



CADETS ROYAUX DE L'ARMÉE CANADIENNE

CADET-MAÎTRE

GUIDE PÉDAGOGIQUE



SECTION 1

OCOM C525.01 – EXAMINER LES ÉLÉMENTS DE LA GESTION DE LA SÉCURITÉ ET DES RISQUES

Durée totale :

90 min

PRÉPARATION

INSTRUCTIONS PRÉALABLES À LA LEÇON

Les ressources nécessaires pour remplir cette trousse d'autoformation sont énumérées dans la description de leçon qui se trouve dans la publication A-CR-CCP-705/PG-002, *Norme de qualification et plan du cadet-maître*, chapitre 4. Les utilisations particulières de ces ressources sont indiquées tout au long de la trousse d'autoformation, notamment à la section pour laquelle elles sont requises.

Les trousse d'autoformation sont conçues pour que le cadet les remplisse de façon indépendante. Davantage de renseignements sur les trousse d'autoformation se trouvent dans l'avant-propos et dans la préface.

Réviser le contenu de la leçon pour se familiariser avec la matière avant de l'enseigner.

Photocopier la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe A pour chaque cadet.

Photocopier le corrigé de l'annexe B mais **ne pas** le remettre au cadet.

DEVOIR PRÉALABLE À LA LEÇON

S.O.

APPROCHE

L'autoformation a été choisie pour cette leçon parce qu'elle permet au cadet d'examiner avec plus de détail les éléments de la gestion de la sécurité et des risques à son propre rythme d'apprentissage. Le cadet est ainsi encouragé à devenir davantage autonome et indépendant, alors qu'il se concentre sur son propre apprentissage plutôt que sur l'apprentissage dirigé par l'instructeur.

INTRODUCTION

RÉVISION

S.O.

OBJECTIFS

À la fin de la présente leçon, le cadet doit avoir examiné les éléments de la gestion de la sécurité et des risques.

IMPORTANCE

Il est important que les cadets examinent les éléments de la gestion de la sécurité et des risques puisqu'il s'agit d'aspects importants pour les activités de leadership en plein air. À ce niveau, les cadets doivent comprendre que le risque doit être géré afin d'offrir aux participants des activités en plein air un environnement sécuritaire et stimulant.

INSTRUCTIONS DE LA TROUSSE D'AUTOFORMATION

OBJECTIFS

L'objectif de cette trousse d'autoformation est de demander aux cadets d'examiner les éléments de gestion de la sécurité et des risques.

RESSOURCES

- la trousse d'autoformation, et
- des stylos et des crayons.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Permettre au cadet de travailler dans une classe ou un secteur d'entraînement approprié pour compléter la trousse d'autoformation.

INSTRUCTIONS SUR L'ACTIVITÉ

1. Remettre au cadet une copie de la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe A, un stylo ou un crayon.
2. Allouer 90 minutes au cadet pour remplir la trousse d'autoformation.
3. Fournir de l'aide au cadet au besoin.
4. Ramasser la trousse d'autoformation lorsque le cadet a terminé.
5. Corriger la trousse d'autoformation à l'aide du corrigé de la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe B.
6. Donner de la rétroaction au cadet et indiquer s'il a ou non réalisé l'objectif de compétence (OCOM).
7. Remettre la trousse d'autoformation complétée au cadet à titre de référence.
8. Inscrire le résultat dans le carnet du cadet dans le dossier de formation des cadets.

MESURES DE SÉCURITÉ

S.O.

CONFIRMATION DE FIN DE LEÇON

La réalisation de la trousse d'autoformation par les cadets servira de confirmation de l'apprentissage de cette leçon.

CONCLUSION

DEVOIR/LECTURE/PRATIQUE

S.O.

MÉTHODE D'ÉVALUATION

S.O.

OBSERVATIONS FINALES

La gestion de la sécurité et des risques représente un aspect important des activités en plein air. La prévention des accidents, la reconnaissance des dangers et la reconnaissance de l'importance du plan de gestion des risques comme partie intégrante du programme de plein air des cadets de l'Armée permettent aux cadets seniors de mieux apprécier les éléments de gestion de la sécurité et des risques.

COMMENTAIRES/REMARQUES À L'INSTRUCTEUR

S.O.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

A1-010 A-CR-CCP-030/PT-001 Directeur - Cadets 4. (2008) *Ordonnances de sécurité nautique*. Ottawa, Ontario, Ministère de la Défense nationale.

A2-001 A-CR-CCP-951/PT-002 Directeur – Cadets 3 (2006). *Cadets royaux de l'Armée du Canada – Normes de sécurité de l'entraînement par l'aventure*. Ottawa, Ontario, Ministère de la Défense nationale.

C2-034 ISBN 978-0-7360-5250-4 Priest, S., & Gass, M. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2^e éd.). Windsor, Ontario, Human Kinetics Publishing Inc.

C2-152 ISBN 1-898555-09-5 Ogilvie, K. (1993). *Leading and managing groups in the outdoors : Nouvelle édition révisée*. Cumbria, Angleterre, The Institute for Outdoor Learning.

C2-250 Leemon, D., & Schimelpfenig, T. (2005). *Risk management for outdoor leaders: A practical guide for managing risk through leadership*. Lander, Wyoming, National Outdoor Leadership School.

C2-257 ISBN 0-87322-944-4 Dougherty, N. J. (1998). *Outdoor recreation safety*. Champaign, Illinois, Human Kinetics.

C2-268 Centre for Curriculum, Transfer and Technology & BC Adventure Tourism Programs Articulation Committee. (2003). *Risk management for outdoor programs: A handbook for administrators and instructors*. Colombie-Britannique : Naomi Cloutier, Bhudak Consultants Ltd.

Gestion de la sécurité et des risques

SECTION 1 : ACCIDENTS ET SÉCURITÉ

Théorie des accidents
Classification des dangers
Analyse des dangers
Catégories généralisées et spécialisées de contrôles de sécurité
Compétences de gestion des risques

SECTION 2 : COMPORTEMENT ET ATTITUDE POUR LA GESTION DES RISQUES

Facteurs humains négatifs
Facteurs humains positifs

SECTION 3 : PLAN DE GESTION DES RISQUES

SECTION 1 ACCIDENTS ET SÉCURITÉ

Le temps avait commencé à se détériorer rapidement. Le vent soufflait du grésil à l'horizontal, les membres du groupe étaient trempés et tremblaient dans leur chandail de coton tandis que le leader pressait le pas. Le camp de base n'était qu'à quelques kilomètres, et même s'ils étaient fatigués, les membres du groupe croyaient pouvoir s'y rendre. De plus, le camp aurait préparé un repas chaud et des sacs de couchage secs nous y attendraient afin que nous nous reposions. Tandis que le ciel s'assombrissait, les membres du groupe ont fouillé dans le seul sac à dos d'une journée qu'ils avaient apporté (à ce qui devait être une courte randonnée) et ont trouvé une lampe de poche. Tandis que le faisceau éclairait faiblement leur chemin sur le sentier étroit, les membres sont arrivés au camp, après avoir trébuché et souvent être tombés. Ce n'est qu'après que plusieurs membres de l'équipe ont été traités pour hypothermie que le leader a remarqué qu'un membre manquait : il s'était perdu sur le sentier!

LE RISQUE EST ESSENTIEL...

Les activités d'aventure comprennent des risques, tout comme n'importe quel aspect dans une vie! Le danger augmente le risque et le risque est l'un des éléments indispensables qui rendent les activités d'aventure si prisées et fructueuses. L'équilibre entre la quantité de risque et l'activité d'aventure représente un paradoxe central pour les chefs d'activités de plein air (CAPA) : trop de risques rendraient l'expérience trop dangereuse, tandis qu'un trop peu de risques enlèveraient le sens de l'aventure à l'activité.

Le grand public considère les activités d'aventure comme dangereuses, même lorsqu'on respecte les procédures de sécurité pertinentes, et ce généralement parce qu'il a de la difficulté à faire la différence entre le risque réel et le risque perçu. Par exemple, une étude a démontré que les activités d'aventure en plein air étaient environ 18 fois moins susceptibles de résulter en des blessures que les pratiques de football scolaire ou de meneuse de claque et qu'elles étaient responsables de la moitié moins des décès qui résultent des accidents de véhicules motorisés chez les 15 à 19 ans.

Ces statistiques ne signifient pas que les CAPA doivent être moins vigilants lorsqu'ils dirigent des activités d'aventure. Il est essentiel que les CAPA réduisent les risques et les blessures tout en conservant la valeur de l'expérience d'aventure.

Risque. Le risque est la possibilité qu'un danger, une perte, une blessure ou une autre conséquence adverse survienne.

Gestion du risque. Fait référence à toutes les procédures mises en place pour réduire la possibilité d'accidents.

Incidents ou quasi-accidents. Situations imprévues qui ne se transforment pas en situations urgentes.

Accidents. Situations inattendues qui provoquent une blessure ou une perte. Ces pertes peuvent être **physiques** (p. ex., fracture ou décès), **sociales** (p. ex., embarras devant ses pairs), **émotives** (p. ex., crainte d'une situation) ou **financières** (p. ex., perte d'équipement).



Connaissez-vous quelqu'un qui a subi un accident? De quel type de perte cette personne a-t-elle souffert?

Une des premières étapes à suivre pour mettre en œuvre la gestion des risques est de comprendre comment surviennent les accidents pendant les activités d'expédition et comment ils peuvent être minimisés.

THÉORIE DES ACCIDENTS

Il existe des facteurs de risque qui contribuent à la possibilité d'incidents. Plus les facteurs de risques présents sont importants, plus il existe de chance qu'il survienne un incident. Les accidents les plus graves sont le résultat d'une combinaison de facteurs de risques et non d'un seul facteur. Évidemment, un incident peut provoquer un accident, mais en général, il s'agit d'une interaction des trois sources qui provoque les accidents.

Ces facteurs de risques sont classés en trois catégories :

1. environnement,
2. personnes, et
3. équipement.

Prenons par exemple le transport. Parmi les conditions environnementales possiblement dangereuses, on trouve une route glacée la nuit. La fourgonnette de 15 passagers chargée à bloc, avec un porte-bagages sur le toit et une remorque pleine d'équipement représenterait le facteur de risque équipement. Les gestes non sécuritaires posés par les passagers pourraient être le fait qu'ils ne portent pas leur ceinture de sécurité et qu'ils distraient le chauffeur. Parmi les erreurs non sécuritaires commises par le leader, notons la conduite d'une fourgonnette avec peu d'expérience, la conduite trop rapide et la conduite en étant fatigué. Vous pouvez voir comment ces facteurs pourraient provoquer un accident, mais la chance d'un accident diminue si ces facteurs sont réduits ou éliminés.



Pouvez-vous énumérer d'autres facteurs de risque environnemental?
(pensez à diverses situations à l'extérieur)



Pouvez-vous énumérer d'autres facteurs de risque de la part des participants ou du leader?
(pensez à diverses situations à l'extérieur)



Pouvez-vous énumérer d'autres facteurs de risque connexes à l'équipement?
(pensez à diverses situations à l'extérieur)

Voici une liste de facteurs de risques dans la catégorie « environnement » :

- altitude
- animaux, insectes
- pièges pour animaux
- avalanche
- eau froide
- courant, marées
- neige ou eau profonde
- arbres tombés
- maladie
- éclairs
- pierres ou rochers
- eaux vives
- réchauds et feux
- courant des rivières
- véhicules
- visibilité
- conditions météorologiques
- terrain accidenté, mouillé ou glissant

Voici une liste de facteurs de risques dans la catégorie « personnes » (participants ou leaders) :

- hypothèses
- attitude envers les risques
- imprudence
- déni
- distraction
- dépassement des capacités
- non-respect des instructions
- fatigue
- santé
- manque de connaissances et d'habiletés
- manque d'expérience
- confiance excessive
- influence des pairs
- erreurs de planification
- mauvaise communication
- mauvaise décision ou indécision
- mauvaise hygiène
- mauvais leadership
- empressement à respecter un horaire
- eau chaude renversée
- feu de réchaud
- inconscience des dangers
- horaire non réaliste
- vitesse non sécuritaire (trop rapide ou trop lente)

Voici une liste de facteurs de risques dans la catégorie « équipement » :

- pertinence de l'équipement (équipement approuvé, communication de travail)
- matériel de communication inadéquat
- équipement inadéquat (p. ex., vêtements ou abri)
- ne pas porter d'équipement de sécurité (p. ex., sifflet)



Connaissez-vous des situations où vous avez fait face à des facteurs de risques?
Quel a été le dénouement de la situation? Comment aurait-il pu en être autrement?

CLASSIFICATION DES DANGERS

On peut classer les dangers dans les catégories périls ou risques. Les **périls** sont la source de blessures ou la cause de perte, comme un éclair. Les **risques** sont des conditions qui accentuent la chance d'une blessure ou d'une perte, comme une tempête.

La présence d'un danger, qu'il s'agisse d'un péril ou d'un risque, provoque le risque. Par exemple, le risque d'électrocution (accident) est créé par deux dangers : une tempête (risque) qui augmente la probabilité que des éclairs (péril) frappent une personne.

En faisant la différence entre les périls et les risques et en les identifiant sur le terrain, vous pourriez réduire la chance que votre groupe fasse face à des risques indésirables.



Se creuser les méninges n° 1 :

Les crevasses (fissures dans la glace) et les séracs (tours de glace qui se déplacent avec un glacier) sont des périls évidents pour les alpinistes. Vous pouvez les éviter en contournant la section du glacier où ils sont le plus présents. Mais lorsque le parcours passe par un endroit de la sorte, quels sont les autres facteurs à considérer pour que votre parcours soit plus sécuritaire? (Indice : Pensez aux risques de danger possibles.)

ANALYSE DES DANGERS

Une façon de réduire la chance d'accident ou de minimiser la conséquence d'un accident à des niveaux acceptable ou réchappable consiste à suivre la procédure à 10 étapes de l'analyse des dangers :

1. **Planifier.** Admettez que cela peut vous arriver. Soyez prêt à composer avec n'importe quoi ou presque qui pourrait se produire et restez humble comme leader. Sachez ce que vous ferez pour chaque accident possible *avant* qu'il ne se produise.



« Si vous croyez que vous avez pensé à tout, il existe toujours quelque chose pour vous prouver le contraire. »

Leading and managing groups in the outdoors (2005)

2. **Cherchez s'il existe des situations et des conditions dangereuses.** Soyez toujours à l'affût des dangers et restez vigilant dans toutes les situations. Imaginez ce qui pourrait se produire à tout moment. Vous pourrez souvent y arriver en gardant l'œil ouvert à l'affût de toute circonstance douteuse et en étant toujours prêt à vous demander « et si... »? Quand de nombreux dangers sont présents, soyez davantage alerte et prudent.



Réalisez-vous jusqu'à quel point vous devez rester vigilant pendant :

- un exercice d'entraînement en campagne?
- une soirée sportive?
- une séance d'instruction régulière?
- un événement de service communautaire?

3. **Signalez les dangers potentiels.** Assurez-vous d'identifier les dangers et portez-les à l'attention des gens. Par exemple, si vous remarquez des planchers mouillés et glissants, le fait d'en avertir les gens peut réduire la possibilité d'accidents parce que la reconnaissance de la possibilité d'un accident est souvent suffisante pour modifier le comportement.



Quels sont certains des dangers potentiels que vous avez remarqués pendant...

- des exercices d'entraînement en campagne?

- des événements sportifs?

- de l'instruction en tir de précision?

- de l'instruction régulière?



À la question précédente, avez-vous tenu compte (cette liste n'est pas exhaustive) :

- de l'équipement?
- des gestes des cadets?
- du niveau de compétence des cadets?
- des habiletés des cadets?
- des habiletés des leaders?
- de l'emplacement?
- des conditions météorologiques?

4. **Quand cela est approprié, éliminez les éléments qui contribuent aux situations dangereuses.** Si attirer l'attention au danger ne règle pas la situation, l'élimination du danger le fera peut-être. Vous ne devez pas oublier que l'élimination du danger ne doit pas augmenter le risque du danger ou d'un autre danger de se produire. Par exemple, si vous retirez une roche et que cela crée une avalanche de nombreuses roches, ou si vous lancez la roche sans porter attention et qu'elle frappe quelqu'un à la tête, l'élimination de la roche ne constituait alors probablement pas la meilleure solution. Vous croyez peut-être que les gestes d'un cadet sont dangereux et que de retirer le cadet du groupe pourrait être la meilleure solution, pourvu que cela ne mette pas davantage le groupe ou le cadet en danger.
5. **Évitez les situations dangereuses.** Si vous ne pouvez pas éliminer le danger, tentez de l'éviter. Cela pourrait prendre plusieurs formes, comme l'emprunt d'un parcours différent, l'adoption d'un nouveau plan ou même l'interruption d'une activité. Il est occasionnellement nécessaire et parfois désirable de faire face à des dangers de façon intentionnelle. Par exemple, les chamailleries avec de l'eau qui aident les personnes à se rafraîchir par une journée chaude pendant une excursion en rivière sont une bonne chose. Le danger du chaud soleil aide les personnes à se réchauffer par une journée froide hivernale. Ces dangers potentiels peuvent être positifs, pourvu que vous y fassiez face de façon sécuritaire. Pour l'exemple de la rivière, les participants devraient disposer de vêtements de flottaison individuels (V.F.I.) et avoir de l'écran solaire à portée de la main s'ils font face à une exposition au soleil.



« Si une personne doit sauter par-dessus un ruisseau et qu'elle en connaît la largeur, elle ne sautera pas. Si elle n'en connaît pas la largeur, elle sautera et six fois sur dix, elle se rendra de l'autre côté. »

- Proverbe perse

6. **Déterminez et classifiez les situations dangereuses.** Si le danger ne peut être éliminé ou évité, il faut alors classifier le danger dans la catégorie péril (source de perte) ou risque (condition qui influence la probabilité de perte). En étant capable de classifier les dangers, vous ne devriez faire face aux périls que quand les risques sont au minimum, ce qui réduit ainsi le risque d'accident. Par exemple, si vous vous déplacez dans un secteur de chute de glace, vous devriez déterminer que le soleil est un risque de danger qui accentue le risque de chute de glace et prendre vos décisions en vous basant sur ce renseignement.
7. **Évaluez le risque et classifiez de nouveau le danger.** Si vous ne pouvez pas éviter le danger, évaluez alors le risque d'un accident potentiel. Reclassifiez le danger dans la catégorie environnementale (basé sur l'entourage) ou humaine (basé sur le groupe). Cela vous permet de reconnaître la possibilité que les deux se produisent en même temps et donc le potentiel de l'accident.

8. **Estimez les pertes potentielles.** Essayez de reconnaître les dangers de la situation et rassembler vos forces pour continuer. Évaluez ensuite la possibilité d'un accident. N'oubliez pas que certains dangers ne se combinent pas. Par exemple, la perte de poteaux de tente et une journée ensoleillée au milieu de l'été ne se combinent pas. Dans d'autres cas, les dangers ne peuvent faire autrement que de se combiner. Par exemple, un skieur sans expérience et un flanc de montagne accidenté peuvent représenter un accident en devenir.
9. **Réduisez les pertes.** Si un accident est possible, mais pas absolument certain, choisissez alors un plan d'actions pour lequel le résultat de l'accident est plus susceptible d'être acceptable et réparable. Si cela signifie de laisser derrière l'équipement de protection d'alpinisme et les cordes d'alpinisme pour éviter une tempête en montagne qui pourrait mettre la vie en danger, laissez alors l'équipement derrière vous et récupérez-le plus tard ou acceptez simplement que les pertes associées à l'équipement ne sont que financières et de moindre valeur que des vies humaines.
10. **Portez le jugement approprié.** Si vous subissez une perte à la suite d'un accident (par exemple, une blessure), apportez les ajustements nécessaires (p. ex., évacuation). Rappelez-vous qu'à l'étape 1, vous auriez dû déterminer les plans d'action ou les mesures possibles. Après avoir utilisé ces mesures, procédez avec soin, tout en cherchant à déterminer tout nouveau danger qui pourrait survenir et se combiner avec des dangers existants.



Se creuser les méninges n° 2 :

Décrivez les trois catégories de facteurs qui peuvent contribuer aux accidents.



Se creuser les méninges n° 3 :

Expliquez la différence entre les risques et les périls.

CATÉGORIES GÉNÉRALISÉES ET SPÉCIALISÉES DE CONTRÔLES DE SÉCURITÉ

Il n'existe aucune façon d'éviter complètement les risques en plein air. L'environnement de plein air comporte de nombreux risques naturels que nous devons respecter. Et souvent ces risques sont hors du contrôle du participant. Cependant, avec les risques naturels on trouve des risques plus contrôlables associés au mauvais jugement, à l'incapacité physique et mentale d'effectuer l'activité, aux compétences inadéquates du participant et du leader, au mauvais équipement et ainsi de suite.

Il incombe au participant de s'adapter à l'équipement et à l'environnement pour réaliser ses objectifs.

Le participant responsable doit tenir compte de quatre **catégories générales de contrôles de sécurité** :

CATÉGORIE	DÉFINITION
Planification	Visionner les tâches que vous souhaitez exécuter en plein air, les risques de ces tâches et les mesures qui vous aideront à mieux contrôler ces risques.
Instruction	L'effort que vous faites pour préparer votre corps pour l'environnement et l'activité nécessaire pour réaliser les tâches pendant que vous participez dans cet environnement.
Exercice	Les efforts que vous déployez pour acquérir des compétences pour exécuter efficacement ces tâches.
Adaptation	Penser à « et si », en tenant compte de plan d'urgence, puis se servir de l'expérience acquise.



Connaissez-vous un incident qui est survenu et pour lequel vous pourriez supposer qu'un de ces contrôles de sécurité ou plus ont été omis?

Aucun de ces quatre contrôles n'est accessoire aux autres, mais le dernier, l'adaptation, détermine principalement le résultat de l'activité de plein air. Un des aspects attirants du plein air est que l'on s'attend à quelque chose de nouveau, sans savoir particulièrement de quoi il s'agit.

Les personnes qui cherchent à éliminer les risques non nécessaires en plein air doivent tenir compte de cinq **catégories spécialisées de contrôles de sécurité** :

CATEGORIE	DÉFINITION
Équipement	La sélection, l'ajustement, la pratique à utiliser et l'entretien de l'équipement recommandé pour les tâches de votre expérience en plein air.
Instruction	L'exposition à la conformité et sa démonstration avec les conseils d'un expert en la matière pour les tâches que vous choisissez.
Installation	La sélection de l'environnement de plein air où vous pouvez effectuer les tâches souhaitées avec compréhension et confiance raisonnables.
Soins médicaux	Une conscience fonctionnelle des ressources de premiers soins, d'évacuation d'urgence et de soins médicaux pour les blessures et les maladies que l'on peut subir en plein air.
Le travail d'équipe	Se fier à la coordination avec tous les autres membres qui partagent vos intentions de tirer profit de la participation au plein air et d'en contrôler les risques.



Pensez à toute l'instruction que vous avez reçue comme cadet. En quoi cette instruction se compare-t-elle à ces catégories de contrôles de sécurité? Quels contrôles de sécurité souhaitez-vous avoir développés davantage?

Pensez à comment vous pourriez faire en sorte que vos subalternes développent chacune de ces compétences.



En ne perdant pas de vue l'instruction d'expédition, selon vous, quelle **catégorie spécialisée de contrôles de sécurité** le programme des cadets vous a-t-il aidé le plus à développer? Comment le programme y est-il arrivé?

En ne perdant pas de vue l'instruction d'expédition, selon vous, quelle **catégorie spécialisée de contrôles de sécurité** devez-vous développer davantage? Comment avez-vous l'intention d'y arriver?

COMPÉTENCES DE GESTION DES RISQUES

Finalement, comme CAPA, vous devez posséder des compétences de gestion des risques pour les activités d'aventure particulières que vous dispensez. Parmi ces compétences de gestion des risques, notons l'interprétation de la météo, la régulation de la température du corps, la navigation, la survie, les premiers soins, la recherche, le sauvetage et l'évacuation.



Reconnaissez vous les compétences que vous possédez à titre de CAPA efficace et savez-vous comment elles réduisent les risques? Quelles sont-elles?



À la lecture des prochains paragraphes, **soulignez ou surlignez** chaque compétence distincte que vous croyez posséder.

Interprétation de la météo. Comme CAPA, vous devriez être capable de prédire la météo au moyen de rapports météorologiques courants, que vous aurez peut-être obtenus à la radio; d'observations des conditions présentes, y compris les nuages, les précipitations, la vitesse du vent, la direction du vent et la température; et de leur familiarité avec les modèles de température locaux prédominants. Vous devez être en mesure de composer avec les conditions météorologiques extrêmes, surtout les orages et la foudre.

Régulation de la température du corps. Le CAPA doit être en mesure de prévenir et de traiter l'hypothermie et l'hyperthermie, de comprendre la thermophysiologie humaine (régions de grandes pertes de chaleur et effets métaboliques des substances comme la nourriture et l'eau) et de reconnaître les signes et les symptômes d'hypothermie (trébuchements, incohérence, désorientation, tremblements ou absence totale de tremblements) et de l'hyperthermie (maux de tête, nausée, crampes, sueurs excessives ou absence totale de sueurs). Mais surtout, le CAPA doit être en mesure de traiter les différentes phases de l'hypothermie et de l'hyperthermie en apprenant les techniques appropriées pour diminuer ou augmenter la perte de chaleur et pour réchauffer ou refroidir les victimes au besoin.

Navigation. Le CAPA doit être en mesure de naviguer sur le terrain le plus accidenté possible qu'il s'attend à rencontrer pendant l'activité d'aventure. Cela comprend la lecture d'une carte, la mesure de distance par échelles numériques et par échelles de distance, la détermination de coordonnées de quadrillage, la conversion du nord de la grille, du nord vrai ou du nord magnétique, les indications et l'interprétation de couleurs, de symboles, de courbes de niveau et d'autres caractéristiques. Il doit être capable d'utiliser une boussole, de prendre un azimut de quadrillage et un azimut magnétique, de les convertir en tenant compte de la déclinaison magnétique locale, de se déplacer selon ce azimut particulier et de déterminer son emplacement. Il doit être en mesure d'orienter, d'éviter les obstacles, d'utiliser les contre-azimuts, de trouver des parcours, de remarquer des repères le long d'un itinéraire, de contourner des points d'élévation semblable sans perdre d'altitude et de choisir des parcours en se basant sur le terrain prévu, la végétation, la force de l'équipe et d'autres variables.

Survie. Le CAPA doit être en mesure de composer avec les pires conditions possibles s'il se perd, se blesse ou se fait prendre par les éléments pendant une activité d'aventure – avec ou sans son groupe. Il doit être capable d'admettre qu'il est perdu quand il l'est, d'éviter de paniquer, de reconforter les autres et d'établir la priorité des besoins (dans l'ordre suivant) : conserver une attitude positive et trouver un abri, de l'eau, du feu et des vivres. Il doit être capable de construire des abris de construction facile, isolés et aérés; d'allumer des feux avec du bois mouillé; de trouver des vivres et de l'eau potable dans diverses situations ou de composer avec peu de vivres; et de faire des signaux pour demander de l'aide au moyen des signaux internationaux de détresse sol-air.

Sauvetage et premiers soins. Le CAPA doit pouvoir nager et prodiguer la réanimation cardio-respiratoire et les premiers soins. Vous pourriez songer à obtenir votre certification de sauveteur et de premiers soins en milieu sauvage ou de technicien médical d'urgence. Savoir comment utiliser une trousse d'intervention en cas d'urgence, y compris une trousse de premiers soins, est essentiel pour tous les CAPA.

Recherche, sauvetage et évacuation. Le CAPA doit pouvoir trouver des personnes manquantes et les écarter des dangers. Il doit être en mesure de désigner un campement de base convenable. Il doit être capable d'interviewer des personnes pour obtenir des renseignements pertinents et consigner leurs commentaires; d'effectuer des recherches rapides des secteurs à grande probabilité comme les sentiers, les rivières ou les prés proches; et d'effectuer des recherches grossières ou approfondies en marchant côte à côte avec d'autres personnes dans une grille carrée. Il doit être capable de construire une civière convenable pour transporter, abaisser ou soulever; et finalement de reconnaître quand la recherche nécessite plus que ses ressources et donc de demander l'aide d'une équipe professionnelle de recherche et de sauvetage.



Reconnaissez vous les compétences que vous devez développer pour être un CAPA efficace et pour réduire les risques? Quelles sont-elles?

SECTION 2

COMPORTEMENT ET ATTITUDE POUR LA GESTION DES RISQUES

Lorsqu'un accident se produit, nous avons tendance à chercher la cause évidente, comme une tempête, une avalanche ou une rivière déchaînée. Les accidents sont généralement causés par plus de facteurs contributeurs. Lorsqu'il s'agit de gestion des risques en plein air, l'expression « facteurs humains » fait référence aux attitudes, aux comportements, aux habitudes, à l'état d'esprit et aux limitations cognitives qui peuvent provoquer un incident tout comme aux attitudes et comportements positifs qui peuvent gérer proactivement les risques et réduire les incidents. Ces facteurs influencent chaque décision que nous prenons en plein air.

Voici les facteurs humains que nous examinerons plus en détail.

Négatif	Positif
<ul style="list-style-type: none">• complaisance• confiance excessive• distraction• perception différente du risque• homéostasie du risque• attentes et pression de la part des pairs• pressions de l'horaire et du but• fatigue, stress et performance	<ul style="list-style-type: none">• conscience de la situation• vigilance• conscience de soi

FACTEURS HUMAINS NÉGATIFS

Complaisance. Après avoir dirigé de nombreuses fois une activité, la stimulation qui découle de sa nouveauté diminue et vous pouvez ne pas être aussi motivé à être organisé et à porter attention aux détails. Même si vous fonctionnez à un niveau supérieur d'expertise, vous pouvez perdre de vue les risques encourus par la situation et même être tenté de trouver une nouvelle stimulation. **PRENEZ GARDE!** Si vous vous surprenez à penser à une nouvelle approche, arrêtez-vous et mettez en doute votre motivation. Si la motivation profite au groupe et lui offre une expérience bénéfique mais quand même sécuritaire, alors l'idée est peut-être bonne. Si l'idée ne vous profite qu'à vous, vous devriez alors peut-être éviter de la mettre en pratique.

Confiance excessive. La confiance excessive peut provoquer un mauvais jugement et mettre à risque des personnes. Les personnes peuvent donc tenter des choses qu'elles ne sont pas prêtes à faire. La recherche d'émotions fortes n'est pas appropriée lorsque le groupe est à risque. Certains CAPA prennent le crédit lorsque les choses se déroulent bien et attribuent intérieurement la réussite à leurs compétences personnelles, mais lorsque les choses tournent mal, elles attribuent extérieurement les problèmes en blâmant les mauvaises conditions météorologiques ou l'équipement défectueux. **PRENEZ GARDE!** Un tel comportement peut vous empêcher de faire les premiers pas de l'analyse des dangers; vous refusez peut-être simplement qu'un accident peut vous arriver!

Distraction. Comme CAPA, vous pouvez faire plusieurs tâches en même temps (p. ex., évaluer la performance d'un cadet, surveiller la température, faire des ajustements pour que le groupe reste ensemble, espérer qu'un cadet aille plus vite, penser à ce que sera votre horaire à votre arrivée au camp et agoniser en raison d'une indigestion après avoir mangé l'omelette épicée qui se trouvait dans votre trousse de rations au déjeuner). **PRENEZ GARDE!** Le cerveau humain ne peut traiter tant de renseignements à la fois. Personne n'est protégé contre la distraction. Certains alpinistes d'expérience ont déjà oublié de faire un nœud qu'ils avaient déjà fait des milliers de fois. Soyez prudent lorsque vous faites plusieurs choses à la fois et prenez un moment pour déterminer et prioriser où vous devez porter votre attention.



Pensez à toutes les choses que vous pouvez faire en même temps lorsque vous êtes en instruction régulière à votre corps. Énumérez-en quelques-unes. Lesquelles nécessitent une attention particulière?

Perception différente du risque. Chaque personne perçoit le risque de façon différente. Lorsqu'une situation est familière, on la perçoit comme moins risquée. Si une situation est nouvelle, impressionnante, éprouvante ou difficile, on la perçoit comme risquée. Les débutants considèrent souvent les activités d'aventure comme risquées. Les CAPA en viennent à connaître de nombreuses activités d'aventure, donc ils les perçoivent comme acceptables. **PRENEZ GARDE!** Il est important de comprendre cette différence de perception. Un skieur débutant peut avoir de la difficulté à contrôler sa vitesse sur une pente dont l'angle est peu prononcé tandis qu'un expert peut la descendre trois fois plus vite tout en enfilant ses gants. Pour être un bon leader et un bon gestionnaire de risque, il faut faire preuve d'empathie envers les anxiétés des cadets. Leur appréhension influence la façon dont il performe. Si vous ne pouvez pas éliminer une partie de l'anxiété par l'instruction ou l'encadrement, vous devez alors modifier l'activité. Lorsque vous ne tenez pas compte de la perception du risque d'une autre personne, vous pouvez mettre en danger cette personne ou ce groupe.

Homéostasie du risque. Il s'agit de la théorie qui dit que chacun de nous maintient sa tolérance du risque au même niveau. **PRENEZ GARDE!** Cela signifie que si d'autres paramètres sont ajoutés, nous avons tendance à nous adapter à ces nouveaux dispositifs et ajuster nos comportements pour que le niveau de risque reste le même. Par exemple, les ceintures de sécurité ou les sacs gonflables des voitures ont pour effet que les personnes conduisent plus vite ou portent d'autres gestes risqués. Les gens ajustent leur niveau de risque cible en vertu de la nouvelle technologie. Cette théorie est également valable pour l'instruction à l'aventure, puisque les gens ajustent leurs gestes parce qu'ils ont accès à un téléphone cellulaire ou parce qu'un ordinateur a signalé qu'il pourrait ne pas y avoir d'avalanche.

Attentes et pression de la part des pairs. Les attentes qu'ont les autres à notre égard, les attentes que nous avons pour nous-mêmes et la pression qui en résulte peuvent avoir des répercussions négatives sur les décisions que nous prenons. **PRENEZ GARDE!** Lorsque des personnes sont en groupe, surtout lorsqu'elles n'ont pas d'expérience, elles ont tendance à prendre des décisions plus risquées que lorsqu'elles sont seules. On peut parfois le constater auprès des membres d'un groupe novice lorsqu'ils hésitent à exprimer leurs craintes, surtout lorsque le courage est souhaitable du point de vue social, et ils suivent et participent à un niveau de risque plus élevé qu'ils ne le feraient seuls. Il est acceptable de dire que vous ne savez pas ou que vous ne pouvez vous rendre jusqu'à la fin d'un parcours et que vous devez rebrousser chemin. Il est essentiel de savoir quand s'arrêter et ajuster les priorités et les horaires. Voilà la démonstration de vrai leadership. Même les leaders ont des limites.



Avez-vous déjà observé une situation où s'est produit ce phénomène? Selon vous, comment se sont senties les personnes sous pression? Qu'auriez-vous fait à leur place?

Pressions de l'horaire et du but. Se dépêcher à revenir lorsque la destination finale est en vue ou établir un **horaire** et s'y conformer obstinément sont des habitudes dangereuses. **PRENEZ GARDE!** Lorsque vous tentez de respecter un horaire – même si vous prenez du retard – ou que vous voyez que le but est proche, vous pouvez parfois oublier d'indiquer les dangers aux autres ou vous pouvez faire face à des dangers que vous tenteriez normalement d'éliminer ou d'éviter. Vous devez résister à la tentation de vous laisser aller à la pression des pairs et vous ne devez pas laisser les buts de rentrer à la maison pour prendre une douche chaude ou un repas chaud devenir plus importants que les pratiques convenables. Ayez la flexibilité de rebrousser chemin au cours d'une escalade même sans vous rendre jusqu'au sommet si des nuages menaçants s'approchent ou que votre groupe avance plus lentement que prévu.

Fatigue, stress et performance. Notre force, notre résistance, notre santé mentale et émotive ainsi que notre capacité de réaction immunitaire déclinent si nous sommes fatigués, mal nourris ou stressés. **PRENEZ GARDE!** Nous sommes plus susceptibles de nous blesser lorsque nous sommes fatigués ou affamés. Une étude démontre que pendant les activités d'aventure en plein air, les blessures ont tendance à survenir tard en matinée ou tard en après-midi. Une étude sur les blessures menée pendant des cours à l'École nationale de leadership en plein air (ENLPA) a révélé que la moitié des blessures surviennent au cours des 10 premiers jours d'une expédition. On croit que le stress et l'effort du début des voyages, combinés à la nouveauté de la situation, provoquent les blessures. Si vous êtes en charge d'un groupe de cadets, vous devrez peut-être leur enseigner les répercussions du stress sur leurs facultés physiques et cognitives ainsi que sur leur comportement, leur leadership, leur jugement et leurs décisions pendant l'expédition. Il faudra peut-être leur rappeler qu'ils ont le droit de demander de l'aide. Au sein d'une équipe qui réussit, les membres peuvent dire quand ils ont faim ou sont fatigués. Le fait de reconnaître ses besoins ne constitue pas une faiblesse. Il s'agit plutôt d'une mesure de sagesse et de maturité que de dire « Je suis épuisé. Peux-tu prendre la relève? ».

FACTEURS HUMAINS POSITIFS

Conscience de la situation. En étant alerte et conscient de votre entourage, des circonstances inhabituelles et de vos pairs, vous développez de la conscience de la situation. Il s'agit de l'habileté à percevoir précisément la réalité. Il s'agit d'une interprétation continue de ce qui se produit autour de vos et avec votre équipe.

Voici un petit exercice pour vous aider à développer vos habiletés en matière de conscience de la situation.



Se creuser les méninges n° 4 :

Déterminez les gestes à poser si vous observez les indices suivants :

Indice 1 : Les cadets ne travaillent pas ensemble. Ils ont perdu leur concentration.

Indice 2 : Vous avez un mauvais pressentiment.

Indice 3 : Les cadets commencent à faire preuve d'un manque de vigilance. Les cadets sont distraits, font preuve de vision tubulaire et ne voient pas le danger.

Vigilance. Les CAPA vigilants doivent penser à « et si », même lorsqu'ils se déplacent en terrain facile ou en eaux calmes. Et si quelqu'un tombait à l'eau? Et si quelqu'un se blessait ici? Qui transporte le matériel de communication? Le simple fait d'effectuer cet exercice permet aux leaders de mieux se préparer et de mieux se concentrer pendant les temps difficiles.

Conscience de soi. Les leaders qui font preuve de conscience de soi ont appris avec leur expérience quelles sont leurs habiletés et leurs limites. Ils se connaissent suffisamment bien pour reconnaître leurs mauvaises habitudes tout comme leurs forces. La réflexion est un outil de valeur pour développer de la conscience de soi. Elle nous aide à reconnaître ce que nous avons appris avec notre expérience. On peut réfléchir en dialoguant, pendant une séance d'information, en écrivant dans un journal et en donnant de la rétroaction. Au sein d'une équipe solide, on donne et on reçoit librement de la rétroaction. On doit procéder de façon honnête et respectueuse.



Reconnaissez-vous vos forces comme CAPA? Quelles sont-elles?



Reconnaissez-vous vos faiblesses comme CAPA? Quelles sont-elles?

SECTION 3

PLAN DE GESTION DES RISQUES



Vous rappelez-vous de la première étape de l'analyse de danger?

PLAN DE GESTION DES RISQUES

Le plan de gestion des risques comprend plus que des listes de vérification de sécurité. Il s'agit d'une analyse systématique de vos activités en vue de déceler tout risque potentiel ou toute exposition au risque, puis d'établir un plan pour réduire ces expositions.

Un plan de gestion des risques comprend quatre phases :

1. l'analyse des risques et la détermination des approches pour contrôler les risques;
2. l'obtention d'énoncés de politiques auprès des faiseurs de politiques;
3. l'établissement des pratiques opérationnelles souhaitables et leur rassemblement en un plan;
4. la mise en œuvre du plan.



Il existe divers documents pour réglementer les activités d'aventure au sein du programme des cadets. Ils servent de guide pour l'évaluation des risques et les procédures à suivre au cours de diverses activités de formation par l'aventure. Les deux documents couramment utilisés sont :

- A42 – A-CR-CCP-030/PT-001, *Ordonnances de sécurité nautique*
- A-CR-CCP-951/PT-001, *Cadets royaux de l'Armée canadienne - Normes de sécurité de la formation par l'aventure*

GESTION DES RISQUES AU SEIN DU PROGRAMME DES CADETS ROYAUX DE L'ARMÉE CANADIENNE

La gestion des risques est une approche intégrée à la culture du programme des cadets qui met l'accent sur la responsabilité de tous les membres de réduire les accidents, les blessures et les dommages pendant les activités autorisées. L'organisme de supervision national en matière de gestion des risques pour l'instruction sur les expéditions des cadets de l'Armée est le Comité de supervision national en matière de gestion de risques pour les expéditions (CSNGRE). Il a été mis en place par le Directeur - cadets et des Rangers juniors canadiens (D Cad et RJC) comme organisme consultatif pour guider la formation sur les expéditions au sein du programme des cadets de l'Armée de la façon suivante :

- aider à intégrer une culture de gestion des risques par l'intermédiaire d'éducation au sujet des risques, de contrôles de haut niveau et de procédures;
- analyser les politiques connexes à la formation sur les expéditions et recommander des changements à apporter aux règlements, aux politiques et aux pratiques;
- consulter des experts en la matière, au besoin, pour comprendre les normes et les pratiques actuelles de l'industrie;

- faire la liaison avec diverses agences gouvernementales pour partager des pratiques exemplaires;
- réviser et consigner des données annuelles au sujet des incidents, des accidents et des quasi accidents qui font partie de la base de données nationale sur les expéditions.



Se creuser les méninges n° 5 :

Résumer comment on gère les risques au sein des OCC.

On pratique la gestion des risques pour éviter les décès et réduire les blessures au cours de la formation sur les expéditions des cadets de l'Armée. On analyse les risques et on passe en revue les pratiques et les procédures afin de s'assurer de leur efficacité.

On gère les risques au moyen de quatre approches de contrôle :

- **Rétention.** La rétention est l'acceptation des risques associés à une activité en cours.
- **Réduction.** La réduction est l'utilisation de l'atténuation des risques associés à une activité particulière (p. ex., empêcher les cadets de faire du rappel quand il pleut, empêcher les instructeurs de modifier les spécifications techniques de l'équipement ou de faire du canot lorsqu'il y a de la foudre).
- **Transfert.** Le transfert déplace la responsabilité à une autre agence qui fournit généralement des compétences spécialisées (p. ex., un fournisseur civil de formation spécialisée).
- **Évitement.** L'évitement est le choix de ne pas offrir une activité ou d'y mettre fin en raison du risque qui y est associé.



Se creuser les méninges n° 6 :

Quelles sont les quatre phases d'un plan de gestion des risques?


On gère les risques à divers niveaux du programme des cadets. Le tableau suivant comprend la répartition des responsabilités de chacun, du niveau national jusqu'au niveau du cadet.

QUI	RESPONSABILITÉS
Le Directeur - cadets et des Rangers juniors canadiens (D Cad et RJC) (autorité nationale)	<ul style="list-style-type: none"> • établir les politiques pour les activités et la gestion des risques pour ces activités; • élaborer des politiques et des normes nationales; • passer en revue la formation afin de déceler tout manque et de corriger les problèmes; • communiquer avec la Ligue des cadets de l'Armée du Canada; • établir et gérer une base de données nationale de statistiques sur les incidents, les accidents et les quasi accidents; • élaborer un processus d'enquête après intervention d'urgence; • Faire un forum pour échanger au sujet de renseignements et de pratiques exemplaires pour des activités d'expédition avec les cadets de l'Armée et pour passer en revue les règlements, les politiques et les pratiques de gestion des risques au sein des OCC.
Commandant de l'Unité régionale de soutien aux cadets (URSC) (autorité régionale)	<ul style="list-style-type: none"> • gérer et dispenser le soutien nécessaire au déroulement des activités des cadets; • faire respecter les politiques de sécurité (p. ex., rapports instructeur-cadets); • approuver les activités au corps de cadets; • assurer la qualification et la certification des instructeurs; • offrir du soutien logistique au programme du corps de cadets; • qualifier et requalifier les instructeurs; • assurer la supervision de toutes les activités des cadets; • enquêter à la suite des accidents; • assurer le signalement des incidents, des accidents et des quasi accidents; • élaborer des instructions permanentes d'opération (IPO) particulière à l'emplacement; • communiquer avec la succursale provinciale de la Ligue des cadets de l'Armée du Canada; • s'assurer que les Écoles régionales d'instructeurs de cadets (les ERIC sont l'endroit où les officiers du CIC reçoivent leurs qualifications) dispensent les cours connexes.
Commandants des corps de cadets	<ul style="list-style-type: none"> • s'assurer que l'on pratique la gestion des risques pendant le déroulement des activités de cadets.
Officiers	<ul style="list-style-type: none"> • divulguer les risques des activités aux cadets, aux parents, aux bénévoles et au personnel; • respecter tous les règlements, toutes les politiques et toutes les pratiques de sécurité; • fonctionner dans la mesure de sa formation, de ses qualifications et de ses certifications; • tenir les certifications et les registres; • signaler les activités;

QUI	RESPONSABILITÉS
	<ul style="list-style-type: none">• signaler et documenter les incidents, les accidents et les quasi accidents;• connaître ses limites personnelles ainsi que celles du groupe;• accomplir les tâches au meilleur de sa capacité.
Cadets	<ul style="list-style-type: none">• divulguer les blessures et les problèmes médicaux qui concernent leur capacité à participer à une activité;• respecter tous les règlements, toutes les politiques et toutes les pratiques de sécurité.

La diligence raisonnable. Un concept important de la gestion des risques. On la définit comme le fait d'agir raisonnablement dans l'exercice des tâches. Pour faire preuve de diligence raisonnable, une personne doit démontrer qu'il a fait tout ce qu'une personne raisonnable aurait fait dans les mêmes circonstances pour éviter tout risque de dommage à la vie et aux membres corporels. Lorsqu'elles exercent une diligence raisonnable, les personnes :


- se comportent de façon raisonnable;
- se préparent pour les risques qu'une personne réfléchie et raisonnable prévoirait;
- réagissent immédiatement aux risques et aux incidents.



Se creuser les méninges n° 7 :
Quelles sont les quatre approches de contrôle dont on se sert pour gérer les risques des OCC?

La gestion des risques est une analyse constante dont des éléments sont incorporés dans tous les aspects d'une activité :

1. **Planification.** Les risques potentiels seront déterminés et reconnus avant de proposer une activité. La phase de planification doit comprendre les points suivants :



« Tout objectif sans plan n'est qu'un souhait. »

- Antoine de Saint-Exupéry

- **Quoi?** Quelles compétences l'activité requiert-elle? Une activité de formation préalable est-elle nécessaire pour s'assurer que les participants ont les compétences appropriées? Quelle est la durée de l'activité? L'activité requiert-elle un certain niveau de condition physique?
- **Pourquoi?** L'activité est-elle compatible avec les buts du mouvement des cadets? Si elle n'est pas compatible avec l'un des buts du programme des cadets de l'Armée, elle ne devrait pas avoir lieu.
- **Où et quand?** Sur quel type de terrain se déroulera l'activité? En quelle saison? À quelle heure de la journée d'activité commencera-t-elle et se terminera-t-elle?

- **Comment?** Le personnel est-il formé pour cette activité? L'équipement approprié est-il disponible et en bon état? Un membre du personnel accompagnera-t-il les cadets en tout temps?
- **Qui?** Quel type de cadets participera à l'activité (âge, phase)? Leur âge, sexe, diversité, état émotif, etc. auront-ils une incidence sur l'activité? Des règlements empêchent-ils que ce soit de faire l'activité?

2. **Évaluation des risques.** Le plan de l'activité sera évalué pour déterminer le niveau de risque associé à l'activité et les étapes proposées afin de réduire ce risque. L'évaluation du risque doit se baser sur des facteurs comme les suivants :

- Quelle est l'activité?
- Qui dirigera l'activité?
- Quels sont les risques?
- Qui peut les influencer?
- Quels règlements, politique et procédures sont en place pour réduire les risques?
- Quelles mesures de contrôle ou de sécurité doivent être en place pour réduire les risques à un niveau acceptable?
- Les mesures de sécurité ou de contrôle peuvent-elles être mises en œuvre?
- Quelles mesures seront prises en cas d'urgence?

L'évaluation des risques est un processus de prise de décision utilisé pour identifier les risques et les moyens de les réduire. Les officiers doivent décider des risques potentiels, de la façon de les atténuer et du niveau de risque qui leur est acceptable lorsqu'ils dirigent des activités.

L'évaluation des risques se prépare plusieurs semaines avant une activité, mais puisque des renseignements de dernière minute ou des situations imprévues peuvent se produire, l'officier responsable (O Resp) doit adapter l'évaluation des risques au besoin, ce qui pourrait comprendre des situations comme (mais sans s'y limiter) :

- un changement dans les prévisions météorologiques;
- l'équipement ou le site de formation nécessaire ne sont plus disponibles;
- aucun instructeur n'est disponible pour diriger l'activité.

Les officiers doivent être prêts à songer à annuler une activité lorsque la situation a changé et ce que ce soit avant de diriger l'activité ou pendant le déroulement de l'activité. Les parents et les membres du personnel mettront probablement en doute la décision, mais en bout de ligne, la sécurité des cadets ne doit pas être mise en jeu en raison de pressions externes.

3. **Modifier le plan.** Lorsque le plan implique un risque plus grand que ce qu'est prête à assumer l'organisation, le plan doit être modifié et réévalué.



"Just because something doesn't do what you planned it to do doesn't mean it's useless."
« Ce n'est pas parce que quelque chose ne fait pas ce que vous aviez prévu qu'elle fasse qu'elle est inutile. »

- Thomas A. Edison

4. **Réaliser l'activité.** Pendant l'activité, il faut reconnaître les risques non anticipés et modifier le plan afin d'assurer un équilibre approprié de risque et de réduction de risque.



Se creuser les méninges n° 8 :

Expliquez les quatre phases pendant lesquelles la gestion des risques est continue?



Félicitations, vous avez terminé votre trousse d'autoformation pour l'OCOM C525.01 (Examiner les éléments de gestion de la sécurité et des risques). Faites l'exercice suivant et rendez-la trousse terminée à l'officier d'instruction / officier du niveau qui consignera que vous l'avez terminée dans votre carnet de cadet-maître.

EXERCICE FINAL

Nom du cadet : _____ Date : _____

1. Expliquez pourquoi le risque est essentiel.

2. En terme général, et dans vos propres mots, décrivez la procédure d'analyse des dangers.

3. De nombreux facteurs peuvent provoquer de mauvaises décisions. Expliquez-en **cinq**.

4. Déterminez qui est responsable pour chacun des énoncés suivants. Cochez la ou les cases appropriées (il pourrait y avoir plus qu'une coche par rangée).

	Cadets	Officiers du corps	Cmdt du corps	Autorité régionale	Autorité nationale
Faire preuve de diligence raisonnable.					
Signaler les incidents.					
Informers les parents au sujet des risques.					
Dispenser les cours pour qualifier les officiers du CIC.					
S'assurer de la pratique de la gestion des risques.					
Offrir du soutien aux corps de cadets.					
Enquêter à la suite des accidents.					
Respecter tous les règlements, toutes les politiques et toutes les pratiques de sécurité.					
Signaler les activités.					
Élaborer des politiques nationales pour les activités des cadets.					

CORRIGÉ POUR LES EXERCICES SE CREUSER LES MÉNINGES



Se creuser les méninges n° 1 :

Les crevasses (fissures dans la glace) et les séracs (tours de glace qui se déplacent avec un glacier) sont des périls évidents pour les alpinistes. Vous pouvez les éviter en contournant la section du glacier où ils sont le plus présents. Mais lorsque le parcours passe par un endroit de la sorte, quels sont les autres facteurs à considérer pour que votre parcours soit plus sécuritaire? (Indice : Pensez aux risques de danger possibles.)

Vous devez composer avec les facteurs tout en tenant compte des risques associés avec les périls. La température, qui varie bien sûr en fonction de l'heure du jour, de l'ensoleillement et d'autres conditions climatiques, est un risque qui augmente la possibilité que la glace se déplace au fur et à mesure qu'elle se réchauffe. Les alpinistes d'expérience tente d'éviter le risque de blessure qui découle du péril de la glace en mouvement en choisissant le bon moment pour faire face à ce péril, c'est-à-dire lorsque les risques sont minimes.



Se creuser les méninges n° 2 :

Décrivez les trois catégories de facteurs qui peuvent contribuer aux accidents.

Les trois catégories de facteurs sont les suivantes :

Conditions environnementales : Tout ce qui a rapport avec les facteurs environnementaux, par exemple, la météo, le terrain, les feux.

Personnes : Tout ce qui a rapport avec les leaders ou les participants, par exemple, leurs décisions, leurs gestes, leurs erreurs, leurs hypothèses.

Équipement : Tout ce qui a rapport avec l'équipement, par exemple, s'il est bien ou mal ajusté ou si on ne le porte pas.



Se creuser les méninges n°3 :

Expliquer la différence entre les risques et les périls.

Les périls sont la source de blessures ou la cause de perte, comme un éclair. Les risques sont des conditions qui accentuent la chance d'une blessure ou d'une perte, comme une tempête.



Se creuser les méninges n°4 :

Déterminez les gestes à poser si vous observez les indices suivants :

Indice 1 : Les cadets ne travaillent pas ensemble. Ils ont perdu leur concentration.

Indice 2 : Vous avez un mauvais pressentiment.

Indice 3 : Les cadets commencent à faire preuve d'un manque de vigilance. Les cadets sont distraits, font preuve de vision tubulaire et ne voient pas les dangers.

#1: Passez en revue votre mission et vos buts.

#2: L'intuition est un sens profond. Faites confiance à vos pressentiments. Faites enquête à savoir ce qui se passe.

#3: Restez attentif et alerte. Arrêtez le groupe. Vérifiez si certains ont besoin de nourriture ou d'eau. Concentrez-vous à être attentif.



Se creuser les méninges n°5 :

Résumer comment on gère les risques au sein des OCC.

Au sein des OCC, on gère les risques en tenant des contrôles et des procédures de haut niveau et en analysant constamment les politiques, les règlements et les pratiques. Cela peut se faire en consultant des experts et en restant au courant de ce qui se fait dans les diverses agences gouvernementales. On passe également en revue les incidents, les accidents et les quasi accidents.



Se creuser les méninges n°6 :

Quelles sont les quatre phases d'un plan de gestion des risques?

Les quatre phases d'un plan de gestion des risques sont les suivantes :

- l'analyse des risques et la détermination des approches pour contrôler les risques;
- l'obtention d'énoncés de politiques auprès des faiseurs de politiques;
- l'établissement des pratiques opérationnelles souhaitables et leur rassemblement en un plan;
- la mise en œuvre du plan.



Se creuser les méninges n°7 :

Quelles sont les quatre approches de contrôle dont on se sert pour gérer les risques des OCC?

Les quatre approches de contrôle dont on se sert pour gérer les risques des OCC sont les suivantes : rétention, réduction, transfert et évitement.



Se creuser les méninges n° 8 :

Expliquez les quatre phases pendant lesquelles la gestion des risques est continue?

Planification. Pendant cette phase, qui se produit avant de proposer l'activité, on doit déterminer et reconnaître les risques. Les considérations à inclure sont : Quoi? Pourquoi? Où et quand? Comment? Qui?

Évaluation des risques. Lorsque le plan d'activité est défini, il faut l'évaluer pour déterminer le niveau de risque associé à l'activité. Les considérations à inclure sont : Quoi? Qui? Quels sont les risques? Quels sont les règlements existants? Quels règlements sont nécessaires? Quelles mesures seront prises en cas d'urgence?

Modifier le plan. Lorsque le plan implique un risque plus grand que ce qu'est prête à assumer l'organisation, le plan doit être modifié et ré-évalué.

Réaliser l'activité. Pendant une activité, il faut reconnaître les risques et apporter des modifications, au besoin.

CORRIGÉ DE L'EXERCICE FINAL

1. Expliquez pourquoi le risque est essentiel.

Le risque fait partie de tous les aspects de la vie. Le risque est l'un des éléments indispensables qui rendent la formation par l'aventure si prisée et fructueuse.

2. En terme général, et dans vos propres mots, décrivez la procédure d'analyse des dangers.

On devrait toujours planifier d'avance et essayer de déterminer ce qui pourrait se produire avant que cela ne se produise. Puis, il faut toujours être à la recherche de dangers en se demandant constamment « et si ». Lorsqu'on détermine un danger, il faut le signaler aux autres. Si la situation le permet, il faut éliminer la source du danger ou du moins l'éviter. Si l'on ne peut l'éliminer ou l'éviter, il faut alors l'analyser. Vous devez vous demander quelles sont les chances que le danger cause un accident, ce que les pertes seraient et il faut tenter de prendre la décision qui minimiserait ces pertes.

3. De nombreux facteurs peuvent provoquer de mauvaises décisions. Expliquez-en **cinq**.

Les réponses doivent comprendre cinq des points suivants :

- **Complaisance.** Après avoir dirigé une activité de nombreuses fois, on peut être tenté de chercher une nouvelle stimulation.
- **Confiance excessive.** Peut provoquer un mauvais jugement et mettre à risque des personnes. Cela peut mener à ce que des personnes tentent des choses qu'elles ne sont pas prêtes à faire.
- **Distraction.** Faire plusieurs choses à la fois.
- **Perception différente du risque.** Après avoir fait quelque chose de nombreuses fois, elle ne semble plus présenter de risque.
- **Homéostasie du risque.** Notre niveau de risque s'adapte à la situation.
- **Attentes et pression de la part des pairs.** Cela peut avoir des répercussions négatives sur les décisions prises. En groupe, les personnes ont tendance à prendre des décisions plus risquées que lorsqu'elles sont seules.
- **Pressions du calendrier et du but.** Lorsque l'on tente de respecter un calendrier ou que le but est en vue, on peut réagir différemment au danger.
- **Fatigue, stress et performance.** Cela peut nuire au jugement et aux décisions.

4. Déterminez qui est responsable pour chacun des énoncés suivants. Cochez la ou les cases appropriées (il pourrait y avoir plus qu'une coche par rangée).

	Cadets	Officiers du corps	Cmdt du corps	Autorité régionale	Autorité nationale
Faire preuve de diligence raisonnable.	√	√	√	√	√
Signaler les incidents.	√	√	√	√*	
Informers les parents au sujet des risques.		√	√		
Dispenser les cours pour qualifier les officiers du CIC.				√	
S'assurer de la pratique de la gestion des risques.	√*	√*	√	√*	
Offrir du soutien aux corps de cadets.				√	
Enquêter à la suite des accidents.				√	
Respecter tous les règlements, toutes les politiques et toutes les pratiques de sécurité.	√	√	√		
Signaler les activités.		√	√		
Élaborer des politiques nationales pour les activités des cadets.					√

Nota : Rappelez-vous que le cmdt est aussi un officier de corps de cadets.

Ces coches peuvent faire l'objet d'une discussion ouverte.

CETTE PAGE EST INTENTIONNELLEMENT LAISSÉE EN BLANC



CADETS ROYAUX DE L'ARMÉE CANADIENNE

CADET-MAÎTRE

GUIDE PÉDAGOGIQUE



SECTION 2

OCOM C525.02 – RECONNAÎTRE LES COMPORTEMENTS INDIVIDUELS DURANT UNE EXPÉDITION

Durée totale :

90 min

PRÉPARATION

INSTRUCTIONS PRÉALABLES À LA LEÇON

Les ressources nécessaires à la réalisation de cette trousse d'autoformation sont énumérées dans la description de leçon qui se trouve dans la publication A-CR-CCP-705/PG-002, *Norme de qualification et plan du cadet-maître*, chapitre 4. Les utilisations particulières de ces ressources sont indiquées tout au long de la trousse d'autoformation, notamment à la section pour laquelle elles sont requises.

Les trousse d'autoformation sont conçues pour que le cadet les complète de façon indépendante. Davantage de renseignements sur les trousse d'autoformation se trouvent dans l'avant-propos et dans la préface.

Réviser le contenu de la leçon pour se familiariser avec la matière avant de l'enseigner.

Photocopier la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe A pour chaque cadet.

Photocopier le corrigé de l'annexe B mais **ne pas** le remettre au cadet.

DEVOIR PRÉALABLE À LA LEÇON

S.O.

APPROCHE

L'autoformation a été choisie pour cette leçon parce qu'elle permet au cadet d'examiner avec plus de détail les comportements individuels au cours d'une expédition à son propre rythme d'apprentissage. Le cadet est ainsi encouragé à devenir davantage autonome et indépendant, alors qu'il se concentre sur son propre apprentissage plutôt que sur l'apprentissage dispensé par l'instructeur.

INTRODUCTION

RÉVISION

S.O.

OBJECTIFS

À la fin de la présente leçon, le cadet doit être en mesure de reconnaître les comportements individuels au cours d'une expédition.

IMPORTANCE

Il est important que les cadets reconnaissent les comportements individuels au cours d'une expédition puisqu'ils seront en contact avec diverses personnes qui auront des désirs et des besoins particuliers. La compréhension des différences entre les personnes permettra à l'instructeur de mieux se pencher sur leurs désirs et leurs besoins et donc d'assurer une meilleure expérience à tous.

INSTRUCTIONS DE LA TROUSSE D'AUTOFORMATION

OBJECTIFS

L'objectif de cette trousse d'autoformation est de faire en sorte que les cadets reconnaissent les comportements individuels au cours d'une expédition.

RESSOURCES

- la trousse d'autoformation,
- un surligneur, et
- des stylos et des crayons.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Permettre au cadet de travailler dans une classe ou une aire de formation convenable pour remplir la trousse d'autoformation.

INSTRUCTIONS SUR L'ACTIVITÉ

1. Remettre au cadet une copie de la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe A, un stylo ou un crayon.
2. Allouer 90 minutes au cadet pour remplir la trousse d'autoformation.
3. Fournir de l'aide au cadet au besoin.
4. Ramasser la trousse d'autoformation lorsque le cadet a terminé.
5. Corriger la trousse d'autoformation à l'aide du corrigé de la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe B.
6. Donner de la rétroaction au cadet et indiquer s'il a ou non réalisé l'objectif de compétence (OCOM).
7. Remettre la trousse d'autoformation complétée au cadet à titre de référence.
8. Inscrire le résultat dans le carnet du cadet dans le dossier d'instruction des cadets dans Forteresse.

MESURES DE SÉCURITÉ

S.O.

CONFIRMATION DE FIN DE LEÇON

La réalisation de la trousse d'autoformation par les cadets servira de confirmation de l'apprentissage de cette leçon.

CONCLUSION

DEVOIR/LECTURE/PRATIQUE

S.O.

MÉTHODE D'ÉVALUATION

S.O.

OBSERVATIONS FINALES

Il est important que les cadets soient capables de reconnaître les comportements individuels au cours d'une expédition. La compréhension de son propre comportement permettra au cadet de comprendre ses réactions dans diverses situations et de comprendre les réactions, les besoins et les désirs de ses subalternes. Cela lui donnera l'occasion de développer une atmosphère dans laquelle tous se sentent respectés et donc une atmosphère dans laquelle tous peuvent apprendre et croître en tant que personne.

COMMENTAIRES/REMARQUES À L'INSTRUCTEUR

S.O.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

A2-046 B-GA-217-001/PT-001 Ministère de la Défense nationale. (Aucune date). *La survie sous tous les climats*. Ottawa, Ontario, Ministère de la Défense nationale.

C2-009 ISBN 0-684-85909-2 Harvey, M. (1999). *The national outdoor leadership school's wilderness guide*. New York, New York, Fireside.

C2-150 ISBN 0-89886-502-6 Graham, J. (1997). *Outdoor leadership : Technique, common sense and self-confidence*. Seattle, Washington, The Mountaineers.

C2-152 ISBN 1-898555-09-5 Ogilvie, K. (1993). *Leading and managing groups in the outdoors : Nouvelle édition révisée*. Cumbria, Angleterre, The Institute for Outdoor Learning.

C2-156 0-89815-627-0 Meyer, K. (1994). *How to shit in the woods*. Berkley, Californie, Ten Speed Press.

C2-250 Leemon, D., & Schimelpfenig, T. (2005). *Risk management for outdoor leaders: A practical guide for managing risk through leadership*. Lander, Wyoming, National Outdoor Leadership School.

C2-258 ISBN 0-7872-9308-3 Hunt, J. S. (1990). *Ethical issues in experiential education*. Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company.

C2-262 Barnett, H., Deak, J., Howard, J. M., Huisman, C., & Wheeler, M. (2003). *Instructor's guide to managing adolescents in the field*. Garrison, New York, Outward Bound, Inc.

C2-265 HowStuffWorks, Inc. (2009). *How fear works*. Extrait le 27 octobre 2009 du site <http://health.howstuffworks.com/human-nature/emotions/other/fear.htm>

C2-266 McGivney, A. (1999). Looking at night in a whole new light. *Backpacker*, 27, 42–46, 107–108.

C2-267 Willingham, E. (1999). When panic attacks. *Backpacker*, 27, 27–28.

C2-269 Davis-Berman, J., & Berman, D. (2002). Risk and anxiety in adventure programming. *The Journal of Experiential Education*, 25, 305–310.



Comportements individuels durant une expédition

- Section 1 : DIFFÉRENCES ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES**
- Section 2 : COMPORTEMENT D'EXPÉDITION**
- Section 3 : ÉTUDES DE CAS**

SECTION 1

DIFFÉRENCES ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES

Il existe des différences de base importantes qui différencient les garçons et les filles, et ce autre que les différences physiques évidentes. Cependant, il est toujours important de reconnaître qu'il existe une grande variation dans toute généralisation, et que cela est également vrai pour les genres. Tandis qu'il est pratique de connaître ces différences, le but ultime est de connaître chaque fille et chaque garçon.

La sensibilité et la conscientisation aux besoins des genres et aux différences entre les genres peuvent faire une énorme différence au cours d'une expédition ou d'une expérience en plein air. Les filles sont touchées par certaines situations et les garçons sont touchés par des situations complètement différentes.

La compréhension de certaines différences physiologiques de base permet aux leaders d'offrir aux deux genres une expérience plaisante en plein air. Pensez entre autre aux points suivants :

- Les garçons ont besoin de faire le plein de calories et d'eau plus souvent que les filles parce que leur corps brûle les calories plus rapidement que celui des filles.
- Les filles voudront savoir comment disposer de leurs produits d'hygiène féminine et que l'on sera sensible à leur besoin de confidentialité et leur conscience de soi à ce sujet.
- Il peut être très utile de tenir des groupes de discussions distincts avec les garçons et avec les filles avant de s'aventurer en forêt. Demandez à chaque groupe de discuter de choses comme : Y a-t-il des besoins particuliers aux garçons et particuliers aux filles dont nous devons être au courant ou pour lesquels nous devons être sensibles?



Connaissez vous les différences dans la façon dont les garçons et les filles pensent? ... agissent? ... apprennent?

DÉVELOPPEMENT COGNITIF

La maturation réelle de certaines parties du cerveau ainsi que certaines prédispositions cognitives sont déterminées par le genre et les hormones qui influencent la croissance du système neurologique *in utero* et pendant la vie. Il existe certaines différences claires entre les genres à cette étape. En général, les prédispositions cognitives ou les forces particulières à chaque genre sont illustrées dans le tableau suivant.



Comment apprenez-VOUS?

Il est important de comprendre que les personnes de chaque genre sont capables de faire tout ce qui est énuméré dans le tableau suivant, mais préfèrent souvent ce qui est énuméré pour leur propre genre ou y sont souvent plus habiles.

Il existe également un croisement d'environ 20 p. 100 entre les genres. C'est-à-dire qu'environ 20 p. 100 des filles ont le style de pensée ou d'apprentissage qui est typique aux garçons et qu'environ 20 p. 100 des garçons ont le style de pensée ou d'apprentissage particulier aux filles. Cela fait de l'enseignement et de la motivation des tâches complexes.



Dans le tableau suivant, déterminez la prédisposition ou la force qui vous décrit le mieux. Aviez-vous raison pour vos prédictions à savoir la façon dont vous apprenez?

GENRE	PRÉDISPOSITIONS / FORCES	DESCRIPTIONS
Femme	Pensée détaillée	Lorsqu'on donne des indications, les filles se rappellent des détails et les garçons de l'idée en général. Les filles sont meilleures lorsqu'il s'agit de respecter une séquence de tâches tandis que les garçons sont meilleurs à se rendre directement au but.
Homme	Pensée générale ou globale	
Femme	Entendre et écouter	Les filles se souviennent mieux de ce qu'elles entendent et peuvent écouter sans interruptions pendant plus longtemps que la plupart des garçons. Les garçons se souviennent mieux lorsqu'ils voient ou regardent pendant qu'ils écoutent.
Homme	Voir et regarder	
Femme	Langage et parole	Les filles ont plus de facilité avec la parole et sont plus détaillées. Elles aiment exprimer leurs pensées et leurs sentiments et le font souvent avec plus de détails que les garçons. Les garçons aiment mieux faire que parler. Ils aiment mieux voir un instructeur leur montrer comment faire un nœud pendant qu'ils ont la corde dans les mains, plutôt que d'écouter l'instructeur d'abord ou pire encore que de lire les instructions.
Homme	Faire et montrer	



Se creuser les méninges 1 :


Associez les actions suivantes aux bonnes prédispositions ou forces.

Les garçons mettront leur sac à dos plus rapidement dans la camionnette, mais les filles disposeront de tout ce qu'elles ont besoin dès le départ. _____

Si vous récitez une liste de choses à mettre dans le sac à dos, la plupart des filles s'en souviennent. Les garçons se rappellent des premières et dernières choses, mais pas beaucoup de ce qui a été énuméré entre le début et la fin de la liste. S'ils voient les choses qu'ils doivent apporter, ils s'en rappellent mieux. _____

Les filles ne voient pas de problèmes à lire des manuels d'instructions ou à regarder passivement l'instructeur pendant un moment. Les garçons préfèrent assembler et apprendre en faisant.

La principale implication est que des stratégies et des techniques différentes sont généralement plus faciles ou plus confortables pour un groupe plutôt que pour l'autre. Le leader doit donc se servir de plusieurs techniques d'instruction et/ou de motivation pour que les besoins et les préférences deux genres soient satisfaits au même degré.



Se creuser les méninges 2 :
En disposant de ces renseignements, comment approcheriez-vous la tâche d'expliquer à un groupe (composé de garçons et de filles) les articles à apporter en expédition?


Voici quelques conseils pour composer avec ces différences :

- Tentez d'offrir des options pour la même tâche. Les journaux constituent un excellent exemple.
- Lorsque vous demandez aux participants de faire une tâche complexe à plusieurs étapes, il pourrait être utile de diviser les participants en groupe. De cette façon, les personnes qui sont bonnes avec les détails et la pensée séquentielle (souvent les filles) peuvent travailler avec les personnes qui se concentrent plus sur les actions et les essais et erreurs (souvent les garçons) et ensemble, ils peuvent couvrir tous les aspects de la tâche.

DÉVELOPPEMENT ÉMOTIF

Une recherche sur le cerveau démontre que le centre des émotions fonctionne quelque peu différemment chez les hommes et les femmes. Une fois de plus, il existe beaucoup de variations entre les êtres humains, peu importe leur genre.

Tandis que les hommes et les femmes ressentent des émotions positives de façon égale, les femmes ont légèrement plus tendance à ressentir de la crainte et de l'anxiété lorsqu'elles font face à un conflit ou à un défi que les hommes — et parfois cela peut aller jusqu'à quatre fois plus. Les hommes ressentent aussi de la crainte et de l'anxiété, mais à un niveau beaucoup plus inférieur, si bien que les défis et les conflits peuvent causer une réaction d'adrénaline et de testostérone qui se convertit en agressivité, en gestes et parfois en colère.



Selon votre expérience, comment les garçons et les filles réagissent-ils lorsqu'on les taquine?

En termes d'interaction sociale, si une fille se fait taquiner, elle est souvent blessée et elle évite la personne. Si un garçon se fait taquiner, il devient souvent en colère et confronte la personne. Les filles se servent plus souvent du langage pour composer avec leurs émotions; les garçons ont tendance à passer à l'acte. Leurs différences sont souvent difficiles à voir au sein d'un nouveau groupe. Les garçons et les filles peuvent être silencieux au début, lorsqu'ils sont contrariés. Après une certaine période, la colère peut se développer chez les garçons et de l'anxiété et de l'évitement peuvent se développer chez les filles.

Voici quelques conseils pour composer avec ces différences :

- Une émotion extrêmement négative a un effet possiblement contagieux. Dans certaines situations, il est bien de séparer les personnes très émotives, volatiles ou « soupe au lait » dans des groupes différents. Lorsque plus d'une personne de ce type se trouvent dans un groupe, la productivité et la culture générales du groupe peuvent basculer. Pour les émotions positives, l'inverse est vrai : répartissez les richesses en matière de personnes attentives, réfléchies ou pacifiques afin d'assurer un équilibre émotif dans le groupe.
- N'oubliez pas que les filles, et certains garçons, ressentent de plus hauts degrés de crainte pour la même situation, et ce en raison de la génétique. La prise d'une approche étape par étape, « mets simplement ton pied sur cette roche » ou d'une approche de jumelage « Anne le fera avec toi » peut réduire les niveaux élevés de crainte. Une approche logique a peu d'impact ou pas d'impact du tout sur les niveaux élevés de crainte.

DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Tous les êtres humains sont des animaux sociaux. Les adolescents se soucient de la façon dont ils sont perçus et acceptés par leurs pairs et même par les adultes. Cela signifie que les mots et les gestes des supérieurs sont des motivateurs et des formateurs puissants du comportement. Les mots et les gestes d'autres adolescents sont peut-être encore plus puissants en terme d'impact sur l'adolescent. Il est à la fois plus difficile et plus facile lorsque la plupart des adolescents d'un groupe ne se connaissent pas. Cela en incite certains à passer à se faire remarquer plus, à la recherche de leur zone de confort. Plus de garçons que de filles ont tendance à faire cela. Cela en incite certains autres à se retirer un peu tandis qu'ils évaluent la situation. Plus de filles que de garçons ont tendance à faire cela. D'un autre côté, puisque personne ne se connaît, chaque personne part à zéro et leur bagage social et leur réputation peuvent être mis de côté, ce qui peut être très libérateur. Pour y arriver, le leader doit profiter rapidement au maximum de l'amalgamation du groupe et de la formation de la culture.



Se creuser les méninges 3 :

À remplir.

1. Les adolescents se soucient de ce que leurs supérieurs disent, mais ils se soucient davantage de l'opinion de leurs _____.
2. Comme leader, il est important de créer un(e) bon(ne) _____ afin de s'assurer que le groupe se développe le plus rapidement possible comme équipe.
3. Lorsqu'ils sont mis dans un nouveau groupe, les adolescents ont tendance à _____ tandis qu'ils évaluent la situation.

Cela étant dit, les filles ont plus tendance à être légèrement plus proches et aiment fonctionner en duos ou en groupes plus que les garçons. Cela se traduit souvent en un apprentissage plus coopératif. Pour les garçons, même s'ils apprécient les choses comme les sports d'équipe, ils sont également très motivés par la compétition et la performance individuelle.

Tous les adolescents ont besoin de sentir qu'ils s'intègrent bien et qu'ils sont perçus comme compétents, capables et « cools ». Une tâche, un endroit où être et quelqu'un avec qui être constituent les besoins sociaux de base. Toute sorte d'isolement social ou d'exclusion sociale doit être traitée immédiatement. On ne peut insister assez sur ce fait : les besoins sociaux des adolescents sont l'essence même de leur existence.

Voici quelques conseils pour composer avec ces différences :

- Au début d'une expédition avec un nouveau groupe, assignez des places à chacun : un endroit où s'asseoir à une réunion, à un repas, etc., mais tout en changeant constamment qui s'assied à côté de qui et qui passe du temps avec qui pendant les quelques premiers jours. Cela réduit les sentiments de « trouver sa place » de se sentir à l'écart.
- L'isolement social est presque toujours la cause de négativité pour la personne et le groupe. L'isolement social s'efface rarement de lui-même. Si vous constatez que de l'isolement social commence à se développer, changez votre tactique et commencez par exemple à assigner des tâches en duos pour remédier quelque peu au problème. De plus, la plupart des personnes en isolement social en devenir font quelque chose pour influencer cette condition. Les conversations en privé au cours desquelles vous aborderez ce sujet directement sont très importantes.

SECTION 2

COMPORTEMENT D'EXPÉDITION

Le comportement d'expédition comprend les attitudes, les valeurs et les pratiques qui composent la culture et le style d'un groupe et qui déterminent jusqu'à quel point son leadership, son travail d'équipe et sa communication seront efficaces.

En étant en plein air, cela peut faire ressortir le meilleur chez certaines personnes et le pire chez d'autres. Un bon ou mauvais comportement d'expédition détermine la destinée du groupe, de façon plus importante que la force technique et physique. Un comportement d'expédition positif résulte en des voyages amusants, agréables et réussis.



Quels sont les comportements que vous appréciez pendant une expédition?



Quels sont les comportements que vous n'appréciez pas pendant une expédition?

Lorsque les participants sont mis en groupe, ils sont mis dans le « groupe ». Ce qui est différent que de faire partie d'une « équipe » qui elle doit être développée par les leaders. Voici quelques lignes directrices sur la façon de créer une équipe :

- Ne supposez pas que les membres de votre groupe seront en mesure de travailler ensemble sans efforts. Clarifiez d'avance les objectifs, les rôles, les responsabilités et les styles de prise de décisions pour les activités de routine et les situations d'urgence de votre voyage ou de votre cours.
- Tôt au début du voyage, prenez le temps de décrire votre vision du travail d'équipe et du comportement d'expédition; la mission, les objectifs et le style de l'expédition. Cette conversation ouverte doit se poursuivre pendant toute l'expédition.
- Les séances d'information doivent faire partie de la routine régulière du voyage. Avant une activité, lorsqu'un plan change, au début de la journée ou avant un défi, voilà des exemples de moments auxquels tenir des séances d'information.
- Modéliser le comportement auquel vous vous attendez de vos subalternes.
- Créer une atmosphère dans laquelle les cadets se sentent libres de poser des questions, de défendre leurs idées et de partager leurs sentiments. Les participants doivent ressentir que leurs questions, leurs inquiétudes et leurs craintes sont respectées et prises au sérieux.



De quelles façons pouvez-vous créer une telle atmosphère?

Vous pouvez créer une telle atmosphère de la façon suivante :

- faites savoir aux membres de votre équipe que vous vous souciez de ce qu'ils pensent en conversant périodiquement avec eux;
- donnez-leur l'autorisation de parler;
- écoutez leurs réponses;
- ne les interrompez pas et ne parlez pas en même temps qu'eux;
- ne donnez pas de réponses sarcastiques ou condescendantes;
- ne pressez pas une discussion et ne donnez pas l'impression qu'ils n'ont rien à contribuer;
- établissez un contact visuel;
- posez les questions suivantes : « Est-ce que je vous donne suffisamment de directives quant à ce que vous devez faire? »;
- dites : « Si quelqu'un n'est pas d'accord, parlez »; et
- soyez conscient que l'on peut méprendre le silence pour un acquiescement.



Pensez à un moment où vous étiez sous la direction d'un leader qui ne créait pas une atmosphère favorable pour le groupe. Selon vous, que faisait de mal cette personne? Comment aurait-elle pu corriger la situation?

PEUR



Quelles situations suscitent de la peur chez vous? Comment réagissez-vous lorsque vous êtes confronté à ce genre de situations?

La peur est une réaction très normale pour les gens qui font face à une urgence qui menace un de leurs besoins.

Chez les humains et les animaux, la peur sert à encourager la survie. Le fait de reconnaître que la peur est une réaction naturelle face à une situation menaçante donne lieu à un comportement productif plutôt qu'à un comportement aléatoire, ce qui augmente grandement les chances de survie. Au cours de l'évolution humaine, les personnes qui ont eu peur des bonnes choses ont survécu pour passer leurs gènes. Au cours de la transmission de leurs gènes, les traits de peur et de réaction à la peur ont été sélectionnés comme bénéfiques à la race.

La façon dont une personne réagit à la peur dépend plus d'eux que de la situation. Ce n'est pas toujours la personne la plus forte physiquement ou constamment optimiste qui compose avec la peur de la façon la plus efficace; les personnes timides ou anxieuses peuvent réagir à la peur d'une façon plus calme et efficace en période de stress, ce qui résulte en une meilleure chance de survie. Il faut reconnaître la peur, vivre avec et si cela est possible, l'utiliser à son avantage.

Les facteurs qui font augmenter la peur sont principalement le sentiment de détresse et le sentiment de désespoir. Parmi les facteurs les plus souvent reconnus comme aidant à réduire ou à contrôler la peur, on trouve :

- avoir confiance en son équipement;
- avoir confiance aux habiletés techniques de son supérieur immédiat; et
- se concentrer sur la tâche à effectuer.

John Leach, psychologue de la survie, a décrit une grande gamme de comportements, liés aux types de personnalités, dont font preuve les personnes lorsqu'elles font face à la mort et aux catastrophes. Il a trouvé que :

- 10 à 15 p. 100 des personnes réagissent rationnellement : elles peuvent raisonner, concevoir un plan, se concentrer.
- 70 p. 100 des personnes sont stupéfaites : elles veulent des ordres ou des instructions, elles sont incapables de planifier ou incapables de s'aider.
- 10 à 15 p. 100 des personnes font preuve d'un comportement inapproprié à la situation : elles crient, pleurent, gèlent et ignorent les instructions.

On espère qu'aucun CAPA n'a à faire face à une situation telle que le décès ou la catastrophe, mais cela donne une idée de ce à quoi il faut se préparer en terme de comportement de groupe dans une telle situation. On a découvert que lorsque cela est possible, une formation préalable en procédures d'urgence (p. ex., chavirement d'un canot ou d'un kayak) peut faire une grande différence pour la façon dont peuvent réagir les personnes.



Se creuser les méninges 4 :

Quels sont les deux types principaux facteurs qui augmentent la peur?

VUES ET SONS INCONNUS

Il se passe beaucoup de choses sous le manteau de la noirceur. Des mammifères de toutes les formes et de toutes les tailles se déplacent, chassent, s'accouplent et s'affrontent aussi. Dans diverses régions, des fleurs de cactus écloront, des serpents se déplacent, des crapauds coassent, des aurores boréales dansent, des loups hurlent et des tortues migrent en masse de la mer vers la terre. Le monde de la noirceur, que nous ignorons si souvent, est un océan d'activité et d'intrigue.

La peur de la noirceur est commune à de nombreuses cultures depuis des milliers d'années. Nos ancêtres anciens ne se trouvaient pas au sommet de la chaîne alimentaire et ne souhaitaient pas servir de collation de soirée, donc ils restaient probablement à l'intérieur.

Les gens s'effraient facilement la nuit. Ils entendent un bruit, ne peuvent pas voir ce qui l'a fait, et donc ont peur. Un petit rongeur qui bouge dans des feuilles peut faire penser à un gros ours.

L'expérience des nombreuses vues, des nombreux sons et des nombreuses odeurs de la nuit peut donner aux gens une perspective différente des activités nocturnes. Être capable de comprendre ce qui se passe la nuit donne aux personnes la chance d'apprécier la complexité des activités qui se déroulent, même à la noirceur.



En termes de vues et de sons inconnus, que ferez-vous à votre prochaine activité en plein air de nuit pour que vos cadets aient une expérience plus positive?

GESTION DES DÉCHETS



Certains cadets sont craintifs lorsqu'il s'agit de leurs « besoins naturels ». Le livre *Comment chier dans les bois* rédigé par Kathleen Meyer est un excellent livre sur le sujet. Il couvre tous les sujets connexes à ce besoin naturel.

Il est important que comme CAPA vous discutiez de cet aspect de la vie en plein air avec votre groupe. Il s'agit d'une fonction naturelle et tous doivent se sentir aussi confortables que possible lorsqu'ils ont à « aller à la toilette ». Il faut discuter des sujets tels que où et comment creuser un trou, quoi faire lorsqu'on ne peut pas creuser un trou, les inquiétudes propres aux femmes seulement (produits d'hygiène féminine et comment ne pas faire pipi sur ses bottes) ou même que faire lorsqu'on n'a pas accès à du papier de toilette.

Comme CAPA, vous devez aborder tous les éléments essentiels pour que tous les membres du groupe se sentent confortables. Il est plutôt malsain de conserver les excréments à l'intérieur du corps, donc assurez-vous que tous les membres du groupe se sentent à l'aise de les expulser!



En termes de gestion des déchets, que ferez-vous à votre prochaine activité en plein air de nuit pour que vos cadets aient une expérience plus positive?

ANXIÉTÉ



Pensez à des moments importants de votre carrière comme cadet (p. ex., la première session d'instruction, le camp de cadets, la première leçon d'exercice militaire, lorsque vous êtes devenu cadet-cadre, lorsque vous avez fait un échange, une activité de rappel, une expédition, des compétitions, l'enseignement d'une leçon, lorsque vous avez donné des commandements pour un exercice militaire). Comment vous êtes-vous sentis à ces moments-là? Vous rappelez-vous avoir ressenti de l'anxiété? Quand? Comment avez-vous réagi?



Prenez-vous le temps de penser à comment vos subalternes se sentiraient lorsqu'ils feront face à de nouvelles expériences? Pensez-vous qu'ils ressentiront la même chose que vous avez ressentie?

L'anxiété fait référence à un état émotif caractérisé par un sens de peur, d'appréhension, parfois d'agitation et souvent de vigilance. Pour beaucoup, elle provoque de nombreux symptômes physiques comme de la sueur, des palpitations cardiaques, des tremblements, de l'hyperventilation ainsi que des serremments et des douleurs à la poitrine. On peut parfois avoir le sentiment accablant de ne pas être en contrôle et le sentiment que le danger, ou même la mort, est imminent.

L'anxiété peut faire en sorte que les participants se renferment et se retirent. Les leaders peuvent constater que des participants qui étaient auparavant actifs se retirent pendant les sessions en groupe, évitent de faire des contacts visuels et semblent vouloir être seuls. Certains peuvent même se retirer au point de ne plus coopérer et de ne plus communiquer. D'un autre côté, l'anxiété peut faire parler et interagir avec excès d'autres participants (p. ex., cela peut également comprendre un discours accéléré et prolix ainsi que des comportements intrusifs et inappropriés).



Le concept de risque perçu est étroitement lié à l'anxiété. Le niveau de risque ou de défi offert aux participants doit être approprié pour leurs capacités. La création d'une perception de risque pour les programmes de plein air est considérée désirable et souvent essentielle pour constater une croissance et un changement réussis chez les participants. Si les risques perçus au sujet d'une situation sont trop élevés pour un participant, l'impact peut être au mieux contre-productif et au pire dommageable. Il peut s'agir là d'une situation difficile, puisque des leaders aux bonnes intentions peuvent mal juger l'impact sur les participants ou peuvent ne pas être capables d'évaluer le niveau d'anxiété et de menace des participants.

ÉCHEC



Pensez à des situations au cours desquelles vous croyez avoir échoué. Comment vous êtes-vous sentis? Comment avez-vous réagi?

C'est à Thomas Edison (1847-1931) que l'on attribue l'invention de l'ampoule électrique. Quand on lui a demandé au sujet de ses nombreux échecs expérimentaux, il a dit : « Je n'ai pas échoué 700 fois. Je n'ai pas échoué une seule fois. J'ai juste réussi à prouver que ces 700 autres façons de faire ne marcheront pas. Quand j'ai éliminé les idées qui ne fonctionneraient pas, j'aurai trouvé celle qui fonctionne. »



« Beaucoup des échecs de la vie appartiennent à des gens qui n'avaient pas réalisé à quel point ils étaient près de réussir lorsqu'ils ont abandonné. »

- Thomas A. Edison (www.quotationspage.com/quote/1977.html)

La plupart d'entre nous croyons être jugés selon nos succès et nos échecs et qu'il est honteux d'être associés à l'échec. La plupart d'entre-nous craignons l'échec parce que nous ne voulons pas risquer de nous sentir incompetents, inutiles et stupides. Cependant, il est important de contempler l'échec et d'essayer de comprendre pourquoi il est survenu.

On dit souvent que nous abandonnons nos rêves un simple moment avant de les réaliser. La persistance semble être la clé du succès tout comme l'est l'idée claire de ce que nous souhaitons accomplir. N'oubliez pas que lorsque vous décidez d'abandonner, vous abandonnez aussi vos chances de réussir.



UNE EXCELLENTE FAÇON D'ÉCHOUER

Si nous regardons autour de nous, nous voyons de nombreux exemples d'échecs qui ont maintenant une grande valeur dans notre vie. En 1938, Roy Plunkett, chimiste-chercheur chez DuPont Laboratories, « est tombé » sur le Téflon®, un revêtement de surface dont les applications varient maintenant de l'industrie de l'aérospatiale à la cuisine.

Voici d'autres exemples d'« échecs » devenus produits héros :

- la dynamite,
- le Velcro®,
- le cellophane, et
- les papiers Post-it®.

La concentration sur le passé et l'inquiétude au sujet de la façon dont les choses ont tourné ne représente pas un usage productif de votre énergie créative. Vous ne pouvez pas changer le passé. Pensez à ce que vous feriez différemment la prochaine fois. En sachant où vous vous êtes trompé, vous pouvez éviter activement la même situation la prochaine fois.

Voici certaines choses à éviter lorsque vous faites face à l'échec :

Vous craignez d'avoir l'air stupide. L'échec signifie souvent que nous exposons nos vulnérabilités et que nous nous sentons un peu stupide. Toutefois, si vous cessez d'essayer de nouvelles choses, vous n'échouerez pas, mais vous ne réussirez pas non plus. Rappelez-vous comment vous vous êtes senti après avoir pris un risque et que cela a porté fruits.

Vous le « prenez personnel ». L'échec ne vous définit pas. Personne d'entre nous ne fait tout bien tout le temps, mais cela ne veut pas dire que nous ne sommes pas des êtres humains accomplis.

Vous vous concentrez sur l'échec. Si vous vous concentrez sur l'échec, il surgit dans votre subconscient à titre de but et vous vous retrouvez à créer les conditions qui le favoriseront. Pour éviter cette situation, disciplinez-vous à vous concentrer sur le résultat positif pour que votre succès, et non pas votre échec, se manifeste.

Vous ne changerez pas votre approche. Si votre approche ne fonctionne pas, essayez autre chose.

Vous perdez patience. Nous cherchons parfois des raccourcis ou des compromis lorsque nous sommes incapables d'atteindre nos objectifs. Ne réduisez pas vos objectifs en réponse à votre impatience. Si vous souhaitez vraiment réaliser un objectif, ayez-le toujours en tête et rappelez-vous que vous aurez besoin de discipline, de dévouement et de détermination.



Dans la liste des réactions à éviter lorsque vous faites face à l'échec, **surlignez** celles que vous devez améliorer et **cochez** celles que vous avez observées chez certains de vos cadets. Pensez à comment vous pourriez aider ces cadets à mieux composer avec l'échec.



« Le succès est l'habileté de passer d'un échec à un autre sans perdre l'enthousiasme. »

- Sir Winston Churchill (www.quotationspage.com/quote/2087.html)

SECTION 3 ÉTUDES DE CAS

DÉCEPTION

Mise en situation : *Des étudiants sur cours expérientiel en forêt ont de la difficulté à apprendre les principes fondamentaux de secourisme d'urgence. Ils ne prennent pas les leçons au sérieux et voulaient plutôt faire de l'escalade en disant que les premiers soins ne sont pas très importants ou encore difficiles à apprendre. L'instructeur du groupe demande à l'instructeur adjoint de se faufiler dans le bois et de feindre un accident grave. On a utilisé des dispositifs cosmétiques pour donner à la blessure l'apparence d'un accident réel. À l'écoute de ses cris, les étudiants la rejoignent et sont confrontés à une scène de trauma qui choque de nombreux membres du groupe et les empêche de réagir. Quelques minutes plus tard, les étudiants réalisent que l'accident est une mise en scène. Les instructeurs conduisent une séance de rétroaction au sujet de l'importance des premiers soins et plusieurs membres du groupe expriment leur appréciation envers l'accident mis en scène. Un membre du groupe est extrêmement contrariée d'avoir été déçue par les instructeurs.*



Que pensez-vous de cette approche?

La mise en situation présente une question d'éthique en matière d'éducation expérientielle qui mérite l'attention des leaders : l'utilisation de la déception comme outil d'apprentissage. Lorsqu'on déçoit une personne ou un groupe de personnes, cela signifie qu'on l'induit en erreur et qu'on lui fait croire que quelque chose est vraie quand elle ne l'est pas.

Voici une déception : Supposons que le cadet Pagé est extrêmement fâché contre le cadet Rose, qu'il veut se battre avec le cadet Rose et qu'il demande où trouver le cadet Rose. Supposons que vous le trompez sur le lieu où il se trouve. Il est clairement dans son intérêt exprimé de le trouver.



Comment vous sentez-vous par rapport au fait d'avoir trompé le cadet Pagé?

D'un côté, votre geste de tromperie viole l'intérêt du cadet Pagé à trouver le cadet Rose. Cependant, vous pourriez lui répondre que vous ne l'avez pas trompé pour le blesser, mais plutôt pour le protéger et l'empêcher de faire quelque chose qui irait à l'encontre de son intérêt lorsqu'il ne sera plus en colère.

À partir de l'exemple précédent, on peut défendre que le leader en milieu sauvage agissait de façon décevante dans le seul but de réaliser des objectifs pédagogiques.

On trouve de nombreux arguments au sujet de l'usage de la déception dans l'éducation expérientielle. Voici quelques questions qui vous permettront de vous faire une opinion au sujet de cette question d'éthique :

- Est-il justifié de décevoir vos subalternes afin de réaliser de bons buts éducatifs?
- Et si cette personne pense que ce qui est dans son meilleur intérêt ne l'est pas en réalité? Et si quelqu'un veut quelque chose de différent de ce dont il a besoin?

- Si la relation étudiant-enseignant est basée sur la confiance, comment un étudiant peut-il être certain que l'enseignant ne continuera pas de le décevoir de façon continue?

Sissela Bok (*Ethical Issues in Experiential Education*, p. 59) offre des critères pour tester si un geste de déception est justifié. Parmi ces critères, elle propose que la personne qui se sert de déception se demande si elle ferait objectif au geste si celui-ci lui était destiné.



Décrivez une situation où vous ou un instructeur avez utilisé de déception comme outil éducatif. Qu'avez-vous ressenti?

SECRET

Mise en situation : *Des étudiants sur cours expérientiel en forêt planifient leur dernier parcours d'expédition. Les cartes topographiques sont étalées et le groupe s'est mis d'accord au sujet d'un itinéraire provisoire. Avant de partir en expédition, les étudiants doivent faire approuver le parcours par leurs instructeurs. L'instructeur en chef étudie l'itinéraire proposé et remarque que les étudiants se retrouveront à marcher dans un marécage infesté de moustiques pendant une bonne période de temps. L'instructeur se garde de le leur mentionner et approuve le parcours. À la fin de l'expédition, les étudiants confrontent l'instructeur avec colère et lui demandent pourquoi il ne les a pas mis au courant du marécage. L'instructeur leur répond qu'il ne leur a pas divulgué l'information afin qu'ils subissent les conséquences de leur itinéraire et que s'ils leur avaient parlé du marécage, ils auraient probablement manqué une expérience d'apprentissage de grande valeur.*



Que pensez-vous de cette approche?

La question de secret en éducation expérientielle est étroitement liée à la question de déception, mais diffère légèrement. Tandis que l'on trompe de façon délibérée pour faire penser à des personnes que quelque chose est vraie lorsqu'elle est fausse, lorsqu'on garde un secret cela signifie que l'on ne divulgue pas de l'information et non pas qu'on déforme de l'information. La déception est un geste actif de par sa nature tandis que le secret est un geste passif de par sa nature.

Toute la question de secret se complique par les différentes façons selon lesquelles le secret se manifeste. Par exemple, dans l'exemple, on s'est servi du secret comme outil d'apprentissage dans le but que les étudiants en arrivent à apprendre ce qu'ils ne savaient pas avant. Comme autre exemple, mentionnons le fait d'avoir assuré à quelqu'un que vous tiendriez une conversation secrète et confidentielle.

Les enseignants utilisent parfois l'ignorance de la part des étudiants. Il est commun de trouver des leaders de plein air se servir de l'ignorance des étudiants comme grande alliée pour le processus d'apprentissage.

Dans le dialogue « Ménon », Socrate décrit son processus d'enseignement de la géométrie à un garçon ignorant :

Socrate : Au début, le garçon ne savait pas [...]. Tout comme il ne le sait d'ailleurs pas maintenant, mais lorsqu'il pensait savoir et qu'il a répondu sans hésiter, comme cela était de mise - il n'a laissé aucune perplexité. Cependant, maintenant il se sent perplexe (confus). Non seulement il ne sait pas la réponse, il ne pense même pas qu'il la sait. N'est-il pas dans une meilleure position maintenant relativement à ce qu'il ne savait pas? Donc en le rendant perplexe, lui avons-nous nuit?



Selon vous, quelle est la meilleure situation :
Quelqu'un qui n'est pas perplexe parce qu'il n'a pas réalisé qu'il ne savait pas.
Quelqu'un qui est perplexe parce qu'il réalise qu'il ne sait pas.

Socrate : Supposez-vous donc qu'il aurait essayé de chercher et d'apprendre ce qu'il pensait savoir, même s'il ne le savait pas, avant d'avoir été rendu perplexe, de s'être rendu compte de son ignorance et d'avoir ressenti le désir de savoir?



Réfléchissez au commentaire de Socrate en caractères gras.

Socrate n'a pas tenté d'éliminer l'ignorance du serviteur aussi rapidement que possible grâce à une leçon rapide. Socrate appelle la tentative de faire réaliser à quelqu'un qu'il fait preuve d'ignorance le « processus d'engourdissement ». Socrate a dit « Lorsque nous poussons un étudiant vers la perplexité plutôt que de l'informer tout simplement, nous lui cachons nos connaissances jusqu'à ce qu'il soit prêt à les savoir ». En d'autres mots, on pourrait dire que la perplexité est une condition nécessaire pour que l'approche expérientielle se produise.

Le motif derrière la tenue du secret semble vital ici. Le leader doit se servir d'un secret pour arriver à une bonne fin. Malheureusement, certains leaders retiennent de l'information afin d'avoir le gros bout du bâton face à leurs cadets. On peut facilement dire que cet usage de secret est immoral, parce que le secret est gardé non pas pour rendre l'enseignement plus efficace, mais plutôt pour élever la faible estime de soi du leader.



Décrivez une situation pour laquelle selon vous le secret a été utilisé de la **bonne façon**.



Décrivez une situation pour laquelle selon vous le secret a été utilisé de façon **inappropriée**.

La question de secret et la promesse de tenir des secrets deviennent intéressante du point de vue de l'éthique lorsque la promesse de tenir un secret implique un danger possible ou probable envers d'autres. Une façon d'approcher cette question consiste à faire une distinction entre faire une promesse de secret que l'on peut garder et faire une promesse de secret que l'on ne peut pas garder. Par exemple, lorsque les cadets lui demandent de garder le secret, le leader dispose d'une alternative à la simple réponse par oui ou non. Il pourrait dire aux cadets qu'il ne tiendra le secret que si le secret ne nuit pas à d'autres.

PRÉOCCUPATIONS ENVIRONNEMENTALES

Mise en situation 1 : *Sammy est un cadet de première année. Pendant un exercice d'entraînement en campagne de plus d'une nuit, Sammy a un accident et souille son pantalon et son sac de couchage. Il pleure en expliquant la situation à son officier. Il demande s'il peut se laver dans le ruisseau. En réalisant que de satisfaire au souhait de Sammy ferait en sorte que des déchets humains entreraient dans le ruisseau, l'officier fait face à un dilemme éthique. Doit-il respecter le souhait de Sammy ou doit-il respecter les règles d'impact minimum et refuser la demande de Sammy.*



Que feriez-vous à la place de l'officier?

Le sujet d'éthique environnementale est tellement large et complexe que l'on ne peut tout le couvrir ici. Il semble que le problème auquel on fait face ici constitue un conflit entre une valeur environnementale et une valeur humaine. Ce problème est dirigé aux personnes qui sont déjà convaincues de la valeur de pratiques environnementales solides, mais qui font néanmoins face à des conflits de valeurs entre des préoccupations humaines et des préoccupations environnementales.

On peut se ranger derrière trois positions :

1. L'instructeur dit qu'il n'est jamais acceptable de polluer un ruisseau, même juste un peu.
2. L'instructeur peut se ranger du côté opposé et raisonner à l'effet qu'étant donné les bonnes conséquences pour Sammy et les conséquences négatives mineures pour la pureté du ruisseau, que la bonne chose à faire est de satisfaire au souhait de Sammy.
3. L'instructeur peut tenter de déterminer le degré de dommage et d'avantage potentiels pour Sammy et les autres personnes (p. ex., les fermiers qui utilisent l'eau du ruisseau) et agir en conséquence. L'intérêt de Sammy pourrait très bien perdre au profil de l'intérêt des autres personnes avec cette option.

Pour éviter des situations de la sorte, les leaders pourraient déterminer d'avance la façon dont ils réagiront et informer les participants de ces décisions, afin qu'ils se préparent en conséquence.

Ces cas demandent à ce que les leaders se servent de leur jugement pour prendre une décision. Pour être rationnel, le jugement doit se faire avec la compréhension claire de ce que sont probablement les degrés d'avantage et d'impact. Le leader ne peut pas savoir clairement quels sont les avantages dont bénéficiera Sammy après s'être lavé dans le ruisseau, mais il peut certainement en avoir une idée. La même chose est valide pour les impacts sur l'environnement.

Le jugement doit se faire en pesant les valeurs conflictuelles et les avantages possibles pour les cadets et l'impact potentiel sur un environnement qui a de la valeur pour d'autres gens (et non pas sur la scène) et qui sera moins affecté.

BÉNÉFICE POUR UNE PERSONNE C. BÉNÉFICE POUR UN GROUPE

Mise en situation : *Cindy est une jeune fille de 17 ans qui suit un cours d'expédition de 23 jours. Elle se trouve dans un groupe avec neuf autres étudiants qui proviennent de différents endroits au Canada. Dès le début du programme, Cindy a des problèmes avec l'aspect physique du cours étant donné qu'elle fait beaucoup d'embonpoint. Elle ne peut pas marcher pendant très longtemps avec un sac à dos sans devenir complètement exténuée. Au fur et à mesure qu'avance le cours, le groupe trouve des façons d'aider Cindy, comme la répartition de sa charge avec les autres membres plus forts du groupe. Quand Cindy est d'abord arrivée pour le cours, elle avait une attitude terrible. Elle était opposante et en voulait aux autres étudiants en raison de leurs habiletés. Au fil du temps, son attitude s'est grandement améliorée et elle commence à faire preuve d'importants signes de croissance psychologique et interpersonnelle. Elle devient un membre accepté du groupe.*

Sandra et Rachel sont dans le même groupe que Cindy. Elles étaient toutes les deux athlètes au secondaire et au collège et toutes les deux sont en bonne forme physique. Elles n'ont jamais toutes les deux eu à composer avec de la grande peur ni à pousser leurs limites au maximum et c'est pourquoi elles ont pris le cours d'expédition.

Au jour 15 du cours, le groupe doit monter une grosse montagne enneigée. Le jour qui précède la montée, les instructeurs rassemblent le groupe et lui expliquent que la montée sera difficile, mais que beaucoup d'autres groupes y sont parvenus avec succès. Pendant la discussion, plusieurs membres du groupe, avec le leadership de Sandra et de Rachel, demandent à Cindy si elle considérerait rester au campement de base pendant la montée, puisqu'il semble clair qu'elle ne pourra pas arriver à monter. L'instructeur fait remarquer qu'en raison de la sécurité, si une personne doit rebrousser chemin tout le groupe doit alors rebrousser chemin. Une longue discussion a alors lieu et le groupe ne parvient pas à obtenir consensus. Le groupe est même divisé à savoir si Cindy doit tenter la montée, Cindy pour sa part disant très clairement qu'elle souhaite tenter la montée. Les membres du groupe demandent donc à l'instructeur de prendre la décision et lui indiquent qu'ils la respecteront.



Comment approcheriez-vous cette situation?

Le conflit de valeur entre Cindy, Rachel et Sandra et le reste du groupe constitue un conflit typique entre les avantages pour une personne et les avantages pour un groupe auquel font souvent face les leaders.

Dans le cas de Cindy et du groupe, l'instructeur pourrait tenter de résoudre le conflit de façon psychologique en essayant de montrer aux membres du groupe que le vrai test de leurs limites serait leur habileté à s'adapter aux limites de Cindy.

L'instructeur pourrait tenter de changer la façon dont les gens perçoivent la situation. Par exemple :

- Il pourrait faire en sorte que les étudiantes croient que le vrai test est en fait qu'elles apprennent à retarder ou nier leur propre sensation de gratification pour apprendre la leçon difficile de compassion envers Cindy.
- Il pourrait faire en sorte que Cindy croit que ce qu'elle devait vraiment faire était d'apprendre la leçon de compassion de la part de ses compagnes de classe qui ont déjà beaucoup sacrifié pour elle. Il pourrait faire réaliser à Cindy que ses croyances au sujet de ce qui est dans son meilleur intérêt sont fausses.

En effet, cela sera pratique, mais les choses ne se produisent pas toujours de cette façon. Supposons que personne ne veuille changer d'avis. Supposons aussi que ce que Cindy croit être dans son meilleur intérêt est en fait dans son meilleur intérêt et **qu'aucun niveau d'habileté de persuasion de la part de l'instructeur ne résoudra ces conflits de valeur**. C'est là que la question d'éthique se présente.

Il existe plusieurs façons de contempler la situation :

- Maximiser le plus grand bienfait pour le plus grand nombre de personnes (concept utilitaire en éthique). Cela pourrait justifier de demander à Cindy de rester au campement de base pour permettre au reste du groupe de réaliser la montée.
- Prendre les personnes ayant les plus grandes habiletés et s'assurer qu'elles se rendent aussi loin que possible afin de profiter au maximum de l'expérience. En permettant aux personnes les plus capables de réaliser un degré élevé de bénéfice, tout le monde profite des grandes contributions de ces personnes.
- Poser le problème comme question d'équité. Cela signifierait de répondre à des questions telles que : Étant donné tous les sacrifices faits par le groupe pour Cindy, est-il juste de permettre à Cindy de tenter de monter en sachant que sa participation empêcherait probablement toute autre étudiante de réussir la montée? De la même façon, est-il juste de refuser le souhait de Cindy simplement parce que les autres réclament leur dû?

Pour composer avec la question d'équité, on peut l'aborder dès que les étudiantes arrivent au programme. Lorsque des étudiantes débutent un programme et acceptent de fonctionner conformément aux règles, elles sont tenues de respecter ces règles.

Par exemple, une personne qui se joint à une équipe de football est tenue de respecter les règles. Si pendant une partie, cette personne laisse tomber le ballon et regarde l'arbitre avec un regard de pitié pour avoir le ballon (et affirme que leur estime de soi en dépend), personne ne douterait de l'équité de la situation. Les règles sont les règles. Il ne serait pas raisonnable que cette personne ait de nouveau le ballon.

On pourrait se servir du même processus de raisonnement pour Cindy. Si le but du programme est de permettre aux étudiantes de tester leurs limites physiques, il serait donc injuste pour le reste du groupe de l'empêcher d'accéder aux mêmes défis dont Cindy a exclusivement profité. D'un autre côté, si le but du programme est de faire en sorte que tous les membres du groupe tentent au moins toutes les activités, alors Cindy aurait l'occasion de tenter de monter.

Comme on l'a d'abord formulé, le conflit entre Cindy et le groupe a été présenté sans référence à des règles acceptées. Personne n'a accepté de règle et donc personne ne sait quel principe moral devrait la guider pour résoudre le conflit.

Cela souligne la nécessité qu'ont les leaders en éducation en plein air de passer considérablement de temps à formuler les buts de leurs programmes.



Se creuser les méninges 5 :

Un groupe de 20 cadets fait un parcours sur cordes élevées **dans le but de faire du développement personnel**. Le groupe dispose de 200 minutes (moyenne de 10 minutes par personne) pour faire le parcours. Si un cadet a une peur extrême et qu'il se trouve sur le parcours depuis plus de 20 minutes, comment doit réagir l'instructeur?



Se creuser les méninges 6 :

Un groupe de 20 cadets fait un parcours sur cordes élevées dans le **but de s'amuser et d'essayer le parcours**. Le groupe dispose de 200 minutes (moyenne de 10 minutes par personne) pour faire le parcours. Si un cadet a une peur extrême et qu'il se trouve sur le parcours depuis plus de 20 minutes, comment doit réagir l'instructeur?

En général, cette question est extrêmement complexe. Les jugements faits par les leaders doivent être basés sur une certaine norme d'équité et de justice. Les leaders doivent aussi être prêts à offrir des arguments rationnels pour appuyer leurs décisions.



On prend régulièrement des décisions toutes aussi difficiles à votre corps de cadets. Pensez à ce que VOUS feriez :

On a donné cinq cent dollars à votre corps de cadets. Vous pouvez investir la somme dans de nombreux secteurs différents. L'équipe de biathlon a besoin de skis, l'équipement sportif a besoin d'être quelque peu renouvelé, la musique a besoin de 2 glockenspiels et d'une caisse claire et finalement l'officier d'administration a besoin d'un nouvel ordinateur et d'une nouvelle imprimante. Comment décidez-vous?

Vous planifiez une expédition pour les cadets seniors. Quel niveau de difficulté offrirez-vous aux cadets pour la partie randonnée en montagne? Stimulante pour certains ou stimulante pour tous (en sachant que certains cadets ne pourront pas se rendre jusqu'au bout)?



Félicitations, vous avez achevé votre trousse d'autoformation pour l'OCOM C525.02 (Reconnaître les comportements individuels au cours d'une expédition). Faites l'exercice suivant et rendez-la trousse terminée à l'officier d'instruction / officier du niveau qui consignera que vous l'avez terminée dans votre carnet de cadet-maître.

CETTE PAGE EST INTENTIONNELLEMENT LAISSÉE EN BLANC

EXERCICE FINAL

Nom du cadet : _____ Date : _____

1. Comment peut-on réduire la peur? Comment pouvez-vous aider les cadets qui ont peur lorsqu'ils sont en plein air?

2. Décrivez les concepts suivants et la façon dont on les utilise ou comment ils influencent l'éducation expérientielle.

a. Secret :

b. Préoccupations environnementales :

c. Bénéfice pour une personne c. Bénéfice pour un groupe :

3. Décrivez la situation qui vous a enseigné la plus grande leçon et pourquoi.

CORRIGÉ POUR LES EXERCICES SE CREUSER LES MÉNINGES



Se creuser les méninges 1 :

Associez les actions suivantes aux bonnes prédispositions ou forces.

Les garçons mettront leur sac à dos plus rapidement dans la camionnette, mais les filles disposeront de tout ce qu'elles ont besoin dès le départ. Pensée détaillée / Pensée générale ou globale

Si vous récitez une liste de choses à mettre dans le sac à dos, la plupart des filles s'en souviendront. Les garçons se rappelleront des premières et dernières choses, mais pas beaucoup de ce qui a été énuméré entre le début et la fin de la liste. S'ils voient les choses qu'ils doivent apporter, ils s'en rappelleront mieux. Entendre et écouter / voir et regarder

Les filles ne voient pas de problèmes à lire des manuels pour monter des choses ou à regarder passivement l'instructeur pendant un moment. Les garçons préfèrent assembler et apprendre en faisant. Langage et parole / faire et montrer



Se creuser les méninges 2 :

En disposant de ces renseignements, comment approcheriez-vous la tâche d'expliquer à un groupe (composé de garçons et de filles) les articles à apporter en expédition?

Pendant l'explication des articles à apporter en expédition, le leader pourrait montrer chaque article tout en disant son nom, ainsi que distribuer une liste de vérification. Cela tient compte des forces de la plupart des filles qui sont d'écouter et d'entendre ainsi que des forces de la plupart des garçons qui sont de voir et de regarder. Cela donne aussi une stratégie de secours pour les personnes qui oublient les détails ou qui sont facilement distraites.



Se creuser les méninges 3 :

À remplir.

1. Les adolescents se soucient de ce que leurs supérieurs disent, mais ils se soucient davantage de l'opinion de leurs pairs.
2. Comme leader, il est important de créer une bonne atmosphère afin de s'assurer que le groupe se développe le plus rapidement possible comme équipe.
3. Lorsqu'ils sont mis dans un nouveau groupe, les adolescents ont tendance à se replier sur eux-mêmes tandis qu'ils évaluent la situation.



Se creuser les méninges 4 :

Quels sont les deux types principaux facteurs qui augmentent la peur?

Les facteurs qui font augmenter la peur sont principalement le sentiment de détresse et le sentiment de désespoir.



Se creuser les méninges 5 :

Un groupe de 20 cadets fait un parcours sur cordes élevées **dans le but de faire du développement personnel**. Le groupe dispose de 200 minutes (moyenne de 10 minutes par personne) pour faire le parcours. Si un cadet a une peur extrême et qu'il se trouve sur le parcours depuis plus de 20 minutes, comment doit réagir l'instructeur?

L'activité comme moyen implique que l'activité même sert de véhicule pour un autre but. L'activité en soi n'est pas le point de mire. Dans ce cas-ci, le parcours de cordes élevées sert de moyen pour la croissance et le développement humains. L'objectif du parcours est d'offrir une occasion où les groupes peuvent apprendre des leçons de confiance, de cohésion de groupe, de conquête des peurs et de volonté accrue à prendre des risques calculés. Si un cadet en particulier prend beaucoup de temps pour réaliser le parcours, en raison d'une peur extrême, les autres cadets sont forcés d'attendre et parfois d'abandonner sans pouvoir même tenter le parcours. Dans cette mise en situation, on peut défendre que la plupart des participants puisse atteindre la plupart des objectifs pédagogiques sans que tous les participants réalisent ou tentent de réaliser le parcours. Le cadet qui compose lentement avec sa peur sur le parcours apprend la leçon de courage et les personnes qui attendent plus bas apprennent les leçons de patience et de compassion. Il s'agit-là d'une situation où le leader doit souligner les leçons apprises au cours de la situation et amener les cadets à réaliser ce qui s'est produit.



Se creuser les méninges 6 :

Un groupe de 20 cadets fait un parcours sur cordes élevées dans le **but de s'amuser et d'essayer le parcours**. Le groupe dispose de 200 minutes (moyenne de 10 minutes par personne) pour faire le parcours. Si un cadet a une peur extrême et qu'il se trouve sur le parcours depuis plus de 20 minutes, comment doit réagir l'instructeur?

L'activité comme but signifie que de faire l'activité (ou au moins tenter de la faire) est primordial et que l'activité fournit sa propre fin. Ce groupe ne fait un parcours sur cordes élevées que dans le but de s'amuser et d'avoir une aventure, et non pas parce qu'il veut atteindre des buts de croissance personnelle. Avec des groupes de la sorte, l'instructeur qui fait face à un cadet lent doit évaluer différemment la situation. Dans ce cas, pour être juste, il faut donner l'occasion à chaque participant de tenter le parcours. L'accès au parcours est le but ultime, l'instructeur doit donc approcher la situation en tenant compte du but.

CORRIGÉ DE L'EXERCICE FINAL

Nom du cadet : _____

Date : _____

1. Comment peut-on réduire la peur? Comment pouvez-vous aider les cadets qui ont peur lorsqu'ils sont en plein air?

Les personnes contrôlent mieux la peur lorsqu'elles :

- ont confiance en leur équipement;
- ont confiance aux habiletés techniques de leur supérieur immédiat; et
- se concentrent sur la tâche à effectuer.

Pour diminuer le niveau de peur chez leurs participants, le leader peut faire plusieurs choses, dont voici des exemples (d'autres réponses peuvent aussi être bonnes) :

- obtenir la confiance de leur subalternes (en agissant de façon sécuritaire, en les tenant informés, en restant calme);
- expliquer en détails les situations ou les choses qui peuvent créer la peur (comme les bruis, les sons, la gestion des déchets);
- offrant de la formation pour les cas d'urgence (p. ex., exercices d'évacuation en cas d'incendie, évacuations, exercices de chavirage).

2. Décrivez les concepts suivants et la façon dont on les utilise ou comment ils influencent l'éducation expérientielle.

a. Secret :

Tandis que l'on déçoit de façon délibérée pour faire penser à des personnes que quelque chose est vraie lorsqu'elle est fausse, lorsqu'on garde un secret cela signifie que l'on ne divulgue pas de l'information et non pas qu'on déforme de l'information. La déception est un geste actif de par sa nature tandis que le secret est un geste passif de par sa nature. Le fait de faire en sorte que les étudiants apprennent quelque chose qu'ils ne savaient pas avant peut servir comme outil d'instruction, comme outil de communication ou comme façon de retenir de l'information apprise au sujet de quelqu'un pendant un cours.

b. Préoccupations environnementales :

La question de préoccupations environnementale survient lorsqu'une valeur environnementale est en conflit avec une valeur humaine. On peut illustrer cette situation en donnant l'exemple du besoin de faire un feu, de se laver dans un ruisseau ou de suivre un parcours hors sentier en raison d'une urgence. (On pourrait citer d'autres exemples.)

c. Bénéfice pour une personne c. Bénéfice pour un groupe :

Cette question survient lorsque l'avantage pour une personne est différent de l'avantage pour le reste du groupe. Ce conflit survient par exemple, en raison de différents niveau d'habileté physique, d'habileté technique ou de peur. (D'autres réponses peuvent aussi être bonnes.)

3. Décrivez la situation qui vous a enseigné la plus grande leçon et pourquoi.

Plusieurs réponses possibles.



CADETS ROYAUX DE L'ARMÉE CANADIENNE

CADET-MAÎTRE

GUIDE PÉDAGOGIQUE



SECTION 3

OCOM C525.03 – ANALYSER DES SITUATIONS AU MOYEN DE STRATÉGIES DE GESTION DES RISQUES

Durée totale :

90 min

PRÉPARATION

INSTRUCTIONS PRÉALABLES À LA LEÇON

Les ressources nécessaires à la réalisation de cette trousse d'autoformation sont énumérées dans la description de leçon qui se trouve dans la publication A-CR-CCP-705/PG-002, *Norme de qualification et plan du cadet-maître*, chapitre 4. Les utilisations particulières de ces ressources sont indiquées tout au long de la trousse d'autoformation, notamment à la section pour laquelle elles sont requises.

Les trousse d'autoformation sont conçues pour que le cadet les complète de façon indépendante. Davantage de renseignements sur les trousse d'autoformation se trouvent dans l'avant-propos et dans la préface.

Réviser le contenu de la leçon pour se familiariser avec la matière avant de la faciliter.

Photocopier la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe A pour chaque cadet.

Photocopier le corrigé de l'annexe B mais **ne pas** le remettre au cadet.

DEVOIR PRÉALABLE À LA LEÇON

S.O.

APPROCHE

L'autoformation a été choisie pour cette leçon parce qu'elle permet au cadet d'examiner avec plus de détail les stratégies de gestion des risques à son propre rythme d'apprentissage. Le cadet est ainsi encouragé à devenir davantage autonome et indépendant, alors qu'il se concentre sur son propre apprentissage plutôt que sur l'apprentissage dispensé par l'instructeur.

INTRODUCTION

RÉVISION

S.O.

OBJECTIFS

À la fin de la présente leçon, le cadet doit être capable d'analyser des situations au moyen de stratégies de gestion des risques.

IMPORTANCE

Il est important que les cadets analysent des situations au moyen de stratégies de gestion des risques puisqu'ils ont peut-être déjà eu l'occasion ou auront l'occasion de prendre des décisions en plein air. Le plein air présente beaucoup de défis et l'utilisation de leur expérience aidera les cadets lorsqu'ils feront face à leurs propres situations.

INSTRUCTIONS DE LA TROUSSE D'AUTOFORMATION

OBJECTIFS

L'objectif de cette trousse d'autoformation est de demander aux cadets d'analyser des situations au moyen de stratégies de gestion des risques.

RESSOURCES

- la trousse d'autoformation, et
- des stylos et des crayons.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Fournir une salle de classe ou un secteur d'entraînement approprié pour que le cadet puisse remplir la trousse d'autoformation.

INSTRUCTIONS SUR L'ACTIVITÉ

1. Remettre au cadet une copie de la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe A, un stylo ou un crayon.
2. Allouer 90 minutes au cadet pour réaliser la trousse d'autoformation.
3. Fournir de l'aide au cadet au besoin.
4. Ramasser la trousse d'autoformation lorsque le cadet a terminé.
5. Corriger la trousse d'autoformation à l'aide du corrigé de la trousse d'autoformation qui se trouve à l'annexe B.
6. Donner de la rétroaction au cadet et indiquer s'il a ou non atteint l'objectif de compétence (OCOM).
7. Remettre la trousse d'autoformation complétée au cadet à titre de référence.
8. Inscrire le résultat dans le carnet du cadet dans le dossier de formation des cadets à la forteresse.

MESURES DE SÉCURITÉ

S.O.

CONFIRMATION DE FIN DE LEÇON

L'achèvement de la trousse d'autoformation par le cadet servira de confirmation de l'apprentissage de cette leçon.

CONCLUSION

DEVOIR/LECTURE/PRATIQUE

S.O.

MÉTHODE D'ÉVALUATION

S.O.

OBSERVATIONS FINALES

La gestion de la sécurité et des risques représente une partie importante des activités en plein air. Être en mesure d'analyser des situations et d'apprendre des expériences positives et pédagogiques d'autres leaders constituent un outil important pour un CAPA. Les décisions d'un CAPA ont une grande influence et donc il est nécessaire qu'il développe des compétences en matière de prise de décisions, de jugement et d'analyse.

COMMENTAIRES/REMARQUES À L'INSTRUCTEUR

S.O.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

C2-034 ISBN 978-0-7360-5250-4 Priest, S., & Gass, M. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2^e éd.). Windsor, Ontario, Human Kinetics Publishing Inc.

C2-152 1-898555-09-5 Ogilvie, K. (1993). *Leading and managing groups in the outdoors : Nouvelle édition révisée*. Cumbria, Angleterre, The Institute for Outdoor Learning.

C2-250 Leemon, D., & Schimelpfenig, T. (2005). *Risk management for outdoor leaders: A practical guide for managing risk through leadership*. Lander, Wyoming, National Outdoor Leadership School.

C2-252 1-929148-54-2 Ajango, D. (2005). *Lessons learned II: Using case studies and history to improve safety education*. Eagle River, Alaska, SafetyEd : Safety Education for Outdoor and Remote Work Environments.

C2-259 ISBN 978-0-00-638574-5 Raffan, J. (2002). *Deep waters*. Toronto, Ontario, HarperCollins Publishers Ltd.



Analyser des situations au moyen de stratégies de gestion des risques



SECTION 1 : JUGEMENT
SECTION 2 : PRISE DE DÉCISIONS
SECTION 3 : ÉTUDES DE CAS

SECTION 1 JUGEMENT

Lorsque les CAPA s'aventurent en plein air, ils sont confrontés à des « risques » à chaque tournant. Il peut s'agir de n'importe quoi, d'un ruisseau plus gros que prévu, de la météo qui change ou d'un membre du groupe qui ignore les instructions. Un bon leader prend des décisions qui réduisent les dommages et maximisent l'expérience positive. On dit de ce leader qu'il est un « gestionnaire de risques de plein air » efficace.

Le plein air est rempli d'incertitudes. Pour beaucoup de situations soit il manque de renseignements soit les renseignements sont vagues ou inconnus. Voyez ces exemples :

1. La fragilité d'un ancrage lors d'une montée en escalade.
2. La probabilité d'avalanche.
3. Des obstacles en aval sur une nouvelle rivière pendant de hautes eaux.
4. Des réactions au risque par des membres du groupe.

Lorsqu'on fait face à des cas de la sorte, il est indispensable de faire preuve de jugement. Pour être un CAPA efficace, votre force doit provenir de votre habileté à prendre des décisions précises dans ces situations peu communes.



Pensez-vous que l'on puisse développer le jugement? _____
Pourquoi ou pourquoi pas?

LE CYCLE DE JUGEMENT

Vous pouvez voir le jugement comme un cycle composé de trois processus de réflexion : induction, déduction et évaluation. Regardons chaque processus de près.

La **réflexion inductive** crée des concepts généraux à partir d'expériences particulières. Par exemple : si chaque insecte que vous avez rencontré vous a mordu, vous pourriez en arriver à la conclusion que chaque insecte mord.

La **réflexion déductive** fait des prévisions particulières à partir de concepts généraux. Par exemple : si vous savez qu'une des caractéristiques générales des oiseaux est de pondre des œufs et que vous voyez un spécimen (que vous ne connaissez pas) pondre des œufs, vous pourriez déduire que ce spécimen est un oiseau.

La **réflexion évaluative** sert à analyser l'exactitude de la prévision, puis on se sert de cette analyse comme nouvelle expérience particulière pour nous aider à définir le concept général ou à peaufiner la base de l'expérience. Par exemple, si votre prévision n'était pas bonne (au sujet des insectes), vous devez alors déterminer pourquoi elle ne l'était pas (les insectes ne mordent pas tous), puis utiliser cette évaluation pour modifier votre concept des insectes. De la même façon, si votre prévision est bonne (au sujet des oiseaux), vous devez déterminer pourquoi elle était bonne (les oiseaux ont aussi un bec et des plumes) et utiliser ces faits pour renforcer ce que vous savez déjà au sujet des insectes et des oiseaux.



Se creuser les méninges n° 1 :

Quels sont les trois types de réflexion? Expliquer.

#1 _____

#2 _____

#3 _____

DÉVELOPPER LE JUGEMENT

Le jugement censé ressembler beaucoup à la capacité de mémoire. On ne peut pas l'enseigner, mais on peut le développer et l'améliorer à un niveau optimal pour un CAPA. Le développement du jugement ne se fait pas en régurgitant des faits que l'on a mémorisés pour des tests, mais en raisonnant. Comme CAPA, vous devez vous concentrer sur le traitement de l'information plutôt que sur sa mémorisation. Vous devez écarter la mémorisation au profit de la réflexion en trois étapes : l'induction, la déduction et surtout l'évaluation.



« Un leader aux connaissances limitées et au jugement supérieur est meilleur qu'un leader aux vastes connaissances et au jugement inférieur. »

- *Risk Management for Outdoor Leaders* (2005)

Trop souvent, les CAPA oublient d'évaluer les gestes réussis et analysent plutôt les gestes qui ont échoué. **L'évaluation des réussites est toute aussi importante que l'évaluation des échecs.** Cependant, l'idée que nous « apprenons à la suite de nos erreurs » ne justifie pas le fait de faire des erreurs. Peu importe ce qui se produit, vous devez passer du temps à réfléchir aux résultats négatifs et positifs parce que vous pouvez apprendre des deux circonstances.

Essayez les suggestions suivantes pour vous aider à améliorer votre jugement.



Dans la liste qui suit, **cochez** les choses que vous faites ou les choses que vous avez déjà faites par le passé. **Encerclez** celles que vous avez l'intention d'utiliser dans un avenir proche.

- Écoutez les règles et les exceptions à ces règles.
- Rassemblez autant de renseignements que possible au cours des exposés oraux, des études de cas historiques et des histoires d'horreur des autres leaders.
- Observez d'autres leaders et la façon dont ils usent de leur jugement.
- Développez une attitude de questionnement et posez des questions au sujet des prévisions que d'autres font.
- Rappelez-vous les quasi accidents personnels et faites-en part ouvertement aux autres.
- Tenez compte de l'analyse des erreurs personnelles faites par d'autres.
- Réagissez, verbalement ou par écrit, aux situations incertaines posées par d'autres leaders.

- Tenez un registre des expériences et un journal de jugement, puis réfléchissez à ces expériences.
- Acquerrez de l'expérience à chaque occasion qui se présente : ne refusez jamais une chance raisonnable de diriger.
- Partez avec un groupe de pairs en expédition et demandez-leur une rétroaction honnête.
- Entrenez des stages pratiques avec différents programmes, en demandant toujours à quelqu'un de vous observer et de vous donner conseil.
- Devenez un apprenti auprès d'un leader expert et demandez-lui de vous guider et de vous passer des responsabilités de façon progressive.

Mais surtout, évaluez chaque expérience et réfléchissez-y profondément.

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Le leader a un problème à résoudre : quel est la meilleure façon de porter une lourde charge de deux sacs et un canot sur une longue piste de roche autour d'un rapide de classe cinq durant le temps le plus approprié? Sa solution était de transporter le canot sur sa tête et les deux sacs sur son corps. Cette solution a fonctionné très bien jusqu'à ce qu'il se fatigue et veuille se reposer. Lorsqu'il tente de descendre le canot de sa tête, il glisse et trébuche hors du sentier, déboule la colline et se frappe la tête sur une petite roche.

Le leader adjoint prodigue les premiers soins, puis met un membre du groupe en charge de surveiller les signes vitaux du leader inconscient. Il reste encore une journée de rame avant que le groupe ne puisse parvenir à un site d'atterrissage pour hélicoptère. Le leader adjoint envoie deux de ses rameurs les plus forts à la recherche d'aide, jusqu'au site d'atterrissage pour hélicoptère, mais elle est maintenant confronté à un problème à résoudre : quel est le meilleur moyen d'évacuer cette victime par voie d'eau?

La solution à un simple problème peut parfois créer des problèmes plus importants. Même si la solution du leader au premier problème est adéquate, sa solution au deuxième problème de besoin de repos ne l'est pas.

Lorsqu'on parle de résolution de problème, on parle de trouver des réponses à des questions simples et complexes.

Lorsqu'on parle de résolution de problème, on parle de déterminer ce qui doit être fait pour faire en sorte que la situation devienne ce qu'on voudrait qu'elle soit. Cela est étroitement relié à la prise de décisions et au jugement. La prise de décision est un processus qui consiste à choisir parmi des options celle qui est la plus probable à partir d'une collection d'options possibles.

La résolution de problème se répartie en trois phases : les phases d'évaluation, d'analyse et de création.

Phase d'évaluation. Au cours de la phase d'évaluation, vous reconnaissez un problème. Si à un moment donné, vous ne reconnaissez pas un problème, vous devez alors rester alerte aux problèmes potentiels. Dès que vous reconnaissez un problème, vous êtes tenu d'entrer dans la phase analytique du modèle.

Phase analytique. La phase analytique se compose de cinq étapes : Il y a :

1. Déterminez la partie du problème (le cœur) qui sera la plus difficile à surmonter.
2. Déterminez le résultat souhaité pour réussir.
3. Déterminez des solutions au problème.
4. Déterminez la meilleure solution.
5. Exécutez-la.

Phase créative. La phase créative devient nécessaire lorsque les réponses aux questions de la phase analytique sont négatives ou lorsque la résolution de problème stagne. Ces six techniques créatives peuvent se révéler utiles :

1. **Remue-méninges.** Il s'agit d'exprimer ouvertement toute idée qui vient en tête, sans crainte de critique par les autres membres du groupe. L'atmosphère doit permettre aux gens de partager des suggestions, peu importe si elles sont inhabituelles ou bizarres et ce sans que personne ne les rejette. Le partage sans inhibitions des idées peut susciter de nouvelles idées créatives chez les autres.
2. **Effort soutenu.** Il s'agit d'encourager les membres du groupe à ne pas abandonner trop rapidement. En attendant au cours des pauses ou des périodes d'inactivité, les groupes trouvent que les idées générées plus tard au cours du processus se révèlent être les plus créatives et occasionnellement les plus utiles.
3. **Énumération des attributs.** Il s'agit de déterminer les caractéristiques de toute idée ou de tout morceau du problème. En énumérant les attributs, comme les habiletés, les limites, les forces, les faiblesses ou les ressources nécessaires, cela aide à établir des liens et formuler des relations entre les idées générées. Les gens peuvent combiner ces caractéristiques pour générer de nouvelles idées.
4. **Relations forcées.** Il s'agit de comparer et de mettre en contraste les idées en ayant l'œil attentif pour créer de nouvelles idées en modifiant d'anciennes idées. Il s'agit souvent d'une substitution, d'une combinaison, d'une adaptation, d'une modification, d'un agrandissement, d'une réduction, d'une inversion ou d'une redistribution forcée qui mène à ces nouvelles idées.
5. **Préjudice reporté.** Il s'agit de demander aux gens de rester ouvert à la génération de nouvelles idées au lieu de se ranger derrière la première idée qui leur semble bonne. En offrant amplement de temps et en permettant la liberté d'expression sans parti pris, on donne l'occasion d'agrandir le bassin d'idées générées. Vous pouvez faire de meilleur choix si vous disposez d'un plus grand nombre d'idées.
6. **Jugement.** Il s'agit de se servir de son jugement pour équilibrer le besoin de générer des idées créatives avec les limites de temps imposées par le problème. Cela est nécessaire lorsque le processus est retardé en raison du manque de renseignements (ce qui pourrait compliquer le problème).

Lorsque vous avez exécuté une solution, vous avez la responsabilité finale d'évaluer si elle fonctionne. Si elle ne fonctionne pas, vous devez alors répéter le cycle.



Se creuser les méninges n° 2 :

Quelles sont les trois phases de la résolution de problèmes?

#1 _____

#2 _____

#3 _____



Expliquez deux techniques créatives que vous trouvez particulièrement intéressantes.

#1 _____

#2 _____



Se creuser les méninges n° 3 :

Discutez de trois façons selon lesquelles vous pourriez développer votre jugement.

#1 _____

#2 _____

#3 _____

ÉTUDE DE CAS : LA TRAGÉDIE DE MOUNT HOOD

La tragédie de Mount Hood constitue un exemple classique de ce qui peut se produire lorsqu'un leader n'est pas entièrement préparé et qu'il fait une erreur de jugement.



Surlignez les décisions que vous trouvez douteuses dans l'étude de cas suivante.

Le lundi 18 mai 1985, un groupe de 20 personnes quitte le stationnement de *Timberline Lodge* à 0300 heures pour monter le mont Hood, en Oregon, et prévoit de revenir en après-midi, le même jour.

Le groupe se compose de 15 élèves de l'école *Oregon Episcopal School* de Portland; du révérend Thomas Goman, instructeur pour le programme « Camp de base » en milieu sauvage de l'école et chef de l'expédition; de Marion Horwell, aussi employée de l'école OES mais alpiniste avec peu d'expérience; de Ralph Summers, guide de l'école *Pacific Crest Outward Bound School* embauché comme « conseiller technique » pour l'expédition; de Dee Sduniak, autre enseignante de l'école *Outward Bound* qui veut se familiariser avec le programme; et de la mère d'un des élèves.

Pendant deux jours avant la montée, la météo est difficile et il y a de nouvelles chutes de neige. Une tempête était prévue pour lundi et le groupe quitte le stationnement sous un ciel couvert.

Le groupe quitte le stationnement à environ 0300. Le temps est venteux et froid et on avance lentement. Un des élèves, diabétique, rebrousse chemin vers le chalet accompagné de sa mère. À 0500 heures, le reste du groupe arrive à sa première halte, *Silcox Hut*; le groupe a déjà une heure de retard sur l'horaire prévu.

Au cours des quelques heures suivantes, le groupe prend plusieurs pauses, mais continue quand même à avancer lentement. Quatre élèves rebrousse chemin. Le groupe se divise parce que Mme Horwell se déplace très lentement et se plaint d'étourdissements. À 0800 heures, le groupe atteint le sommet de *Palmer Lift*, toujours au vent, au froid et sous deux couches de nuages. Un élève a apparemment de la nausée et pendant la pause de 20 minutes à *Palmer Lift*, plusieurs élèves songent à rebrousse chemin, mais décident de continuer après avoir discuté avec le chef de l'expédition.

Au fur et à mesure que se poursuit la montée, le groupe place des marqueurs à tous les 60 m (200 pieds) et atteint le repère de 3 000 m (9 300 pieds), qui se trouve sous un endroit nommé *Hogsback*, à environ 1100 heures. On peut voir à la fois le *Timberline Lodge* et le sommet à partir de cet endroit.

Environ une heure et demi plus tard, à la reprise de la montée, Dee Sduniak décide de rebrousse chemin en raison d'un début d'ophtalmie des neiges (blessure récurrente subie l'hiver précédent). À ce moment-là, la température commence à changer; les nuages s'abaissent jusqu'au sommet.

Quand le groupe arrive à *Hogsback*, la visibilité n'est que de 15 m (50 pieds) et la température chute. À ce moment-là, plusieurs membres du groupe ont de la difficulté et les deux leaders discutent de rentrer au port; Thomas Goman décide cependant de faire un effort de plus pour monter et Ralph Summers s'en remet au leadership de Thomas Goman.

Après avoir laissé leurs sacs à *Hogsback*, les membres du groupe poursuivent et la température continue de se détériorer. Ralph Summers est en tête, mais perd rapidement contact avec le reste du groupe qui se sépare petit à petit. Quand il rejoint le groupe, il dit à Thomas Goman qu'il serait mieux de rebrousser chemin, ce qu'ils font. Il est environ 1400-1500 heures, cela fait donc 11 heures qu'ils montent.

Lorsque le groupe arrive à *Hogsback* pour reprendre les sacs, il est sous des conditions de voile blanc et un des élèves, Patrick McGuinness, présente des signes d'hypothermie. On le place dans un sac de couchage disponible et on lui donne des liquides chauds. Le groupe fait des efforts pour réchauffer Patrick pendant une heure, jusqu'à 1600 heures, moment auquel M. Summers et un des membres les plus forts du groupe commencent à descendre avec Patrick, suivis par le reste du groupe.

Les conditions météorologiques se sont maintenant gravement détériorées, les vents atteignent 25 km/h, on marche dans la neige profonde et la visibilité est inférieure à 3 m. Les pas qu'ont faits les membres du groupe pour monter jusqu'ici ont été effacés par le vent et le groupe a de la difficulté à trouver son chemin. Thomas Goman donne des directives depuis l'arrière du groupe, en disant au groupe de rester à gauche, et à un endroit où l'on a trouvé deux des bâtons, Ralph Summers demande de faire passer une boussole vers l'avant et découvre qu'elle est réglée sur 160 degrés. Il a plus tard dit qu'il avait supposé que c'était pour éviter de s'engager dans un canyon près en raison des conditions d'orage.

Le groupe ne trouve plus aucun marqueur après ce point. Mais il découvre bientôt un terrain abrupte et crevassé et Ralph Summers n'est plus certain de l'endroit où ils se trouvent. Tout juste avant d'arriver à cet endroit, Thomas Goman chute et a besoin d'aide pour se relever.

À ce moment-là (à environ 1900 heures), Ralph Summers arrête le groupe et suggère qu'étant donné leur situation, ils devraient creuser un trou pour la nuit plutôt que de continuer; Thomas Goman est d'accord avec lui. M. Summers creuse donc une caverne avec sa pelle à neige (la seule que le groupe transporte), avec de l'aide de M. Goman, tandis que le reste du groupe s'entasse sous une bâche avec Patrick McGuinness dans le sac de couchage.

Après environ une heure ou deux, Ralph Summers croit qu'il est vital que tout le monde entre dans la caverne sans plus attendre. Au moment d'entrer dans la caverne, les deux leaders sont en état d'hypothermie. Les sacs restent à l'extérieur, puisque la caverne ne mesure que 1,8 m sur 2,4 m sur 1,2 m (6 pieds sur 8 pieds sur 4 pieds), mais quand même, l'intérieur de la caverne est extrêmement tassé et ne peut accueillir tout le groupe en même temps. Il est difficile de faire en sorte que la circulation continue, de rester au chaud et de respirer suffisamment d'air frais pendant la nuit. La seule isolation sur le sol se trouve à être une couverture de secours qui appartient à un élève et on ne dispose d'aucun vêtement supplémentaire, de nourriture, d'eau ou de réchaud, puisque tous les sacs sont restés à l'extérieur.

Au cours de la nuit, l'entrée de la caverne est ensevelie par la neige et on doit la garder dégagée. Les membres du groupe quittent la caverne à tour de rôle pour respirer de l'air frais. À un moment donné pendant la nuit, la pelle se perd à l'extérieur et certaines personnes perdent des chapeaux, des mitaines et des bottes.

Le matin arrivé, la tempête a empiré et Ralph Summers décide qu'il doit tenter de trouver de l'aide : « Nous avons perdu la capacité de prendre soin de nous; j'ai cru devoir leur dire (aux personnes qui se trouvaient plus bas) quelle était notre situation. » Thomas Goman se trouve dans un état trop lamentable à ce moment-là pour prendre une décision, alors deux heures après le lever du jour, M. Summers part accompagné d'un des élèves les plus forts, équipé de la boussole et d'un piolet.

Au lever du soleil, le mardi matin, une équipe de sauvetage importante composée de diverses agences gouvernementales, de la force militaire et de groupes de sauvetage bénévoles, commence les recherches, mais est ralentie par la tempête qui se poursuit.

À environ 0900 heures, Ralph Summers et l'élève arrive à *Mount Hood Meadows*, à 1,25 km à l'est de *Timberline Lodge*. Au cours de la journée de mardi, les sauveteurs sont frappés par de grands vents et des rafales de neiges et on doit suspendre les efforts pour la nuit, en raison des conditions dangereuses causées par le mauvais temps.

Plus tard ce soir-là, la température se calme enfin et les efforts de sauvetage reprennent mercredi matin, dès les premières lueurs. À 0600 heures, un hélicoptère aperçoit trois corps dans la neige. Lorsque les sauveteurs arrivent, on identifie les corps comme trois élèves qui appartiennent au groupe manquant et on les transporte immédiatement en hélicoptère jusqu'à l'hôpital Emanuel Hospital, à Portland. Ils ont extrêmement froid, la température de leur corps se trouve entre 6 °C et 15 °C et les efforts déployés pour les ranimer ne portent pas fruits.

Pendant les journées de mercredi et de jeudi, les chercheurs ratissent les versants sud et sud-est de la montagne, mais sans trouver la caverne. Jeudi, tard en après-midi, tandis qu'une autre tempête approche et 20 minutes avant qu'on mette fin aux recherches pour la journée, un sauveteur qui pique le rebord d'une crevasse au niveau de 2 500 m sent quelque chose de mou, creuse dans quatre pieds de neige et trouve l'entrée de la caverne. À l'intérieur, les alpinistes sont couchés les uns sur les autres. Certains d'entre eux ont les yeux ouverts et respirent, d'autres ne montrent pas de signes vitaux, mais tous sont dans un profond état d'hypothermie.

Les sauveteurs sortent chaque alpiniste de la caverne en faisant très attention et les transportent en civière jusqu'à des hélicoptères qui les transportent vers différents hôpitaux de la région de Portland, en Oregon. Avec des machines de dérivation cardio-pulmonaire, les médecins tentent de faire monter leur température corporelle en réchauffant leur sang pour ensuite le retourner dans leur corps.

Des huit personnes trouvées dans la caverne, six, y compris les deux adultes, ne réagissent pas aux tentatives de réanimation et meurent peu après. Deux des élèves survivent, mais un doit se faire amputer les deux jambes quelques jours plus tard, en raison de grands dommages à ses tissus.



Énumérez certaines des choses qui selon vous ont mal tourné.

On rassemble un groupe de cinq experts médicaux et de sécurité d'alpinisme pour faire une enquête de l'accident. À la fin de juillet, les enquêteurs soumettent leur rapport.



Croyez-vous que les facteurs suivants ont influencé le dénouement de la situation?
Comment?

Équipement :

Niveau de supervision :

Leadership :

Conditions météorologiques :

Creusage d'une caverne :

Voici certaines des conclusions tirées par les enquêteurs :

1. L'équipement, tel que des bonnes bottes, des sacs de couchage et des pelles à neige, était insuffisant.
2. Les leaders ne transportaient pas de carte topographique de la région ni d'altimètre; un des leaders avait sa montre et une des deux boussoles du groupe dans son sac, et ne les a donc pas utilisés.
3. Le ration chef-élèves (1: 8.5) a été jugé inacceptable par le groupe d'enquêteurs.

4. Le rapport météorologique (qu'avaient reçu les deux leaders) avait prédit une tempête de plusieurs jours, la seule variable étant l'heure d'arrivée du front principal.
5. La décision de rebrousser chemin aurait dû être prise beaucoup plus tôt. À *Palmer Lift*, étant donné l'heure, le temps et la condition en déclin du groupe, l'action prudente aurait été de descendre avec tout le groupe. Après ce point, les conditions humaines et environnementales indiquaient clairement qu'il s'agissait alors du moment de rebrousser chemin.
6. Une des principales causes de l'accident a été le besoin de tenter de respecter un horaire (parce que l'événement ne pouvait être reporté à une date ultérieure).
7. Il aurait été préférable de continuer la descente (même si cela signifiait qu'il fallait traîner l'élève hypothermique avec une corde d'alpinisme) parce que la condition des autres membres du groupe a probablement détériorée davantage en conséquence.
8. La décision de ne pas chercher les marqueurs de route n'aurait été appropriée que si le parcours avait été familier ou que l'azimut de la boussole avait été correct. En gardant un contact visible ou tactile avec le rocher de droite, il aurait été possible de descendre dans la bonne direction, même avec des conditions de tempête.
9. La décision de creuser une caverne « n'était acceptable que dans les circonstances du moment ». Il aurait été préférable de continuer à descendre le plus vite possible. La valeur de la caverne de neige était limitée en raison de la perte d'équipement, des autres membre du groupe qui n'ont pas creusé et du non-respect du protocole de survie dans la caverne ».



Que pouvez-vous apprendre de cette situation?

La chaîne des événements et des décisions qui ont provoqué cette tragédie semble facile à retracer, mais tandis qu'il va sans dire que des règles de base de sécurité en plein air ont été enfreintes, la façon dont une personne perçoit une situation depuis son bureau confortable et chaud est beaucoup différente de la façon dont une personne perçoit une situation après de nombreuses heures de gel, d'épuisement et d'anxiété.

SECTION 2 PRISE DE DÉCISIONS

PRISE DE DÉCISIONS

L'avalanche qui a enseveli un étudiant est petite comparativement à certaines dont le chef a été témoin au cours de ses 10 années d'expérience comme patrouilleur de ski. Néanmoins, on ne trouve aucun signe de l'étudiant nulle part. Quatre heures plus tôt, le groupe du leader chef composé de trois novices quitte les 12 autres étudiants de la classe de ski avec deux autres leaders. Les deux sous-groupes (de 4 et 14 personnes respectivement) doivent se rencontrer à un endroit commun, mais après avoir emprunté deux parcours différents. Avec quatre heures avant le coucher du soleil, le groupe du leader chef, composé de quatre personnes, se trouve à environ deux heures de la route lorsque l'avalanche frappe. Le leader commence alors à se rappeler les événements qui ont immédiatement précédé l'accident.

Le groupe de quatre personnes se déplaçait sur le dessus d'une crête et descendait un versant sous le vent pour se rendre jusqu'au fond de la vallée plus bas et la suivre. Le leader avait testé la sous-structure de neige de la pente et avait déterminé qu'elle était stable. Même s'ils se trouvaient au-dessus de la limite des arbres, on n'avait remarqué aucune fente ni aucune fissure. Avant de descendre, le groupe avait pris toutes les précautions nécessaires. Chaque membre avait retiré ses skis, ses bâtons et son sac afin de les empêcher de les traîner sous la neige s'il se produisait une avalanche. Ils avaient tous fermé leurs couches de vêtement et revêtu leur tuque et mitaines pour se tenir au chaud. Ils s'étaient tous placés un mouchoir en tissu sur la bouche et les narines afin d'éviter de possiblement inhaler de la neige. Pour ne pas exposer plus d'une personne au danger à la fois, ils se sont déplacés individuellement et n'avaient prévu se reposer qu'à des endroits où ils seraient relativement en sécurité. Le leader était parti en premier, pour planifier un passage soigné, de point sécuritaire en point sécuritaire. Étant donné la nature « débutante » de la classe de ski de randonnée, on n'avait donné aucune corde pour avalanche ni aucun radiophare (ces articles étaient rares et très coûteux au moment où s'est produit cet accident).

Et vlan! La petite avalanche de plaque s'est soudain délogée sous les pieds de l'étudiant pour dévaler la pente et dépasser le leader. Les deux autres skieurs ont vu l'étudiant dégager un sac et tenter de « nager » vers un côté de l'avalanche, mais l'avalanche faisait puissamment rouler l'étudiant sur lui-même et le forçait davantage vers le bas. Lorsque la neige s'est calmée, on n'entendait rien d'autre que le silence le plus complet. De loin, les autres skieurs ne pouvaient voir comment le sort de leur ami. De leur point de vue, personne ne pouvait voir d'indice visuel qui pouvait les rapprocher du skieur enseveli. Ils ne pouvaient qu'espérer qu'avec le ralentissement de l'avalanche, l'étudiant avait fait un dernier effort pour remonter à la surface ou au moins faire une poche d'air devant son visage. Le leader a inspecté la pente afin de déceler tout autre danger, puis a rassemblé les deux autres étudiants au-dessus de la région de débris, au dernier endroit où ils avaient clairement vu l'étudiant. Après courte réflexion au sujet du problème, le leader a expliqué que la rapidité et la précision étaient de la plus grande importance : plus l'étudiant restait enseveli sous la neige, moins ils avaient de chance de le retrouver vivant! Le leader a réalisé que le problème évident était à savoir quelle était la meilleure façon de procéder pour trouver l'étudiant EN VIE et a donc du prendre une série de décisions très difficiles.

1

¹Remarque.. Tiré de *Effective Leadership in Adventure Programming* 2e éd. (p. 274), par S. Priest, et M. Gass, 2005, Windsor, Ontario, Human Kinetics Publishing Inc.



En vous servant des techniques créatives, trouvez deux options possibles que le leader a pu avoir.

La prise de décision est un processus qui consiste à choisir l'option la plus probable à partir d'une collection d'options possibles. Le processus comprend la divergence ou l'accumulation d'une gamme d'options, puis la convergence ou l'élimination d'options afin de sélectionner la meilleure option.

MÉTHODES DE PRISE DE DÉCISIONS

La prise de décisions est nécessaire à plusieurs étapes du processus de résolution de problème.



RAPPEL

Au cours du processus de résolution de problèmes, on doit prendre de nombreuses décisions :

- le cœur du problème,
- le résultat souhaité,
- les meilleures solutions possibles,
- la meilleure solution probable à partir d'une gamme variée de solutions possibles.

Divergence

Plus le nombre d'options générées par la divergence est important, mieux c'est. Comme vous le savez, la phase créative du modèle de résolution de problèmes comprend plusieurs techniques qui divergent efficacement les options.

Dans l'exemple de l'avalanche, le leader a déterminé de nombreuses options :

1. Demandez l'aide d'une équipe professionnelle de recherche et de sauvetage (SAR).
2. Rencontrer l'autre sous-groupe afin de demander son aide.
3. Procéder à une recherche précipitée avec les deux étudiants restants.
4. Procéder à une recherche par sondage, par exemple, avancer de 70 cm et sonder avec un bâton de skin à 2 m de profondeur.
5. Procéder à une recherche par sondage plus détaillée, par exemple, s'avancer de 30 cm et sonder avec un bâton de skin à 2 m de profondeur.
6. Attendre que l'aide les retrouve après qu'eux n'arrivent pas à temps.
7. Diviser davantage le sous-groupe : envoyer un étudiant et le leader chercher de l'aide et laisser l'autre étudiant procéder aux recherches.

Avec suffisamment de temps, un groupe peut facilement trouver d'autres options.



Nommez deux autres options dont on pourrait tenir compte.

Convergence

Il s'agit généralement de la partie la plus difficile de la prise de décisions. Il faut faire ressortir la meilleure option parmi un ensemble de solutions possibles.

Il existe une méthode composée de cinq étapes pour éliminer des options :

- rassemblement;
- élimination;
- organisation;
- pesée du pour et du contre; et
- choix.

Rassemblement. Il s'agit de rassembler tous les renseignements pertinents au problème. Vous devez rassembler et trier les choses selon les faits (ce que vous savez être vrai), les hypothèses (ce que vous pensez être vrai) et les contraintes (obstacles possibles au succès).

Élimination. Il s'agit de retirer les options qui sont clairement inappropriées. En réduisant le nombre d'options et en tenant compte des renseignements que vous avez rassemblés, il vous sera plus facile de prendre votre décision.

Organisation. Il s'agit de donner une priorité aux trois ou quatre options restantes. Comparez deux options à la fois plutôt que toutes les options en même temps. Moins vous avez d'options parmi lesquelles choisir, plus il vous sera facile et efficace de choisir l'option appropriée. La mise en ordre vous permet d'examiner toute situation à partir des composantes de la décision, ce qui rend la situation plus gérable dans son ensemble.

Pesée du pour et du contre. Il s'agit de voir quels sont les aspects positifs, neutres et négatifs de chaque option de chaque décision.

Choix. Il s'agit de choisir l'option privilégiée.

Par exemple, imaginez que vous êtes leader d'une randonnée à vélo. Comme le montre la figure 1, vous vous trouvez au camp numéro 1 et vous voulez vous rendre au camp numéro 2. Vous devez équilibrer les risques et le plaisir de la randonnée en vélo.

Vous déterminez que vous disposez de huit options (convergence).

Ensuite, vous devez recueillir les renseignements pertinents à toutes vos options (rassemblement). Après avoir rassemblé les renseignements, vous éliminez (élimination) quelques options. Après avoir découvert que l'on procède à des travaux importants de construction sur un itinéraire et que vous devriez passer par un marécage sur un autre itinéraire, vous éliminez ces deux options, ce qui signifie qu'il vous reste six options différentes (six parcours) parmi lesquelles vous devez choisir. Les six itinéraires sont illustrés à la figure 2.

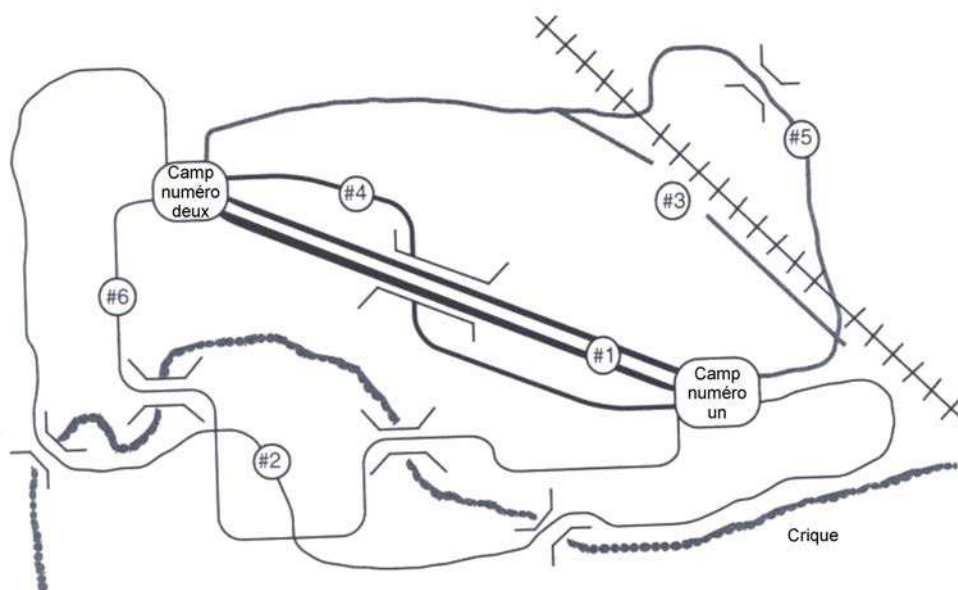


Figure 1 Itinéraires possibles pour la randonnée en vélo

Remarque. Tiré de *Effective Leadership in Adventure Programming 2^e éd.* (p. 285), par S. Priest, et M. Gass, 2005, Windsor, Ontario, Human Kinetics Publishing Inc.

Pour comparer les parcours, vous devez organiser les faits et les hypothèses que vous avez rassemblés, conformément à la figure 2.

Qualités	Itinéraire n° 1	Itinéraire n° 2	Itinéraire n° 3	Itinéraire n° 4	Itinéraire n° 5	Itinéraire n° 6
Dangers	Aucun accotement	Ponts	Marcher près de rails	Passage inférieur	Passage à niveau	Ponts
Préoccupations	Droit	Sinueux	Tronçon manquant	Droit	Pente raide	Droit
Type de route	Route	Piste cyclable	Route de campagne	Route	Route de campagne	Chemin d'exploitation
Circulation	Extrême	Aucune	Légère	Dense	Légère	Modérée
Terrain	Faible inclinaison	Plat	Montagneux et plat	Faible inclinaison	Couloir de montagnes	Plat
Surface	Pavée	Dure et compressée	Gravier	Pavée	Terre	Pavée
Distance	24 km	80 km	48 km	32 km	56 km	64 km
Importants lieux d'intérêt	Aucun	Route panoramique	Aucun	Aucun	Belles vues	Route panoramique

Figure 2 Caractéristiques des itinéraires

Remarque. Tiré de *Effective Leadership in Adventure Programming* 2^e éd. (p. 285), par S. Priest, et M. Gass, 2005, Windsor, Ontario, Human Kinetics Publishing Inc.

Puisque le nombre d'options est important, vous pouvez le réduire en vous servant de critères supplémentaires, comme l'évitement d'émanations provenant de voitures ou les pentes ou encore la recherche de surfaces pavées ou de routes panoramiques.

Les qualités s'organisent généralement autour des thèmes suivants :

- avantages, bénéfices et lieux d'intérêt;
- désavantages, aspects négatifs et autres dangers; et
- qualificateurs généraux comme les coûts, les distances, le type de route, le terrain et la surface.

Il n'est pas nécessaire que vous compreniez tous les thèmes dans le tableau comparatif, mais pour être le plus efficace possible, vous devriez considérer tous les renseignements à votre disposition et tous les critères d'évaluation. Par exemple, les alternatives sont des variables souvent écartées de toute conséquence qui pourrait survenir si vous choisissez une option et que vous la mettez en branle.

Vous pourriez décider d'éliminer mentalement les équivalences. Vous pourriez décider que de traverser deux ponts équivaut à marcher le long de rails ou que la belle vue compense la pente raide. Lorsqu'il ne reste que quelques options, vous trouverez peut-être qu'il est plus facile de les comparer et par la suite de prendre la meilleure décision possible.

SECTION 3
ÉTUDES DE CAS

Choisissez **une des deux** études de cas et répondez aux questions suivantes :

ÉTUDE DE CAS NUMÉRO _____

TITRE : _____

1. Quelles décisions trouvez-vous douteuses?

2. Quels auraient été de bons moments pour vous arrêter et vous demander « et si » avant de continuer?

3. Comment cela vous fait-il contempler différemment la préparation pour de la formation par l'aventure?

4. Quels sont certains des éléments auxquels vous songerez maintenant lorsque vous préparez une activité?

5. Avez-vous des commentaires supplémentaires au sujet du cas en particulier?



Félicitations, vous avez terminé votre trousse d'autoformation pour l'OCOM C525.03 (Analyser des situations au moyen de stratégies de gestion des risques). Remettre la trousse terminée à l'officier d'instruction / officier du niveau qui consignera que vous l'avez terminée dans votre carnet de maître-cadet.

ÉTUDE DE CAS N°1 : LA TRAGÉDIE DE TÉMISCAMINGUE

Depuis que je connais Ian Harling, c'est-à-dire lorsque nous avons travaillé au même camp il y a plus de dix ans, Ian n'a aucun sens de l'inconfort. Il est du genre à porter des shorts en hiver. Il ne remarque pas les mouches noires. Il y a quelques années, lorsqu'il est tombé et s'est cassé le bras, il disait que ça lui faisait « un peu mal ». C'est une personne qui ne tient littéralement pas en place. Comme maintenant, tandis qu'il scrute les remous qui nous séparent, nous et nos canots, de l'endroit où nous voulons être, son mollet pompe comme un piston. Il est prêt à traverser, en fait une partie de lui l'est, je le sais.

Mais une autre partie ne l'est pas pour autant.

Nous sommes à l'été 1998; cela fait 20 ans qu'Ian est presque mort, sur une étendue d'eau autant houleuse, dans un accident inoubliable qui a coûté la vie à une douzaine de ses jeunes compagnons de classe et a changé la pratique du canot pour toujours.

Témiscamingue. Un triangle imposant d'eau exceptionnellement profonde, aux frontières de l'Ontario et du Québec – en fait le nom signifie « eau profonde » en langue algonquin – ce lac, bordé à de nombreux endroits par d'imposantes falaises, s'étend sur une distance incroyable de 85 milles, du nord au sud, avant de se jeter dans la rivière des Outaouais.

L'école *St. John's Anglican Boarding School* fonctionne sur le principe que les épreuves donnent du caractère. Voilà un régime éreintant, entouré d'un côté par l'année scolaire et de l'autre par un marathon d'aventures en canot d'une durée d'un mois. Beaucoup des élèves de l'école *St. John* n'avaient pas bien réussi au système public et avaient été étiquetés comme « enfants à problèmes ». Ian n'était pas différent. L'école *St. John* a fait ressortir ce qu'il avait de meilleur en lui. À la fin de l'année scolaire 1977-1978, ses notes étaient passées de 50 à 80. Toute une amélioration – et Ian était loin d'être le seul à exceller dans l'environnement de l'école *St. John* – que l'on a célébrée le 10 juin 1978 pendant le barbecue traditionnel de fin d'année. Le même soir, les garçons, tous âgés de 14 ans et moins, se sont entassés dans deux fourgonnettes, dont l'arrière était recouvert de matelas pour le voyage de nuit qui les amènerait à 160 km au nord. À leur réveil, ils se trouvent sur les rives de la rivière des Outaouais, à quelques milles au sud de Témiscamingue.

Cela commence par une belle journée, et malgré l'espace restreint des fourgonnettes, Ian dit qu'il a quand même bien dormi et après deux sandwiches, il est prêt pour se lancer sur l'eau. Il avait vraiment hâte à ce voyage. En raison des compétences et de l'ardeur dont il avait fait preuve à un voyage précédent, on l'avait choisi comme brigadier - rôle convoité - pour le canot n° 2, avec à la poupe l'enseignant Peter Cain, vétéran solide qui avait déjà fait cinq voyages avec l'école. Le leader de brigade Richard Bird, à la proue du canot n° 1, possédait une expérience semblable de longs voyages.

Les garçons sont donc entre bonnes mains et le temps est idéal. « Superbe, ensoleillé, pas trop de vent », voilà comment Ian se rappelle des conditions. Les quatre canots arrivent rapidement à Témiscamingue. À l'heure du dîner, lorsqu'ils s'arrêtent pour quelques sandwiches de plus et une sieste rapide, ils ont déjà parcouru 12,5 km.

Ils n'en feraient que 6 de plus.

Peu après le dîner, les leaders du voyage décident de traverser le lac. Même si la traversée ne représente qu'un kilomètre, le vent s'est levé, en provenance du sud, et le canot n° 4, dirigé par Neil Thomson, le leader avec le moins d'expérience, commence à prendre du retard. Les vagues n'ont « rien d'effrayant », raconte Ian. « En fait, c'est drôle parce que l'année d'avant, sur le lac Winnipeg, les vagues étaient trois ou quatre fois pires. » Mais pour Neil, qui n'avait jamais dirigé un canot de la sorte par le passé, elles étaient trop grosses. Le canot a tourné par le travers des vagues et a chaviré.

Cette situation en soi ne constitue pas une raison de paniquer : c'était encore drôle, tous les garçons portaient des gilets de sauvetage et trois canots flottaient encore au sec et à portée d'écoute. Mais deux circonstances ont vite transformé en cauchemar ce qui aurait dû être une opération de sauvetage de routine.

La première circonstance a été un coup de malchance presque incroyable : un deuxième canot – le canot n° 3, dirigé par l'étudiant universitaire Mark Denny – a chaviré tout juste derrière le canot de Neil Tomson. Mark avait vu le bateau de Neil avoir de la difficulté et avait alerté le reste de la brigade. Lorsqu'il a tourné son propre canot pour prendre la tête de l'opération de sauvetage, un membre de l'équipage a bougé et les vagues, qui frappaient maintenant de façon latérale, les ont fait chavirer.

Le deuxième facteur était là depuis toujours, mais ne devenait brutalement évident qu'alors : la température du lac. C'était tôt en juin, sur le lac Témiscamingue et l'eau était profonde. Au cours de l'enquête qui a suivi l'accident, on a estimé que cette journée-là, la température du lac se situait à tout juste un degré ou deux au-dessus de 10 °C : mais Sorenson et Ian continuent de dire que la température était plus proche de 4 °C. Après une heure – même moins pour de jeunes garçons –, les gilets de sauvetage n'ont plus d'importance dans ces conditions.

Pour Ian, les événements qui ont suivi sont flous. Son canot, et celui de Richard, a accueilli autant des membres de l'équipe de Marc – qui était la plus proche – qu'il ne l'a pu pour les transporter rapidement vers la rive. Sur la rive, ils ont déposé les garçons trempés, ainsi que quelques-uns des membres de leur propre équipage, et sont retournés au large. Les vagues empiraient et « frappaient de tous les sens », dit-il. Assez pour que le vétéran Richard, tandis qu'il tentait de rattraper le reste de l'équipage de Mark, chavire aussi soudainement. Ian et Peter ne disposaient donc que du dernier bateau de sauvetage.

Incapable de même voir le bateau de Neil à ce moment-là, ils se sont empressés vers les deux canots les plus proches. Mark, un jeune homme de 20 ans, était dans l'eau depuis un long moment. Ian se rappelle que quelqu'un – peut-être Richard – disait de ne pas embarquer Mark, qui était en délire dans le bateau, mais plutôt de le traîner.

« Malheureusement, Mark Denny s'est hissé dans notre canot », raconte Ian. « Mais son hypothermie était tellement prononcée qu'il s'est levé, ce qui nous a fait chavirer. Les quatre canots étaient maintenant à l'eau. »

Ian et un autre garçon ont tenté de vider leur bateau de son eau, après avoir réussi avec surprise à remettre le canot à l'endroit, presque vide. Mais les vagues devenaient de plus en plus hautes et lorsqu'un autre garçon a attrapé la préceinte, le canot a chaviré de nouveau. C'est à ce moment-là qu'Ian a décidé, de son propre chef, de se rendre à la nage jusqu'à la rive, à 70 m de là. Il s'est rendu de peine et de misère. Il se rappelle vaguement d'avoir tendu le bras pour attraper une roche, puis d'être retombé. Apparemment, quelqu'un l'a tiré, Peter Cain, croit-il. Puis, il s'est évanoui.

« Je me suis réveillé un peu plus tard – je n'ai aucune idée après combien de temps – et j'étais seul. J'ai trouvé une petite alcôve dans le rocher et je m'y suis réfugié; je me suis endormi et je me suis réveillé de nouveau. » Éventuellement, j'ai décidé de chercher les autres, pourtant je n'avais aucune idée par où commencer. Heureusement, il a choisi la bonne direction. 15 à 20 minutes plus tard, il voit une colonne de feu qui provenait d'un feu de camp. Tandis qu'il s'approchait, il a découvert trois garçons, morts, sur la rive, qu'il a reconnus immédiatement. Il a plus tard appris qu'on avait tenté la réanimation cardiorespiratoire mais sans succès. Il a marché jusqu'au camp. Il a été le dernier garçon à le faire.

Une nuit complète s'est écoulée avant que toute personne de l'extérieur n'ait même un tout petit indice de ce qui était survenu. Tôt le lendemain matin, Gary Smith, pilote d'hélicoptère en route vers Ottawa, a aperçu deux canots renversés sur la rive, avec une paire de corps mêlés aux cordes qui les tiraient. Il a aussi aperçu les deux autres canots à la dérive, à quelques kilomètres de là.

Sorenson dit qu'il venait de terminer de servir à déjeuner à des invités lorsque l'hélicoptère a atterri d'urgence à son chalet. Il a demandé à Gary Smith de se rendre jusqu'à Ville-Marie pour alerter la police. Pendant ce temps, M. Sorenson est parti dans son bateau vers les endroits qu'avait mentionné M. Smith. À chaque endroit, il n'a trouvé que des corps : cinq au total. L'un d'eux était celui de Mark Denny; les autres des corps d'enfants. « De voir de si jeunes enfants, 12 et 13 ans, a été tout un choc », se rappelle M. Sorenson.

Un bateau de police en provenance de Ville-Marie est arrivé par la suite et a chargé plusieurs des corps. M. Sorenson, qui savait en raison du nombre et de la taille des canots qu'il devait y avoir plus d'enfants, a repris ses recherches dans la région. En retournant à son chalet après des recherches non fructueuses, il a de nouveau rencontré M. Smith qui lui a dit avoir vu quelque chose sur la rive. M. Sorenson a tout de suite pris cette direction avec son bateau.

Les survivants, 15 garçons et 3 leaders, avaient passé la nuit entassés autour d'un feu de camp à se réconforter et à prier. La veille, ils avaient abattu deux arbres et construit un gros H sur lequel ils avaient étendu leurs gilets de sauvetage orange. Ian ne peut pas se rappeler s'ils ont pleuré. Son état se décrit mieux, comme il le suggère, comme « incroyablement intense », déterminé à passer au travers, à vivre.

Les mouches noires étaient épouvantables. « Je me suis fait manger tout rond, surtout lorsque je me suis évanoui », raconte Ian. « Mais on arrive à un moment où tu abandonnes face aux mouches et tu ne t'en rends plus vraiment compte. » Il fallait aussi oublier la faim. Lui et ses compagnons de classe ont reçu une maigre poignée de granola parce que beaucoup de la nourriture était restée avec les canots et que les leaders n'avaient aucune idée du temps qu'il faudrait avant que quelqu'un ne vienne à leur rescousse.

Quand M. Sorenson a vu la fumée du feu de camp, il savait qu'il était au bon endroit. À ce moment-là, d'une façon presque perverse pour répéter la veille, la météo a commencé à tourner. Et a empiré, en fait.

Le bateau de police qui transportait le premier groupe de victimes ne s'est jamais rendu à Ville-Marie. Surchargé en raison de quatre officiers et de plusieurs corps, il s'est enfoncé trop bas dans un banc de vagues qui ont délogé le pare-brise, puis il a coulé. Heureusement, deux hommes qui construisaient des chalets le long de ce bord de lac désert ont tout vu ce qui s'est passé et sont intervenus sur la scène macabre.

Ian dit que la partie la plus épouvantable de toute l'expérience Témiscamingue a été le retour dans le bateau de M. Sorenson, jusqu'à son chalet. Le propriétaire du camp a concédé que le voyage a donné des sueurs froides. « Nous avons rebondi assez fort, vers le nord, dans des vagues de trois pieds. Le vent soufflait probablement à 30 milles à l'heure. » Il a fait deux voyages dans ces conditions turbulentes et a ramené tous les survivants de façon sécuritaire de son côté du lac.

Entre temps, tous les corps, à l'occasion d'un effort concerté par les gens de la localité, avaient été trouvés. Ils se trouvaient alors le long du quai de M. Sorenson, recouverts de couvertures. M. Sorenson et le reste du personnel de *St. John* ont essayé d'empêcher les survivants de voir la scène, mais Ian dit qu'il a quand même vu les corps. On a rapidement fait entrer les garçons dans le chalet, où on les a réchauffés, nourris, soignés. Ils ont tous dormi ensemble ce soir-là, dans une seule chambre.

On a par la suite transporté par avion les garçons survivants afin qu'ils rejoignent leurs parents qui étaient dans tous leurs états. Ian est parti en dernier. Il a regardé ses compagnons s'envoler systématiquement dans des hydravions. Finalement, son tour est arrivé – et il a eu sa place dans l'hélicoptère de M. Smith.

« Ça semble bizarre à dire, mais j'ai pensé que cette partie – de faire un tour en hélicoptère sans amis – était vraiment super », dit Ian. Il n'était qu'un enfant après tout.

Après la tragédie, on a grandement critiqué l'école *St. John* d'avoir forcé les garçons à se comporter comme des hommes. Ian a en effet grandi rapidement après l'accident, mais il a toujours conservé son esprit espiègle et taquin. Il est même allé jusqu'à dire que l'école *St. John* l'encourageait à être ainsi. L'année suivante, comme la plupart des survivants, il est retourné à l'école. Oui, la vie continuait à *St. John*; il a fallu encore huit ans avant que l'installation de Claremonte ferme ses portes. Ce sont les parents qui ont sauvé l'école. Même ceux qui avaient perdu des enfants. Les observateurs de l'extérieur n'y ont rien compris, mais les personnes dévastées ont quand même reconnu que l'école *St. John* avait donné à leurs enfants la meilleure chance possible de réussir.

Ian Harling, quant à lui, n'a jamais arrêté de faire du canot. L'année suivante, âgé de 14 ans, il a ramé avec l'école *St. John* de Thunder Bay à Winnipeg et a traversé le Grand Portage. Le nombre de voyages a diminué, mais les voyages ont quand même continué. Après avoir gradué, il a fait du bénévolat pour les voyages à titre de leader, parce qu'il « voulait redonner quelque chose ». Depuis qu'il a quitté *St. John* et le monde des camps, il se contente de voyages annuels en canot avec ses amis.

On débat encore à savoir où les choses ont pris un mauvais tournant pendant le voyage de Témiscamingue.



Pour votre bénéfice, remplissez le questionnaire sur l'étude de cas, puis lisez le reste du cas.

L'événement a été décrit comme une série d'erreurs de jugement qui ensemble se sont résumées en catastrophe : le fait que les garçons et les leaders n'avaient pas beaucoup dormi la veille et n'avaient pas beaucoup mangé cette journée-là; le fait qu'un leader n'aurait pas dû diriger un canot; le fait de ne pas avoir bien anticipé les conditions météorologiques et aquatiques.

Le rapport du coroner n'a trouvé aucune justification pour imposer des accusations au pénal, mais a essentiellement fait les mêmes remarques, c'est-à-dire que le voyage n'avait pas été bien préparé et qu'il était déraisonnable dans son ensemble. « Nous croyons que pour des garçons âgés de 12 à 14 ans, l'expédition en entier représentait un défi exagéré et sans but », peut-on lire.

M. Sorenson, qui connaît bien le lac, dit qu'il pense toujours qu'il s'agit d'un accident de la nature. Il se trouve souvent à jouer au jeu « et si ». Et s'ils étaient restés du côté du Québec? Et si...?

Ian Harling quant à lui, blâme la température de l'eau. « Ils auraient dû savoir. Mais, même si je dis cela, combien de fois avez-vous fait un voyage en canot au début de juin? Tout le temps, et moi aussi. »

Alors nous voici sur cette pointe rocheuse. L'épouse de Ian, Lisa, est de retour aux canots, tout comme ma conjointe. La journée est magnifique et l'eau semble gérable, même avec la houle.

Vingt ans plus tard. Une vue turbulente.

« Je propose qu'on attende », suggère-t-il.

ÉTUDE DE CAS N°2 : HISTOIRE D'ADAM

Leçons apprises II

Par Kay Landis, avec l'aide de Phil Dzialo

Au cours de l'été 1998, Adam Dzialo a 12 ans. Les cheveux blonds, les yeux bleus, maigre et nerveux et athlétique, il aime les sports et est bon à tout ce qu'il joue. Au baseball, il est une étoile. Au hockey, il est le gardien de but qui a arrêté cinq tirs de pénalité de suite pour mener son équipe à la victoire. Il aime le soccer. Il excelle au golf. S'il ne fait pas de sport, il se trouve dans un camp sportif. « Il est en perpétuel mouvement », dit son père Phil.

La famille d'Adam a prévu un été chargé pour lui. Il est inscrit à six camps sportifs, y compris Équipe Aventure, un programme de plein air administré par le collège communautaire local. La brochure d'Équipe Aventure promet « cinq jours de plaisir et d'émotions » figurant un parcours de cordes, l'escalade de rocher, le canotage, la randonnée pédestre, la traversée de rivière et une nuitée de camping. Aucune expérience n'est requise; les participants n'ont qu'à vouloir apprendre de nouvelles compétences et avoir un intérêt à s'amuser.

Adam est le 13^e garçon à s'inscrire au camp Équipe Aventure cette semaine-là. Le programme se limite normalement à 12 participants, comme l'indique les brochures et les annonces, mais le directeur ne s'objecte pas à forcer les règles et augmente la limite afin de permettre à Adam et à un 14^e garçon de s'inscrire. Le programme dispose d'une nouvelle fourgonnette, d'une plus grande capacité et le directeur croit que les leaders peuvent s'occuper de deux jeunes supplémentaires.

Équipe Aventure. Équipe Aventure est un programme d'aventure pour les enfants (âgés de 12 à 15 ans) exploité par *Adventures Unlimited*, un programme éducatif communautaire du collège *Greenfield Community College* (GCC). *Adventures Unlimited* est un organisme bien établi qui dispense des cours de plein air sur mesure avec succès pour les jeunes depuis 1991. Équipe Aventure en est à sa deuxième saison.

Équipe Aventure est géré par un directeur à temps partiel; les membres du personnel sont grandement des diplômés du programme de leadership en plein air (PLPA) de GCC. Les deux programmes (PLPA et *Adventure Unlimited*) possèdent deux bureaux distincts et relèvent d'administrateurs différents du collège, mais ils partagent de l'équipement et une certaine symbiose d'objectifs. Le PLPA prépare académiquement les diplômés à diriger une aventure de niveau débutant et des services et *Adventure Unlimited* offre aux étudiants et aux diplômés du PLPA des occasions d'emploi comme instructeurs et leaders d'aventure. Le camp d'Adam est dirigé par deux de ces diplômés, Patrick et Heather; le directeur du programme est également un diplômé du programme. En partie parce que ces programmes partagent de l'équipement, *Adventures Unlimited* est en mesure de ne pas être très coûteux et d'offrir ses cours à des tarifs beaucoup moins importants que la plupart des programmes commerciaux.

Les activités d'Équipe Aventure sont conçues pour initier les participants à plusieurs types de compétences ou d'expériences de plein air tous les jours. Les enfants ont l'occasion de faire un parcours de cordes, d'escalader la face d'un rocher, de faire du canot en rivière et de s'exercer à traverser une rivière, pour terminer le jeudi soir par une soirée de camping et une randonnée au sommet le vendredi. À l'occasion d'excursions précédentes, les participants se sont cependant plaints à propos de la randonnée du vendredi — qui n'était pas suffisamment excitante. Heather et Patrick demandent la permission de modifier l'itinéraire du groupe et d'essayer de lui substituer la nage dans une rivière et un exercice de sauvetage. Ils obtiennent la permission.

Et donc l'itinéraire du groupe d'Adam est modifié. Le groupe effectuerait une randonnée pédestre jusqu'au sommet le jeudi et le vendredi une randonnée jusqu'à la rivière Deerfield où le groupe entreprendrait des activités de rivière.

Activités de rivière. Tout s'est bien déroulé pendant les jours un à quatre. Les garçons ont tous bien fait sur le parcours de cordes, au cours de l'escalade du rocher et pendant le voyage en canot. Le jeudi soir, ils font du camping à *Mohawk State Forest*. Les leaders du voyage décrivent le groupe comme très fort et Adam comme agressif et athlétique.

Le vendredi matin, le groupe lève le camp et se dirige vers la rivière, s'arrêtant brièvement le long du chemin pour obtenir l'horaire des apports d'eau. Le débit de la rivière Deerfield est contrôlé par des apports d'eau du barrage *New England's Fife Brook* et Heather et Patrick veulent chronométrer leurs activités pour pouvoir les compléter avant que la force brutale de l'eau n'atteigne le groupe. Avant l'apport d'eau, la rivière Deerfield n'est qu'un ruisseau peu profond. Après quoi, son niveau s'élève graduellement à mesure qu'un bouillonnement d'eau se fraie un passage le long du lit de la rivière. Les plaisanciers chronomètrent leurs voyages afin qu'ils coïncident avec l'apport, c'est-à-dire lorsque l'eau est à son plus haut et à son plus rapide. Les nageurs cependant veulent souvent éviter cet apport d'eau.

L'apport de vendredi est prévu pour 10 h. Il faudrait quelques heures pour que la bulle atteigne le site où les activités de la journée sont prévues, donc les instructeurs ne sentent aucun besoin de se presser. Après avoir obtenu l'heure de l'apport d'eau, les chefs d'équipe arrêtent le groupe pour le dîner et discutent de la manière de savoir interpréter les eaux et équipent tout le monde de gilets de sauvetage. Ils font l'essai de tous les gilets en essayant de les soulever au-dessus de la tête de chaque garçon. Pesant tout juste 90 livres, Adam est trop petit pour un gilet de sauvetage d'adulte, mais son gilet réussit l'essai et ils décident que sa taille est acceptable.

Le site que les leaders ont choisi est un rapide de classe 1 dont le lit est accidenté, un endroit où la rivière rétrécit, puis chute lentement pour créer des vagues de deux pieds. Le *Safety Code of American Whitewater* détermine que les rapides de classe I ont « des eaux rapides sur haut fond et de petites vagues... quelques obstructions, toutes évidentes et que l'on peut facilement éviter avec de la formation. L'auto-sauvetage est facile et le risque pour les nageurs est faible » (AWA 1998). L'endroit choisi semble être un choix excellent pour la nage et pour l'exercice de sauvetage et a été utilisé de nombreuses fois pour ce genre d'activités par plusieurs organismes.

Sur la rive, le groupe est divisé en deux équipes. Les nageurs se rendent en amont avec Patrick tandis que les sauveteurs (p. ex., les lanceurs de corde) se rendent en aval avec Heather. Ils s'arrêtent à environ 200 pieds les uns des autres.

En amont, Patrick offre une séance d'information aux nageurs, leur expliquant où nager (près du milieu de la rivière), la position correcte (les pieds vers le haut, pointés en aval), comment attraper le sac de sauvetage et que faire s'ils ne l'attrapent pas (nager jusqu'à la rive). Il avait été déterminé à l'avance que Patrick regarderait des deux côtés avant que chaque nageur n'entre dans l'eau et qu'il mettrait son pouce en l'air pour indiquer à Heather qu'il était prêt. Dès que Heather lui répondrait avec le signe, le nageur serait libre d'entrer dans l'eau.

En aval, Heather explique l'utilisation correcte des sacs de sauvetage à son groupe et poste deux sauveteurs à côté d'elle le long de la rive. Il était prévu que si le premier sac de sauvetage n'atteignait pas le nageur, la deuxième personne lancerait son sac. Après qu'un nageur a terminé son tour, il se joint aux sauveteurs. Après qu'un sauveteur lance sa ligne, il doit se rendre en amont se joindre aux nageurs; de cette façon, tous les participants ont la chance de faire les deux rôles. Personne n'est tenu de participer à la nage et certains optent de ne pas le faire. Mais tous les garçons qui voulaient essayer ont eu leur tour et tous ont réalisé l'exercice sans incident.

À 13 h 25, les chefs d'équipe rassemblent le groupe. Patrick doit conduire un des garçons en amont pour rencontrer sa mère à un point de débarquement fixé à l'avance. Il s'absenterait pendant environ 10 minutes. Un deuxième garçon se porte bénévole pour accompagner Patrick. Heather dit qu'elle se sent en mesure de continuer l'exercice sans Patrick, donc certains garçons décident de remonter en amont avec les sauveteurs. Le système de signalisation serait le même, mais les nageurs devaient décider eux-mêmes pour entrer dans l'eau.

À cette heure, l'apport complet en provenance du barrage arrive. Des radeaux pneumatiques commerciaux commencent à faire leur apparition, transportant guides et clients. Deux bateaux sont déjà passés. Un troisième s'approche tandis qu'Adam se prépare à nager. Le guide demande aux garçons s'ils souhaitent passer devant, mais ils disent non, qu'ils préfèrent attendre. Le guide descend les rapides et fait tourner son bateau vers l'amont pour que ses invités puissent observer.

Ce qui se produit par la suite a été décrit par le guide et est résumé dans le rapport d'enquête : « Adam flotte dans l'eau en position assise, les pieds bas et la tête haute. Il salue ses amis de la main en aval puis semble se lever. Son corps se retourne puis disparaît sous l'eau. Son bras ressort une fois ou deux tandis qu'il se démène... [et peut-être] que le derrière de sa tête apparaît pendant une fraction de seconde » (Wallbridge 1998).

Tout juste avant qu'Adam ne sombre dans l'eau, un des garçons qui accompagnent Heather lui pose une question au sujet du moment du lancer de la corde. Elle quitte Adam des yeux pendant un court instant. Lorsqu'elle y revient, Adam a disparu. À sa place, elle voit un objet orange et jaune qui faisait le bouchon sous l'eau à environ le milieu de la rivière.

Le sauvetage. Au son des cris affolés des coéquipiers d'Adam, Heather court en amont le long de la rive et essaye de nager en direction d'Adam. Le courant la repousse vers l'aval. Un quatrième radeau pneumatique arrive sous peu et le guide tente d'attraper Adam à son passage. Mais Adam est trop profond et l'eau est trop forte. Il manque son coup.

Pendant les quelques minutes qui suivent, 21 bateaux divisés en deux groupes (mais près les uns des autres) arrivent au site. Après une évaluation rapide de la situation, plusieurs guides de canotage en radeau pneumatique sur la rive poussent leur bateau à la rive, débarquent leurs passagers et se joignent à l'opération de sauvetage. Plusieurs tentent de rejoindre Adam. Tous sont balayés par le courant. Plusieurs essayent de former une « chaîne humaine » pour le rejoindre, mais le courant est trop fort. Voilà que cinq minutes se sont écoulées depuis qu'Adam est entré sous l'eau.

Le groupe crée ensuite un « câble de halage ». Plusieurs guides et une douzaine de clients servent d'ancres et tiennent une corde que l'on étire d'une rive à l'autre. Les sauveteurs se déplacent une main à la fois vers avant, face vers l'amont. Plusieurs guides atteignent Adam et pendant qu'ils gardent prise sur la corde avec une main, ils tendent l'autre dans l'eau. Un guide agrippe son gilet de sauvetage fermement. Il lâche la corde et tire de toutes ses forces avec ses deux mains. Il réussit à tirer le gilet de sauvetage, mais le pied d'Adam reste coincé. Adam est maintenant submergé depuis 15 à 20 minutes.

Parce qu'il y a trop de mou dans le câble de halage, ce qui faisait en sorte que les sauveteurs se faisaient aspirer sous la surface de l'eau, on ajoute des arbres comme systèmes d'ancrage et des cordes supplémentaires sont utilisées pour tendre le câble. Finalement, quatre hommes attachent un radeau au câble au travers de la rivière et le manœuvrent aussi près que possible de l'endroit où Adam est coincé. Un cinquième homme leur lance un sac de sauvetage et l'utilise pour tirer le bateau en meilleure position. Un des hommes dans le radeau pneumatique atteint plus de deux pieds dans l'eau. Le visage submergé, il tire la tête d'Adam à la surface. Il commence la respiration artificielle tandis que deux autres hommes s'acharnent pour libérer le pied d'Adam. Il leur faut toutes leurs forces, mais finalement ils y parviennent.

Pendant ce temps-là, Patrick est de retour, plusieurs personnes ont appelé le 911 et un personnel d'urgence est déjà sur les lieux. En quelques minutes, Adam est transféré à une ambulance, conduit à un hélicoptère proche et transporté par hélicoptère à un hôpital, le *Bay State Medical Centre*. Il est resté submergé pendant 25 minutes.

Les trois premiers mois. Au bout des 72 premières heures, les médecins annoncent à la famille d'Adam qu'il va survivre. Ils leur donnent toutefois peu d'espoir qu'il se remettra complètement. Adam a souffert d'une « encéphalopathie anoxique » après avoir frôlé la noyade, donc le système neuromusculaire qui contrôle les mouvements est endommagé. À ce moment-là, les médecins disent qu'Adam ne pourrait plus jamais marcher ni même parler.

Adam passe six semaines aux soins intensifs pédiatriques et plusieurs autres à l'hôpital *Connecticut Children's Medical Centre*. Ses parents ne le quittent jamais. Il est finalement en mesure de retourner à la maison en septembre, presque deux mois après l'incident, mais toujours incapable de bouger ou de parler.



Pour votre bénéfice, remplissez le questionnaire sur l'étude de cas, puis lisez le reste du cas.

Rapport d'enquête. M. Walbridge (l'enquêteur embauché par le collègue) a conclu que la presque noyade d'Adam avait été causée par son pied pris, provoqué par une combinaison de facteurs, y compris de faibles capacités de nage et de la malchance. L'extrait suivant de son rapport (1998) décrit ce qui peut se produire dans ce genre de situation :

Se coincer les pieds ne résulte pas d'une nage contrôlée, mais de la poussée aveugle du pied dans le fond lorsqu'on flotte ou que l'on nage. Vous ne vous prenez pas toujours le pied, mais si cela vous arrive, vous serez déséquilibré. Lorsque votre pied est pris dans de l'eau profonde et rapide, personne n'est assez rapide pour retirer son pied ni assez forte pour empêcher le courant de pousser leur corps sous l'eau.

Le rapport de M. Walbridge ne trouve aucune erreur quant à la pertinence de l'activité, du site ou de l'équipement. Il s'agissait d'« un excellent choix pour un exercice de nage en rivière et de lancer de sac de sauvetage... le dernier endroit où l'on se serait attendu à se faire prendre le pied », écrit-il. L'exercice en soi constituait « une partie attendue d'un programme de formation en eaux vives » parce qu'elles enseignait aux nageurs comment les gilets de sauvetage et la bonne position du corps peut les tenir en sécurité en eaux courantes. « Dans une zone où l'on trouve beaucoup d'eau à grand courant, il s'agit d'une leçon importante en matière de sécurité aquatique qui pourrait sauver des vies. » L'enquêteur dit également qu'un meilleur gilet de sauvetage, des chaussures différentes ou un casque n'auraient pas fait beaucoup de différence. Une instruction plus efficace, conclut-il, est la seule chose qui aurait amélioré les chances d'Adam.

Même si les instructeurs d'Équipe Aventure sont convaincus d'avoir averti les élèves de ne pas se mettre debout, les adultes qui ont rencontré les élèves pendant une session de counselling ont déclaré que les garçons n'étaient pas familiers avec le terme « piégeage des pieds » et ne comprenaient pas ce qui était arrivé à Adam, ce qui suggère que l'orientation de l'activité au sujet des risques et des techniques appropriées n'a pas été aussi approfondie ou efficace qu'elle aurait dû l'être. Les séances d'information divisées, qui ont possiblement fait en sorte qu'il a été difficile de s'assurer que chaque élève avait reçu les bonnes instructions, pourraient avoir contribué à la mauvaise communication. Et il s'agissait « probablement d'une erreur » que de continuer l'exercice après que Patrick a quitté le groupe, selon le rapport de M. Walbridge (1998). Patrick parti, le rapport élèves-enseignant était de 12:1, ce qui représente le double de la norme acceptée par l'industrie de 6:1 (pour la supervision de ce genre d'activité) et le double de ce que le programme avait promis aux parents dans ses documents promotionnels. Sans instructeur en amont pour encadrer les nageurs, il n'y avait aucun rappel des dangers ou des bonnes techniques de nage à l'entrée des garçons dans l'eau. « Beaucoup des règles de sécurité en eaux vives sont contre-intuitives », fait remarquer M. Wabridge, « et flotter plutôt que de se mettre debout en est une. Les adultes et les enfants qui paniquent dans le courant peuvent tenter de se mettre debout, malgré les instructions. ... Il faut souvent rappeler de ne pas se mettre debout pour que les gens le comprennent. »

En bout de ligne, M. Walbridge a conclu que l'accident avait été causé par plusieurs choses et non pas une seule. Une mauvaise technique combinée avec le risque inhérent ont provoqué le piégeage. En effet, l'activité aurait pu être mieux organisée, aurait pu être mieux enseignée et aurait pu avoir un meilleur rapport étudiants-instructeurs. Mais il existe un « élément aléatoire de risque non contrôlé » pour toutes les activités de plein air et c'est ce risque que l'on doit blâmer pour les blessures d'Adam.

CORRIGÉ DE L'ACTIVITÉ « SE CREUSER LES MÉNINGES »



Se creuser les méninges n° 1 :

Quels sont les trois types de réflexion? Expliquer.

La réflexion inductive crée des concepts généraux à partir d'expériences particulières.

La réflexion déductive fait des prévisions particulières à partir de concepts généraux.

La réflexion évaluative sert à analyser l'exactitude de la prévision, puis on se sert de cette analyse comme nouvelle expérience particulière pour nous aider à définir le concept général ou à peaufiner la base de l'expérience.



Se creuser les méninges n° 2 :

Quelles sont les trois phases de la résolution de problèmes?

Les trois phases de la résolution de problème sont :

1. Phase d'évaluation
2. Phase analytique
3. Phase créative



Se creuser les méninges n° 3 :

Discutez de trois façons selon lesquelles vous pourriez développer votre jugement.

Les réponses pourraient inclure :

- Écouter les règles et les exceptions à ces règles.
- Rassembler autant de renseignements que possible au cours des exposés oraux, des études de cas historiques et des histoires d'horreur des autres leaders.
- Observer d'autres leaders et la façon dont ils usent de leur jugement.
- Développer une attitude de questionnement et posez des questions au sujet des prévisions que d'autres font. Se rappeler des quasi accidents personnels et en faire part ouvertement avec les autres.
- Tenir compte de l'analyse des erreurs personnelles faites par d'autres.
- Réagir, verbalement ou par écrit, aux situations incertaines posées par d'autres leaders.
- Tenir un registre des expériences et un journal de jugement, puis réfléchir à ces expériences.
- Acquérir de l'expérience à chaque occasion qui se présente : ne jamais refuser une chance raisonnable de diriger.
- Partir avec un groupe de pairs en expédition et leur demander leur rétroaction honnête.

- Entreprendre des stages pratiques avec différents programmes, en demandant toujours à quelqu'un d'observer et de donner conseil.
- Devenir un apprenti auprès d'un leader expert et lui demander de vous guider et de vous passer des responsabilités de façon progressive.