

■ Autocratique ■ Démocratique ■ Délégatif



Le modèle ci-dessus montre que les différents styles adoptés par une ou un leader plein air (autocratique, démocratique, ou délégatif) dépendent des préoccupations de celle-ci ou de celui-ci, soit par rapport à l'exécution du travail, ou des **tâches** (axe-y), soit par rapport à la bonne entente générale dans le groupe, ou aux **relations** (axe-x), soit des **favorabilités situationnelles** globales (axe-z). La favorabilité situationnelle se définit par les cinq facteurs affichés dans la figure ci-contre.

FAIBLE**MODÉRÉE****ÉLEVÉE**

Mauvaises conditions météorologiques Nombreuses situations périlleuses et dangers Principalement des risques subjectifs peu contrôlables	DANGERS ENVIRONNEMENTAUX	Bonnes conditions météorologiques Peu de situations périlleuses et de dangers Principalement des risques objectifs sous contrôle
Désintégré et divisé Méfiant et compétitif Immature et irresponsable	GROUPE	Solidaire et uni Confiant et coopératif Mature et responsable
Membres novices Incompétents, non qualifiés, incapables Hésitants, inexpérimentés, non connaissants	INDIVIDUS	Membres experts Compétents, qualifiés, capables Confiants, expérimentés, connaissants
Non expérimenté et incapable Autorité peu crédible Manque de jugement, stressé, épuisé	LEADER	Expérimenté et capable Autorité basée sur sa crédibilité Bon jugement, en contrôle, apte
Problème nébuleux et incertain Temps insuffisant et ressources disponibles insuffisantes Niveau de défi élevé et conséquences inacceptables	CONSÉQUENCES DES DÉCISIONS	Problème clair et défini Temps suffisant et ressources disponibles suffisantes Niveau de défi peu élevé et conséquences acceptables

Situation normale. Si les préoccupations de la leader ou du leader plein air sont orientées sur les relations, adopter un style déléгатif, et si ses préoccupations sont orientées sur les tâches, adopter un style autocratique. Si les préoccupations s'équilibrent entre les tâches et les relations, adopter alors un style démocratique. Le choix d'un style de leadership dépend donc du « poids » des différentes préoccupations. Favoriser un style par rapport à un autre selon le poids relatif d'une préoccupation ainsi que le style de leadership que l'on préfère.

Situation favorable. On peut décider de s'orienter davantage vers les relations et adopter un style déléгатif. Dans le cas où une orientation vers les tâches serait assez forte, il pourrait toutefois être approprié d'adopter un style démocratique ou peut-être même autocratique.

Situation défavorable. On peut décider de s'orienter davantage vers les tâches et favoriser un style autoritaire. Dans le cas où une orientation vers les relations serait assez forte, il pourrait toutefois être approprié d'adopter un style démocratique ou peut-être même déléгатif.

19.

STYLE DE LEADERSHIP FLEXIBLE SELON L'ÉVOLUTION DU GROUPE

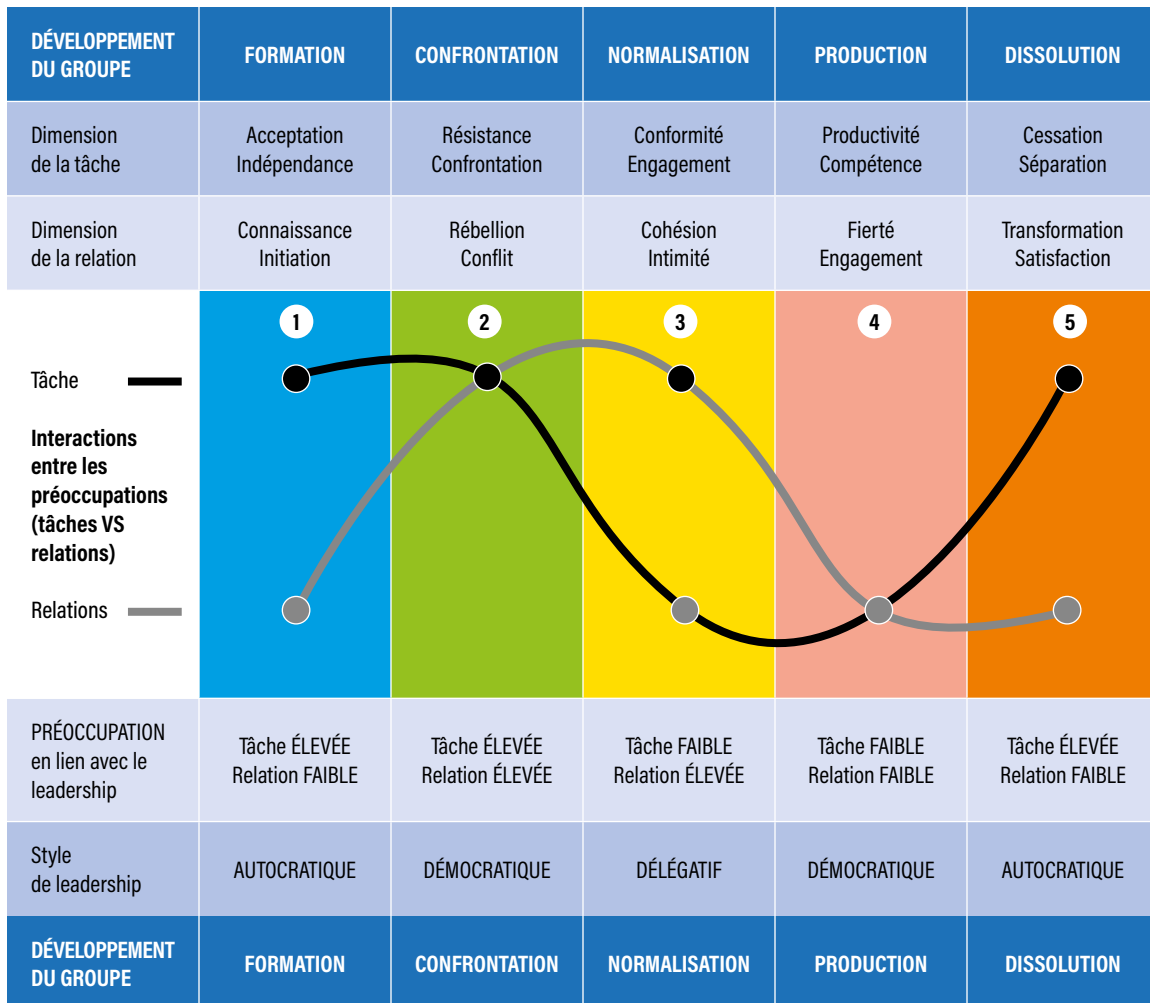


Crédit photo : Association québécoise pour le loisir des personnes handicapées

56

Les différents stades de développement de groupe utilisés dans le modèle ci-contre sont la **formation** (le groupe commence par se rassembler), la **confrontation** (des conflits émergent comme le groupe commence à faire face aux problèmes qu'il rencontre), la **normalisation** (les normes en lien avec les comportements de groupe et les actions individuelles sont établies), la **production** (le groupe devient très productif et efficient, et il exécute les tâches efficacement), et la **dissolution** (clôture et dissolution du groupe).

De façon générale, en raison des nombreuses tâches de la leader ou du leader plein air, des problèmes relationnels et des interactions possibles entre ces deux dimensions, le style de la leader ou du leader plein air devrait s'ajuster en fonction des stades de développement du groupe. Par exemple, débiter avec un style autocratique pour bien accompagner le groupe dans le stade de formation, évoluer vers un style démocratique pour aider le groupe à faire face à ses conflits dans le stade de confrontation, ensuite, adopter un style délégitif lors du stade de normalisation afin de faciliter les prises du leadership par les membres du groupe, pour revenir vers un style démocratique pour le stade de production afin de favoriser la cohésion du groupe, et finalement utiliser, à nouveau, un style autocratique lors du stade de dissolution dans le but de structurer et d'orienter les membres du groupe dans cette phase souvent émotive.



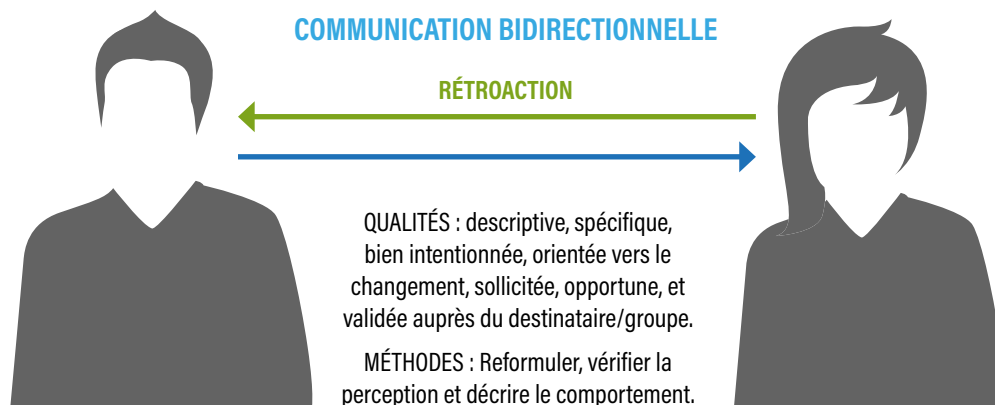
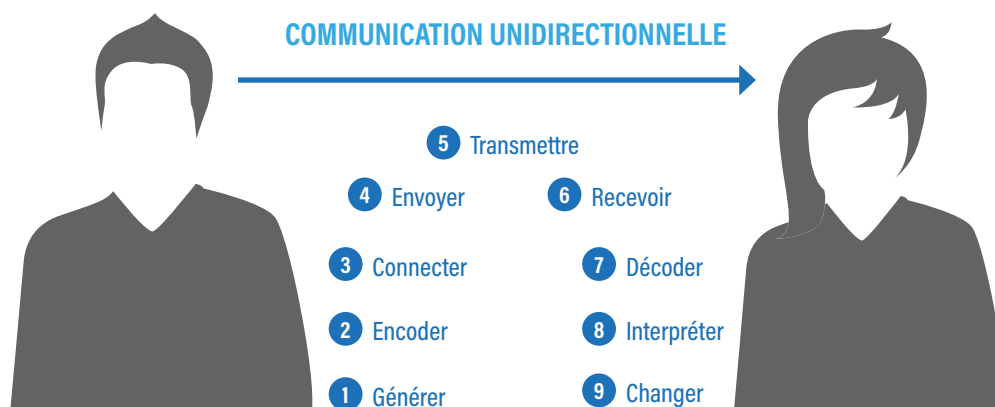


20.

COMMUNICATION ET RÉTROACTION

1. L'émetteur **génère** les concepts, les sentiments ou les comportements qui doivent être communiqués. Cette action se réalise lorsque l'émetteur réfléchit aux concepts, aux sentiments et aux comportements.
2. L'émetteur convertit ses pensées en un message **codé**. Dans ce message, les concepts cognitifs deviennent des idées verbales, les sentiments intérieurs s'expriment comme des expressions émotives extériorisées, et les comportements visualisés se concrétisent en actions.
3. L'émetteur établit un lien, ou une **connexion**, entre lui-même et le récepteur en le regardant (contact visuel), le touchant (contact tactile), ou l'appelant par son nom (contact oral). Si le lien ne s'établit pas avant la communication, cela veut dire en général que le récepteur rencontrera des difficultés à recevoir le message.
4. L'émetteur **envoie** au récepteur un message codé d'idées, d'émotions et d'actions.

5. Le message est **transmis** à l'aide d'un agencement des canaux audio, visuels et tactiles de la voie de communication.
6. Le récepteur **reçoit** le message de l'émetteur.
7. Le récepteur **décode** les idées verbalisées, les émotions externalisées et les actions physiques. Les idées verbales redeviennent des concepts cognitifs, les émotions extérieures se reconvertissent en sentiments intérieurs et les actions physiques sont visualisées comme des comportements attendus.
8. Le récepteur **interprète** l'intention derrière ces concepts, sentiments et comportements.
9. Suivant la façon dont il perçoit le message transmis, le récepteur y répond positivement ou négativement au moyen d'un changement de comportement ou de croyances.



Une rétroaction efficace peut être décrite de la manière suivante :

- Descriptive plutôt qu'évaluative
- Spécifique plutôt que générale
- Bien intentionnée
- Orientée vers le changement (c'est une chose sur laquelle le récepteur peut agir)
- Sollicitée plutôt qu'imposée
- Opportune (au bon moment)
- Validée auprès du destinataire
- Validée auprès du groupe

Reformuler ou paraphraser le message pour confirmer les concepts et s'assurer que le récepteur a bien compris les idées de l'émetteur. Reformuler ne consiste pas seulement à répéter un propos mot à mot; c'est réitérer rigoureusement le propos avec d'autres mots; c'est synthétiser l'idée dans ses propres mots. Utiliser des exemples et des contre-exemples rend la reformulation plus efficace.

Vérifier les impressions afin de valider les sentiments communiqués et de s'assurer que le récepteur a bien compris les émotions de l'émetteur. Être attentif aux signes non verbaux, au langage corporel, puis décrire les perceptions et les impressions de l'état affectif sous-jacent perçu.

Décrire le comportement afin d'étayer les actions et les comportements observés d'un émetteur. Le récepteur adresse à l'émetteur un rapport descriptif et factuel des observations sans évaluer ni accuser et sans se laisser influencer par ses biais personnels envers l'émetteur.



Crédit photo : Programme Plein air interculturel



21.

AIDE-MÉMOIRE POUR L'ÉCOUTE ET LA PRISE DE PAROLE

Une écoute active consiste à observer l'expéditeur avec attention afin de déchiffrer son langage corporel, offrir une rétroaction dans le but de s'assurer que le message reçu était bien le message envoyé, prendre le temps d'assimiler toutes les informations et de les traiter dans le contexte de la communication (même si une pause silencieuse est nécessaire). Voici quelques conseils pratiques :

1. Maintenir un contact visuel avec la participante ou le participant.
2. Se pencher vers l'avant pour favoriser les révélations.
3. Démontrer son attention avec des signes d'acquiescement verbal et non verbal (p. ex., dire « oui » en hochant la tête).
4. Être patient durant les pauses pour encourager la participante ou le participant à parler.
5. Poser des questions ouvertes pour inciter la participante ou le participant à continuer de parler ou afin qu'ils approfondissent leur propos.

-
6. Résumer et reformuler les remarques de la participante ou du participant afin de leur démontrer que l'on a bien compris leurs idées.
 7. Réagir adéquatement aux sentiments qui peuvent se cacher derrière les mots.
 8. Adopter un ton de voix apaisant montrant que l'on est bienveillant plutôt que critique.
 9. Distinguer les comportements que les participantes ou les participants identifient comme pouvant être changés ou ne pas l'être.
 10. Garder l'esprit ouvert sur les interprétations possibles des comportements de la participante ou du participant.
 11. Faire preuve de curiosité et d'intérêt sur ce que la participante ou le participant dit.
 12. Éviter, au début des réponses, d'exprimer son accord ou son désaccord et indiquer simplement que l'on comprend le message en utilisant des mots neutres comme « intéressant ».
 13. Ne pas détourner l'attention d'une conversation en affichant publiquement son désaccord ou en changeant de sujet.
 14. S'informer auprès d'autres leaders plein air sur les manières d'améliorer sa capacité d'écoute.
 15. Prêter attention aux mots et verbes d'action.

S'exprimer en public est une compétence essentielle de la fonction de leader plein air, bien que cela puisse être source d'anxiété pour de nombreuses personnes. Voici quelques suggestions lorsque l'on prend la parole en public :

1. Être soi-même et se comporter naturellement. Être authentique et ne pas copier le style de quelqu'un d'autre. Laisser place à la spontanéité. Éviter de lire le texte de la présentation, ou de faire un discours. Laisser transparaître son enthousiasme. Exprimer de manière authentique les sentiments, les aspects de sa personnalité et les convictions qui nous habitent; lorsque c'est approprié.
2. Avant une présentation, essayer d'effectuer des exercices de réchauffement de la voix et s'entraîner à la résonance, l'articulation, la projection, l'énonciation et la prononciation. Pratiquer des techniques de relaxation pour réduire son appréhension. Ne pas s'attarder sur des choses qui pourraient mal tourner!
3. Si possible, arriver tôt et installer tout le matériel dont on a besoin comme les supports audiovisuels, le matériel pédagogique, les documents, etc. Si l'on utilise des notes, s'assurer qu'elles sont à portée de main et dans le bon ordre, mais éviter d'en dépendre.

4. Bien connaître le public et son niveau de compréhension du sujet qui sera abordé. Éviter de parler de sujets qui dépassent ce niveau et ne jamais les regarder de haut. Traiter l'audience avec respect. Préparer le contenu de la présentation en fonction de l'audience. Lorsque l'on planifie la présentation, tenir compte de l'âge, de l'éducation, des connaissances, des compétences, de l'intérêt et du nombre de personnes dans l'audience.
5. Être enthousiaste et préparé. Organiser les différentes parties de la présentation dans un ordre logique, maîtriser le contenu, et faire une répétition auparavant. S'entraîner à parler devant des amis qui peuvent offrir une rétroaction sincère.
6. Se déplacer pendant une présentation. Se tenir debout; balayer du regard le plus grand nombre de personnes; utiliser un langage non verbal efficace; respirer de façon régulière pour contrôler sa voix; utiliser diverses techniques de prise de parole et moduler la clarté et la sonorité des mots, ainsi que le volume, le débit et le ton de la voix.
7. Parler avec autorité. Parler clairement, assez fort et lentement pour dominer les bruits environnants. Éviter de parler d'un ton monotone; bien articuler chaque mot. Distinguer les mots à consonance similaire en énonçant clairement chaque syllabe. Pratiquer des inflexions de la voix et varier le volume pour mettre en valeur les points importants.
8. Utiliser des exemples et avoir recours à des analogies pour faire des liens entre la présentation et la vie réelle. Clarifier ces exemples et mettre l'accent sur les concepts clés. Résumer ces concepts, les souligner en variant le volume ou le ton de la voix; les répéter souvent pour insister sur leur importance. Faire des pauses de temps en temps; le silence peut être un outil efficace. Donner un ordre du jour ou le déroulement de la présentation et l'afficher sur un chevalet, un tableau ou un écran; s'y référer pour que les participantes et les participants sachent comment la présentation se déroule. Pour les aider à se repérer durant la présentation, utiliser les mêmes mots que ceux de l'ordre du jour. Éviter les mots d'argot et les clichés. Utiliser un langage vivant, riche de symboles, d'images et de métaphores. Créer un glossaire des mots importants et définir ou expliquer tous ceux que les participantes et les participants pourraient ne pas connaître.
9. Observer comment l'audience réagit à la présentation. Surveiller son langage corporel et son niveau d'énergie. Si les participantes et les participants semblent s'ennuyer, accepter de raccourcir la présentation en laissant tomber quelques points. Si le contenu de la présentation est aride et ennuyeux, considérer utiliser des supports visuels pour ajouter un peu de piquant. Une image vaut mille mots, donc les diapositives, les vidéos et les photographies peuvent améliorer une présentation, et par conséquent, l'acquisition des connaissances par le public. Donner suite à toutes les réactions ou remarques du public en les reformulant ou les répétant pour que tout le monde les entende. Ne pas ignorer ces points de vue. Au contraire, faire l'éloge de toutes les contributions ou leur donner de l'importance; ensuite, poser aux membres du groupe des questions qui faciliteront une meilleure compréhension.

10. Bien que poser des questions puisse sembler relativement simple à première vue, il est possible de procéder méthodiquement. Poser des questions claires, concises et ouvertes, c'est-à-dire des questions auxquelles on ne peut pas répondre par un simple « oui » ou « non ». Prendre une pause et accorder beaucoup de temps pour la réflexion. Si personne ne donne de réponse, demander gentiment à quelqu'un du groupe d'en donner une. Écouter attentivement la réponse, la reformuler ou la répéter pour que tout le monde l'entende et répondre à la personne qui s'est exprimée. Un moyen efficace de réduire le nombre de réponses données par un groupe est de commenter ou critiquer les idées émises. Remercier également chaque personne pour sa contribution et demander davantage de précisions. Si une réponse est incorrecte, en poser d'autres pour aider la participante ou le participant à en apprendre davantage sans donner l'impression désagréable qu'ils se trompent. Lorsque l'on essaie de comprendre les propos des participantes et des participants, on peut constater des erreurs dans sa propre logique ou voir les choses sous un nouvel angle. Faire un lien entre les réponses données et l'objet de la présentation, la réalité ou la question suivante.
11. Après une présentation, résumer les points essentiels et demander aux participantes et aux participants s'ils ont des questions (à moins qu'ils aient pu en poser durant la présentation). Lorsque l'on ne connaît pas une réponse, ne pas prétendre le contraire s'engager plutôt à la trouver, puis effectuer un suivi auprès de la participante ou du participant. Solliciter une rétroaction (par oral ou peut-être par écrit) de la part des participantes et des participants au sujet de l'efficacité de la présentation en leur demandant leur opinion et en observant comment ils vont se servir du contenu de la présentation dans des situations d'application et d'apprentissage futures.

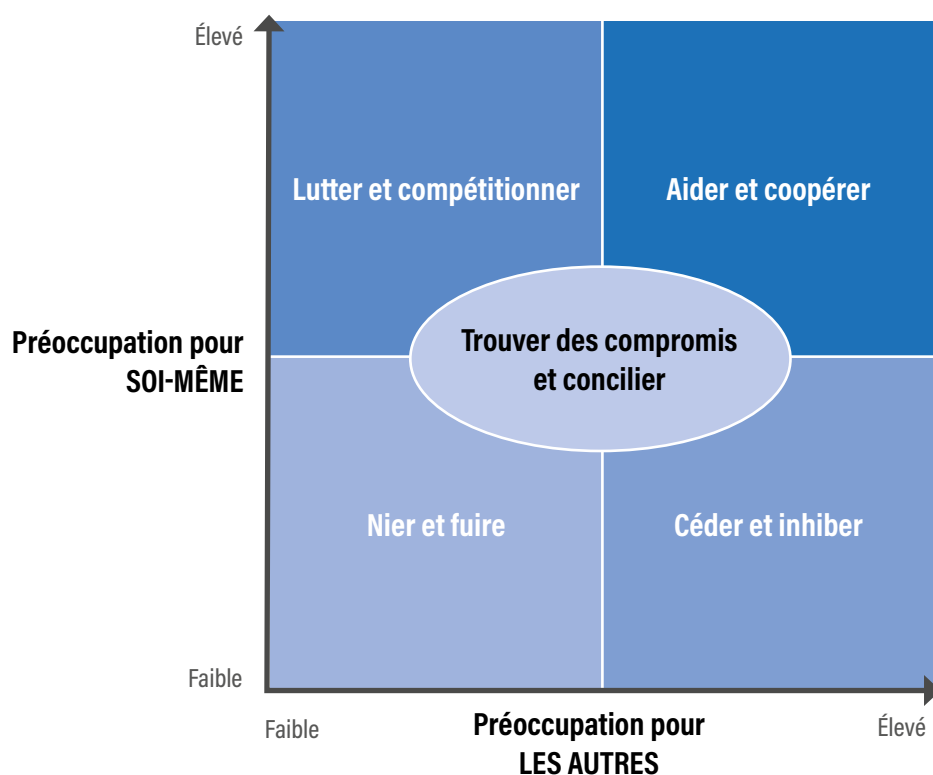


Crédit photo : Fondation Sur la pointe des pieds

22.

LES SIX ÉTAPES DE LA RÉOLUTION DE CONFLITS

Le **conflit** est une friction ou une tension sociale causée par un désaccord ou une divergence d'opinion entre au moins deux participantes ou participants, et qui implique parfois la ou le leader plein air. Il fait naturellement partie de la dynamique d'un groupe dans la participation à une programmation d'aventure. Il peut permettre de réaliser des apprentissages ou des changements importants, ou bien il peut briser le potentiel de croître et d'apprendre quelque chose. Dans un conflit, au moins une participante ou un participant estime que les convictions ou les comportements d'une autre personne sont inacceptables et exacerbe la situation en freinant ou en perturbant toute avancée. Un conflit non résolu peut s'envenimer et nuire aux relations de façon permanente. Lorsque cela se produit dans un groupe, les gens sentent qu'ils perdent leur temps, que leurs performances faiblissent, que le moral baisse, et cela favorise également l'émergence d'écarts de conduite. Les leaders plein air ont souvent la responsabilité d'aider à atténuer les conflits en proposant une résolution entre les membres du groupe ou en les accompagnant dans leur propre résolution de conflits. Lorsque les leaders plein air sont partie prenante du conflit, ils perdent leur neutralité et leur objectivité. Ils deviennent un élément du problème et non de la solution, et ils devraient donc s'abstenir de jouer le rôle de facilitation dans la résolution.



Dans un conflit, les gens se préoccupent généralement d'eux-mêmes, mais peuvent également se préoccuper, ou pas, de l'autre partie (comme on peut le voir ci-dessus). Quand les gens n'ont pas de préoccupation ni pour eux-mêmes, ni pour les autres, il est possible qu'au moins une participante ou un participant **nie et évite** le problème en éludant le sujet et tout contact avec les autres. Lorsque les gens se préoccupent beaucoup d'eux-mêmes et peu des autres, il est possible qu'ils en arrivent à **lutter et à se confronter** en faisant face aux autres. Lorsque les gens se préoccupent peu d'eux-mêmes et beaucoup des autres, il est possible qu'ils **concèdent quelque chose** en se soumettant aux autres. Quand les préoccupations sont fortes aux deux niveaux, les gens sont plus susceptibles de **s'aider et de coopérer** en trouvant un juste milieu. Quelque part dans le centre, là où les préoccupations se situent entre un niveau élevé et un niveau faible, il se peut que les gens **trouvent un compromis et en arrivent à une conciliation** en donnant un peu pour retirer quelque chose.

Pour réussir à résoudre leur conflit, les participantes et participants doivent être disposés à partager leurs réflexions et leurs sentiments, à établir une communication et une confiance en se parlant et en s'écoutant, et à collaborer en échangeant leurs points de vue, en faisant des compromis pour trouver un accord ou une issue acceptable. Le diagramme suivant montre les six étapes de la résolution de conflits.

6 étapes vers la NÉGOCIATION/MÉDIATION

Résolution de conflits
PERSONNE À PERSONNE

Résolution de conflits
PAR LA FACILITATION

😊 Meilleure
😐 Idéale
😞 Pire

1	SE PRÉPARER	Investiguer, comprendre les conflits et les besoins, déterminer avec précision les points de désaccord, et convaincre tout le monde de trouver une solution.
2	RECUEILLIR	Approfondir l'investigation, recueillir des points de vue, définir les principaux aspects de tous les désaccords, tenir compte de l'opinion des autres, et engager les discussions.
3	ÉCHANGER	Consentir à négocier de bonne foi, établir des règles de base, partager les points de vue, parler pour soi-même, et écouter les autres.
4	NÉGOCIER	Porter attention aux émotions, travailler à l'intérieur de limites « idéales », se concentrer sur des buts communs/intérêts mutuels, offrir des options, étudier les options offertes.
5	FAIRE DES COMPROMIS	Collaborer pour résoudre les problèmes soulevés, chercher des solutions profitables à tous, et accepter de donner un peu afin de pouvoir retirer plus en retour.
6	S'ENTENDRE	Consigner et mettre en œuvre l'accord, signer un contrat/enregistrer une déclaration, sceller l'accord, et clore les discussions.

Se préparer en faisant « ses devoirs », c'est-à-dire apprendre tout ce qu'il est possible au sujet du conflit et du groupe. Chercher à comprendre le contexte du conflit et les besoins particuliers de chaque participante et de chaque participant. Déterminer leurs points de désaccord et en faire l'analyse. Faire de son mieux pour convaincre les deux parties de chercher un terrain d'entente. Prévoir un environnement neutre et confortable ainsi que suffisamment de temps pour réaliser l'intervention.

Une fois que l'on a l'autorisation des deux parties, **recueillir** plus d'information en approfondissant davantage le sujet. Rencontrer chaque participante et chaque participant afin de savoir ce qu'ils ressentent et à quoi ils s'attendent. S'assurer de bien savoir ce qui se trouve des deux côtés du conflit. Avant de passer à l'étape suivante, il vaut mieux éviter de suggérer une solution qui paraîtra évidente. Cette posture de « sauveur » empêche la ou le leader plein air d'être neutre et peut l'entraîner dans le conflit, le privant de pouvoir contribuer à sa résolution. Il vaut mieux poser aux parties des questions qui les aideront à trouver la solution par elles-mêmes

Pour commencer, faciliter l'**échange** d'informations entre les deux parties. Les participantes et participants doivent d'abord donner leur accord oral pour poursuivre, consentir à partager leurs intentions et les solutions souhaitées, et accepter certaines lignes directrices du processus de résolution. Ces lignes directrices peuvent suggérer de distinguer le conflit de sa cause, sans attaquer, de s'exprimer en parlant de soi et en utilisant le pronom « je », d'écouter sans interrompre (d'essayer de comprendre les autres avant de leur demander de nous comprendre; d'éviter de parler comme si on avait raison, mais plutôt écouter comme si on avait une responsabilité dans le conflit). Durant l'échange, encourager les révélations, clarifier les questions, reformuler pour que tout le monde comprenne, et féliciter les participantes et participants qui se sont exprimés et qui ont observé les lignes directrices.

Vérifier que les deux parties se comprennent bien les unes les autres, puis commencer à **négoier** un terrain d'entente. Inviter toutes les participantes et tous les participants à formuler ce qu'ils souhaiteraient donner et ce qu'ils voudraient en retour. Travailler dans des limites idéales qui se situent entre la meilleure solution (obtenir tout ce que l'on souhaite) et la pire (céder à toutes les demandes). Quand des altercations se produisent, il faut sortir du débat (personne ne s'écoute) pour amorcer le dialogue (on s'entend et on se comprend) en demandant à toutes les participantes et tous les participants de partager leurs commentaires entre eux et de maintenir un échange d'idées pertinentes.

Déterminer les avantages et les inconvénients qui résultent de la coopération et des compromis. Promouvoir les **compromis** au moyen de la collaboration en persuadant chaque participante et chaque participant de donner un peu pour retirer davantage en échange. Si chaque participante et chaque participant accepte d'accorder une concession souhaitée par quelqu'un d'autre, alors les tensions seront désamorçées, l'animosité s'atténuera et des avancées se produiront. Pour atteindre cet objectif, il est essentiel que les gens accordent, jusqu'à la fin du conflit, des concessions qu'ils estiment être équitables. Des accords mutuels qui se soldent sans aucun perdant, ni sentiments d'humiliation ou désirs de vengeance permettent des résolutions de conflit profitables à tous.

Une fois que le conflit est résolu, faire un résumé des résultats obtenus, sceller l'accord et **s'entendre** au moyen de déclarations verbales. Célébrer une issue favorable et déterminer à quel moment prendre le temps d'évaluer les progrès plus tard dans la sortie.



23.

L'APPRENTISSAGE

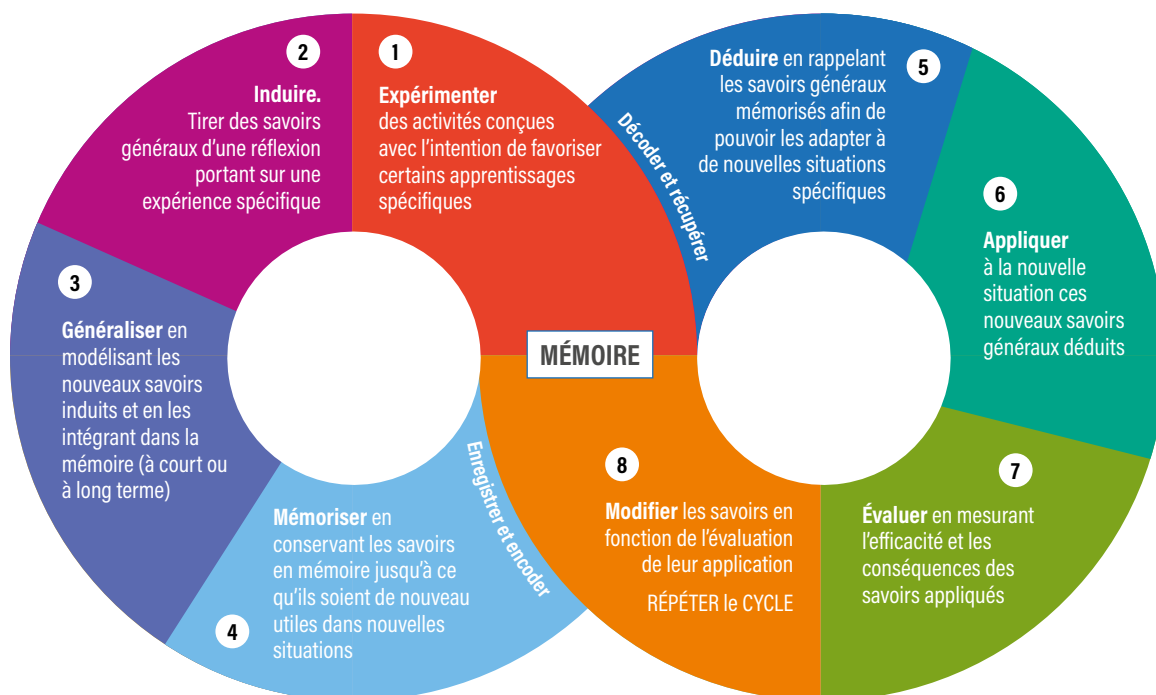
L'apprentissage se définit comme étant :

- Le développement de compétences (connaissances, habiletés, talents, idées ou expertise)
- qui mènent à des changements durables (qui perdurent sur le long terme)
- au niveau des sentiments, pensées, ou comportements (avec des différences notables dans les émotions, l'intellect, ou l'action)
- et qui découlent d'interactions avec différentes expériences et différents environnements.

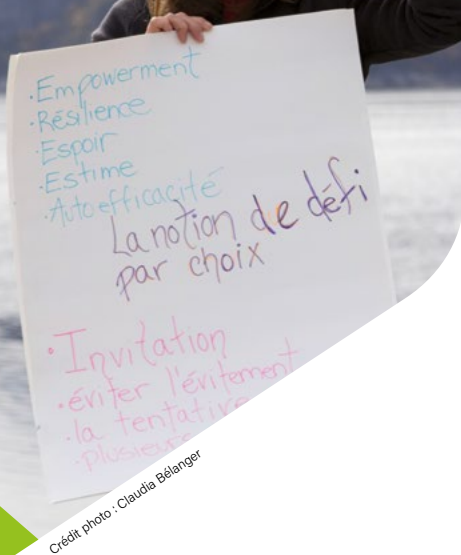
L'apprentissage est un processus cyclique, se répétant sans fin, pouvant être illustré par une double boucle qui est constituée de huit étapes (voir la figure ci-contre).

Dans les quatre premières étapes de la première boucle, l'apprenante ou l'apprenant expérimente, induit, généralise et mémorise. L'apprenante ou l'apprenant participe à des activités conçues pour favoriser l'assimilation de savoirs. L'apprenante ou l'apprenant réfléchit à ces activités spécifiques (aussi connues comme des « expériences d'apprentissage »). L'apprenante ou l'apprenant prend conscience des savoirs assimilés à partir d'une réflexion inductive sur les expériences d'apprentissage. Ces savoirs s'enregistrent donc dans la mémoire afin d'être disponibles en cas de besoin.

Dans les quatre dernières étapes de la seconde boucle, l'apprenante ou l'apprenant déduit, applique, évalue et modifie. Lorsque des savoirs doivent être mis en pratique dans un nouveau contexte, ils sont rapportés de la mémoire à long terme, vers la mémoire de travail (conscient) pour être réinvestis afin de s'adapter aux spécificités de cette nouvelle situation. Ces nouveaux savoirs adaptés sont ensuite utilisés dans la nouvelle situation; la réussite et les conséquences de leur utilisation faisant l'objet d'un processus d'analyse et d'évaluation interne. En fonction de cette évaluation, les savoirs sont ajustés dans la mémoire à long terme. Ce processus se répète dans un cycle infini. Après la première boucle, si les savoirs enregistrés dans la mémoire à long terme (à l'intersection des deux boucles) ne sont pas mis en pratique régulièrement dans la seconde boucle, ils sont rapidement oubliés.



24. SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

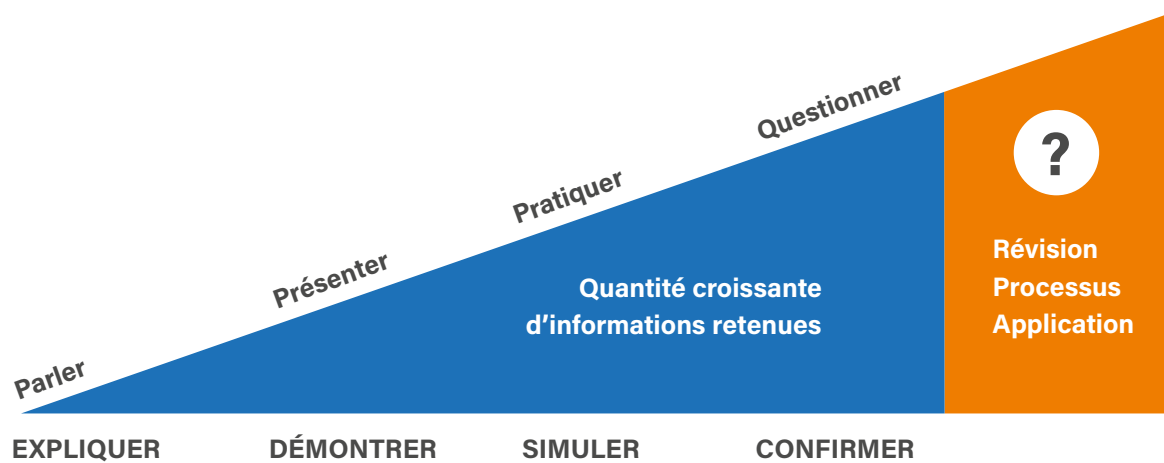


Crédit photo : Claudia Bélanger

La **séquence d'enseignement** combine des méthodes pratiques pour enseigner des habiletés psychomotrices ou physiques telles la manière de pagayer, de grimper ou de skier. Cette séquence comprend quatre méthodes : **expliquer** (parler), **démontrer** (présenter), **simuler** (pratiquer), et **confirmer** (questionner), comme on peut le voir sur la figure ci-contre. En ce qui concerne l'explication, il s'agit de parler, ou de réaliser une présentation théorique au sujet d'une habileté; la participante ou le participant assimile simplement l'information. La méthode de démonstration consiste à montrer par un exemple, par une action de la part de la personne qui enseigne, l'utilisation adéquate d'une habileté; la participante ou le participant observe. Avec la méthode de simulation, la participante ou le participant met en pratique la même habileté; la ou le leader plein air évalue la performance. Pour la confirmation, la participante ou le participant répond aux questions qui lui sont posées afin d'évaluer le niveau d'apprentissage. Au fur et à mesure que l'apprenante ou l'apprenant avance dans la séquence, la quantité d'informations retenues augmente.



Crédit photo : Fondation Sur la pointe des pieds



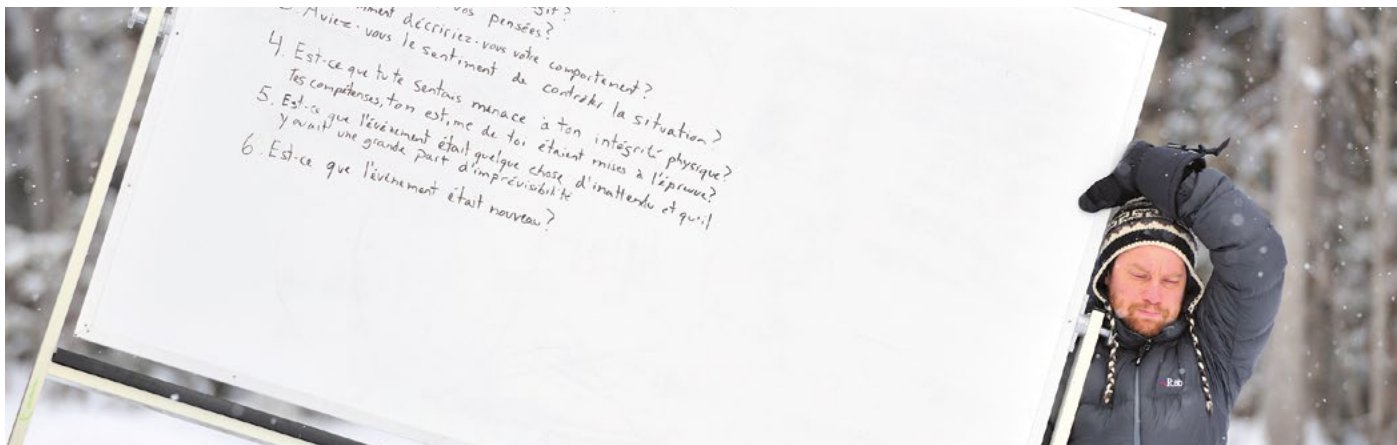
Adapté, avec permission, de S. Priest et D. Hammerman, 1990, « Teaching outdoor adventure skills, » *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership* 6(4): 16/-18

25.

L'ENSEIGNEMENT

DÉCISIONS POSSIBLES CONCERNANT LES PHASES AVANT, PENDANT ET APRÈS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

	PRÉ-EXPÉRIENCE	EXPÉRIENCE	POST-EXPÉRIENCE
Pourquoi	Raisons pour lesquelles on enseigne Utilisations de l'information Dimensions de l'information Pertinence pour le groupe	Introduction Brefage et cadrage	Réflexion Leçons retenues Méthodes appropriées
Quoi	Contenu Objectifs à atteindre Résultats attendus Ressources requises Méthodes d'évaluation	Rythme Vitesses d'apprentissage	Évaluation Personnes qui établissent les critères Procédures utilisées
Comment	Méthodes et techniques Rétroaction et évaluation	Redirection Ajustements	Intégration Lier les apprentissages
Qui	Participant·es, participant·es et groupes	Repos Occasion d'enseignement émergente (« teachable moment »)	Rétroaction Verbale ou non verbale Source, délai ou rétention
Où	Lieu et positionnement		
Quand	Horaire et séquence	Reprise Reprise de l'expérience	Suivi Amélioration du transfert Alternatives disponibles



Crédit photo : Pascal Picard

La phase de pré-expérience

- Le « **pourquoi** » fait référence aux raisons pour lesquelles on enseigne; aux utilisations possibles de l'information, qu'elles soient de nature pratique ou théorique; aux dimensions de l'information, comme la mémorisation, la compréhension, l'application, la généralisation, et la systématisation; et à la pertinence de l'information, ce qui consiste entre autres à se demander si elle répond adéquatement aux besoins des participantes et des participants.
- Le « **quoi** » fait référence au contenu, ou à l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire au choix de sujets et à leur répartition; aux objectifs à atteindre, soit le but de la formation; aux résultats attendus, ou ce qu'il devrait se produire; aux ressources requises, comme l'équipement nécessaire et aux autres aspects logistiques; et aux méthodes d'évaluation possibles de la performance des participantes et des participants, qui peuvent être objectives ou subjectives.
- Le « **comment** » fait référence aux méthodes d'enseignement, par exemple, à la façon de se servir du dialogue socratique ou du modelage; de la rétroaction, notamment à la façon de la donner ou de la recevoir; de l'évaluation, soit, entre autres, à la façon d'établir des critères ou des procédures; et à des combinaisons de stratégies pédagogiques, dont la meilleure manière de communiquer l'information.
- Le « **qui** » fait référence aux participantes et aux participants du groupe qui apprennent et qui reçoivent la formation de manière individuelle, en binôme, et en petits ou en grands groupes.
- Le « **où** » fait référence au lieu, incluant le choix du meilleur site possible, l'environnement ou les conditions atmosphériques les plus favorables pour enseigner, ainsi qu'au positionnement c'est-à-dire à la façon de se placer par rapport aux participantes et aux participants.
- Le « **quand** » fait référence à l'horaire, c'est-à-dire à quel moment commencer, finir, ou prendre des pauses, ainsi qu'à la séquence, soit à quel moment transmettre chaque information durant la formation et quand proposer certains contenus en regard de tous ceux qui doivent être enseignés.

La phase de l'expérience

- L'introduction consiste à informer le groupe sur l'expérience d'apprentissage à venir d'une manière qui est cohérente avec les objectifs, en utilisant, par exemple, un cadrage isomorphe en vue d'améliorer le transfert métaphorique (voir chapitres 14 et 16).
- Le rythme fait référence à la cadence de communication de l'information en fonction de la capacité d'apprentissage des participantes et des participants.
- La redirection consiste à effectuer des ajustements mineurs en cours de route en fonction de l'orientation prise par l'apprentissage (ce qui est parfois décrit comme la capacité « de réagir sur le champ »); l'apprentissage évolue rarement selon la planification réalisée lors de la phase de pré-expérience.
- Le repos consiste à interrompre une formation pour une occasion d'enseignement émergente, à prendre une pause ou encore à mettre fin à un enseignement s'il n'est plus approprié, efficace ou éducatif.
- La reprise consiste à donner l'opportunité aux participantes et aux participants de réapprendre quelque chose. Par exemple, lorsque l'on redescend un même rapide, on ne vit jamais deux fois la même chose; ce qui facilite un apprentissage plus profond.

La phase post-expérience

- De nombreuses méthodes favorisent la réflexion, comme la contemplation en solitaire, les discussions de groupe, le bilan guidé (séance de débriefing) et l'écriture d'un journal, toutes ces méthodes pouvant aider les participantes et les participants à bénéficier le plus possible de l'expérience.
- Il convient de prendre plusieurs décisions pour faire une évaluation, comme choisir qui établit les critères (la ou le leader plein air, ou le groupe), et quelles procédures utiliser. Par exemple, la ou le leader plein air pourrait aider les participantes et participants à comparer leurs performances par rapport aux critères d'apprentissage, aux objectifs à atteindre ou aux résultats attendus.
- Afin de faciliter l'intégration, il est nécessaire de décider comment relier le mieux possible l'expérience d'apprentissage du moment à celles du passé et du futur.
- Plusieurs choix s'offrent au sujet des rétroactions, se demander, par exemple, s'il faut les transmettre, les différer, en retenir une partie, ou les communiquer par des voies verbales ou non verbales, et par quels intermédiaires : la ou le leader plein air, d'autres participantes ou participants, une personne en particulier ou encore un ou une partenaire.
- Pour assurer le suivi, songer aux alternatives disponibles afin de bonifier le transfert d'apprentissages, comme organiser des réunions formelles ou informelles, ou des rencontres sociales, planifier des actions spécifiques; offrir du mentorat ou de l'encadrement relatifs aux nouveaux comportements, inviter des « êtres chers » aux séances de rétroaction et former des groupes de soutien professionnel pour les anciennes participantes et anciens participants.



Crédit photo : Face aux vents



26. SEPT MODALITÉS DE PARTAGE DE L'ENSEIGNEMENT

Les modalités de partage de l'enseignement diffèrent en fonction de qui prendra les décisions clés lors des phases de pré-expérience, d'expérience et de post-expérience : soit la ou le leader plein air, soit le groupe.

Les agencements possibles leader plein air et groupe génèrent une possibilité de six modalités de partage. Une septième est possible; il s'agit de l'enseignement partagé, dans lequel la ou le leader plein air et le groupe partagent des choix dans les trois phases de la situation d'apprentissage. Les sept modalités de partage sont illustrées dans la figure suivante en fonction de l'attribution de la responsabilité de prise des décisions dans les différentes phases de la situation d'apprentissage.



Crédit photo : Centre d'amitié autochtone de Lanaudière

Pré-expérience AVANT pourquoi, quoi, comment, à qui, quand et où enseigner	Expérience PENDANT introduction, rythme, direction, repos, reprise	Post-expérience APRÈS réflexion, évaluation, intégration, rétroaction et suivi	
Leader	Leader	Leader	Dictée
Leader	Leader	Groupe	Prescrite
Leader	Groupe	Leader	Dirigée
Leader	Groupe	Groupe	Consultée
Groupe	Groupe	Leader	Interprétée
Groupe	Groupe	Groupe	Automatisée
Les deux	Les deux	Les deux	Partagée

27.

AIDE-MÉMOIRE À LA FACILITATION



80

La notion de **défi par choix** permet l'autonomisation et l'auto-détermination des participantes et des participants en leur laissant comprendre, que c'est à eux, et non pas à la leader ou au leader plein air, de déterminer le niveau de défi, de risque, et de maîtrise de compétence convenable; les participantes et les participants peuvent ainsi s'investir dans l'expérience d'aventure de la manière qu'ils souhaitent, avec le niveau d'engagement qu'ils choisissent, et avec le type de soutien qu'ils désirent. Cela leur permet de choisir, dans le cadre d'événements de nature physique, sociale et émotionnelle, leur niveau de participation; incluant une participation complète ou partielle ou encore une posture d'observation. L'engagement n'est ni imposé ni contraint. La notion de défi par choix s'applique également à la participation aux séances de débriefing. Les participantes et les participants ont le droit de passer leur tour à tout moment dans une discussion. La notion de défi par choix offre aux participantes et aux participants

- la possibilité de relever un défi qui pourrait être difficile ou paraître effrayant, dans une atmosphère de soutien et de bienveillance,
- la possibilité de se retirer quand la pression associée à la performance ou le doute deviennent trop élevés, sachant qu'ils auront toujours l'occasion d'essayer de nouveau,
- l'occasion de tenter des tâches difficiles et de comprendre qu'il est plus important d'essayer que de réussir, et
- le respect des idées et choix individuels.

L'objectif d'un **contrat de valeur** est, entre autres, que les participantes et les participants consentent à ne pas se dévaloriser avant même de commencer l'expérience d'aventure. Le contrat de valeur est implanté afin de dissiper les craintes des participantes et des participants, de valider les motivations pour lesquelles ils s'engagent, de réduire leur passivité et de susciter leur participation. Un contrat de valeur précise que les participantes et les participants s'engagent à :

- travailler ensemble en tant que groupe afin d'atteindre des objectifs personnels et de groupe,
- respecter certains principes de gestion des risques ainsi que des lignes directrices en lien avec le comportement attendu des membres du groupe,
- donner et recevoir des rétroactions, qu'elles soient positives ou négatives, et travailler en vue de changer de comportement lorsque c'est approprié.

Rester neutre est essentiel pour la personne qui prend en charge la facilitation. Pour ce faire, il est essentiel qu'elle connaisse bien ses limites et qu'elle se connaisse bien elle-même. Ainsi, elle travaillera mieux en s'appuyant, dans le cadre de l'expérience qu'elle facilite, sur divers systèmes de croyances, réalités ou points de vue du groupe, et moins bien lorsque qu'elle s'appuiera uniquement sur un seul point de vue, surtout si elle se limite au sien. Rester neutre, sans toutefois garder de distance avec le groupe, rendra la ou le leader plein air plus agile durant le processus de facilitation. En d'autres mots, la personne qui prend en charge la facilitation sera en mesure d'assumer diverses prises de positions sur un certain enjeu sans prendre parti. Elle ne peut pas se permettre de faire preuve de subjectivité ou encore se limiter à une seule façon d'aborder le changement. Cette attitude de neutralité rend les participantes et les participants responsables de ce qu'ils retirent de l'expérience et place la ou le leader plein air dans une position flexible qui lui évite de se retrouver partie prenante des enjeux du groupe. Ainsi, les participantes et les participants ont toute latitude pour faciliter leurs propres expériences.

Préparation de la facilitation. Évaluer en amont le groupe de participantes et de participants ainsi que leurs besoins et leurs objectifs en lien avec l'expérience d'apprentissage en contexte d'aventure. Ne jamais prendre en charge la facilitation d'une expérience si celle-ci va au-delà de ses capacités. Si la santé mentale d'une participante ou d'un participant se révèle préoccupante, ne pas ouvrir cette boîte de Pandore à moins d'avoir les qualifications professionnelles requises pour le faire. Il est préférable de diriger cette personne vers les bonnes ressources spécialisées. Penser à l'avance à la façon de gérer les questions éthiques comme les conflits d'intérêts, les enjeux d'ordre sexuel, les conflits de valeur, les droits du groupe, les préoccupations environnementales et les besoins individuels par rapport à ceux du groupe. Planifier d'impliquer les participantes ou les participants dans des situations dans lesquelles ils peuvent s'engager dans un processus complet de facilitation, et non pas dans des situations qui les empêcheront de s'investir entièrement, telles de mauvaises conditions météorologiques ou encore un état de fatigue ou d'épuisement. S'assurer de bien répondre aux besoins physiologiques de base comme manger, boire et se mettre à l'ombre ou à l'abri.

Avant la facilitation. Expliquer et susciter l'adhésion envers la notion de défi par choix et le contrat de valeur. Les points suivants méritent d'être soulignés dans la séance d'ouverture.

1. S'assurer que le groupe comprend à quel moment les informations peuvent être partagées en dehors du groupe. Promettre que la **confidentialité** sera respectée seulement si l'on est en mesure de le garantir et s'assurer que les membres du groupe comprennent les limites de cette promesse.
2. Informer les participantes et les participants qu'ils sont les seuls **responsables** de leur comportement. Clarifier le rôle de facilitatrice ou de facilitateur et ce qu'elle ou il fera (poser des questions, mener des discussions, etc.), ou pas (fournir des réponses aux enjeux et aux questions, partager des observations).
3. **Prévoir suffisamment de temps** pour que le groupe soit en mesure de réfléchir sur l'expérience d'apprentissage vécue. Adapter la durée des séances de débriefage à la maturité, aux besoins et aux capacités du groupe. Si le niveau d'énergie diminue, conclure la discussion plus tôt.
4. **Discuter souvent et immédiatement** après chaque expérience. Quand ce n'est pas possible, proposer une courte discussion à chaud, et prévoir une discussion plus longue pour plus tard. Si l'expérience se déroule sur plusieurs jours, organiser des discussions périodiques tout au long de chacune des journées. Discuter sur le lieu même de l'activité sauf si le bruit du trafic, des cours d'eau ou du vent interfère avec la discussion. Sur ce lieu, il est plus facile pour le groupe de visualiser ce qui s'est passé, à quel endroit et de quelle manière. Choisir un emplacement spécial et agréable pour le groupe, tel qu'un rocher près d'un lac ou une forêt, ou encore des heures régulières, dans le cadre de programmes résidentiels, comme au moment des feux de camp ou des repas. De cette façon, les participantes et les participants sauront qu'ils doivent être disponibles et concentrés pour prendre part aux discussions lors de ces moments et dans ces endroits prédéterminés.
5. Les membres du groupe doivent être placés dans une **configuration physique** qui leur permet d'observer les choses qui sont les plus pertinentes lors d'un processus de facilitation, par exemple le contact visuel, les expressions du visage et le langage corporel. Il convient d'offrir un environnement qui permet ce genre d'observations tout en étant chaleureux et relaxant, ce qui favorise la discussion. Par exemple, installer les participantes et les participants en position debout ou assise, pour qu'ils forment un cercle où chacun peut voir les autres, tout en étant à l'ombre pour que personne ne soit aveuglé par le soleil. Si quelqu'un doit se retrouver face au soleil, il faut que ce soit la ou le leader plein air et non pas une participante ou un participant. La ou le leader plein air devrait également faire partie du cercle afin de guider la discussion, lire le langage corporel en vue de relever des signes d'inconfort, et assurer un contact visuel (sans toutefois avoir un regard dominant ni menaçant).

6. Faire en sorte qu'**une seule personne parle à la fois**, ce qui est un signe de respect envers le groupe. Ainsi, chaque personne peut se faire entendre et tout le monde entend ce qui se dit. Afin de créer une atmosphère de soutien, il faut établir certaines règles de base et demander au groupe de les observer. De plus, il convient d'aider celui-ci à élaborer ses propres principes de fonctionnement, ce qui peut consister notamment à parler pour soi-même, à prendre la parole une personne à la fois; à écouter et parler « ici et maintenant » au lieu de revenir sur le passé; à se respecter soi-même, ainsi que les autres et l'environnement; à donner à chacun le droit de passer son tour et de ne pas répondre; à accueillir tous les points de vue, en étant en accord ou en désaccord avec les idées et non les personnes, à éviter le dénigrement et à respecter la confidentialité.
7. Clarifier la **différence entre résultat et processus**, en ajoutant que les discussions seront axées sur la dynamique du groupe bien que les participantes et les participants puissent être tentés de s'attarder aux tâches (résultat). Expliquer aussi les concepts de transfert et de métaphore. Rappeler au groupe de chercher des métaphores tout au long du programme et des activités.



Pendant la facilitation. Quand des participantes ou des participants échouent à une tâche, ils se concentrent fréquemment sur la façon de corriger le produit de leurs actions, c'est-à-dire les choses physiques qu'ils auraient pu mieux faire. Il est préférable d'axer la discussion sur le processus de leurs actions : la manière dont les relations humaines et la dynamique de groupe ont été utilisées pour résoudre le problème. Mais si les participantes ou les participants persistent à revenir sur la tâche durant la discussion, les laisser parler de cette difficulté jusqu'à ce qu'ils soient assez satisfaits de leur « résultat » pour accepter de parler du « processus ».

Éviter de parler « à la place de » l'expérience. Faire apprendre en expliquant peut être approprié lors de jeux de rôle ou lors de simulations pour lesquels les résultats sont prévisibles et reproductibles. Toutefois, dans une expérience d'aventure aux retombées imprévisibles ou uniques, les habitudes comportementales personnelles des différents membres du groupe influencent la façon dont ils agissent sous le stress. En raison de cette incertitude, l'apprentissage du groupe est généralement assez varié et individuel. Dicté aux participantes et aux participants ce qu'ils ont retiré d'une expérience risque de les désengager et de les aliéner, et possiblement, de déconnecter du groupe la personne qui facilite, ce qui pourrait entraver leurs apprentissages futurs. Garder en tête que le rôle de la facilitatrice ou du facilitateur consiste à faciliter l'apprentissage et non pas à encadrer. Les participantes et les participants apprendront davantage et retiendront plus longtemps ce qu'ils ont appris lorsqu'ils font des découvertes par eux-mêmes et se les approprient plutôt que lorsqu'on leur dit ce qu'ils n'ont pas bien fait ou ont bien fait. Poser des questions, lors d'une séance de débriefage de l'expérience, qui peuvent amener le groupe vers la découverte et l'appropriation des savoirs.

1. La discussion devrait passer **des sujets positifs aux enjeux négatifs**, pour se terminer sur une note positive. Poser des questions ouvertes au groupe tout entier et parler assez fort pour que tout le monde entende. Parler avec clarté et concision en évitant les mots complexes. Après avoir posé une question, accorder tout le temps nécessaire aux participantes et aux participants pour réfléchir à la question et aux réponses possibles, ainsi qu'à la manière de répondre dans le contexte spécifique de ce groupe. Écouter les réponses des participantes et des participants, puis les reformuler avec justesse afin de confirmer et de clarifier leur signification pour les autres personnes. Accueillir et confirmer toutes les réponses avec un remerciement ou un signe non verbal comme un hochement de tête.
2. Agir aussi comme **vigile de la discussion** en donnant à chacun la chance de contribuer. Bien que le silence soit reconnu comme une forme de contribution, on doit prêter attention aux participantes et aux participants qui restent toujours réservés ou aux interlocutrices et interlocuteurs trop dominants, qui dévient du sujet et parlent sans arrêt. Inviter les personnes réservées à contribuer en leur posant une question et en les appelant par leur nom, apparemment au hasard, sans les mettre sur la sellette. Balayer doucement les gens du regard, se pencher en avant, et afficher un sourire encourageant. Trouver une issue facile si la personne décide de ne pas participer, en dirigeant le regard vers d'autres participantes et participants et en faisant marche arrière.

-
3. **Équilibrer la discussion.** Il ne faudrait pas toujours porter l'attention sur les erreurs, les revers, les échecs et autres faiblesses des participantes et des participants, mais plutôt contrebalancer ces constats négatifs en abordant aussi leurs forces, leurs réussites et leurs accomplissements. Trop de remarques négatives pourraient prolonger les souffrances et mener à la « paralysie par analyse », qui rend des participantes et des participants réticents à s'exprimer et les pétrifie dans la crainte que leurs lacunes soient toujours analysées.
 4. **Accueillir les contributions du groupe** dans une posture détendue, avec une expression du visage avenante et des mots de remerciement. Observer le langage verbal et corporel, et répondre de façon respectueuse avec les mêmes mots et gestes. Ne pas guider les participantes et les participants en leur suggérant des mots ou en finissant leurs phrases. Poser des questions au lieu de donner des réponses. Éviter de comparer les participantes et les participants avec les autres groupes qui sont passés avant eux ou de juger leurs actions comme étant bonnes ou mauvaises. Ne pas offrir de rétroactions trompeuses. Éviter de faire des compliments qui ne sont pas sincères ou de faire des critiques injustifiées. Ne pas présumer que l'on sait ce qui est mieux pour les participantes et les participants, et ne pas les forcer à changer. Éviter d'accepter qu'une seule réponse ou que la première réponse donnée soient justes parce que cela crée une situation qui rappelle la mentalité du système récompense-punition de plusieurs milieux scolaires. En agissant ainsi, on enseigne aux membres du groupe que seule la bonne réponse est valorisée et vaut la peine d'être entendue. Ils éviteront donc de répondre puisqu'ils craindront de se tromper.
 5. **Demeurer ouvert aux interlocutrices et interlocuteurs dominants** lorsqu'ils font des interventions utiles. À la suite de telles interventions, demander aux autres ce qu'ils en pensent. Demander à l'interlocutrice ou à l'interlocuteur de réaffirmer ce point seulement si c'est nécessaire; passer de manière générale sans attendre aux points suivants.
 6. **Ramener les personnes qui s'éloignent** du sujet de discussion sans avoir l'air de critiquer ou de se fâcher. Leur demander de faire un lien entre leurs commentaires et le thème de la discussion ou mentionner le temps disponible limité afin d'explicitier qu'il est nécessaire de revenir au sujet principal. Soutenir les idées de la personne qui parle, mais lui dire que l'on reprendra la conversation plus tard. Éviter une confrontation qui risquerait de freiner d'éventuels partages significatifs de la part des autres.
 7. **Interrompre poliment les personnes qui parlent longtemps.** S'excuser et leur expliquer la raison de cette interruption. S'il faut les arrêter en vain à plusieurs reprises, penser à utiliser la contrainte de l'allumette qui brûle. On donne à chaque participante et à chaque participant le même nombre d'allumettes; ils doivent s'arrêter de parler lorsqu'ils ont fini d'en faire brûler une.

8. Parfois, **les conversations privées** entre certaines personnes lors d'une discussion de groupe risquent d'interférer avec l'apprentissage des autres participantes et des participants; il faudra alors que la personne qui facilite l'expérience intervienne. Attirer l'attention sur ce problème éventuel avant de commencer la discussion peut être une manière non menaçante et proactive de régler la situation. Quand cela se produit, il faut se demander pourquoi. Il peut arriver qu'une personne clarifie un point de discussion pour quelqu'un d'autre. Ou bien que la discussion devienne si ennuyante que deux personnes bavardent en aparté. Si elles le font pour une bonne raison, leur demander de faire part de leurs pensées à tout le monde, ou scinder le groupe en sous-groupes pour favoriser les discussions parallèles avant de revenir vers le grand groupe. Si elles le font pour une raison inappropriée, mentionner le fait qu'il s'agit d'une distraction qui est contre-productive, ou encore terminer la discussion et passer à l'activité suivante.
9. Inciter les participantes et les participants à poser leurs **propres questions**, qui doivent être cohérentes avec le sujet de la discussion. Cela facilite la découverte de soi et allège la responsabilité de la leader ou du leader plein air relativement à l'apprentissage du groupe.
10. Prêter attention **au langage métaphorique des participantes et des participants** et l'intégrer dans la discussion en réutilisant leur manière de nommer et d'imaginer les choses.



Crédit photo : Pascal Picard

Il faut toujours s'attendre à rencontrer des gens qui ne se sentent pas à l'aise de parler ouvertement de leurs problèmes. Certains parce qu'ils ont peur de l'échec ou du jugement, d'autres parce qu'ils préfèrent éviter la négativité ou nier leurs enjeux personnels; on peut aussi rencontrer un groupe qui a des réticences à parler des problèmes en général. À ce moment-là, on peut ajuster sa technique pour inciter les membres du groupe à entrer dans la discussion et l'aider à faire face à la situation. Voici quelques propositions d'ajustement des techniques :

1. Encourager les participantes et les participants à **répondre de façon non verbale** à de simples déclarations que l'on formule en vue de stimuler la discussion. Ils peuvent lever le pouce ou le baisser, ou encore lever le nombre de doigts qui exprime leur accord sur une échelle de 0 à 10. Ils peuvent aussi se positionner sur une ligne en fonction de l'importance de leur contribution ou de leur écoute. Ils peuvent également se positionner près ou loin du centre d'une cible imaginaire indiquant si, selon eux, certains énoncés sont « dans le mille » ou hors cible.
2. Poser à l'occasion **des questions fermées**, mais celles-ci ne sont pas censées servir de base à toute la discussion. Les participantes et les participants qui répondent par un oui ou un non peuvent s'habituer à donner des réponses courtes et faciles avant que l'on pose des questions d'approfondissement. Après s'être échauffé avec des questions fermées, proposer des **questions qui déclenchent** des controverses et qui incitent les gens à exprimer leur désaccord et à dire ce qu'ils ont en tête.
3. Inviter les participantes et les participants à **écrire leurs réponses** avant de les donner à voix haute. Ils peuvent répondre aux questions ou aux affirmations de la leader ou du leader plein air, ou finir ses phrases. Lorsqu'ils écrivent leurs idées d'abord, ils peuvent les structurer, ce qui leur évite de commettre des erreurs ensuite en parlant. Cette démarche permet aux participantes et aux participants plus réservés et plus réticents de bénéficier d'autant de temps pour répondre que les personnes plus enthousiastes.
4. Une autre façon de leur permettre de se préparer aux discussions est de leur accorder un petit **moment de solitude** au préalable. Ils peuvent partir chacun de leur côté pour réfléchir sur les sujets de la discussion à venir. La musique, les sons de la nature ou le silence peuvent améliorer l'introspection. Encourager les pratiques de la respiration contrôlée, de la méditation ou de la relaxation pour que les participantes et les participants se « recentrent », avant de leur demander de réfléchir aux questions posées.
5. Il est possible également de séparer les membres du groupe en **dyades** ou en **triades**, pour qu'ils puissent discuter des sujets à l'avance. En s'enrichissant des idées et commentaires des autres, ils seront potentiellement plus déterminés à s'exprimer. Transformer des dyades en trios peut permettre d'introduire une observatrice ou un observateur dans l'entretien. Pendant que deux personnes discutent des sujets, la troisième observe et fait un rapport lorsque les partenaires ont fini de parler. Dans les deux procédés, les gens peuvent parler pour eux-mêmes ou bien reformuler et rapporter les réponses de leurs partenaires. Ces démarches sont utiles parce que parler au nom des autres est en principe moins stressant que parler pour soi-même.

-
6. Instaurer dans la discussion des pratiques orales consistant à **offrir des cadeaux** et à **faire des rapports**. Les participantes et les participants peuvent offrir des cadeaux tangibles trouvés dans la nature, ou bien fabriqués à partir de matériel d'art ou autre matériel peu onéreux, ou encore des cadeaux immatériels composés de mots ou d'actions mimées, pour échanger des rétroactions. Offrir des cadeaux, qu'ils soient matériels ou immatériels, encourage les participantes et les participants qui ont plus d'aisance ou d'aptitude pour les communications non verbales à participer pleinement aux communications verbales en comblant le fossé entre le non verbal et le verbal. En ce qui concerne les rapports, choisir des personnes qui joueront le rôle « d'observateur des interactions » ou « d'inspecteur de la qualité ». Elles observeront les problèmes relatifs au processus ou au produit puis feront un rapport de leurs découvertes au groupe. Ces deux pratiques, soit offrir des cadeaux et faire des rapports, encouragent généralement les membres du groupe à prendre la parole.
 7. Placés en **cercles**, les participantes et les participants examinent l'activité tour à tour. Lorsqu'une personne oublie une occurrence ou ne se souvient plus de l'ordre, la personne suivante peut intervenir et ainsi de suite dans le cercle. Les membres du groupe déterminent les éléments de l'expérience qui ont été positifs ou négatifs, bons ou mauvais, faciles ou difficiles, et amusants ou intéressants. Il leur suffit d'abord d'identifier ces éléments sans toutefois devoir en discuter en profondeur pour le moment. Dans les discussions suivantes, approfondir seulement les sujets positifs. Lorsque l'on sent que la participante ou le participant est suffisamment à l'aise, on peut passer à tout autre sujet plus difficile à aborder auquel il faut accorder de l'attention. Finalement, la ou le leader plein air peut personnellement s'engager et dévoiler quelque chose de très personnel et demander ensuite aux membres du groupe de suivre son exemple.
 8. Il est également possible de proposer l'utilisation d'un **bâton de parole** ou d'un autre objet inanimé en le faisant circuler dans une direction autour du cercle. Seule la personne qui tient le bâton a le droit de parler. Ce procédé donne aux membres plus réservés du groupe la chance de parler et il s'agit d'une stratégie moins intrusive que lorsque l'on appelle les personnes plus réservées par leur nom.
 9. La technique de l'**aquarium** (« fishbowling ») consiste à scinder le groupe en deux, la première moitié entourant la seconde. Les membres du cercle extérieur observent les discussions du cercle intérieur et notent la fréquence à laquelle les gens parlent, ainsi que ce qu'ils disent ou font. Ils partagent ensuite leurs observations avec les membres du cercle intérieur, puis tout le monde change de place. Lancer une pelote de ficelle, qui circule d'une personne qui parle à l'autre en déroulant la pelote au fur et à mesure, permet aussi aux membres du groupe de cerner un modèle d'interlocutrice et d'interlocuteur dominants et récessifs parmi eux.

Après la facilitation. Réfléchir et amener des améliorations à sa propre pratique en relisant la liste de trucs et d'astuces fournie précédemment et en procédant à une auto-évaluation pour chacun d'eux. Pour chaque réussite, se demander pourquoi les choses ont bien été. Pour chaque revers, se demander comment il serait possible de s'améliorer la prochaine fois. Consulter d'autres facilitatrices et facilitateurs, les observer travailler, ou leur demander leur opinion sur des enjeux rencontrés. Finalement, favoriser les occasions pour se faire observer et évaluer par ses pairs lors d'une facilitation ou encore plus important, co-faciliter des expériences le plus souvent possible





28.

VUE D'ENSEMBLE DE LA FACILITATION

COMPARAISONS ENTRE LES DOMAINES DE PROGRAMMATION D'AVEVENTURE ET LES TECHNIQUES DE FACILITATION CORRESPONDANTES

Domaine de la programmation d'aventure	RÉCRÉATION	ÉDUCATION	DÉVELOPPEMENT	THÉRAPIE
Je veux changer la façon dont la personne	Se sent	Pense et se sent	Se comporte, pense et se sent	Résiste au changement, se comporte, pense et se sent
J'utiliserai donc ces techniques de facilitation	Aucune (l'expérience parle d'elle-même)	De base (technique de l'entonnoir et notions de base)	Intermédiaire (figer l'action et induire avant l'expérience) + compétences de base	Avancée (renforcer et focaliser) + compétences de base et intermédiaires

Les facilitatrices et les facilitateurs ont la responsabilité, auprès de leur employeur, qui assure un programme d'aventure, et auprès de leurs groupes, qui bénéficie de ce programme, de clarifier le niveau de facilitation qui sera fourni lors de la réalisation du programme. Le tableau ci-contre résume les différents types de programmes, leur objectif de transformation, le niveau de facilitation minimal requis pour atteindre ces objectifs, ainsi que les techniques de facilitation correspondantes.

La réputation et la crédibilité de la profession souffrent lorsqu'une participante ou un participant s'attendent à un certain type de programme, mais qu'ils en obtiennent un autre, en raison d'une absence de maîtrise des techniques de facilitation ou encore d'une visée de programme différente. Les leaders plein air doivent tenir compte des types de programmes qu'ils peuvent faciliter, des techniques qui se trouvent dans leur coffre à outils, et de la façon dont ces éléments aideront les membres du groupe à changer.

Aucune facilitation n'est nécessaire pour les programmes d'aventure à visée récréative. Les qualités naturellement enrichissantes des activités, si elles sont adéquatement séquencées et élaborées, guident les participantes et les participants vers leurs propres réflexions et découvertes grâce à l'apprentissage dans l'action. Cette approche convient si l'on n'a pas besoin de générer des retombées pré-identifiées ou prescrites aux niveaux intrapersonnels et interpersonnels, et si l'on vise davantage le développement d'habiletés techniques en plein air, tout en s'amusant et en se divertissant.

Parmi les **techniques de base** se trouvent les techniques **essentielles** de la discussion et de l'**entonnoir** (questions structurées relatives aux séances de débriefage). Elles sont utilisées d'abord et avant tout dans les programmes d'aventure à visée éducative. Ces techniques amènent les participantes et les participants à changer leur façon de penser dans le déroulement des expériences ultérieures (après la séance de débriefage).

Les **techniques intermédiaires** consistent notamment à **figer l'action** (interrompre l'activité par un temps d'arrêt pour poser une question de redirection) et à **induire une réflexion avant l'expérience** (poser des questions structurées avant l'expérience). Elles sont utilisées principalement dans les programmes de développement d'aventure. Ces techniques amènent les participantes et les participants à changer leur façon de se comporter durant l'expérience (en cours d'activité).

Les **techniques avancées** consistent notamment à **renforcer** (diminuer la résistance des participantes et des participants au changement) et à **focaliser** (changer d'orientation philosophique pour passer de l'étude d'un problème à sa résolution). Les techniques avancées sont nécessaires dans les programmes thérapeutiques d'aventure. Elles amènent les participantes et les participants du groupe à changer des résistances au changement conscientes ou inconscientes et des comportements fonctionnels ou dysfonctionnels. Si l'on travaille pour des programmes thérapeutiques d'aventure, il sera nécessaire de maîtriser ces techniques. Celles-ci s'apprennent mieux sous la supervision d'un maître facilitateur ou de psychothérapeutes qualifiés.



29.

PRINCIPES FONDAMENTAUX

La **discussion** permet aux participantes et aux participants d'analyser leur expérience d'apprentissage et de transférer les connaissances qu'ils ont acquises de leurs aventures vers leurs vies futures. En verbalisant leur façon de réagir durant une aventure, les membres du groupe renforcent leurs perceptions et accèdent, grâce aux autres, à de nouvelles perspectives de la situation. De plus, sachant qu'une discussion suit une activité, beaucoup de participantes et de participants prêteront davantage attention à ce qui se passe durant une expérience et démontreront une sensibilité accrue aux effets associés aux dynamiques relationnelles, aux résultats découlant des tâches, aux processus de groupe, et ainsi de suite. Pour obtenir ces résultats, il est nécessaire de guider la discussion et d'utiliser des techniques de facilitation comme la séance de débriefage afin que le contenu et le format soient utiles au groupe.

Les **séances de débriefage** peuvent consister en des discussions non structurées (sans logique d'un sujet à l'autre) ou structurées (progression linéaire vers un objectif). Les discussions **non structurées** sont parfaites pour explorer et effleurer des problèmes dans un groupe. La liste qui suit présente des exemples de questions.

LISTE DES QUESTIONS EXPLORATOIRES QUI POURRAIENT ÊTRE POSÉES DURANT UNE DISCUSSION DE DÉBREFFAGE NON STRUCTURÉE

Communication

- Est-ce qu'une personne se souvient d'un moment où elle pense avoir communiqué efficacement?
- Comment saviez-vous que ce que vous avez communiqué a été compris?
- Qui n'a pas compris la tentative d'un autre membre de communiquer?
- Qu'est-ce qui a mal fonctionné dans cette tentative de communication?
- Que pourrait faire l'émetteur pour donner un message plus clair la prochaine fois?
- Que pourrait faire le récepteur pour mieux comprendre la prochaine fois?
- Combien de façons différentes de communiquer les messages le groupe a-t-il utilisées?
- Quelles ont été les plus efficaces? Et pourquoi?
- Avez-vous appris quelque chose au sujet des communications qui pourraient vous servir plus tard? Si oui, de quoi s'agit-il?

Sentiments

- Pouvez-vous nommer un sentiment que vous avez éprouvé à un certain moment en effectuant l'activité?
- À quel endroit de votre corps l'avez-vous le plus ressenti?
- Quelles convictions personnelles ont pu provoquer ce sentiment?
- À quoi pensiez-vous le plus pendant que vous éprouviez ce sentiment?
- Est-ce que c'est un sentiment que vous éprouvez couramment dans votre vie?
- Avez-vous partagé ce sentiment aux autres? Si non, qu'avez-vous fait de ce sentiment?
- Avez-vous l'habitude d'exprimer vos sentiments ou plutôt de les étouffer?
- Aimerez-vous éprouver d'autres sentiments dans une situation similaire?
- Si oui, comment aimeriez-vous vous sentir?
- Quelles convictions devriez-vous avoir pour éprouver d'autres sentiments dans une situation similaire?
- Pourriez-vous avoir confiance en ces convictions?
- Comment vous sentez-vous par rapport au conflit qui pourrait survenir une fois que vous avez exprimé certains sentiments?
- Selon vous, qu'est-ce que les autres ont ressenti envers vous à différents moments de l'activité?

- Est-ce qu'ils ont exprimé ces sentiments?
- Quels types de sentiments sont les plus faciles à exprimer? Et les plus difficiles?
- Trouvez-vous difficile d'avoir conscience de certains sentiments parfois? Si oui, lesquels?
- Selon vous, est-il inapproprié d'exprimer certains sentiments au groupe parfois? Si oui, lesquels?
- Quels sentiments ont été exprimés de manière non verbale dans le groupe?
- Le fait d'exprimer des sentiments appropriés a-t-il aidé ou freiné la réalisation de l'activité?

Évaluation des autres

- Est-ce difficile pour vous de vous abstenir de juger les autres? Expliquez pourquoi.
- Avez-vous en tête des exemples de certains jugements que vous avez émis sur les autres aujourd'hui?
- Dans quelles situations n'avez-vous pas jugé les autres?
- Quels avantages avez-vous retirés du fait de ne pas juger les autres?
- Quels avantages les autres ont-ils retirés du fait que vous ne les avez pas jugés?
- De quelle façon le fait de juger les autres ou de ne pas les juger affecte-t-il la réalisation de l'activité?
- Y avait-il des comportements faciles à ne pas juger et d'autres difficiles à ne pas juger?
- Ne vaudrait-il pas mieux, dans certaines situations, émettre un jugement plus tard? Expliquez pourquoi.
- Selon vous, existe-t-il des inconvénients à ne pas juger les autres dans cette situation?

Écoute

- Qui a fait des suggestions en vue de réaliser cette activité?
- Est-ce que ces suggestions ont toutes été entendues de tout le monde? Expliquez votre réponse.
- Quelles suggestions ont été mises en œuvre?
- Pourquoi d'autres ne l'ont pas été?
- Qu'avez-vous ressenti lorsque les gens ont écouté votre suggestion?
- Quels obstacles vous ont empêché d'écouter les autres?
- Comment pouvez-vous les surmonter?
- Est-ce que vous vous êtes empêché de bien écouter? Comment?
- Avez-vous écouté aujourd'hui comme vous le faites d'habitude?
- Si ce n'est pas le cas, qu'y avait-il de différent aujourd'hui?

Leadership

- Qui a assumé les rôles du leadership durant l'activité?
- Quels étaient les comportements qui démontraient du leadership?
- Est-ce que tout le monde est d'accord pour dire que ces comportements sont des caractéristiques de leader plein air?
- Comment le groupe a-t-il réagi à ces comportements typiques du leadership?
- Qui a suivi la ou le leader plein air même sans avoir l'assurance que l'idée allait fonctionner? Et pourquoi?
- Est-ce que le rôle du leadership a été transféré à d'autres personnes durant l'activité?
- Quelles personnes pensaient assumer le rôle de la leader ou du leader plein air? Comment l'avez-vous fait?
- Est-ce que c'était difficile d'assumer un rôle de leadership avec ce groupe?
- Pourquoi certaines personnes n'ont-elles pas assumé le rôle de la leader ou du leader plein air dans ce groupe?
- Est-ce que c'est plus facile d'assurer le leadership dans d'autres situations ou avec d'autres membres du groupe? Expliquez votre réponse.
- Est-ce que certaines personnes ont essayé de mener le groupe, mais ont senti qu'elles n'y parvenaient pas?
- Pour quelles raisons est-ce arrivé? Comment se sent-on lorsque l'on est mal considéré?

Engagement (« followership »)

- Quelles personnes ont suivi la ou le leader plein air à certains moments durant l'activité? Qu'ont-elles ressenti?
- Que ressent-on lorsque l'on suit différentes personnes qui mènent?
- Estimez-vous que vous savez bien suivre?
- Est-ce que ce rôle était important pour le groupe aujourd'hui? Expliquez pourquoi.
- De quelle façon le fait de refuser de suivre affecte-t-il le rôle du leadership?
- Quelles sont les caractéristiques d'une personne qui sait bien suivre?
- Comment pouvez-vous perfectionner votre façon de suivre à l'avenir?

Prise de décisions

- De quelle façon les décisions de groupe ont-elles été prises durant l'activité?
- Avez-vous trouvé que cette façon de prendre des décisions était satisfaisante? Expliquez pourquoi.
- Est-ce que le groupe est arrivé à des prises de décisions par consensus?
- Est-ce que les décisions ont été prises par une seule personne ou plusieurs?
- Est-ce que tout le monde dans le groupe a exprimé son opinion après avoir été invité à le faire? Si non, pourquoi?
- Quelle est la meilleure façon de prendre des décisions pour ce groupe? Expliquez votre réponse.
- Est-ce que vous réagissez de façon similaire dans les autres groupes?
- Qu'avez-vous aimé dans la façon dont le groupe a pris des décisions? Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé?

Coopération

- Avez-vous en tête des exemples particuliers de coopération au sein du groupe? Expliquez votre réponse.
- Que ressent-on lorsque l'on coopère?
- Est-ce que vous coopérez dans la plupart des choses que vous faites?
- Comment avez-vous appris à coopérer?
- Quels sont les avantages que l'on retire de la coopération?
- Le fait de coopérer peut-il engendrer des problèmes?
- De quelle façon un comportement coopératif mène-t-il à la réussite de l'activité?
- Comment pouvez-vous coopérer dans d'autres sphères de votre vie?
- Pensez-vous que quelqu'un a pu essayer de bloquer les efforts du groupe à coopérer? Expliquez votre réponse.

Diversité

- De quelles manières êtes-vous différents ou différentes de certaines autres personnes du groupe?
- Comment ces différences renforcent-elles le groupe?
- À quel moment les différences entre les membres d'un groupe peuvent-elles les empêcher d'atteindre certains objectifs?
- À quoi ressemblerait ce groupe si les membres étaient peu différents les uns des autres?
- Que ressentiriez-vous si c'était le cas?
- Dans quels cas les différences entre les membres d'un groupe les aident-elles ou les empêchent-elles d'atteindre des objectifs?

- Quelles ressemblances avez-vous avec d'autres membres du groupe?
- Est-ce que ces caractéristiques communes ont aidé le groupe à accomplir sa tâche? Expliquez pourquoi.
- Est-ce que ces caractéristiques communes ont empêché le groupe d'accomplir sa tâche? Expliquez pourquoi.
- Pensez-vous que vous avez d'autres points communs avec certains membres du groupe?
- Comment ce cadre vous a-t-il permis de découvrir de quelle façon vous ressemblez aux autres?

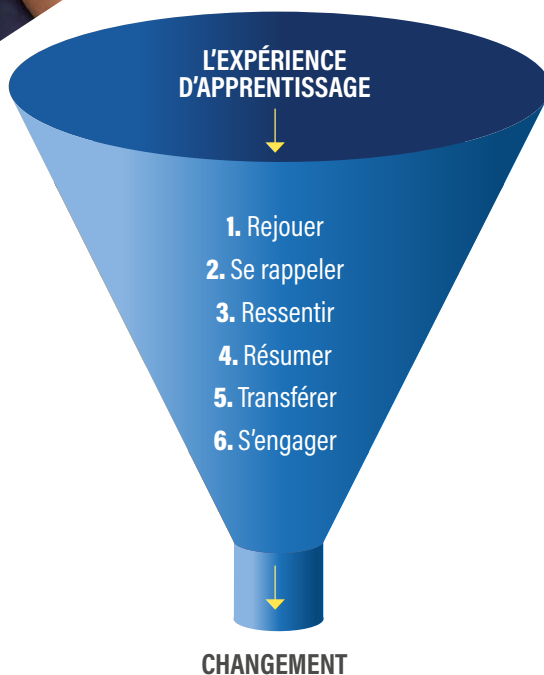
Confiance

- Avez-vous en tête des moments où vous avez fait confiance à quelqu'un dans le groupe? Expliquez votre réponse.
- Est-il plus facile d'avoir confiance en certaines personnes qu'en d'autres? Expliquez votre réponse.
- Avez-vous en tête des situations où avoir confiance en quelqu'un n'aurait pas été une bonne idée?
- Comment pouvez-vous améliorer la confiance que vous accordez à quelqu'un?
- Sur une échelle de 1 à 10, évaluez à quel point vous accordez votre confiance au groupe dans son entier.
- Pouvez-vous justifier votre évaluation?
- De quelle façon la peur que vous ressentez affecte la confiance que vous accordez aux autres?
- Qu'avez-vous fait de particulier aujourd'hui qui mérite la confiance des autres?

Clôture

- Qu'avez-vous appris sur vous-même?
- Qu'avez-vous appris sur les autres?
- Comment vous sentez-vous par rapport à vous-même et aux autres?
- Quelles nouvelles questions vous posez-vous sur vous-même et les autres?
- Qu'avez-vous fait aujourd'hui qui vous rend particulièrement fière ou fier?
- Sur quelle compétence vous efforcez-vous de vous améliorer?
- Est-ce que votre comportement aujourd'hui était typique de la manière de vous comporter en groupe habituellement? Expliquez votre réponse.
- Comment pouvez-vous utiliser dans d'autres situations de la vie ce que vous venez d'apprendre?
- Quelles croyances à propos de vous et des autres ont été renforcées aujourd'hui?
- Est-ce que vous feriez quelque chose différemment si vous recommenciez l'activité avec ce groupe?
- Que souhaiteriez-vous dire aux membres du groupe?

30. TECHNIQUE DE L'ENTONNOIR



Les discussions **structurées** confirment de manière plus délibérée ou directe les enjeux ou problèmes existants et rendent les changements possibles. Afin d'être en mesure de mener une séance structurée, il convient d'ordonner les questions de la séance de débriefage en fonction d'une suite logique. Le modèle de l'**entonnoir** (voir la figure à gauche) propose une séquence basée sur six types de questions.

QUESTIONS RELATIVES À LA TECHNIQUE DE L'ENTONNOIR

Filtre	EXEMPLES DE QUESTIONS POUR CHAQUE FILTRE DE L'ENTONNOIR
1. Rejouer	• Pouvez-vous rejouer ou revisiter la dernière activité pour moi? • Nommez certains _____ [sujets] nécessaires pour cette activité. • Levez le nombre de doigts correspondant à votre niveau de performance, sur une échelle de 1 à 5, au sujet de _____ [sujet], 5 représentant ce qui est le plus élevé.
2. Se rappeler	• Rappelez au groupe un exemple de _____ [sujet] excellent (ou mauvais)? • Pouvez-vous vous rappeler un moment particulier où _____ [sujet] était bien (ou mal)?
3. Ressentir	• Quelle émotion avez-vous ressentie? • Comment cela a-t-il affecté vos sentiments? • Quel impact cette émotion a-t-elle eu sur le groupe? • Quelle en a été l'influence sur la tâche?
4. Résumer	• Quelle est la morale de cette histoire? • Qu'avez-vous appris de tout cela? • Pouvez-vous résumer ce que vous avez acquis de nos discussions (ou réflexions)?
5. Transférer	• Voyez-vous un lien entre cet apprentissage et votre vie une fois de retour à l'école? • Pouvez-vous mettre cela en application au travail? • Voyez-vous des parallèles possibles avec votre vie familiale?
6. S'engager	• Que ferez-vous de différent la prochaine fois? • Commencez une phrase par ces mots : « Je m'engage à _____ ». • Comment pouvez-vous vous engager à changer? • Qui pourra vous aider à respecter cet engagement?



100

Crédit photo : Motivation Jeunesse

31. ALTERNATIVES NON VERBALES ET TECHNIQUE POUR FIGER L'ACTION

La plupart des techniques dont nous avons discuté jusqu'ici s'appliquent à des approches réflexives verbales. Il s'agit, en Amérique du Nord, des approches de débriefage les plus courantes. Toutefois, ce ne sont pas toutes les participantes et tous les participants qui sont maîtres dans l'art de verbaliser leurs sentiments, et il se pourrait même qu'un petit nombre d'entre eux ne parlent pas la langue utilisée ou n'aient pas la maturité cognitive suffisante pour bénéficier d'une telle approche. C'est pourquoi d'autres approches réflexives alternatives peuvent se révéler plus avantageuses et moins intimidantes que des approches verbales. Il faudrait alors envisager des **méthodes de réflexion non verbale** telles que l'art, l'art dramatique, la musique, la danse, la poésie, l'écriture, le récit, la photographie, les présentations, ou même la possibilité de répéter une même activité. Ces méthodes devraient correspondre à l'âge et à la culture des membres du groupe. Il faut toutefois savoir que même ces approches peuvent devenir routinières; il vaut donc mieux les utiliser avec modération et les alterner régulièrement.

L'art peut s'exercer sous de nombreuses formes telles que la bande dessinée, les collages, le dessin, le graphisme, la peinture, la sculpture ou la cartographie. Des bulles de bande dessinée peuvent révéler de véritables sentiments. Les participantes et les participants peuvent découper de vieux magazines de plein air pour faire des collages qui reflèteront leurs expériences. Ils peuvent dessiner des affiches qui traduiront leurs pensées. Ils peuvent créer un graphique représentant l'évolution de leurs niveaux d'énergie au fil du temps afin de favoriser les prises de conscience aux changements qu'ils expérimentent au niveau de leur moral et de leur motivation. Ils peuvent réaliser des murales afin de partager leurs idées. Ils peuvent sculpter de l'argile pour illustrer leurs émotions. L'art « réaliste » est souvent plus difficile à créer lorsque le temps est limité et il est habituellement moins utile pour stimuler des discussions parce qu'il se rapproche trop de ce qui s'est passé. L'art abstrait et symbolique est plus propice à la création de liens métaphoriques. Par exemple, la complétion d'une aventure de descente de rivière peut devenir une métaphore sur la concrétisation de projets dans la vie quotidienne. Durant le voyage sur la rivière, tracer les jalons du parcours sur une feuille de plastique par-dessus la carte de l'itinéraire, permet au groupe de superposer ces jalons au calendrier du projet en utilisant une deuxième feuille de plastique ou en y superposant la première.

L'art dramatique permet aux participantes et aux participants de rejouer ce qui s'est passé durant l'expérience, ce qui aurait dû se passer, mais ne s'est pas produit, et ce qu'ils pensent qu'il se produira la prochaine fois. L'art dramatique peut être utilisé en réalisant des sketches de fiction, en modelant des membres du groupe comme s'ils étaient en argile, ou en rejouant l'activité. Ils peuvent jouer en silence ou en parlant.

Les membres du groupe peuvent également chanter des chansons ou jouer d'un instrument. **La musique** se révèle aussi être utile dans les moments d'introspection ou solos. La danse expressive ou des mouvements créatifs peuvent mettre la musique en valeur. **La poésie** peut s'écrire sous la forme de quintils, couplets, haïku, ou poèmes humoristiques. **L'écriture** peut être analytique, comme dans des articles de journaux, ou des questionnaires quantitatifs et qualitatifs, ou bien créative, comme dans des notes de journal intime et des nouvelles ou autres histoires courtes. **Le récit** de fiction par des leaders plein air ou des participantes et participants peut transmettre efficacement des messages métaphoriques au moyen de citations, morales, fictions, légendes, paraboles, ou fables.

De **la photographie**, des diapositives, des vidéos, ou des clichés de films instantanés, peuvent être utiles afin de revisiter une expérience. Lorsque l'on fait rejouer des vidéos ou des enregistrements audios, en s'arrêtant de temps à autre pour discuter, les gens peuvent observer ce qu'ils ressentaient ou pensaient à ce moment-là. Afficher des photos au mur pour que les membres du groupe les commentent est également une option intéressante.

Les présentations consistent en des exposés formels sur l'aventure. Les participantes et les participants peuvent rédiger un rapport sur la sortie, partager des albums de photos avec leur famille, présenter un diaporama au groupe de personnes qui arrivent ensuite, ou démontrer de nouvelles compétences au public à l'occasion d'une journée portes ouvertes. De cette manière, les membres du groupe réexaminent l'expérience vécue du point de vue d'une personne extérieure. Ils doivent trouver des manières d'expliquer l'impact significatif de l'aventure vécue à des gens qui ne l'ont pas expérimentée.

La répétition de la même activité une deuxième fois sans avoir fait de débriefage sur la première expérience ni induit une réflexion avant la nouvelle tentative, peut offrir aux gens la chance de réfléchir seuls et d'améliorer ensuite ce qui n'a pas vraiment bien fonctionné la première fois. Les participantes et participants pourraient tenter d'augmenter leurs niveaux d'effort, mais en général, ils vont plutôt perfectionner le processus. Il est également possible de demander aux membres du groupe d'échanger leurs rôles. Ils pourraient ainsi agir différemment, étant placés dans la peau de quelqu'un d'autre.

Figer l'action

Il arrive parfois que des participantes et des participants restent coincés dans une situation durant une activité. Ils se sont peut-être engagés à changer lors de la dernière discussion mais ne semblent pas y parvenir durant cette activité; il se peut aussi que leur équipe se soit désolidarisée en s'éloignant dangereusement de la tâche. Dans de tels moments, il convient de marquer un temps d'arrêt pour interrompre ou **figer** l'action, et poursuivre ensuite en posant une simple question bien choisie. Cette intervention brève et consciencieuse peut aider les participantes et les participants à sortir de leur situation difficile et ramener le groupe sur la voie du changement positif.

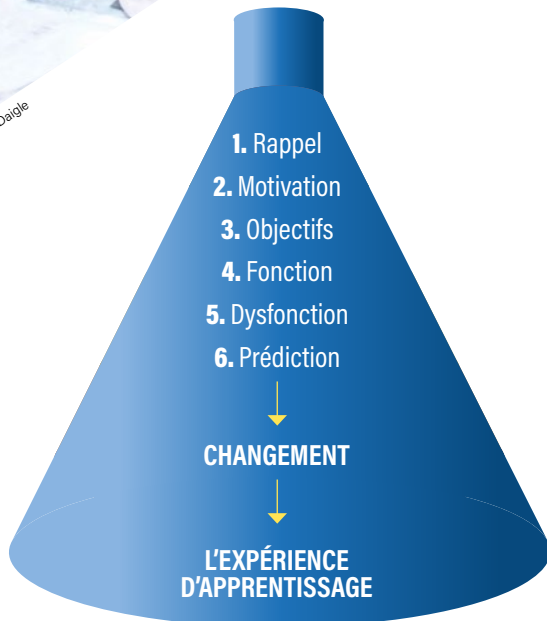


32.

INDUIRE UNE RÉFLEXION AVANT L'EXPÉRIENCE (*FRONTLOADING*)



Credit photo : Patrick Daigle



Induire une réflexion avant l'expérience consiste à poser des questions avant l'activité ou l'expérience d'apprentissage, permettant ainsi aux participantes et aux participants de changer leurs comportements en cours d'expérience (voir la figure à gauche et le tableau ci-contre). Dans le terme anglophone *frontloading*, « front » indique que la facilitation a lieu en amont, ou avant l'expérience. « Loading » fait référence au fait que l'apprentissage est globalement introduit préalablement à l'expérience. L'induction de la réflexion avant l'expérience signifie que l'on explicite les points d'apprentissage essentiels avant l'expérience plutôt que de les revoir ou de faire un débriefage sur les apprentissages après l'expérience.

DIFFÉRENTS TYPES D'INDUCTION AVANT L'EXPÉRIENCE ET QUESTIONS CORRESPONDANTES

Types	EXEMPLES DE QUESTION POUR CHAQUE TYPE D'INDUCTION
1. Rappel	À la fin de notre dernier exercice de ce matin, quelques personnes ont pris un engagement sur ce qu'elles feraient de différent cet après-midi et à la suite de ce programme. Est-ce que chacune et chacun d'entre vous aimerait partager ces déclarations d'engagement avec le groupe une fois de plus avant que l'on commence?
2. Motivation	▪ Dans quel cadre cet apprentissage pourrait-il vous servir dans votre vie quotidienne? ▪ Pourquoi une personne voudrait-elle réaliser cette activité?
3. Objectifs	▪ Selon vous, que va retirer le groupe de cette activité? ▪ Selon vous quel apprentissage est visé par cet exercice?
4. Fonction	▪ Que devra faire le groupe pour réussir? ▪ De quelles stratégies le groupe dispose-t-il pour s'assurer de bien faire ce qui doit être fait?
5. Dysfonction	▪ Dans le passé, quelles actions du groupe ont nui à son succès? ▪ Que peut faire le groupe pour s'assurer de ne pas répéter les mêmes actions?
6. Prédiction	▪ Que pensez-vous qu'il va arriver durant la prochaine activité?

33.

RENFORCER



1

- Les personnes ne semblent pas avoir **CONSCIENCE** de la nécessité de changer
- Utiliser la **CLARIFICATION** : demander à un ami ou un collègue du ou de la leader que la personne admire d'expliquer

2

- Les personnes semblent conscientes, mais **NON DISPOSÉES** à changer
- Utiliser la **NÉGOCIATION** : trouver des ressources nécessaires à la transition

3

- Les personnes semblent être consentantes, mais en **DÉSACCORD** avec le changement envisagé
- Utiliser la **CONFUSION** : demander avec sincérité et respect « Aidez-moi à comprendre »

4

- Les personnes semblent en accord, mais s'**OPPOSENT INCONSCIEMMENT** au changement
- Utiliser le **PARADOXE** : psychologie inversée et inattendue

5

- Les personnes semblent en déni, s'**OPPOSANT CONSCIEMMENT** au changement
- Utiliser la **DOUBLE CONTRAINTE** : deux choix établis et bénéfiques peu importe le choix

6

- Les personnes semblent **APATHIQUES** (non intéressées et indifférentes) envers le changement
- Utiliser le **CHANGEMENT DE RÔLE** : proposer une autre perspective/rôle, ou les retirer et mettre un terme à la participation

Ce n'est pas au changement que les gens résistent, mais plutôt au fait d'être changés. Les participantes et les participants peuvent parfois sentir qu'on les force à progresser, alors, dans bien des cas, ils résisteront. Imposer une motivation externe risque d'augmenter la résistance interne. Inhiber cette résistance (la freiner) pourrait dans certains cas se révéler fructueux, mais ne permet pas, dans bien des cas, d'aborder les raisons sous-jacentes à l'existence de cette résistance. Les leaders plein air peuvent faire face à la résistance de leurs participantes et de leurs participants en prenant conscience que ce sont ces dernières et ces derniers qui peuvent leur apprendre comment mieux s'y prendre pour leur venir en aide. Il devient donc important de voir leur résistance non pas comme une forme d'opposition à l'autorité de la leader et du leader plein air, mais plutôt comme une invitation à comprendre leurs besoins et leurs problèmes. Il vaut mieux ne pas bloquer, disséminer, diffuser ou dévier la résistance, mais plutôt l'utiliser pour le bien-être des membres du groupe.

Renforcer fait référence à une séquence de six manières de consolider les aptitudes des participantes et des participants à gérer leur résistance au changement et d'utiliser cette résistance pour les aider à développer des comportements sains et fonctionnels (voir la figure ci-contre). Suivre la séquence de manière progressive : Commencer par la méthode la moins interventionniste; en cas d'échec, essayer la suivante.

1. **La clarification** est utilisée pour répondre aux participantes et aux participants résistants qui n'ont pas conscience de la nécessité de changer. Leur expliquer pourquoi il est nécessaire de changer et comment les autres personnes y arrivent. Le piège à éviter avec cette manière de procéder est que l'on donne soi-même l'explication. Afin d'éviter dès le départ toute relation conflictuelle qui pourrait persister tout au long de la séquence et empêcher la ou le leader plein air de faciliter le changement, demander à quelqu'un d'autre de donner l'explication. Choisir un ami ou un collègue de la personne à aider, au sein du groupe, pour lequel la participante ou le participant a une certaine admiration afin que cette personne clarifie la raison et la voie du changement.
2. **La négociation** est utilisée pour répondre aux participantes et aux participants conscients, mais qui ne sont pas disposés à changer. Cette manière de procéder implique de s'entendre sur ce qu'il faut faire pour que le changement se produise.
3. **La confusion** est utilisée pour répondre aux participantes et aux participants consentants, mais qui ne sont pas d'accord avec le changement envisagé. Expliquer ouvertement aux membres du groupe que ce qui se passe génère de la confusion et demander respectueusement à mieux comprendre. Évidemment, cette manière de faire échouera lamentablement si elle paraît fausse ou sarcastique. En répondant à une requête honnête et honorable, les participantes et les participants offriront leurs propres interprétations et attentes de la situation. De façon ouverte et franche, faire simplement des liens entre les différentes parties de l'expérience qui déconcerte vraiment la ou le leader plein air. Lorsque les participantes et les participants répondent à l'incompréhension de la leader ou du leader, ils doivent revoir leurs comportements et clarifier les enjeux en cause.

-
4. **Le paradoxe** est utilisé pour répondre aux participantes et aux participants consentants qui, inconsciemment, s'opposent au changement. Un paradoxe est une information qui semble être en contradiction avec le bon sens ou s'opposer aux procédés généralement acceptés.
 5. **La double contrainte** est utilisée pour répondre aux participantes et aux participants réfractaires qui s'opposent consciemment au changement. Une double contrainte offre deux choix auxquels les membres du groupe doivent se soumettre (un ou l'autre).
 6. **Le changement de rôle** est utilisé pour répondre aux participantes et aux participants apathiques qui ne manifestent aucun intérêt. Il s'agit de trouver une autre perspective ou un autre rôle dans lesquels les membres du groupe vont pouvoir se glisser, en espérant chasser leur apathie.

Si, et seulement si, on a essayé en vain toutes ces techniques avec les participantes et les participants, il pourrait être nécessaire de mettre fin à leur participation à l'activité ou de les retirer du programme.



Crédit photo : Pascal Picard



110

Crédit photo : Pascal Picard

34.

FOCALISER

La focalisation fait référence aux niveaux de prise de conscience des membres du groupe ainsi qu'au centre d'intérêt de la facilitatrice ou du facilitateur : est-ce que l'on porte son attention sur le problème ou sur la solution?

Lorsque l'on applique une **méthode de facilitation centrée sur le problème**, on se préoccupe de ce qui ne fonctionne pas et on corrige l'action dysfonctionnelle. Dans ce cas, on devrait en savoir le plus possible sur le problème afin d'aider la participante ou le participant à modifier son comportement. Plus on comprend le problème, plus on peut être utile dans sa résolution. Par conséquent, en tant que leader plein air utilisant l'approche centrée sur le problème, on pose des questions comme : « Pourquoi le problème est-il arrivé et quelle en est la cause? ».

Lorsque l'on utilise une **méthode de facilitation centrée sur la solution**, on détermine ce qui fonctionne, c'est-à-dire l'action fonctionnelle, on retient celle-ci comme un modèle de changement et on favorise l'intégration du comportement positif à la réalité de la participante ou du participant. Dans ce cas, on devrait en savoir le plus possible sur les exceptions à ce problème. Plus on détermine et comprend ces exceptions, plus on est utile à la participante ou au participant. Par conséquent, en tant que leader plein air utilisant

l'approche centré sur la solution, on pose des questions comme : « Quand le problème arrive-t-il, et que se passe-t-il en l'absence de problème? ». Dans une telle approche, notre perception du problème est plus concrète, mais seulement si on entrevoit des solutions susceptibles de le résoudre. Cette méthode met aussi l'accent sur les comportements fonctionnels des participantes et des participants et cette connaissance les pousse à accentuer et utiliser leurs forces, et à miser sur celles-ci.

L'utilisation d'une échelle est une technique courante pour autoévaluer sa performance à la suite d'une expérience d'aventure. Par exemple, on pourrait demander aux membres du groupe d'évaluer le niveau de coopération atteint lors d'une expérience, sur une échelle de 0 à 10; ils peuvent soit énoncer leur résultat à voix haute, lever les doigts, ou l'écrire. Zéro représente une absence totale de coopération et dix représente une coopération totale (ne pas oublier de bien préciser les extrémités de l'échelle au cas où quelqu'un utiliserait les chiffres dans le sens inverse). Les participantes et les participants peuvent utiliser l'échelle pour évaluer l'expérience de façon quantifiable ou pour se lancer dans une discussion sur leurs performances.

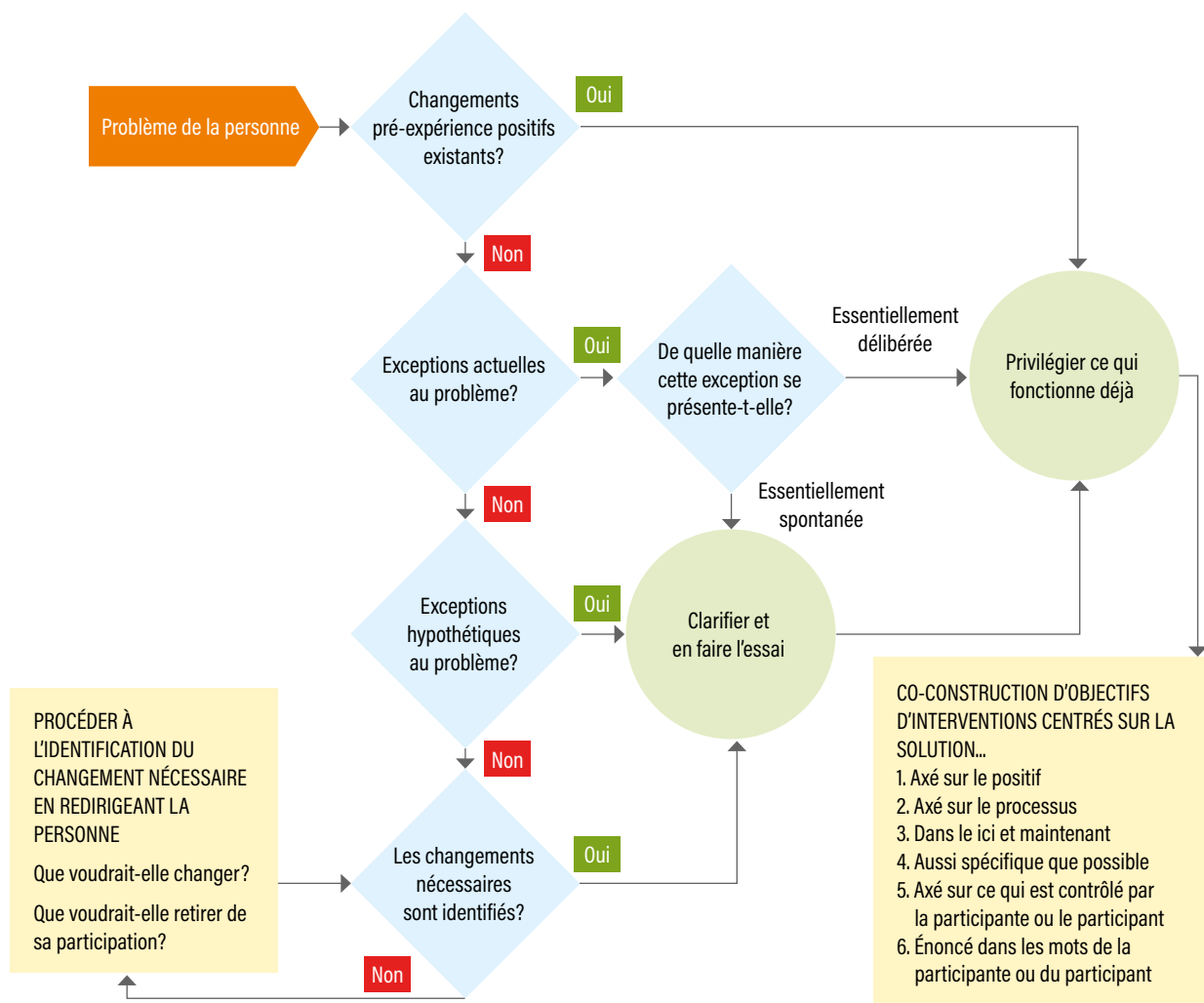
Supposons qu'un groupe évalue sa coopération avec une moyenne de 5. En tant que leader plein air utilisant l'approche **centré sur le problème**, on devrait attirer l'attention des participantes et des participants sur l'identification, l'étude et l'élimination des éléments négatifs qui les ont empêchés d'obtenir un meilleur score moyen pour leur coopération. Inviter ensuite le groupe à vivre sa prochaine expérience d'aventure en réduisant ces éléments négatifs. En tant que leader plein air utilisant l'approche centré sur la solution, on devrait demander aux membres du groupe de tenir compte des éléments positifs qui leur ont permis d'obtenir un résultat de 5 et de s'assurer de maintenir ou d'améliorer ce résultat lors des prochaines expériences. Le groupe sera ainsi enclin à se concentrer sur le développement de ces éléments positifs pour améliorer ses résultats. On pourrait aussi interroger les membres du groupe sur les petites choses qu'ils feront différemment lorsqu'ils auront atteint de meilleurs résultats pour leur coopération. La figure suivante compare la facilitation centrée sur le problème et la facilitation centrée sur la solution.

COMPARAISON ENTRE LA FACILITATION CENTRÉE SUR LE PROBLÈME ET CELLE QUI EST CENTRÉE SUR LA SOLUTION

LA FOCALISATION SUR LE PROBLÈME	LA FOCALISATION SUR LA SOLUTION
• Vise à réduire les problèmes • Observe ce que les participantes et les participants font mal et incorrectement • Met l'accent sur ce qu'ils ne veulent pas • Met en lumière ce qui doit être mieux fait • Cherche à éliminer les faiblesses • S'intéresse à <i>la raison</i> pour laquelle un problème est arrivé (quelles en sont les causes et pourquoi il perdure?)	• Vise à donner plus d'importance aux solutions • Observe ce que les participantes et les participants font bien et correctement • Met l'accent sur ce qu'ils veulent • Met en lumière ce qui est déjà bien fait • Cherche à accentuer les forces • S'intéresse <i>aux moments</i> où il n'y a pas de problème (Quelles sont les exceptions?)

Les réponses aux questions des participantes et des participants, et les solutions à leurs problèmes se trouvent souvent dans les **exceptions** possibles à ces problèmes. C'est le cas lorsque l'on demande aux participantes et aux participants : « Quand aucun problème ne se produit, que se passe-t-il à la place? ». Par exemple, si les membres d'un groupe ont un problème de confiance entre eux, on pourrait focaliser sur une exception (un moment où ils se faisaient confiance). S'ils affirment qu'ils n'ont jamais eu confiance les uns envers les autres, on peut leur demander de trouver des exceptions hypothétiques (imaginer un moment de confiance). On devrait leur demander : « Quand ce problème n'existe pas, à quoi ressemblent les choses? Que se passerait-il si les membres du groupe se faisaient davantage confiance? Que feriez-vous de différent si vous aviez plus confiance dans les autres? Comment sauriez-vous si vous aviez plus confiance? ».

Avec les **questions** qu'on leur pose sur les exceptions à leurs problèmes, les participantes et participants focalisent positivement leurs pensées sur les solutions plutôt que sur les problèmes. En répondant à ces questions, ils prennent conscience, et nous aussi, de ce qu'ils devraient faire différemment. Ils en retirent ainsi des idées pour agir différemment dans le futur.



Le logigramme ci-contre indique les décisions essentielles prises par une ou un leader plein air qui utilise les méthodes centrées sur la solution. Pour prendre la première décision, il faut savoir si les participantes et les participants ont constaté des **changements de type pré-expérience**, c'est-à-dire des changements entre le moment où ils ont contacté l'organisme et le début de leur expérience d'aventure. S'ils ont adopté des comportements qui se sont révélés fonctionnels, la facilitatrice ou le facilitateur va directement essayer de favoriser l'intégration de tels changements parce qu'ils se manifestent déjà dans les comportements de la participante ou du participant (c'est-à-dire continuer à privilégier ce qui fonctionne).

Si ces derniers n'ont pas constaté de changement avant de commencer l'expérience d'aventure, la facilitatrice ou le facilitateur va vraiment vouloir savoir s'ils ont connu des exceptions face à ce problème dans leur vie personnelle (c'est-à-dire « Y a-t-il un moment où le problème ne se produit pas ou du moins où il est moins grave que les autres fois? »). Si une telle **exception** existe, la facilitatrice ou le facilitateur va chercher à savoir si elle est délibérée (c'est-à-dire les participantes ou les participants adoptent tel comportement lorsque c'est nécessaire), ou spontanée (c'est-à-dire les participantes ou les participants adoptent un certain comportement, mais ils ne savent pas du tout comment ni pourquoi). Le but est d'identifier certains comportements et d'utiliser davantage ce qui fonctionne, ou dans le cas des exceptions spontanées, de trouver comment cela se produit, d'en utiliser une petite partie, et si cela fonctionne, d'en utiliser davantage.

Si la facilitatrice ou le facilitateur ne trouvent aucune exception au comportement problématique, ils peuvent créer une exception hypothétique au problème. Un exemple classique d'une telle exception est la question miracle : « Imaginons que vous vous réveillez demain matin et que le problème a disparu. Vous ne savez pas comment ni pourquoi; vous savez juste qu'il n'est plus là. Si cela arrivait, que feriez-vous? Comment vous comporteriez-vous? Que feriez-vous différemment? » La clé est d'intégrer de petites parties de cette exception hypothétique dans les expériences réelles vécues, et si cela fonctionne, d'utiliser ces comportements davantage.

À ce stade-ci, la plupart des participantes ou des participants auront répondu « oui » à l'une des trois branches de questions dans le logigramme. Mais dans des cas exceptionnels, la facilitatrice ou le facilitateur **va identifier les domaines que la participante ou le participant aimerait ou aurait besoin de changer**. Lorsque l'on découvre des éléments de changement dans ce processus, on les exploitera le plus possible. Une fois que les comportements centrés sur la solution sont établis, des objectifs d'intervention sont fixés en utilisant les six critères résumés dans le tableau suivant.

COMPARAISON ENTRE LES CRITÈRES D'ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS, LES MOTS CLÉS ET LES QUESTIONS DANS LE CADRE D'UNE FACILITATION CENTRÉE SUR LES SOLUTIONS (WALTER ET PELLER, 1992)

CRITÈRES	MOTS CLÉS	EXEMPLES DE QUESTIONS
1. De manière positive	<i>À la place</i>	Que feriez-vous à la place?
2. Dans l'énonciation du processus	<i>Comment</i>	Comment ferez-vous cela?
3. « Ici et maintenant »	<i>Sur le bon chemin</i>	Comme vous partez d'ici aujourd'hui et que vous êtes sur le bon chemin, que ferez-vous de différent ou que vous direz-vous de différent?
4. Aussi spécifique que possible	<i>Spécifiquement</i>	Comment, spécifiquement, effectuerez-vous cela?
5. Sous le contrôle des membres du groupe	<i>Vous</i>	Que ferez-vous quand cela arrivera?
6. Dans les mots de la participante ou du participant	<i>Appartenance</i>	(Écrire ici les mots de la participante ou du participant)

Adapté de Walter et Peller, 1992.

En fonction d'une maîtrise croissante du processus centré sur la solution, les membres du groupe et la personne responsable de la programmation d'aventure établissent ensemble les futurs objectifs pour le groupe. Pour qu'une intégration réussisse, elle doit s'aligner sur ces six critères : (1) en utilisant, d'une manière **positive**, un langage orienté sur la solution; (2) en utilisant, lors de l'énonciation du **processus**, des verbes à l'**infinitif** afin d'orienter les objectifs vers l'action; (3) « **ici et maintenant** », en focalisant sur la réussite des comportements actuels; (4) aussi **spécifique** que possible, afin que les objectifs fixés soient bien clairs; (5 et 6) des comportements écrits que **les participantes et les participants peuvent s'approprier** en utilisant **leurs propres mots** pour renforcer le sentiment de contrôlabilité.



Crédit photo : Julien Choquette-Daigneault

35.

CADRER L'EXPÉRIENCE

Le cadrage fait référence à la façon dont l'expérience est présentée. Songer à une activité de groupe bien connue, comme la toile d'araignée, menée pour le personnel d'un entrepôt se comportant de manière peu éthique. Il est possible de présenter cette expérience en utilisant l'un des quatre cadres ou récits suivants.

Fantastique. Vous fuyez un volcan en éruption ou une crue rapide des eaux, et vous avez 20 minutes pour éloigner tout votre groupe du danger (d'un côté de la toile) et le mettre en sécurité (de l'autre côté de la toile). Vous devez passer à travers cette toile d'araignée géante (mais pas au-dessus, ni en dessous, ni autour). Chaque personne doit passer par sa propre ouverture de la toile (qui se referme dès que quelqu'un l'a utilisée). Si vous touchez un fil de la toile, l'araignée géante réagit et vous mourrez tous (recommencer l'activité sans ajout de temps supplémentaire). Des questions?

Réaliste. Allez d'un côté des cordages vers l'autre côté sans passer au-dessus, ni autour, ni en dessous. Chaque personne doit passer par une seule ouverture (on ne peut utiliser la même deux fois). Si vous touchez une corde, vous devez recommencer, mais le temps presse. Vous avez 20 minutes. Des questions?

Contextualisé. Vous avez pour mission, dans le contexte d'un service après-vente, d'assurer qu'une clientèle insatisfaite (d'un côté) trouve satisfaction (d'un autre côté). Vous offrirez à chaque personne un service sur mesure en fonction de ses caractéristiques uniques (chacune ayant sa propre ouverture). Si vous n'offrez pas une bonne qualité de service ou un bon niveau d'attention (contact avec la toile), la clientèle ne sera pas satisfaite (tout le monde recommence). Des questions?

Isomorphique. Bienvenue dans le réseau de distribution (la toile). Pour ce défi, vous allez transporter des biens (des gens) dans tout le réseau de distribution, c'est-à-dire de votre entrepôt (d'un côté) vers mes boutiques (l'autre côté). Puisque mes boutiques se situent dans des lieux différents, chaque livraison (une personne) devra emprunter une route unique (ouverture) pour s'y rendre. Si les biens sont abîmés pendant le trajet (en touchant une corde), ils devront être retournés

volontairement à l'entrepôt pour y être réparés ou remplacés, puis réexpédiés. Si mes boutiques reçoivent une livraison endommagée, moi, votre estimé client, retournerai tout le chargement et nous renégocierons notre contrat (recommencer avec une pénalité de temps). Vous avez 20 minutes pour effectuer toutes les livraisons (tout le monde). Des questions?

Dans ces récits d'introduction, les règles du jeu ne changent pas, mais le groupe s'engagera dans l'activité et sa séance de débriefing différemment selon le cadrage offert : plus ludiquement pour les cadres fantastique et réaliste, et plus sérieusement pour les cadres contextualisé et isomorphique. La différence entre les deux dernières introductions ne saute pas aux yeux. Dans un cadrage contextualisé, la métaphore est universelle et partagée. Pour un groupe corporatif, le récit concerne les affaires en général et fonctionne pour tous les secteurs. Dans un cadrage isomorphique, le récit est concocté méticuleusement par la facilitatrice ou le facilitateur afin qu'il s'adapte expressément à ce seul groupe de participantes et participants. Puisque chaque groupe est unique, reprendre la présentation avec un autre groupe est hautement improbable. De plus, non seulement tous les éléments du jeu correspondent étroitement au lieu de travail (ce qui en fait une puissante métaphore), mais la résolution du jeu doit aussi être celle qui est souhaitée dans la vie. Pour les gens qui ont un emploi dans un entrepôt, c'est ce qui constitue leur travail et leur dilemme éthique. Par conséquent, ce cadrage est isomorphe pour eux, et seulement eux. L'adjectif « **isomorphique** » qualifie des structures qui sont les mêmes ou équivalentes, mais qui comportent peut-être des significations ou des fonctions différentes.

Bien que chaque cadrage puisse être utilisé pour n'importe quels groupe et type de programmes, certaines méthodes conviennent mieux à des programmes définis, comme le tableau suivant l'indique. Renforcer la métaphore pour chaque expérience a un impact puissant sur le transfert de l'apprentissage. Pour la technique de l'entonnoir, nous avons demandé aux membres du groupe de réfléchir à des métaphores avec la question : « En quoi cela ressemble-t-il à la vie? ». En ce qui concerne l'induction d'une réflexion avant l'expérience, nous avons demandé d'imaginer une métaphore en fonction de la question : « Selon vous, quelle sera la morale de cette histoire? ». Le cadrage isomorphique propose en amont la métaphore aux participantes et aux participants et leur permet de fonctionner dans ce cadre durant leurs expériences d'apprentissage avec l'intention que les comportements démontrés dans l'activité soient les mêmes que ceux souhaités dans la vie. Plus les métaphores sont fortes, meilleur est le transfert de l'apprentissage.

COMPARAISON ENTRE LES DOMAINES DE PROGRAMMATION D'AVENTURE (PA) ET LES TECHNIQUES DE CADRAGE LES PLUS COMMUNES

Domaine de la PA	RÉCRÉATION	ÉDUCATION	DÉVELOPPEMENT	THÉRAPIE
Je veux changer la façon dont la personne	Se sent	Pense et se sent	Se comporte, pense et se sent	Résiste au changement, se comporte, pense et se sent
Je cadrerai donc l'expérience en utilisant	Le fantastique	La réalité	La métaphore contextuelle	La métaphore isomorphique

36.

PRISE DE DÉCISIONS DE GROUPE

AUTOCRATIQUE

DÉMOCRATIQUE

DÉLÉGATIF

pouvoir
À LA LEADER OU AU LEADER

pouvoir
AU GROUPE

Directive

La ou le leader décide, informe les membres du groupe, et vérifie leurs réactions à la prise de décision

Experte

La ou le leader décide, informe les membres du groupe, adapte la décision en fonction de leurs réactions

Consultative

La ou le leader recueille les commentaires du groupe, puis prend une décision, et l'adapte en visant l'approbation du groupe

Partagée

Le groupe passe la décision au vote et « se rallie à la majorité »

Consensuelle

Presque tout le monde est d'accord avec la décision; même si certains ont quelques réserves, ils la soutiennent

Unanime

Tous les membres du groupe sont d'accord avec la décision et l'appliquent sans réserve

Les six types de prise de décisions proposées dans la figure ci-dessus deviennent de plus en plus collaboratives lorsque l'on passe d'un style de leadership autocratique à un style délégitif. Dans la prise de décisions **directive**, la ou le leader prend la décision, informe le groupe, vérifie les attentes des participantes et des participants pour bien comprendre et accepte toute réaction qu'ils pourraient avoir envers la décision sans la modifier d'aucune façon. Dans la prise de décisions **experte**, la ou le leader, à titre d'experte ou d'expert, décide, informe, et valide comme dans l'approche précédente, mais cette fois, adapte la décision en fonction des réactions des membres du groupe. Ces deux types de prise de décisions s'inscrivent dans un style autocratique.

Sous un style de leadership démocratique, le groupe a en quelque sorte un rôle équivalent à jouer dans la prise de décisions. Quand les leaders plein air ont un léger avantage de pouvoir, on parle de prise de décisions **consultative**; les leaders recueillent les opinions et perspectives des

membres du groupe au sujet de la prise de décisions et adaptent celle-ci au besoin en vue d'obtenir l'approbation du groupe. Quand ce sont les membres du groupe qui ont un léger avantage de pouvoir, ils privilégient souvent le vote pour que la prise de décisions soit **partagée**, tout le monde s'entendant pour suivre l'opinion de la majorité. La ou le leader plein air contribue et influence, mais c'est le groupe qui a le plus de contrôle.

Quand un style de leadership devient plus déléгатif, le groupe peut devenir plus cocréatif et collaboratif. Une prise de décisions est **consensuelle** lorsque les participantes et les participants discutent pour arriver à une entente; cela dit il se pourrait qu'ils n'y parviennent pas, malgré le fait que chacun puisse s'exprimer et se faire entendre. Arriver à un consensus, c'est être capable de vivre avec la décision, sans enjeux pouvant compromettre l'entente, et s'entendre à soutenir la décision du groupe sans désengagement. Quand les participantes et les participants s'accordent entièrement sur tout, sans émettre de réserve importante, ce qui arrive parfois mais plutôt rarement, on parle de prise de décisions **unanime**.

Dans les situations où c'est **la ou le leader plein air qui décide**, comme dans la prise de décisions directive, il faudra partager la décision avec les membres du groupe, évaluer la réaction qui s'ensuit, donner des réponses aux questions individuelles en s'assurant que tout le monde les entende, et s'assurer que toutes les participantes et tous les participants savent ce qu'ils doivent faire pour mettre en œuvre la décision. Une fois la décision appliquée, rester flexible et, au besoin, la modifier en cours de processus. Si la ou le leader plein air opte pour la prise de décisions experte consistant à prendre une décision en fonction des commentaires des membres du groupe, ou la prise de décisions consultative consistant à prendre une décision et à la modifier en fonction des commentaires du groupe, alors il devient essentiel de leur expliquer avec clarté la façon dont ils peuvent contribuer, le pouvoir de la leader ou du leader de rejeter ou de changer une décision qui pourrait potentiellement être dangereuse, ainsi que les circonstances dans lesquelles ce pouvoir serait utilisé. Bref, se préparer à décider dans quelle mesure les membres du groupe participeront à la prise de décision.

Lorsque ce sont les membres du **groupe qui décident**, la ou le leader plein air peut tout simplement décrire la situation, déléguer le processus, clarifier son apport dans la prise de décisions : beaucoup pour le vote partagé, un peu pour les consensus, et pas du tout en cas d'unanimité. S'assurer de bien expliquer le processus qui sera utilisé en lien avec les modalités de vote, les lignes directrices du processus pour arriver à un consensus, et les critères relatifs à l'unanimité. Lorsque l'on détermine le type de prise de décisions à utiliser, tenir compte de l'empressement et de la motivation des membres du groupe à prendre une décision, de leurs compétences en communications et en prise de décisions, et du temps disponible.

Si c'est nécessaire, imposer une **limite de temps** et expliquer que la ou le leader pourra intervenir soit pour prendre la décision une fois le temps expiré ou encore pour commencer à orienter le groupe vers un choix en fonction de l'urgence de la situation. Ne jamais utiliser un type de prise de décisions axée sur le groupe comme ruse pour cacher une décision que l'on aurait déjà prise à titre de leader plein air. Cette **supercherie** rompt souvent le lien de confiance que l'on avait noué avec les participantes et les participants et peut être source de conflit entre la ou le leader et son groupe.



120

Crédit photo : Face aux vents

37. CINQUANTE BIAIS RELATIFS À LA PRISE DE DÉCISIONS

La prise de décisions n'est pas toujours un processus fluide et précis. Des biais, ou des a priori, basés sur des inexactitudes ou des faussetés plutôt que sur la réalité ou des faits, risquent d'interférer avec la fluidité et la précision du processus de prise de décisions. Pour éviter ces écueils, les leaders plein air efficaces devraient prévenir l'effet des biais sur leur prise de décisions en comprenant leur fonctionnement et en apprenant à les contrer. Le tableau suivant présente des biais auxquels elles et ils seront confrontés. Il est nécessaire de s'entraîner à prendre les meilleures décisions possibles en se sensibilisant à l'existence de ces biais et en les abordant petit à petit. Une fois sur le terrain, pendant l'encadrement de la sortie, les leaders plein air peuvent profiter de toutes les occasions d'apprentissage qui émergent en consignait leurs prises de décisions. Ils peuvent le faire à un moment opportun, lorsque leur attention est moins sollicitée. Après la sortie, l'analyse de ces prises de décisions permet d'identifier les biais présents dans le processus. Discuter et réfléchir avec des collègues est également une bonne manière de se familiariser avec les biais qu'une ou un leader plein air rencontre.

LISTE DE 50 BIAIS ET MESURES DE PRÉVENTION CONCERNANT LA PRISE DE DÉCISIONS EN FONCTION DE 5 CATÉGORIES

	BIAS/EFFETS	EXPLICATION	EXEMPLE	PRÉVENTION
PRÉDISPOSITION	Angle mort	Penser que l'on a moins de biais que les autres.	Je sais que d'autres sont influencés par ce stéréotype, mais pas moi.	Observer longuement et sérieusement ses propres biais, surtout ceux du présent tableau.
	Dunning-Kruger	Les experts ont tendance à sous-estimer leurs compétences tandis que les novices ont tendance à les surestimer.	Je ne suis pas encore parfait lorsqu'en escalade j'ouvre une voie 5.14, mais j'étais plutôt bon lors de ma première descente en canot.	Se préparer à faciliter des novices arrogants et intrépides, autant que timides et craintifs.
	Exagération	Tendance à embellir les histoires puisque les attentes dépassent ce que la réalité peut offrir.	Une fois, j'ai pêché un poisson « gros comme ça », et tout le monde en a mangé pendant plusieurs jours.	En tant que leader plein air, mieux vaut s'en tenir à ne raconter que des histoires et des réussites véridiques.
	Halo	Penser que lorsque l'on a du talent pour quelque chose, on est doué pour tout.	Je grimpe bien, donc je pagaie et je skie bien aussi.	Ne pas présumer que les habiletés des membres du groupe se transfèrent facilement.
	Illusion du contrôle	Surestimer son pouvoir ou son contrôle sur les événements externes.	Je contrôle mes activités en plein air, mais pas lorsque je voyage en avion, en train et en voiture.	Penser rationnellement à ce qui est incontrôlable et apprendre à lâcher prise.
	Négativité	Avoir tendance à se rappeler davantage des expériences négatives que positives.	Je me souviens d'avoir subi des blessures. C'était en redescendant d'un sommet ou quelque chose comme ça.	Être conscient des expériences positives et éviter de ressasser les négatives : mieux vaut les oublier.
	Normalité	Avoir de la réticence à se préparer pour un désastre qui n'est pas encore arrivé.	À quoi bon avoir un plan d'urgence? Cela n'arrivera jamais, à moi ou à nous.	Se rappeler la règle des 5 P : « planification préalable prévient piètre performance ».
	Excès de confiance	Avoir extrêmement confiance en son propre jugement ou compétence.	Je sais que j'ai raison à ce sujet; j'ai rarement tort.	Prévoir une bonne marge d'erreur; nous ne sommes que des êtres humains.
	Réactance	Avoir besoin de faire l'opposé de ce que l'on est censé faire afin de ne pas brimer la liberté d'être soi-même.	Je vais leur prouver qu'ils ont tort en leur montrant qu'on peut le faire quitte à y laisser ma vie.	Se demander à soi-même si on se laisse manipuler par cette « psychologie inversée » et changer cela.
	Statu quo	Préférer garder les choses telles qu'elles sont pour résister au changement.	Pas question qu'ils m'obligent à faire ça; c'est très bien ainsi.	Le changement est l'unique constante dans la vie; il faut apprendre à vivre avec.

	BIAIS/EFFETS	EXPLICATION	EXEMPLE	PRÉVENTION
ESTIMATION	Impact	Surestimer l'intensité ou la durée de l'influence d'un événement.	C'étaient les pires conditions météorologiques et ça a duré des jours entiers.	Éviter d'accorder trop d'importance à l'impact des événements forts.
	Attentes de l'observateur	Manipuler inconsciemment de l'information selon les résultats anticipés.	Je n'aime pas entendre des informations négatives, alors je vais minimiser leur portée.	Se préparer à accepter toutes les contradictions qui s'opposent à nos opinions et théories coutumières.
	Optimisme	Surestimer les résultats positifs, surtout ceux qui nous avantagent ou nous plaisent.	Les premiers grimpeurs de l'Everest semblaient parler avec optimisme des échecs et avec pessimisme de la réussite qui s'annonçait.	Veiller à ne pas être excessivement optimiste ou pessimiste, surtout quand les participantes ou les participants peuvent nous entendre.
	Pessimisme	Surestimer les résultats négatifs, surtout ceux qui nous semblent épouvantables.		
	Période de planification	Sous-estimer le temps qu'il faut pour accomplir certaines tâches.	Mon grand groupe aura largement le temps d'effectuer le travail.	Accorder plus de temps pour les tâches et la planification, surtout pour les groupes.
	Pseudocertitude	Paradoxalement, éviter le risque lorsque le résultat attendu est positif, et prendre le risque lorsque le résultat attendu est négatif.	Ça a l'air d'être facile à faire, alors prenons un peu de recul. Ça ne va pas fonctionner, alors lançons-nous puisque nous n'avons rien à perdre.	Contrôler notre prise de risques et celle des autres en pensant à ce paradoxe, surtout avec les groupes, et minimiser les perspectives excessivement positives ou négatives.
	Régression	Surestimer les probabilités d'obtenir des résultats positifs et sous-estimer les probabilités d'obtenir des résultats négatifs.	Je vais gagner à la loterie et je n'aurai jamais d'accident de voiture.	Évaluer de façon réaliste nos chances d'obtenir des résultats positifs ou négatifs.
	Compensation du risque	Avoir la tentation de prendre de plus gros risques quand le sentiment de sécurité augmente.	Il n'y a aucun danger ici; allons-y et faisons une chandelle sur les mains au sommet.	Savoir que le danger ne diminue pas, même si la situation semble plus sécuritaire.
	Gain de temps	Mal estimer le gain de temps lorsque l'on augmente ou diminue le rythme. Un rythme lent nous fait sous-estimer le gain de temps, alors qu'un rythme rapide nous fait surestimer ce gain.	Sur une même distance, quand on accélère un rythme lent, on gagne moins de temps que si on accélère un rythme rapide; manifestement, plus on va vite, plus on gagne du temps.	Faire des calculs plutôt que d'essayer de deviner ce qui aurait le plus de sens (cet exemple est expliqué plus en détail au chapitre 16).
	Chemins déjà fréquentés	Sous-estimer le temps qu'il faut pour se déplacer sur des chemins que l'on connaît bien et surestimer le temps qu'il faut pour se déplacer sur des chemins que l'on ne connaît pas.	Je suis déjà venu ici; ça ne devrait pas être long pour arriver au camp. Ce trajet est nouveau pour moi; nous risquons de ne pas arriver avant la noirceur.	Mesurer le temps et la distance à partir de données objectives, telles que des cartes ou des outils technologiques; la mémoire n'est pas toujours fiable.

	BIAIS/EFFETS	EXPLICATION	EXEMPLE	PRÉVENTION
FAVORITISME	Ambiguïté	Mettre de côté certaines options lorsqu'il manque des informations.	Nous ne savons rien à ce sujet, alors n'en tenons pas compte.	Faire preuve de jugement pour compenser le manque de données.
	Leurre	Changer pour une nouvelle option qui est identique à l'ancienne.	J'aime votre option; elle ressemble beaucoup à celle que nous avons entendue plus tôt. Je l'aime davantage.	Ne pas se laisser leurrer par des données apparemment « nouvelles » alors qu'elles reprennent les données « anciennes » sous une nouvelle forme.
	Distinction	Juger que deux options identiques sont différentes lorsqu'on les évalue ensemble plutôt que séparément.	J'ai l'impression que cette option est bien mieux que la seconde, même si elles semblent similaires.	Comparer des options similaires afin de trouver des différences; s'il n'y en a pas, c'est que les options sont identiques.
	Démonstration	Exprimer une appréciation ou un mépris injustifié en raison d'un sentiment de familiarité.	Je connais bien ce genre de situation et je [l'aime/ne l'aime pas] beaucoup.	Maintenir sa neutralité et son impartialité pour rester flexible.
	Omission	Penser que les informations omises sont meilleures que les options incluses.	Je pense que les données qui manquent seraient utiles; il faudrait y jeter un coup d'œil.	Faire preuve de jugement pour compenser le manque de données.
	Faire l'autruche	Ignorer manifestement les informations négatives (enfouir la tête dans le sable).	On ne peut rien faire; restons-en là pour l'instant.	Ignorer les informations négatives peut être fatal! Il faut y prêter attention.
	Dévaluation réactive	Dévaluer intentionnellement les données provenant des adversaires.	Je ne vous aime pas, donc vos idées ne sont pas crédibles pour moi.	S'efforcer d'écouter les idées pertinentes et judicieuses des gens que l'on n'aime pas.
	Perception sélective	Ne voir que les informations que l'on s'attend à voir.	Ce n'est pas sur mon « radar », alors n'en tenons pas compte.	Prêter attention aux informations que l'on ne verrait pas en temps normal.
	Procédé de Semmelweis	Rejeter des données contradictoires juste parce qu'elles s'opposent à ce que l'on pense.	Je ne suis pas d'accord, ça ne doit donc pas être si important; continuons.	Identifier et accepter les contradictions comme étant contributives.
	Banalisation	Accorder trop d'importance à des informations sans conséquence.	Ça, c'est vraiment important; il faut y consacrer tous nos efforts.	Repérer les informations sans importance et en faire prendre conscience aux autres personnes également.

	BIAIS/EFFETS	EXPLICATION	EXEMPLE	PRÉVENTION
CHOIX	Conviction	Évaluer un argument logique en fonction de la conclusion que l'on entrevoit.	Ça va marcher parce qu'il le faut! Ça ne peut vraisemblablement pas être vrai puisque ça ne marchera jamais.	Il ne faut pas que le résultat que l'on espère nous influence lorsque l'on évalue des options.
	Conservatisme	Reconsidérer insuffisamment les croyances passées après avoir considéré et accepté de nouveaux faits.	Je comprends ce que vous dites, mais cela ne changera rien; on continue quand même.	Lorsque l'on considère et accepte de nouveaux faits, s'en servir à bon escient afin de revoir notre façon de penser ou de planifier.
	Influence continue	Croire en la véracité de la désinformation même lorsqu'elle est soumise à rectification.	Je sais que c'est faux, mais je trouve quand même que c'est tout à fait sensé.	Accepter les rectifications basées sur des données ou des faits et mettre fin à la désinformation.
	Expérimentation	Soutenir des données qui correspondent à notre opinion et minimiser celles qui n'y correspondent pas.	J'apprécie tout à fait les données qui s'alignent sur mes choix, mais un peu moins les autres.	S'abstenir de sélectionner seulement les informations qui nous plaisent, en se faisant l'avocat du diable.
	Faux consensus	Surestimer le nombre de personnes qui sont d'accord avec nous.	Y a-t-il des désaccords? Aucun? Alors, lançons-nous!	Accorder suffisamment de temps pour que les gens puissent exprimer leur désaccord.
	Attribution de groupe	Attribuer l'opinion d'un membre du groupe à tous les membres, ce qui fait que les décisions prises par le groupe reflètent la préférence unilatérale de tous, même lorsque certains expriment leur désaccord.	J'aime votre idée, et je suis certain que vous parlez pour tout le monde puisque je n'ai entendu aucune objection. Alors, alignons-nous sur votre opinion et choisissons cette option maintenant.	Faire attention à ne pas prendre les opinions des personnes extraverties comme si elles exprimaient celles de tout le groupe; accorder suffisamment de temps aux personnes introverties afin qu'elles puissent contribuer et exprimer leur désaccord.
	Au service du groupe	Souhaiter être aimé, et en arriver à évaluer incorrectement des informations potentiellement bénéfiques.	Je veux être populaire et je ne veux pas vous offenser, alors je vais prendre une décision qui va vous plaire.	Maintenir sa neutralité et son objectivité; les personnes qui mènent doivent souvent faire des choix impopulaires.
	Intrants	Associer incorrectement ce que l'on observe à ce que l'on attend.	Je pense que les personnes constamment occupées et amateurs de plein air sont des leaders productifs.	Éviter les suppositions basées sur des corrélations erronées.
	Partage d'information	Passer plus de temps à discuter des informations connues et moins de temps à discuter des données inconnues.	Parlons de ce que nous savons; ça ne sert à rien de spéculer sur ce que nous ignorons.	Lorsque l'on ne sait pas, il est préférable de faire preuve de jugement pour compenser les données manquantes.
	Risque zéro	Réduire les risques faibles à zéro dans leur évaluation.	Ce n'est vraiment pas grand-chose, alors il ne faut pas s'inquiéter de ce risque.	S'assurer que le risque est infime avant de ne pas le considérer.

	BIAIS/EFFETS	EXPLICATION	EXEMPLE	PRÉVENTION
ATTRIBUTION	Autorité	Estimer que l'opinion des experts est plus juste et se laisser influencer par celle-ci plutôt que par la nôtre.	C'est moi qui mène et j'ai évidemment reçu une formation pour ça; je sais ce que je fais.	Bien réfléchir pour savoir quand accepter les opinions des experts; ne pas leur accorder trop d'importance.
	Soutien aux choix	Embellir ses souvenirs et les choix faits dans le passé.	J'ai déjà fait ça, et je me souviens que la meilleure façon de le faire, c'est de...	Encore une fois, les souvenirs peuvent être vraiment faussés; mettre un bémol sur ce choix.
	Confirmation	Chercher et interpréter des informations pour confirmer des idées préconçues.	J'aime cette information; elle convient bien à notre plan, alors continuons à l'utiliser.	Prendre assez de temps pour chercher des informations contradictoires et les utiliser pour rejeter certaines idées préconçues.
	Pari	Croire à tort que de futures probabilités d'événements fortuits sont influencées par leurs anciennes probabilités (si une pièce tombe neuf fois sur « face », la dixième, ce sera « pile »).	Les probabilités associées au risque se corrigent d'elles-mêmes. Après une série d'échecs imputables à la présence de dangers, je vais réussir et cette fois, atteindre le sommet!	Il ne faut pas croire que les échecs du passé sont la garantie d'une prochaine réussite; le passé n'exerce aucune influence sur l'avenir, si ce n'est que l'on apprend de ses erreurs.
	Rétrospective	Dire que certains événements étaient prévisibles une fois qu'ils sont passés.	Je le savais depuis le début! Ça s'est passé exactement comme je l'avais dit.	Soyons honnêtes; ne laissons pas les résultats obtenus entacher la perception de nos pronostics.
	Main chanceuse	Croire à tort que les gens qui réussissent dans le cadre d'événements fortuits sont plus susceptibles de réussir encore et encore.	Je suis une personne qui gagne et j'entends bien continuer ainsi; alors, fonçons et prenons de gros risques.	Il ne faut pas miser sur la chance lorsque l'on prend des risques; éviter le danger à l'aller ne veut pas dire que l'on y échappera au retour.
	Corrélation illusoire	Percevoir à tort un lien de causalité entre des événements corrélés alors que la relation est en fait illusoire.	Les ventes de crème glacée l'été causent des noyades dans les piscines ou est-ce le contraire?	Reconnaître qu'une corrélation n'implique pas nécessairement une causalité; d'autres facteurs peuvent entrer en jeu.
	Information	Chercher des informations non pertinentes qui ne peuvent pas avoir d'impact sur les événements.	Nous avons juste besoin de plus d'informations. Comment trouver les données qui manquent?	Faire preuve de jugement pour décider quelles informations ne sont pas pertinentes.
	Résultat	Évaluer une décision à partir de ses éventuels résultats plutôt qu'avec les données disponibles quand elle a été prise.	C'est évident que nous n'avons pas fait le bon choix. Pourquoi ne pas l'avoir dit avant que nous le fassions?	Éviter de faire des estimations en fonction des résultats; il est préférable d'évaluer à partir des données existantes.
	Comportement égocentrique	Ne pas reconnaître ses torts en cas d'échec, mais prendre le crédit lors de réussites.	Je ne suis pas responsable de cette complication; j'ai au contraire contribué à ce qui a bien fonctionné jusqu'à maintenant.	Se préparer à endosser plus que notre part de reproches et à partager les réussites avec les autres.

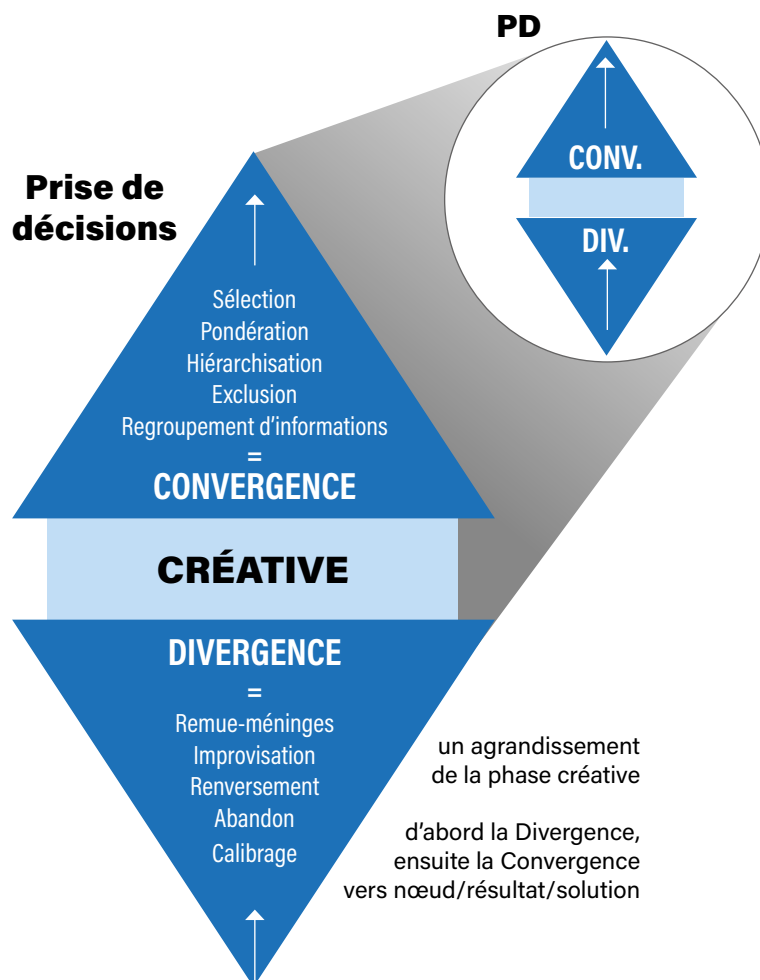
38.

PRISE DE DÉCISIONS CRÉATIVE



126

Crédit photo : Face aux vents



Le processus de prise de décisions créative consiste dans un premier temps en une phase de divergence, soit établir une gamme de plusieurs options, puis en une phase de convergence, soit rétrécir cette gamme d'options pour choisir la meilleure. La figure ci-contre indique cinq techniques de divergence et cinq de convergence. Plus la gamme d'options produites grâce aux techniques de divergence est étendue, mieux c'est. La phase de convergence est en général la partie la plus difficile dans la prise de décisions parce qu'il faut distinguer la meilleure option parmi un grand nombre de possibilités.

Techniques de divergence

Les séances de remue-méninges permettent d'exprimer ouvertement n'importe quelle idée qui vient à l'esprit sans craindre les critiques des autres membres du groupe. Dans une atmosphère accueillante, les gens se sentent libres de partager leurs suggestions, qu'elles soient atypiques ou étranges, et n'ont pas peur que quelqu'un d'autre les rabaisse. Partager ses idées en toute liberté peut faire jaillir de nouvelles idées créatives chez les autres. Durant les séances de remue-méninges, les idées germent doucement au départ, puis atteignent un pic de production pour diminuer progressivement ensuite. Un **effort soutenu** fait référence au fait de convaincre les membres d'un groupe de ne pas abandonner trop vite. Après être passés à travers les pauses ou les manques d'inspiration, les groupes constatent habituellement que les idées conçues tardivement dans le processus se révèlent être les plus créatives et parfois les plus utiles. Le **report des idées préconçues** implique que les gens restent disposés à concevoir de nouvelles idées au lieu de se fixer sur la première qui leur semble bonne. En accordant amplement le temps et toute la latitude nécessaire pour se délivrer des préjugés, la ou le leader plein air permet d'alimenter le bassin des idées générées. Il est possible de faire de meilleurs choix à partir d'un plus grand nombre d'idées.

L'improvisation consiste à générer des idées bonifiées en combinant les qualités d'idées existantes. Premièrement, dresser la liste des qualités de ses idées en inventoriant les caractéristiques de toute idée ou partie d'un problème. La liste des qualités comme les compétences, les limites, les forces, les faiblesses ou les ressources requises, permet d'établir des connexions et d'élaborer des relations parmi les idées créées. Ensuite, former des combinaisons parmi des idées comparables et contrastées dans l'optique de créer de nouvelles idées en modifiant les anciennes. Souvent ce sont les substitutions, mélanges, adaptations, modifications ou réarrangements imposés qui mènent vers ces nouvelles idées.

Le renversement consiste à prendre certaines des qualités citées et à étudier leurs opposés.

L'abandon des présomptions fait référence au fait de se distancier des croyances prédéterminées inconscientes et conscientes que nous avons au sujet des choses que nous connaissons déjà. Plus nous voyons les choses dans une nouvelle perspective, plus nous serons susceptibles de créer quelque chose de novateur.

Le calibrage fait référence au fait d'élaborer de nouvelles options en augmentant ou diminuant les dimensions clés d'une idée existante.

Techniques de convergence

Le regroupement consiste à rassembler toutes les informations pertinentes étayant ou réfutant la valeur d'une option particulière et à les classer sous trois rubriques : les faits, ou ce que l'on sait être vrai; les hypothèses, ou ce que l'on juge comme étant vrai, et les contraintes, ou possibles obstacles à la réussite.

L'exclusion consiste à retirer les options nettement inappropriées. Souvent, pour la plupart des leaders plein air, une gamme de sept options ou plus est trop lourde à considérer. Si l'on réduit ce nombre à trois ou quatre, la gestion en sera simplifiée. Vérifier si les informations que l'on a rassemblées sont plausibles afin de réduire les options possibles. Évaluer le coût de la réalisation d'une option et ses conséquences si on la met en œuvre, etc. Mise en garde : Ne pas céder pas à la tentation d'éliminer automatiquement certaines idées durant le processus de divergence; ceci pourrait limiter les possibilités par la suite. L'exclusion est une étape utile pour raccourcir le processus de prise de décisions quand certaines conditions comme le temps, la météo, etc., entrent en ligne de compte. Quand l'on dispose de suffisamment de temps et que l'on est habile à jongler avec différentes alternatives, on peut étudier toutes les options, conséquences, et autres informations.

La hiérarchisation consiste à classer par ordre de priorité les trois ou quatre options restantes et à les placer dans un arbre de décision. L'arbre de décision est un simple schéma qui détaille les choix que l'on peut faire et les événements fortuits qui pourraient arriver en cours de résolution. On peut tracer chaque décision et chaque événement fortuit comme des embranchements de l'arbre qui se divisent en branches séparées selon les choix qui ont été faits. L'avantage de cet arbre est qu'il jumelle toutes les options pour créer des choix entre deux options à la fois plutôt qu'entre toutes les options en même temps. Moins l'on a d'options à choisir, plus la sélection devient facile et efficace. La classification permet d'examiner toute situation à partir de ses facteurs décisionnels, ce qui facilite la gestion de la situation dans son ensemble.

La pondération consiste à tenir compte des aspects positifs, neutres et négatifs de chaque option à chaque point de décision dans l'arbre de décision.

La sélection consiste à sélectionner une branche dans l'arbre de décision en déterminant l'option que l'on préfère à chaque point de décision. L'option préférée est celle qui présente la meilleure probabilité globale de réussir. Quand plusieurs facteurs sont en jeu, la probabilité globale est le produit de toutes les probabilités.



39.

RÉSOLUTION MULTIPHASIQUE DE PROBLÈMES

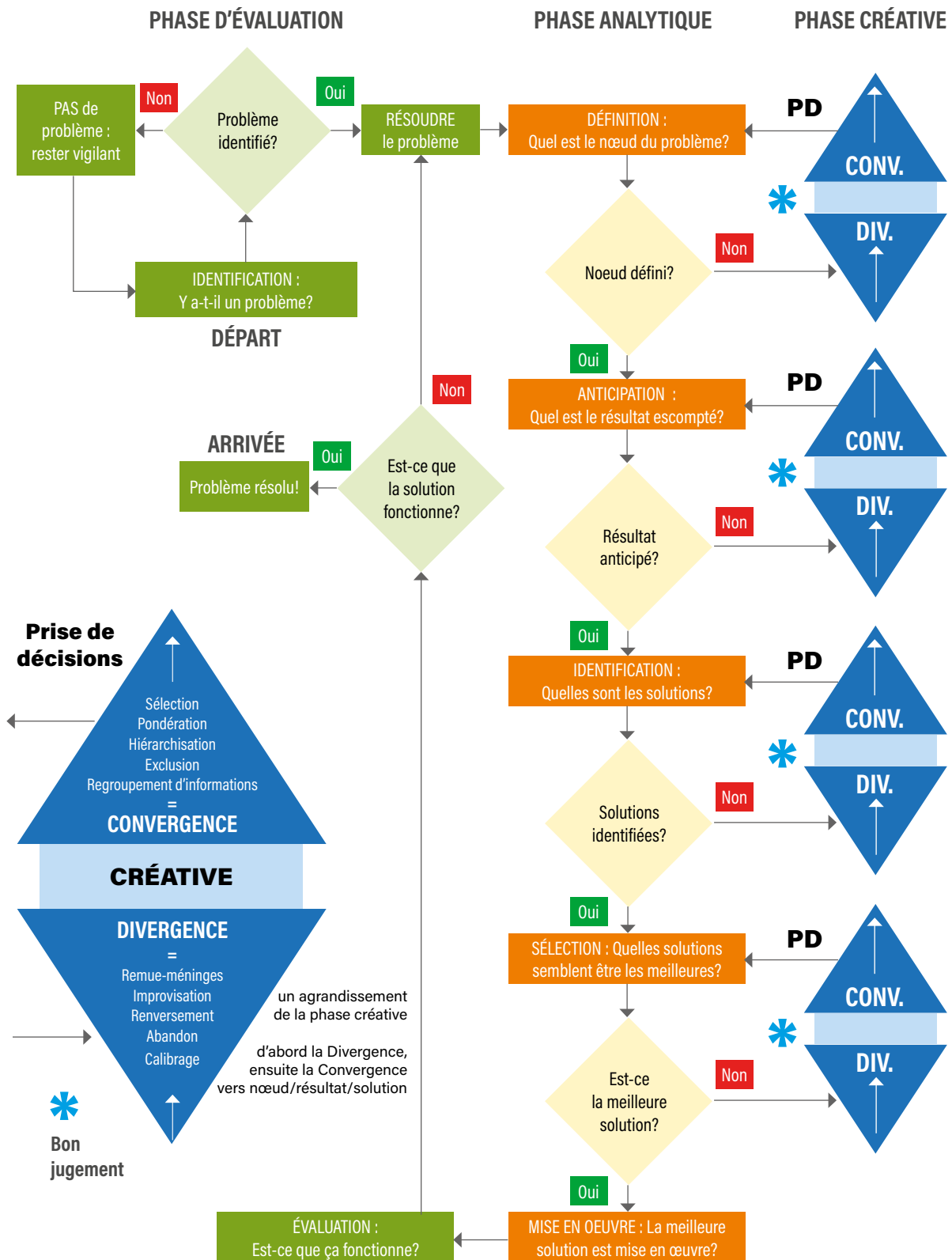


Crédit photo : Face aux vents

130

Résoudre un problème consiste à trouver des réponses à des questions simples et complexes. Le logigramme ci-contre illustre un **modèle multiphasique** pour la résolution de problèmes.

Dans la **phase d'évaluation**, la ou le leader plein air s'interroge sur l'existence du problème. Même si aucun problème n'est constaté, il est important de rester vigilant. Si un problème est constaté, il faut alors entamer la phase analytique du modèle. Dans la **phase analytique**, le but est de définir le nœud du problème, d'anticiper le résultat en vue d'une évaluation ultérieure, d'identifier plusieurs solutions possibles, de sélectionner la plus probable et de la mettre en œuvre. S'il est difficile de répondre par « oui » à certaines questions de cette phase, il est possible en principe de passer à la **phase créative** et d'employer les techniques de divergence et de convergence. Le **jugement** peut aussi jouer un rôle important dans la phase analytique et dans la prise de décisions pour compenser le manque d'informations. Une fois une solution mise en œuvre, il appartient à la leader ou au leader de vérifier si elle fonctionne. Si ce n'est pas le cas, il faut répéter le cycle.



La phase **analytique** se décline en cinq étapes exprimées par ces questions : définition, anticipation, identification, sélection, et mise en œuvre. Lorsqu'il est possible de répondre à une question par l'affirmative, on passe alors à l'étape suivante. Si une réponse est négative, il est alors de mise d'employer des techniques de créativité pour stimuler une réponse plus positive et éclairée.

La question initiale met l'accent sur la **définition du nœud** du problème, ou sur la partie qui va être la plus difficile à surmonter. La plupart des problèmes sont constitués de plusieurs petits problèmes. Le tout est de savoir lequel cibler en premier. La prochaine question **anticipe le résultat escompté** pour réussir. Il est possible ensuite d'évaluer ce résultat comme un critère pour examiner la solution plus tard, lors de la mise en œuvre. Une fois que le problème et le résultat sont plus clairs, il est possible d'**identifier des solutions** au problème. Établir la liste des faits connus et des informations incertaines peut aider à déterminer des options possibles. Lorsque l'on se rapproche de la fin de la phase analytique, il est désormais possible de **sélectionner la solution probable** et de la mettre en œuvre. En résumé, les leaders plein air prennent des décisions à chaque étape de la phase analytique à travers la divergence et la convergence d'une gamme d'options possibles.

Les problèmes peuvent être simples, et dans ce cas toutes les variables sont connues, ou complexes, ce qui demande de gérer plusieurs variables inconnues. Puisque les aventures sont chargées d'incertitudes, toutes les informations sont rarement disponibles lorsque l'on rencontre un problème; il y aura des pièces manquantes pour la plupart des problèmes et ceci requerra un bon jugement. Résoudre un problème simple dont les variables semblent connues est un processus relativement peu compliqué lorsque l'on applique une version abrégée du modèle multiphasique en utilisant seulement la phase analytique. Résoudre un problème complexe à plusieurs variables inconnues est bien plus difficile et va demander de faire preuve de bon jugement pour compenser le manque d'informations. Il faudra donc appliquer une version longue du modèle multiphasique qui comprend l'utilisation de techniques de créativité. Il faut bien sûr connaître le type de problème à résoudre pour appliquer correctement le modèle. Il est possible d'utiliser le modèle, de combiner les procédures analytiques et les techniques de créativité, dans ses versions longues et abrégées. Le tableau ci-contre énumère quelques critères permettant de déterminer quelle version appliquer à un problème. Il faut se demander quels sont les critères les plus importants par rapport au choix de version (abrégée ou longue) qui a été fait par la personne responsable de l'intervention. Pour certains problèmes, des éléments d'une version peuvent servir à en soutenir une autre. Par exemple, il est possible que la ou le leader ait besoin d'utiliser des techniques de créativité à n'importe quelle étape dans la version abrégée si une réponse se révèle problématique. Ainsi, il est possible d'en arriver à se servir des deux versions; il vaut donc mieux rester flexible.

QUAND UTILISER LES VERSIONS ABRÉGÉES ET LONGUES DU MODÈLE DE RÉOLUTION MULTIPHASIQUE DE PROBLÈMES

VERSION ABRÉGÉE	VERSION LONGUE
Le nœud du problème est connu, le problème est simple, le résultat escompté est clair, l'information essentielle est disponible, les conséquences sont prévues, la gamme d'options est complète, le temps pour réfléchir est limité, la situation n'est pas une menace pour la vie, les ressources du groupe sont suffisantes, ou la réussite est prévisible.	Le nœud du problème n'est pas connu, le problème est complexe, le résultat escompté est vague, l'information essentielle est manquante, les conséquences sont imprévisibles, la gamme d'options est incomplète, le temps pour réfléchir est amplement suffisant, la situation est une menace pour la vie, le groupe manque de ressources, ou la réussite est incertaine.



Crédit photo : Marie-Ève Langelier

40. CINQ DÉFAILLANCES



Crédit photo : Centre d'amitié autochtone de Lanaudière

134

Comme on peut s'y attendre, la plupart des processus de résolution de problèmes sont sujets à des **défaillances**. Voici des causes courantes de défaillances :

Le stress. Le stress est l'un des principaux facteurs qui influence la défaillance dans la résolution d'un problème. Parfois, il est possible d'être bombardés d'informations à une vitesse qui excède la capacité d'une personne à faire de bons choix. Dans un tel contexte, les décisions prises à la hâte ou le manque de jugement interféreront avec la résolution de problèmes. Au contraire, dans des situations où le stress est positif et le contexte est agréable, c'est-à-dire dans le cas d'un niveau de défi idéal, il est plus plausible que les leaders plein air renforcent leurs actions et maximisent leurs performances parce qu'ils seront dans un état d'éveil optimal. Toutefois, dans les situations où les perspectives sont stressantes, ou désagréables, comme lorsque l'on rencontre de l'adversité, il est possible de se sentir pressés et le degré de performance de la personne responsable du processus de résolution de problèmes sera affecté en conséquence parce qu'elle pourrait se sentir dépassée.

La hâte. Généralement, les contraintes de temps sont inhérentes aux situations d'urgence, ce qui pousse à passer à l'action avec empressement. Il est alors important de se rappeler : « ouvrage hâté, ouvrage gâté ». Dans un tel contexte, il est difficile de ne pas considérer, à l'étape de l'identification, une bonne solution ou de ne pas trouver la bonne cause du problème à l'étape de la définition. Quand il y a peu de temps disponible pour agir, il faut s'assurer de ne pas oublier de chercher des alternatives, de ne pas s'en tenir aveuglément au plan d'origine ou de s'abstenir de suivre les procédures établies. D'un autre côté, il ne faut pas non plus tomber dans le piège consistant à changer les plans quel qu'en soit le coût et à chercher inlassablement des alternatives jusqu'à ce que le temps soit écoulé. Aucun de ces scénarios n'est souhaitable. Pour être une ou un leader plein air efficace, il faut s'assurer, lorsque le temps manque, d'adapter la phase de génération d'idées en fonction du temps disponible. S'assurer d'être à la recherche de diversité dans les ressources et l'information en tenant compte des idées de tout le monde. Éviter de prendre des décisions prématurées ou au contraire de chercher jusqu'à épuisement LA solution « parfaite ».

La désinformation. À l'étape de la sélection, le choix d'une solution acceptable parmi plusieurs qui sont possibles, doit être réalisé en comparant les forces et les faiblesses de ces solutions, en les évaluant par rapport à des critères importants et en analysant les conséquences. Si les informations utilisées pour faire ces comparaisons, ces évaluations ou ces analyses sont erronées, la solution choisie ne permettra peut-être pas de résoudre le problème. La désinformation peut nuire au processus. La ou le leader doit se servir de son jugement pour consolider et revérifier les informations, et réduire les erreurs de sélection. Ce jugement ne doit pas être influencé par l'exagération, la procrastination, ou l'évitement des responsabilités lorsque la personne en charge de la prise de décision est sous pression, ou par la tentation de la part de cette personne de préserver son égo, d'être acceptée par ses pairs, de tirer des profits personnels ou de permettre aux autres d'en profiter. En tant que leader plein air efficace, il est important de rester aussi neutre que possible lors d'une résolution de problèmes.

Les malentendus. Durant l'étape de la mise en œuvre, les leaders plein air inefficaces risquent de mal communiquer à leurs groupes une solution choisie. Lorsque celle-ci sera mise en œuvre, le risque d'échec est important parce que certains membres n'ont pas compris clairement ou n'ont pas vraiment conscience de leur rôle et de celui des autres. Les malentendus peuvent aussi altérer les informations et potentiellement mener à de la désinformation. Il faut donc éviter ce scénario. S'efforcer de toujours communiquer de manière efficace, afin d'être prêts en cas de situation critique.

Les perceptions des limites. Les défaillances associées à la phase créative sont souvent dues aux perceptions que les gens ont des limites. Pour penser de façon créative, il faut cesser de croire que les ressources ou les capacités sont limitées, même si elles le sont vraiment. Si on pense qu'une idée ne fonctionnera pas, elle risque de ne pas fonctionner. Ne pas s'imposer de limites dans la réflexion contredit directement la prémisse de la phase analytique selon laquelle il est essentiel d'établir des paramètres à toutes les étapes nécessaires à l'évaluation de la réussite. C'est pourquoi parvenir à résoudre le paradoxe entre penser de façon analytique « à l'intérieur de la boîte », et de façon créative « à l'extérieur de la boîte », est l'une des tâches les plus ardues de la résolution multiphasique de problèmes.



136

Crédit photo : Fondation Sur la pointe des pieds

41. JUGEMENT ET RÉFRACTION

Le **jugement** est nécessaire seulement lorsqu'un manque d'information interrompt les processus de prise de décisions et de résolution de problèmes. Ces processus étant interrompus en raison de l'absence de données, nous devons faire appel à notre jugement afin de compenser ce manquement et ainsi permettre à ces processus de se poursuivre. Avec l'expérience, notre jugement évolue; s'il était médiocre à nos débuts, il devient intuitif chez les experts. Cette évolution ne s'opère qu'après **une expérience intensive et extensive**, si l'on soumet par la suite cette somme d'expérience à une **réflexion répétée**.

Lorsque nous sommes confrontés à une nouvelle situation pour laquelle nous manquons d'informations, le jugement est le processus cognitif qui extrait des données de notre mémoire, les réfracte ou les remodèle afin qu'elles s'adaptent à la nouvelle situation, et les transmet une fois modifiées pour qu'elles compensent le manque d'informations.



Crédit photo : Pascal Picard

La **réfraction** fait référence au fait de penser à nos expériences passées et de les remodeler pour qu'elles s'adaptent à la situation présente. Elle constitue une grande partie du jugement éclairé. La réfraction dans l'enseignement et l'apprentissage est un processus déductif : on passe du général au spécifique. Nous reformons ou remodelons ce que nous faisons et disons pour nous adapter à chaque situation et nous raffinons plus tard notre apprentissage en sollicitant les perspectives d'autres personnes. Avec la réfraction, nous expérimentons de nouveaux apprentissages grâce à leur rétroaction, ce qui nous aide aussi à apprendre.

Dans une nouvelle situation, le jugement consiste à réfracter l'information extraite de la mémoire afin de combler une lacune créée par l'absence d'information due à l'incertitude (l'élément qui définit l'aventure). Lorsque nous essayons de compenser pour les informations manquantes, que ce soit dans la résolution de problèmes ou la prise de décision, notre cerveau cherche parmi des souvenirs disponibles et trouve certaines informations qui pourraient correspondre. Si nous avons de la chance, ce qui est plutôt rare, nous pouvons trouver une correspondance parfaite qui ne nécessite aucune modification. Cependant, la plupart du temps, les souvenirs extraits doivent être remodelés ou réfractés pour correspondre à la nouvelle situation.



138

Crédit photo : Patrick Daigle

42.

UNE DOUZAINE D'HEURISTIQUES DE JUGEMENT

Souvent, nous devons réfracter, ou remodeler, les informations que nous avons extraites de notre mémoire, avant qu'elles ne soient incorporées dans la résolution de problèmes ou la prise de décisions. Afin de réduire le temps et l'énergie nécessaires pour accomplir cela, les êtres humains ont élaboré des méthodes de recoupement appelées **heuristiques de jugement**. Ces méthodes ne sont jamais parfaites; il n'est pas garanti qu'elles fonctionnent et elles peuvent provoquer l'effet inverse à celui escompté. Toutefois, elles permettent de trouver une solution de substitution acceptable quand la solution idéale est impossible ou irréalisable. C'est pourquoi il est conseillé aux leaders plein air de les utiliser avec précaution parce qu'elles peuvent à la fois faciliter et entraver un jugement.

Ces heuristiques allègent l'énorme charge cognitive consistant à chercher parmi tous les souvenirs similaires laissés par les nombreuses expériences extensives et intensives qu'une ou un leader a vécues en plein air, en offrant quelques recoupements raisonnables pour en réduire la quantité. Ultiment, il faudra choisir la meilleure option parmi un grand nombre pour, par la suite, utiliser la réfraction. C'est là que la prise de décisions intervient à nouveau, mais les heuristiques peuvent aider à rétrécir les options possibles.

Le tableau ci-dessous présente une liste des 12 heuristiques les plus communes utilisées pour émettre un jugement. Elles ont été choisies parmi plusieurs autres. Parfois, l'utilisation d'heuristiques donnera des résultats positifs : une substitution satisfaisante qui mène vers une solution juste ou une bonne décision. À d'autres moments, leur utilisation donnera des résultats négatifs : une substitution insuffisante qui mène vers une solution erronée ou une mauvaise décision. Dans les cas d'erreur de jugement, plusieurs biais associés à la prise de décisions et aux défaillances relatives à la résolution de problèmes sont possibles et mènent à des résultats qui peuvent s'avérer être totalement inadéquats. Il est donc pertinent de profiter de l'apprentissage tiré des heuristiques et de comprendre comment elles peuvent faciliter ou entraver notre jugement.

DOUZE HEURISTIQUES POUVANT ÊTRE UTILISÉES POUR GUIDER LE JUGEMENT EN PÉRIODE D'INCERTITUDE

Heuristique	Explication	Exemple positif	Exemple négatif
Familiarité*	Plus les situations sont familières, plus nous privilégierons ou choisirons les idées ou souvenirs similaires afin de nous en servir dans le présent; les risques peuvent ainsi passer inaperçus.	Nous fonctionnons d'après nos connaissances; nous choisissons notre équipement de plein air selon la réputation de la marque, emmenons le groupe à des endroits où nous sommes déjà allés, et nous extrayons des souvenirs bien connus d'événements lorsque nous faisons appel à notre jugement.	Quand nous connaissons très bien les lieux ou les activités, nous avons tendance à présumer à tort que notre compétence renforcera la sécurité et que nous avons le contrôle sur les dangers, alors nous prenons de plus grands risques.
Reconnaissance*	Les actions risquées peuvent résulter du besoin de reconnaissance et d'approbation des autres.	Nous sommes des êtres sociaux qui aimons éviter les rejets désagréables, alors nous faisons ce qui est populaire et nécessaire.	Lorsque nous voulons que les autres nous acceptent, nous avons tendance à vouloir nous mettre en valeur et à prendre de plus grands risques.
Engagement* (augmentation de...)	Plus nous investissons du temps ou de l'énergie tôt dans un processus en vue d'atteindre un but ou un objectif, plus il nous sera difficile d'abandonner cet engagement en cas de désaccord; les risques peuvent être sous-estimés.	Nous persévérons avec ténacité et réussissons parfois des aventures; c'est dans la nature même de l'expérience (« qui ne risque rien n'a rien »).	Lorsque nous nous sommes publiquement engagés à respecter un itinéraire, un objectif ou un horaire, nous avons tendance à nous y accrocher, même si de nouvelles données prouvent qu'il faudrait faire le contraire; nous avons tendance à ne pas tenir compte des signes de dangers évidents afin d'atteindre nos buts à tout prix.

Heuristique	Explication	Exemple positif	Exemple négatif
Rareté*	Plus il est facile de perdre un prix au profit de concurrents ou en raison du temps ou des conditions et plus il a été difficile de l'obtenir, plus la valeur de ce prix semble importante; des risques importants peuvent être ignorés.	Quand les probabilités et le temps pour atteindre un sommet sont limités à cause des conditions météorologiques, nous avons tendance à multiplier les efforts avant l'arrivée de la tempête; la précarité stimule notre réussite.	Quand les occasions sont rares (comme profiter des premières descentes de ski dans de la neige fraîchement tombée), nous attribuons plus d'importance à cette opportunité et prenons plus de risques en assumant par exemple qu'il n'y aura pas d'avalanche sur une pente nouvellement chargée.
Preuve sociale*	Nous nous laissons influencer avec automatisme pour nous comporter « convenablement » dans un contexte social parce que les autres « savent mieux », lorsqu'en fait ils n'arrivent pas nécessairement à cerner les risques.	Il est parfois sensé de suivre le groupe, comme pour éviter les crevasses et les séracs d'un glacier, ou les roches submergées d'une rivière, dans la mesure où ceux qui ouvrent la marche sont conscients des risques.	Lorsque nous voyons les autres se diriger vers un lieu particulier ou s'engager dans une activité, nous avons tendance à penser « C'est OK; ils s'en vont là, ou s'ils vont faire ça, on peut donc le faire aussi », et nous les suivons en pensant qu'il y a moins de risques.
Disponibilité**	La facilité avec laquelle un souvenir peut être « rappelé », en fonction d'événements récents ou dominants, confirme pourquoi nous l'avons privilégié ou choisi.	Quand nous entendons parler d'avalanches aux nouvelles, des souvenirs sont « rappelés » et ceux-ci ont tendance à nous rendre plus prudents et à surestimer le risque.	Quand il fait beau, qu'il neige juste un peu, et que nous n'entendons pas parler d'avalanche, nous relâchons un peu notre attention et sous-estimons le risque.
Similarité**	Plus les idées ou souvenirs des situations passées sont proches de la situation présente, plus nous les privilégions ou les choisissons.	Lors d'une première ascension qui sollicite notre jugement, la plupart d'entre nous vont extraire des souvenirs qui sont les plus près possible de cette nouvelle ascension.	Lorsque nous n'avons pas acquis suffisamment d'expérience pouvant servir de leçon, certains d'entre nous ne parviendront pas à extraire des souvenirs qui ressembleraient, même de loin, à cette ascension.
Représentativité**	Plus les idées ou les souvenirs représentent un prototype ou un stéréotype de la situation actuelle, plus nous les privilégierons ou les choisissons.	Lors de la descente d'une rivière en période de crue, nous rappelons les excursions passées prototypiques (cette rivière à un niveau plus bas et d'autres rivières en crue), afin de prévoir les dangers en aval.	Quand nous n'avons pas vécu d'expérience pouvant servir de leçon, nous nous appuyons sur des idées stéréotypées sur la plupart des rivières en crue, et nous imaginons, estimons ou prévoyons à tort les dangers en aval.

Heuristique	Explication	Exemple positif	Exemple négatif
Simulation**	Les idées conçues facilement sont plus susceptibles d'être privilégiées ou choisies que celles qui sont difficiles à anticiper.	Si nous pouvons envisager toutes les possibilités et imaginer leurs occurrences, nous avons plus de chances d'être adéquatement préparés pour une expédition de spéléologie.	Si nous ne parvenons pas à visualiser tout ce qui pourrait mal fonctionner, alors nous pourrions être pris de court par un risque qui était difficile à imaginer.
Ancrage avec ajustement**	Un souvenir que l'on se rappelle tôt dans le processus est privilégié ou choisi comme un ancrage par rapport auquel les idées ou souvenirs ultérieurs sont évalués; malgré des informations supplémentaires indiquant le contraire, les souvenirs qui viennent plus tard sont ajustés à partir de l'ancrage ou en restent proches en général.	Nous nous faisons une première impression des gens la première fois que nous les rencontrons. Lorsque nous observons par la suite leurs comportements durant une aventure, nous ajustons notre opinion à leur sujet. Parfois, notre première perception était juste et elle se maintient, quoiqu'il arrive. Cependant, si elle était fausse, elle persiste à tort, malgré les preuves du contraire. Dans ces deux exemples, la première impression est un ancrage qui influence toutes les nouvelles informations. Si l'ancrage est juste, il n'y a pas de problème, mais s'il est faux, il y en a un.	
Reconnaissance**	Les souvenirs et les idées qui sont plus facilement identifiables sont généralement valorisés, préférés, ou choisis par rapport à ceux qui « sortent de l'ordinaire » ou qui sont non familiers.	Lorsque nous nous perdons à vélo sur un nouveau chemin, nous avons tendance à chercher des indications pour nous repérer et retrouver notre destination, et nous ne tenons pas compte de celles qui ne sont ni sensées ni pertinentes.	Lorsque nous faisons une randonnée, nous avons tendance à repérer et chercher des indications de danger apparent, comme des serpents venimeux, mais nous ne tenons pas compte des indications qui ne sont pas sensées et ne sont pas liées au danger, comme des excréments d'ours.
Somme nulle**	Consiste à supposer de façon erronée que deux possibilités sont équilibrées et corrélées en vue d'un gain ou d'une perte, alors qu'elles ne le sont pas.	Éliminer adéquatement 1 ou 2 idées assez proches pour une même idée afin qu'il n'y ait pas de différence significative dans des résultats probables.	Éliminer de façon inadéquate 1 ou 2 idées qui semblent équivalentes, mais qui (en fait) ne le sont pas, peut souvent se solder par la perte d'une opportunité importante.

*Heuristiques relatives à la prise de risque évoquée dans l'acronyme FACETS (voir le manuel principal).

**Utilisé pour l'extraction ou la réfraction de souvenirs.

Les cinq heuristiques d'évaluation sont très utiles dans les situations de gestion des risques et de la sécurité. Les sept heuristiques additionnelles de jugement concernent la façon dont le cerveau interprète les souvenirs et les transforme en idées afin de créer des informations de remplacement. Le jugement extrait et réfracte les informations en fonction de ces sept heuristiques.

La similarité, la disponibilité et la représentativité exercent une influence sur le choix des souvenirs qui seront extraits. La simulation, l'ancrage et la reconnaissance exercent une influence sur le choix des souvenirs relativement à la réfraction ou à la modification. Le principe de la somme nulle permet de réduire le nombre d'idées qui flottent dans le « réservoir » du jugement.



43.

AIDE-MÉMOIRE POUR L'INTUITION ET LE JUGEMENT

Les leaders plein air doivent souvent résoudre des problèmes et prendre des décisions sans disposer de toutes les données; ils font alors preuve de jugement afin de compenser le manque d'informations. Même quand toutes les informations sont disponibles, certaines données ne sont pas prises en compte ou ne sont pas analysées parce que les processus cognitifs sont trop difficiles, prennent trop de temps ou sont incompris par la plupart des leaders plein air. Celles-ci et ceux-ci vont plutôt mettre en application la première idée qui leur vient en tête (bonne ou mauvaise) en lien avec un jugement, une solution ou une décision. L'intuition peut jouer un rôle essentiel lorsqu'il s'agit de s'assurer que la première idée est la bonne.

L'intuition est une réaction spontanée à une situation incertaine, sans prise de conscience volontaire ni raisonnement cognitif, vécue avec une confiance assurée et sans grand effort. C'est une façon de penser différente qui s'appuie sur des informations spécialisées pour exercer des jugements extrêmement importants. L'intuition a été décrite comme un pressentiment inexplicable, une conviction profonde, un

sixième sens, une seconde nature, une prémonition, une sensibilité inconsciente, une prophétie précognitive, une suspicion subconsciente, ou une vision inspirante. Avec l'intuition, les leaders plein air savent quelque chose, tout simplement, mais sont incapables de comprendre comment ils le savent; tout ce qu'ils peuvent dire, c'est que leur jugement est intimement lié à leur expérience.

Certains d'entre eux peuvent même craindre de prêter attention à leur intuition. Elle n'a pas toujours de sens, elle se prête aux perceptions ou interprétations personnelles, et peut se révéler complètement fausse. Toutefois, lorsque le cerveau est surchargé d'informations, l'intuition peut identifier des réseaux complexes dans les données au niveau du subconscient. Quelque chose ne fonctionne pas tout à fait, mais on n'arrive pas à trouver ce que c'est. Soudain, tout devient clair. Quand les poils se dressent sur notre nuque ou que l'on a des papillons dans l'estomac, il faut cesser de penser selon le modèle heuristique et écouter ces émotions tranquilles qui montent en nous. C'est peut-être notre intuition qui nous parle.

Vers la fin du 20^e siècle, l'intuition était considérée tout simplement comme l'aboutissement de l'utilisation correcte d'heuristiques, du combat contre les biais relatifs à la prise de décisions, et de la prévention des défaillances relatives à la résolution de problèmes. Toutefois, depuis le début du 21^e siècle, l'intuition est davantage perçue comme un comportement acquis. En d'autres mots, des circuits cognitifs sont tracés dans le cerveau des leaders qui exercent leur jugement de façon répétée et évaluent ces jugements à l'aide de processus de réflexion. Cette répétition finit par devenir intuitive.

DIFFÉRENCES ENTRE LES JUGEMENTS ÉMIS À PARTIR DES HEURISTIQUES ET CEUX ÉMIS À PARTIR DE L'INTUITION

JUGEMENT ÉMIS À PARTIR D'UNE HEURISTIQUE	JUGEMENT ÉMIS À PARTIR DE L'INTUITION
Recoupements (justes ou faux) qui allègent la lourde charge mentale lorsqu'on émet un jugement • Raisonnement cognitif accompagné de souvenirs conscients • Pensée délibérée, lente, séquentielle en vue d'atteindre un objectif • Fondé de façon rationnelle dans une déduction logique, une analyse des faits et un contenu factuel (dénué de toute émotion) lorsque l'information est abstraite, verbale, et symbolique • Façon laborieuse de penser avec la tête, qui se construit de manière proactive dans des circonstances généralisées lorsque l'on manque d'expérience • Facilité à expliquer la logique qui sous-tend les résultats	Intuitions (justes ou fausses) qui allègent la lourde charge mentale lorsqu'on émet un jugement • Précognitif et subconscient, sans analyse • Pensée automatisée, rapide, parallèle au moyen d'un processus inconscient • Fondé de manière expérientielle dans des métaphores associatives, des histoires narratives, et une information tacite (entrelacée d'émotions) quand l'information est concrète, visuelle, et contextuelle • Sentiment naturel venant du cœur, qui s'adapte de façon réactive à des situations spécifiques lorsque l'on a beaucoup d'expérience connexe • Difficulté à expliquer comment les résultats ont été obtenus

L'intuition et les méthodes heuristiques qui guident le jugement peuvent être différenciées à l'aide des caractéristiques énoncées ci-dessous. Il est important de se rappeler que les leaders plein air efficaces aspirent à progresser de l'utilisation d'heuristiques vers l'utilisation de l'intuition lorsqu'elles et ils portent un jugement. Quand ces professionnelles et professionnels développent une expertise dans un environnement et auprès d'un profil type de groupe (certaines personnes parlent d'une expérience professionnelle continue cumulée sur une dizaine d'années), ces personnes peuvent se fier à leur intuition. De façon similaire, si elles ou ils manquent de temps afin d'émettre un jugement raisonné, ou si les conditions sont très subjectives ou manquent de structure, il faut qu'elles ou ils favorisent leur instinct. Dans le cas contraire, les leaders peuvent alors revenir vers les heuristiques. Il est important de se rappeler que les deux méthodes peuvent être source d'erreur; il faut donc être préparé à toute éventualité.

Le jugement éclairé ressemble beaucoup à la capacité de mémorisation. Il ne peut être enseigné, mais il peut être développé et amélioré à un niveau optimal chez chaque leader plein air. Tout le monde a un niveau absolu de capacité de jugement, tout comme tout le monde a une capacité de mémoire maximale. Toutefois, la stratégie pour approfondir le jugement ne consiste pas à répéter des faits mémorisés pour les mettre à l'essai, mais à raisonner. Il est ainsi possible de trouver des avantages à accumuler des **expériences étendues et profondes** provenant du plus grand nombre possible de sources d'expérience, pas seulement à travers celles vécues directement sur le terrain, mais aussi à travers celles acquises indirectement par l'observation et la discussion. Une excellente façon d'acquérir des expériences indirectes pour les personnes qui aspirent à devenir leader plein air est de consulter des rapports d'accidents de cas classiques et d'en discuter. Accumuler de l'expérience est important, mais elle ne suffit pas à elle seule à garantir le développement d'un bon jugement. L'expérience sans réflexion ne permet certainement pas d'apprendre.

Bien trop souvent, les leaders plein air oublient d'évaluer les résolutions de problèmes réussies et se contentent d'analyser les échecs. Pour favoriser l'apprentissage, évaluer les réussites est tout aussi important qu'analyser les échecs. De plus, la croyance voulant que les gens apprennent mieux de leurs erreurs sert fréquemment de justification pour autoriser le groupe ou les futurs leaders à faire beaucoup d'erreurs. Mais cette justification nous préoccupe puisqu'elle se base sur la facilité à parler de ce qui a mal fonctionné plutôt que d'expliquer pourquoi quelque chose a si bien fonctionné. Peu importe ce qui arrive, il convient de passer tout le temps nécessaire à réfléchir aussi bien sur les résultats négatifs que sur les positifs. Nous en apprendrons autant des uns que des autres.

Efforçons-nous d'optimiser notre capacité à émettre de bons jugements. Mais surtout, évaluons chaque expérience et réfléchissons-y scrupuleusement. Essayons ces suggestions afin d'affiner notre jugement.

1. Écouter les règles et prêter attention à leurs exceptions.
2. Recueillir autant d'informations que possible provenant de lectures, d'études de cas historiques et d'histoires d'horreur des autres leaders.
3. Observer les autres leaders et la façon dont elles et ils font preuve de jugement.

-
4. Prendre l'habitude de poser des questions et s'informer sur les prédictions émises par les autres leaders plein air.
 5. Se rappeler de ses presque-accidents et en faire part ouvertement aux autres.
 6. Tenir compte des analyses personnelles des erreurs commises par les autres leaders.
 7. Réagir, soit oralement, soit par écrit, aux situations incertaines provoquées par les autres leaders.
 8. Rester toujours pleinement conscient en se concentrant sur le moment présent et en observant ses propres réactions face au chaos et à la complexité des aventures, tant en classe que sur le terrain.
 9. Consigner ses expériences dans un registre et noter ses jugements dans un journal pour réfléchir à ces expériences.
 10. Saisir la moindre occasion d'acquérir de l'expérience; ne jamais refuser la chance de développer son leadership.
 11. Emmener un groupe de pairs en expédition et leur demander de faire des commentaires sincères sur la prise en charge de la sortie et du groupe par la ou le leader plein air.
 12. Effectuer des stages pratiques au sein de différents programmes, et toujours demander à quelqu'un de jouer le rôle d'observateur afin qu'il puisse donner de la rétroaction sur le travail réalisé par la personne qui a pris en charge la sortie.
 13. Devenir apprenti auprès d'une ou d'un leader plein air expert, et permettre à ce mentor d'agir à titre de guide et d'exemple. Ce dernier pourra transmettre des responsabilités à l'apprenti de façon progressive afin de favoriser les apprentissages.

Faire appel à son jugement seulement si l'incertitude s'installe, ce qui arrive tout le temps en contexte d'aventure! Puisqu'elles et ils opèrent dans des circonstances incertaines la plupart du temps, les leaders plein air ne peuvent pas vraiment anticiper quand un problème arrivera ou quand elles et ils devront prendre une décision. En outre, les responsables des aspects administratifs des programmes d'aventure ne peuvent pas préparer des réponses standardisées ni établir des règles pour chaque situation, parce que l'incertitude qui entoure chacune est unique. La force des leaders plein air efficaces réside dans leur habileté à résoudre efficacement de nombreux problèmes et à prendre fréquemment des décisions judicieuses dans ces situations inhabituelles. Une telle efficacité et précision dépendra toujours d'un jugement éclairé.



44.

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES

Présenté en fonction de différentes rubriques, le cadre de référence des compétences suivantes décrit les niveaux de maîtrise des éléments de compétences professionnelles observables par les comportements adoptés par les leaders plein air. Il peut servir d'outil d'auto-évaluation de son propre niveau de maîtrise des éléments de compétences professionnelles; il peut aussi être adapté en vue d'inciter les leaders plein air d'un organisme à poursuivre le développement de leurs compétences professionnelles.

Les leaders plein air qui **débutent** possèdent des connaissances de base relatives aux procédés, modèles, et pratiques du domaine. Les leaders plein air **expérimentés** peuvent démontrer et appliquer les procédés, modèles, et meilleures pratiques attendues selon les standards courants du domaine. Les leaders **exemplaires** emploient, pour leur groupe, les meilleurs éléments et pratiques de leur domaine avec une cohérence, une clarté et une efficacité de premier ordre; ils exercent leurs pratiques avec stratégie et rencontrent les objectifs du groupe avec efficacité.

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU LEADERSHIP EN CONTEXTE DE PLEIN AIR

La ou le leader plein air...			
	DÉBUTANT	EXPÉRIMENTÉ	EXEMPLAIRE
GÉNÉRALITÉS	• Soutient les leaders plein air seniors dans les protocoles de programmation d'aventure • Suit les procédures et protocoles établis • Possède une expérience préalable dans le domaine de la programmation • S'assure que toutes les participantes et tous les participants disposent toujours d'un équipement approprié, de nourriture et de ressources relatives à l'hygiène en fonction de l'environnement	• Connaît les dernières avancées de la pratique professionnelle en programmation d'aventure • S'assure de la conformité entre les protocoles établis et les procédures appliquées • Peut être un superviseur potentiel pour d'autres leaders plein air	• Utilise les occasions d'apprentissage du groupe pour faire progresser le domaine de manière novatrice • Contribue à la rédaction de nouvelles procédures et de nouveaux protocoles • Cherche des façons innovantes de prendre en charge des expériences en plein air et fait part de ses découvertes aux autres professionnels
FONDEMENTS	• PREUVES : comprend l'importance d'établir un référentiel des compétences essentielles pour la et le leader plein air qui est basé sur des données • PHILOSOPHIE : connaît les définitions des termes clés, les bénéfices des programmations d'aventure et comprend les questions philosophiques rattachées au domaine. • PSYCHOLOGIE SOCIALE : comprend les concepts du Flow, de l'état d'éveil optimal, et de la notion de défi (l'interaction risque-compétence) et comment tout cela se combine pour expliquer les comportements possibles dans le cadre d'une programmation d'aventure • HISTOIRE : connaît l'histoire nationale de la programmation d'aventure et du leadership en contexte de plein air en lien avec des gens et des lieux • TENDANCES ET ENJEUX : connaît et pose une réflexion sur les tendances qui influencent actuellement la profession du leadership en contexte de plein air et identifie différents pays et leurs stades d'évolution nationale en ce qui a trait à la programmation d'aventure (naissance, croissance, plateau, déclin)	• PREUVES : comprend une méthode, issue de la recherche, pour faire progresser les leaders plein air • PHILOSOPHIE : maîtrise l'apprentissage expérientiel en contexte d'aventure et ses principales composantes • PSYCHOLOGIE SOCIALE : comprend la base de la motivation, des attentes, du sentiment d'efficacité personnel, de l'attribution, et de la motivation d'effectance et comment tout cela interagit pour guider les comportements des membres du groupe dans les expériences d'aventure • HISTOIRE : connaît l'histoire internationale de la programmation d'aventure et du leadership en contexte de plein air dans des pays que l'on peut comparer • TENDANCES ET ENJEUX : comprend les enjeux controversés en programmation d'aventure incluant ceux qui ont été réglés et ceux qui ne le sont pas encore, et en discute avec des collègues; s'intéresse aux nouvelles préoccupations reliées au leadership en contexte de plein air	• PREUVES : facilite la poursuite de la recherche dans le domaine grâce à une collaboration directe ou un soutien indirect • PHILOSOPHIE : applique les principes de l'apprentissage expérientiel en contexte d'aventure dans le cadre de sorties et de programmes • PSYCHOLOGIE SOCIALE : aide les membres du groupe à interpréter leurs peurs, leurs expériences d'aventures, les risques qu'ils prennent et l'évolution de leur compétence, en vue de faire des choix relatifs à l'expérience d'aventure qui mèneront à apprendre, croître et changer • HISTOIRE : comprend que le passé est un formidable prédicteur de l'avenir et en constante relation avec les tendances et enjeux globaux ou controverses actuelles • TENDANCES ET ENJEUX : contribue aux dialogues professionnels relatifs aux tendances et enjeux qui débouchent sur des actions afin de faire une différence; permet d'identifier de nouvelles tendances et enjeux et émet des commentaires au sujet de leurs possibles impacts sur la programmation d'aventure et le leadership en contexte de plein air

La ou le leader plein air...			
	DÉBUTANT	EXPÉRIMENTÉ	EXEMPLAIRE
ACTIVITÉS TECHNIQUES	• Comprend les interactions des compétences générales et spécifiques, peu importe l'activité menée • Possède plus de 50 % des compétences générales et toutes les compétences spécifiques pour au moins deux activités • Cherche constamment à développer des habiletés techniques dans d'autres activités • Pratique au moins une nouvelle activité • Possède les qualifications minimales pour les activités techniques menées	• Adapte ses compétences en fonction de l'emplacement, du type de groupe, des objectifs du programme et des conditions environnementales • Possède plus de 75 % des compétences générales et toutes les compétences spécifiques pour au moins quatre activités • Aide d'autres leaders plein air à acquérir des habiletés techniques pour une activité • Dépasse les exigences minimales des qualifications pour les activités techniques menées • Répond aux critères attendus de la fonction d'instructrice ou d'instructeur pour former les autres à des activités techniques particulières	• Améliore ses compétences en fonction de l'expérience plutôt que de normes • Possède 100 % des compétences générales et toutes les compétences spécifiques pour au moins six activités • Aide d'autres leaders plein air à développer des habiletés techniques pour plusieurs activités • Perfectionne de manière proactive la maîtrise de ses compétences • Dépasse les critères attendus de la fonction d'instructeur pour former les autres à des activités techniques particulières
GESTION DES RISQUES ET SÉCURITÉ	• Comprend que le risque est une partie essentielle de l'expérience d'aventure • Fait la différence entre les risques réels et perçus, les dangers et les périls • Comprend comment les accidents arrivent et quand éviter, réduire, transférer, ou maintenir les risques par rapport à la fréquence et aux conséquences des accidents potentiels • Intervient en cas d'accident en prenant en charge les premiers soins, les opérations de recherche et sauvetage, les évacuations, etc. • Connaît les concepts qui sous-tendent la responsabilité civile et sait comment protéger l'organisme, son programme et son personnel • S'assure que toutes les participantes et tous les participants remplissent et signent tous les documents légaux et médicaux relatifs à la gestion des risques • Comprend l'importance capitale des assurances et connaît les types de couvertures	• Analyse les risques et évite les facteurs défavorables sur le terrain • Applique au programme les mesures de gestion des risques avant, pendant et après de possibles accidents • Modifie les politiques et les procédures de gestion des risques lorsque nécessaire • Dirige des simulations d'accidents à des fins de formation • Participe à la gestion de crises en cherchant de l'aide auprès de personnes-ressources du programme (aide externe au groupe de participantes et de participants) • Dirige des examens des procédures de gestion de risques pour l'ensemble d'un programme • Dans un souci de confidentialité, procède à une double vérification et à une synthèse des documents légaux et médicaux relatifs à la gestion des risques	• Forme le personnel et les autres professionnels sur les procédures de gestion des risques • Supervise la mise à jour des pratiques de gestion des risques • Présente des concepts de gestion des risques dans le cadre de formations professionnelles • Favorise les échanges entre membres du personnel et y participe afin d'assurer une vision objective de la gestion des risques • Participe à la gestion de crises en coordonnant des ressources internes de l'organisme et en s'assurant d'une aide externe de bénévoles ou d'agences gouvernementales • Triple-vérifie les documents légaux et médicaux relatifs à la gestion des risques

La ou le leader plein air...			
	DÉBUTANT	EXPÉRIMENTÉ	EXEMPLAIRE
ENVIRONNEMENT	• Respecte les principes généraux de Sans trace Canada (STC) afin de protéger l'environnement local • Se prépare, voyage et campe en créant le moins possible d'impact à l'environnement local • Comprend que les besoins de la durabilité peuvent parfois s'opposer et parfois s'équilibrer • Comprend la nécessité de jouer un rôle de guide-interprète de la nature, de l'environnement, de la culture, de l'histoire, et d'autres patrimoines locaux	• Applique et adapte les principes de STC pour qu'ils conviennent à des contextes spécifiques, et protège l'environnement à l'extérieur de la sphère locale • Se prépare, voyage et campe en créant le moins possible d'impact à l'environnement dans une perspective globale • Comprend et soutient totalement le besoin d'assurer la durabilité dans les programmes, les activités et les expériences terrain • Interprète le patrimoine naturel et culturel local auprès du groupe et l'incite à l'apprécier	• Fait évoluer et promeut les principes de STC afin de protéger l'environnement mondial et aide le groupe à changer de comportement • Se prépare, voyage et campe en créant le moins possible d'impact à l'environnement dans une perspective de mouvement global de protection de la nature. • S'efforce de maintenir et promouvoir la durabilité dans les programmes, activités et expériences terrain • Interprète le patrimoine naturel et culturel local de manière à influencer le changement des comportements par rapport à l'environnement
ORGANISATION	• Connaît les six phases de l'organisation d'une sortie et les quatorze étapes de la planification d'une sortie • Connaît les procédures de déplacements et de campement, et sait comment réagir dans des conditions difficiles • Comprend bien les rôles de la technologie et des médias sociaux dans l'organisation d'une sortie • Comprend que l'intégration de la technologie dans la nature sauvage soit controversée et a une opinion personnelle à ce sujet	• Planifie les sorties en faisant une double vérification après chacune des quatorze étapes et en vérifiant tout trois fois à la toute fin • Réserve les permis, les sites de camping, les équipements, le transport, les communications, et plus encore • Utilise la technologie pour effectuer des tâches organisationnelles	• Élabore un plan de sortie complet qui tient compte de la gestion des risques courants • Supervise la planification de la sortie et les réservations faites par les autres • Aide les autres leaders plein air à se servir adéquatement de la technologie pour effectuer des tâches organisationnelles
INSTRUCTION	• Applique au moins deux modalités de partage de l'enseignement pour enseigner à une personne selon des objectifs d'apprentissage fixés, en s'en tenant surtout au plan de leçon • Comprend la façon dont les êtres humains apprennent, et connaît les huit étapes de l'apprentissage par l'expérience qui passe de la mémorisation à la modification et la répétition • Connaît les bonnes pratiques d'enseignement, ainsi que les trois phases d'une expérience d'apprentissage (avant, durant, après) • Fait la différence entre les sept modalités de transmission de l'enseignement • Connaît les mythes relatifs à l'enseignement soutenant l'adaptation aux styles d'apprentissages ainsi que les pourcentages associés à la rétention de l'information	• Applique au moins quatre modalités de partage de l'enseignement pour enseigner à un petit groupe et soutient les participantes et participants en tant qu'apprenants individuels • Adapte l'apprentissage aux perspectives culturelles du groupe • Utilise la séquence d'apprentissage pour enseigner des habiletés techniques ainsi qu'une série de questions de révision, d'intégration et d'application pour confirmer l'apprentissage • Conçoit des leçons efficaces en fonction d'objectifs planifiés et écrits à partir de la transmission pédagogique jusqu'à la maïeutique.	• Applique au moins six modalités de partage de l'enseignement sur sept pour enseigner à un grand groupe, et individualise l'apprentissage pour chaque participante et chaque participant • Personnalise l'expérience d'aventure tout entière afin qu'elle soit culturellement pertinente pour le groupe • Transfère l'apprentissage et les responsabilités d'enseignement au groupe de manière harmonieuse. • Joue le rôle de mentor pour les autres leaders plein air et celui de personne-ressource pour le personnel en général • Modélise la planification des leçons, l'identification des retombées, ou l'émission des objectifs pour les autres leaders plein air

La ou le leader plein air...			
	DÉBUTANT	EXPÉRIMENTÉ	EXEMPLAIRE
FACILITATION	- Comprend la valeur de la facilitation, l'importance des trois niveaux de transfert des apprentissages, et le rôle de la facilitation dans les quatre types de programmes (récréation, éducation, développement et thérapie) - Applique des alternatives non verbales à la discussion - Observe les comportements et formule des questions relativement à ces observations - RÉCRÉATION : pas de facilitation (non nécessaire; les activités sont intrinsèquement agréables et changeront les sentiments) - ÉDUCATION : connaît les techniques de base (principes fondamentaux et technique de l'entonnoir) - DÉVELOPPEMENT : connaît les techniques intermédiaires; connaît et utilise des techniques de base - THÉRAPIE : connaît des techniques avancées; connaît et utilise des techniques intermédiaires; connaît, utilise et améliore les techniques de base	- Fait des différences entre les trois niveaux des techniques de facilitation (de base vers le changement de pensée, intermédiaire vers le changement de comportement, et avancé, de la résistance au changement vers le changement clinique) - Cadre les activités en utilisant le fantastique et/ou la réalité lors de l'introduction - Accentue le transfert (par des métaphores) afin d'intégrer les apprentissages à la vie de tous les jours du groupe - RÉCRÉATION : pas de facilitation - ÉDUCATION : connaît des techniques intermédiaires (induire avant l'expérience et figer l'action); connaît et utilise des techniques de base - DÉVELOPPEMENT : connaît des techniques avancées; connaît et utilise des techniques intermédiaires; connaît, utilise et améliore les techniques de base - THÉRAPIE : connaît et utilise des techniques avancées; connaît, utilise et améliore les techniques de base et intermédiaires	- Détient une expertise dans l'utilisation thérapeutique de métaphores, d'isomorphes et de la facilitation focalisée sur la solution, en se servant de la résistance, des paradoxes, de la double contrainte et du recadrement proactif - Encadre des activités en introduisant des contextes spécifiques et/ou des isomorphes - Stimule l'autoréflexion et l'utilisation de stratégies de continuation pour le groupe - RÉCRÉATION : pas de facilitation - ÉDUCATION : connaît des techniques avancées (focaliser et renforcer); connaît et utilise des techniques intermédiaires; connaît, utilise et améliore des techniques de base. - DÉVELOPPEMENT : connaît et utilise des techniques avancées; connaît, utilise et améliore des techniques de base et intermédiaires. - THÉRAPIE : connaît, utilise et améliore des techniques de base, intermédiaires et avancées
ÉTHIQUE	- Examine les situations éthiques selon une perspective particulière (principes, valeurs, ou féminisme) - Connaît ses propres valeurs non négociables, systèmes de croyances, et normes professionnelles - Respecte les normes éthiques établies - S'exerce à résoudre des scénarios et des hypothèses de dilemme éthique - Agit de façon éthique et professionnelle avec le groupe avant, durant, et après le programme	- Envisage les situations éthiques à partir d'une combinaison de trois perspectives (principes, valeurs, et/ou féminisme) - Améliore un ensemble personnel d'éthiques qui sont ouvertement partagées avec d'autres leaders plein air - Raisonne moralement en se servant de son intuition, de listes d'options et de règles éthiques afin de résoudre un réel dilemme éthique - Intervient sur des questions éthiques du programme, spécialement lorsqu'il s'agit de protéger le groupe et l'environnement	- Examine sérieusement les situations éthiques selon de multiples perspectives (principes, valeurs, et féminisme) - Raisonne moralement à partir de principes éthiques (non-malfaisance, autonomie, bienfaisance, fidélité et justice) et de théories éthiques (universalité et équilibre) afin de résoudre un réel dilemme - Contribue aux discussions professionnelles éthiques et joint le geste à la parole

La ou le leader plein air...			
STYLE DE LEADERSHIP	DÉBUTANT	EXPÉRIMENTÉ	EXEMPLAIRE
	• Démonstre l'expression d'un seul style de leadership (autocratique, démocratique, ou déléгатif) • Reconnaît la pertinence de tendre vers les deux autres styles de leadership • Comprend le pouvoir du leadership et comment ces cinq facteurs (référence, légitimité, expertise, récompense, et coercition) sont en lien avec les styles et les limites du leadership • Comprend comment les tâches, les relations et la favorabilité situationnelle influencent le style exprimé • Sait reconnaître les comportements du groupe associés à chaque stade de son développement (formation, confrontation, normalisation, production et dissolution) • Comprend les associations entre les différents styles de leadership et les stades de développement du groupe en ce qui concerne les dimensions des tâches et des relations	• Démonstre l'expression de deux styles de leadership bien distincts (autocratique, démocratique, ou déléгатif) • Reconnaît la pertinence de tendre vers l'autre style de leadership • Applique des stratégies de leadership adéquates afin de travailler avec des groupes de participantes et de participants durant les cinq stades de développement • Comprend bien les facteurs complexes qui ont un impact sur la dynamique d'un groupe	• Démonstre l'expression de trois styles de leadership bien distincts (autocratique, démocratique et déléгатif) • Reconnaît la pertinence de la fluidité parmi les trois styles de leadership selon les circonstances • Utilise adéquatement le bon style de leadership en fonction des différents stades de développement du groupe de participantes et de participants
	COMMUNICATION		
	• Comprend les théories et les pratiques favorisant une communication efficace, l'écoute active et la rétroaction • Comprend les principes fondamentaux de la communication nécessaires pour parler en public, donner des cours, faciliter le changement et résoudre des conflits	• A l'habitude de communiquer avec les autres, de les écouter et de leur donner des rétroactions • Personnalise les messages avant de les transmettre aux autres afin qu'ils soient plus facilement acceptés et transférés • Est en mesure de parler avec aisance en public lorsqu'il s'agit d'enseigner et de faciliter • Réussit à résoudre des conflits entre deux personnes	• Aide les autres à améliorer leur communication, leur écoute et leur rétroaction • Réussit à résoudre des conflits entre plusieurs groupes rivaux

La ou le leader plein air...			
	DÉBUTANT	EXPÉRIMENTÉ	EXEMPLAIRE
RÉSOLUTION DE PROBLÈMES	• Comprend les différences et les liens entre la résolution de problèmes, la prise de décisions et le jugement • Résout des problèmes en suivant une séquence analytique de différentes étapes	• Fait une distinction entre la résolution de problèmes, la prise de décisions et le jugement en pratique • Résout des problèmes en suivant une approche multiphasique consistant à combiner des méthodes analytiques et créatives • Démontre l'utilisation appropriée de versions longues (complexes) et abrégées (simples) d'un modèle de résolution multiphasique de problèmes • Évite ou détecte, et résout des défaillances courantes dans le processus de résolution de problèmes	• Enseigne les caractéristiques uniques et les identificateurs spéciaux de la résolution de problèmes, de la prise de décisions et du jugement • Résout instinctivement des problèmes en combinant une approche multiphasique avec un jugement intuitif et une approche décisionnelle naturaliste
PRISE DE DÉCISIONS	• Applique des techniques de créativité afin de générer une divergence d'options et des techniques de sélection afin de générer une convergence d'options en vue de prendre la meilleure décision, soit quantitativement, soit qualitativement • Comprend comment certains styles de leadership s'adaptent mieux que d'autres suivant le moment où la décision est prise (délégatif avec beaucoup de temps pour le développement du groupe, autocratique durant les urgences, et démocratique lorsque les deux extrêmes s'équilibrent) • Fait la différence entre les conséquences majeures et mineures des décisions • Utilise deux des six types de prise de décisions pouvant être étroitement associées (directive et experte, consultative et partagée, ou consensuelle et unanime) • A conscience de l'influence négative que les biais peuvent avoir sur les décisions	• Prend habituellement des décisions en s'appuyant sur un jugement émis à partir d'heuristiques et sur la résolution multiphasique de problèmes • N'hésite pas ou ne retarde pas lorsqu'il doit prendre des décisions • Utilise quatre des six types de prise de décisions pouvant être étroitement associées (directive et experte, consultative et partagée, et consensuelle et unanime) • Est capable d'éviter un minimum de biais (moins de 25) dans la prise de décisions parmi les 50 plus courants	• Prend des décisions naturellement, en combinant aisément la résolution multiphasique de problèmes et le jugement intuitif • Utilise les six types de prise de décisions pouvant être étroitement associées (directive et experte, consultative et partagée, et consensuelle et unanime) • Est capable d'éviter plus de la moitié des biais les plus courants dans la prise de décisions

La ou le leader plein air...			
DÉBUTANT		EXPÉRIMENTÉ	EXEMPLAIRE
JUGEMENT ÉCLAIRÉ	• Fait preuve d'un jugement fondé sur une base de données constituée d'expériences intensives et extensives • Comprend les théories liées au jugement derrière l'apprentissage, la mémoire, le fonctionnement du cerveau, la réflexion, la réfraction, et les heuristiques • Comprend en détail chacune des douze heuristiques les plus communes et la façon dont elles interagissent avec le jugement • Fait des différences entre le jugement émis à partir d'une heuristique et celui qui est émis à partir de l'intuition	• Puise dans la base de données de l'expérience en utilisant de façon consciente des heuristiques en tant que recoupements pour émettre des jugements sensés • Applique les heuristiques FACETS sur le terrain pour gérer les risques • A pleinement conscience d'utiliser les sept heuristiques restantes (disponibilité, similarité, représentativité, simulation, ancrage avec ajustement, reconnaissance et somme nulle) afin d'émettre des jugements éclairés	• Puise dans une riche expérience en utilisant de façon inconsciente son intuition pour émettre des jugements éclairés • Reste à l'écoute de son intuition et l'harmonise avec les heuristiques mises en application
	• Connaît bien les résultats de recherches qui indiquent des bonnes pratiques et/ou des normes de performance professionnelles • Sait où se référer, en dehors des pratiques associées à son programme, afin de trouver des avancées dans sa profession • Sait comment faire la différence entre des résultats de recherches scientifiques rigoureuses et des études moins sérieuses plus faibles méthodologiquement, aux hypothèses non valides et/ou aux conclusions erronées	• Contribue activement à la recherche et à la collecte de nouvelles données en vue de faire avancer la profession • Continue d'implanter et de partager de nouveaux résultats issus de la recherche afin que la programmation s'améliore et que le personnel perfectionne ses connaissances • Adapte les résultats issus de la recherche au groupe, à l'environnement, aux activités, au programme, au leadership et à d'autres pratiques professionnelles	• Contribue aux études qui examinent les pratiques professionnelles • Offre des rétroactions aux chercheuses et chercheurs au sujet de l'application de nouvelles pratiques professionnelles issues de recherches antérieures • Établit de solides partenariats avec des chercheuses et chercheurs en vue de soutenir le processus de recherche et ses retombées • Présente de nouvelles questions de recherche aux chercheuses et chercheurs et collabore avec eux afin de trouver de nouvelles réponses aux questions provenant des professionnels et ceci pour favoriser le développement de la profession



SOURCES DES PHOTOS DE COUVERTURES



Pascal Picard



Fondation Sur la pointe des pieds



Claudia Bélanger



Face aux vents

De plus en plus de professionnelles et de professionnels sont intéressés par l'intervention en contexte de plein air. Passer du temps en nature et profiter de ses bienfaits est de plus en plus envisagé comme une solution à bien des problèmes associés à notre mode de vie contemporain. Intervenir en plein air dans un contexte d'aventure et de prise de risque sain, oui ! Mais comment nous assurer de tirer le meilleur de ce type d'intervention qui génère de plus en plus d'intérêt ?

Leadership efficace en programmation d'aventure est un guide terrain riche en information de qualité présentant les théories, les modèles, les techniques ainsi que les meilleures pratiques liées à la programmation d'aventure et à l'intervention en contexte de plein air. Il a été réfléchi tant pour la formation d'étudiantes et d'étudiants des programmes de formation aux études supérieures qui abordent l'utilisation du plein air comme contexte d'intervention que pour les professionnelles et professionnels en exercice qui utilisent ce mode d'intervention. Vu la nature transversale du sujet, le guide convient donc autant aux intervenantes et intervenants des milieux de l'éducation ainsi que de la santé et des services sociaux, aux guides professionnels, aux animatrices et animateurs qu'aux instructrices et instructeurs souhaitant intégrer le plein air dans le cadre de leurs fonctions respectives. Révisé en tenant compte de la réalité québécoise, il propose 44 thèmes permettant de couvrir l'ensemble des éléments essentiels à la réalisation d'une programmation d'aventure réussie. Notons par exemple :

- Les compétences professionnelles à développer
- La planification, la gestion des risques et des situations d'urgence
- Les techniques d'enseignement et de facilitation
- Les techniques d'intervention et de prise de décision

De quoi inspirer les professionnelles et professionnels à recourir à cette modalité d'intervention et d'en faire bénéficier un maximum de personnes afin de leur donner envie de renouer contact avec la nature, les autres, et soi.

ISBN 978-2-9820796-0-1

