

De l'entraîneur à l'intervenant : réflexion sur l'apport des connaissances issues des sciences du sport aux interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants

From Trainer to Practitioner: How Sports Science Contributes to Sport-Based Interventions Involving Young Offenders

Michel-Alexandre Rioux, Catherine Laurier, Tegwen Gadais and Miguel Terradas

Volume 46, Number 2, 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1042253ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1042253ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rioux, M.-A., Laurier, C., Gadais, T. & Terradas, M. (2017). De l'entraîneur à l'intervenant : réflexion sur l'apport des connaissances issues des sciences du sport aux interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 313–336. <https://doi.org/10.7202/1042253ar>

Article abstract

The aim of this article is to initiate a dialogue between the fields of psychology, psychoeducation and criminology, and the sport sciences in order to synthesize recent advances in sport sciences and to enrich sports-based interventions with young offenders. First, a literature review was performed from four databases: ERIC, Criminal Justice Abstracts, Psycinfo, and Sport Discuss. All studies meeting the inclusion criteria (n = 8) were initially analyzed in a descriptive and comprehensive manner in light of the Theory of Change (Weiss, 1998). These analyses have shed light on the factors associated with the potential role of the coach in the positive development of youth. These factors relate to life skills and expertise of the trainer. In addition, the study identified the impacts that sport participation could have on psychological well-being of young offenders and on its developmental outcomes. It concludes with practical recommendations concerning the establishment of a sport-based intervention in rehabilitation environment. These interventions should be provided by an intervener who understands the young offender's needs and adapts its interventions according to it, (b) has a holistic development philosophy, and (C) establishes an horizontal relationship with the participants, and (d) provides them with positive feedback.

De l'entraîneur à l'intervenant : réflexion sur l'apport des connaissances issues des sciences du sport aux interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants

From Trainer to Practitioner : How Sports Science Contributes to Sport-Based Interventions Involving Young Offenders

M.-A. Rioux¹
C. Laurier²
T. Gadais³
M. Terradas⁴

¹ Université de Sherbrooke. Département de psychologie. CIUSSS Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal. Institut universitaire Jeunes en difficulté.

² Université de Sherbrooke. Département de psychoéducation. CIUSSS Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal. Institut universitaire Jeunes en difficulté.

³ Université du Québec à Montréal. Département des sciences de l'activité physique.

⁴ Université de Sherbrooke. Département de psychologie.

Remerciements : L'auteur principal de l'article remercie l'Institut universitaire Jeunes en difficulté du CIUSSS Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal pour son soutien financier qui a rendu possible la réalisation de ce projet.

Correspondance :

Michel-Alexandre Rioux.
150, place Charles-Le Moyne,
bureau 200
Longueuil. Québec J4K 0A8
Tél. : 450-463-1835, poste 61612
michel-alexandre.rioux@
usherbrooke.ca

Résumé

L'objectif du présent article est d'initier un dialogue entre les domaines de la psychologie, de la psychoéducation et de la criminologie avec celui des sciences du sport dans le but de synthétiser les récents progrès réalisés en sciences du sport et d'en faire profiter l'intervention basée sur le sport auprès des jeunes contrevenants. Une revue de la littérature a d'abord été effectuée à partir de quatre bases de données : ERIC, Criminal Justice Abstracts, Psycinfo et Sport Discuss. Toutes les études répondant aux critères d'inclusion (n = 8) ont ensuite été analysées de manière descriptive, puis compréhensive à la lumière de la Théorie du changement (Weiss, 1998). Ces analyses ont permis de mettre en lumière les facteurs associés au rôle potentiel de l'entraîneur dans le développement positif des jeunes participants. Ces facteurs concernent le savoir-être et le savoir-faire de l'entraîneur. De plus, cette étude a permis de dégager l'effet que la participation sportive peut avoir sur le bien-être psychologique des jeunes, ainsi que ses conséquences développementales. Finalement des recommandations pratiques concernant la mise en place d'une intervention basée sur le sport en milieu de réhabilitation sont présentées. Ces interventions devraient être dispensées par un intervenant qui : (a) connaît bien les besoins des jeunes contrevenants et adapte ses interventions à ceux-ci, (b) possède une philosophie de développement holistique, (c) tend à établir des relations horizontales avec les participants et (d) leur donne une rétroaction positive.

Mots-clés : Entraîneurs, développement positif, coaching, réhabilitation, jeunes contrevenants

Abstract

The aim of this article is to initiate a dialogue between the fields of psychology, psychoeducation and criminology, and the sport sciences in order to synthesize recent advances in sport sciences and to enrich sports-based interventions with young offenders. First, a literature

review was performed from four databases: ERIC, Criminal Justice Abstracts, Psycinfo, and Sport Discuss. All studies meeting the inclusion criteria (n = 8) were initially analyzed in a descriptive and comprehensive manner in light of the Theory of Change (Weiss, 1998). These analyses have shed light on the factors associated with the potential role of the coach in the positive development of youth. These factors relate to life skills and expertise of the trainer. In addition, the study identified the impacts that sport participation could have on psychological well-being of young offenders and on its developmental outcomes. It concludes with practical recommendations concerning the establishment of a sport-based intervention in rehabilitation environment. These interventions should be provided by an intervener who understands the young offender's needs and adapts its interventions according to it, (b) has a holistic development philosophy, and. (C) establishes an horizontal relationship with the participants, and (d) provides them with positive feedback.

Keywords: Coaches, positive youth development, coaching, rehabilitation, young offenders

Introduction

À la lumière de l'étude des recherches portant sur l'intervention basée sur le sport en milieu de réhabilitation (Rioux, Laurier, Gadais et Terradas, 2017), une des variables médiatrices potentielles entre la participation sportive pendant la mise sous garde et la réhabilitation des jeunes contrevenants est l'expérience sportive proprement dite, comprenant l'intervenant dispensant l'activité sportive (ou l'entraîneur) et la discipline sportive en elle-même.

L'analyse de ces recherches a permis d'identifier une seule étude (Andrews et Andrews, 2003) qui s'est intéressée à l'impact des méthodes d'enseignement d'un intervenant utilisant le sport en milieu de réhabilitation sur les jeunes participants. Cette étude montre que l'attitude des éducateurs ainsi que les activités qu'ils proposent devraient être orientées sur (a) le choix de l'activité accordé aux participants (plutôt que sur l'application stricte des règlements et la victoire), (b) les besoins individuels des participants et (c) la rétroaction positive donnée par les intervenants dispensant l'activité. Ces résultats laissent penser que les méthodes d'enseignement ainsi que la nature du sport peuvent influencer l'adhésion aux interventions basées sur le sport en milieu de réhabilitation ainsi que l'impact de celles-ci sur le processus de réhabilitation.

Par ailleurs, Nichols et Crow (2004) identifient trois types de mécanismes que les interventions basées sur le sport peuvent utiliser afin de réduire le crime : la diversion, la dissuasion et le développement pro-social. Dans ce contexte, la diversion a pour objectif de détourner une personne d'un endroit ou d'un moment où elle serait susceptible d'être impliquée dans une activité criminelle. La dissuasion a pour but d'amener la personne à croire qu'elle risque davantage de se faire arrêter par les autorités si elle commet un acte criminel que si elle s'implique dans une activité sportive. Finalement, le développement pro-social vise à diminuer les facteurs de risque et à favoriser les facteurs de protection chez les jeunes. De plus, il prône le développement de soi, facilité par l'amélioration de l'estime de soi, du lieu de contrôle interne et des habiletés cognitives, le tout guidé par des valeurs pro-sociales (Nichols et Crow, 2004). Le présent article s'intéresse principalement à ce dernier mécanisme parce que : (a) il constitue déjà une cible d'intervention

en milieu de réadaptation (Desjardins et Turcot, 2009; Nichols et Crow, 2004), (b) les mentors (intervenants dispensant l'activité sportive) ont un rôle à jouer dans sa promotion et (c) le développement personnel et les compétences sociales qui sont au cœur du développement pro-social tel que le conçoit Nichols (2007) semblent trouver leur pendant conceptuel dans les sciences du sport.

Afin de comprendre le rôle crucial que peut jouer l'intervenant dispensant le sport auprès de jeunes en milieu de réadaptation, les études issues des sciences du sport, comprenant entre autres la psychologie du sport (Cox, 2005) et les sciences du *coaching* (Gilbert et Trudel, 2004; Haag, 1994) sont utilisées. Les auteurs de ces disciplines se sont principalement intéressés à comprendre comment le sport, en mettant l'accent sur les jeunes, l'entraîneur et les stratégies pédagogiques, peut favoriser le développement positif¹ et les habiletés de vie (Compétences cognitives, sociales, affectives et intellectuelles qui permettent aux jeunes de devenir des membres productifs de la société; Weiss et Wiese-Bjornstal, 2009), ce qui s'apparentent au concept de développement pro-social tel que défini par Nichols et Crow (2004). Cela renvoie à l'idée que le sport n'agit pas directement positivement sur le jeune, prémisses de base de la plupart des études issues du milieu de la psychologie, de la psychoéducation et de la criminologie (Rioux et al., 2017), mais qu'il doit être réfléchi et utilisé dans une optique de développement positif par les individus qui le dispensent (Danish, Forneris et Wallace, 2005).

Ainsi, il serait intéressant de mieux comprendre en quoi le fait de mettre l'accent sur les aspects positifs des jeunes contrevenants pourrait les aider dans leur processus de réadaptation à l'aide du modèle des vies saines (*Good Life Model*) de Ward et Maruna (2007). Brièvement, ce modèle théorique spécifique à la réadaptation stipule que la promotion d'attributs positifs permettrait d'éliminer ou de réduire les facteurs de risque associés au crime.

L'objectif du présent article est de faire dialoguer les domaines de la psychologie, de la psychoéducation et de la criminologie avec celui des sciences du sport, champs de recherche qui évoluent indépendamment les uns des autres, dans le but de synthétiser les progrès qui ont été réalisés en sciences du sport au cours des dernières années et d'en faire profiter l'intervention basée sur le sport auprès des jeunes contrevenants. Un article ayant des objectifs semblables à ceux poursuivis ici a déjà été réalisé par Williams, Streat et Bengoechea en 2002. Cependant, le présent article vise à actualiser l'exercice qu'avaient entamé Williams et ses collaborateurs et à situer les études en sciences du sport dans leurs paradigmes afin d'en faciliter la compréhension et la transposition aux domaines de la psychologie, la psychoéducation et la criminologie.

¹. Approche englobant des modèles mettant l'accent sur les aspects positifs et adaptatifs de l'adolescence. Comparativement à la perspective des modèles déficitaires, le développement « réussi » n'est pas considéré uniquement comme l'absence de comportements à risque, mais aussi par la présence d'attributs positifs permettant aux jeunes de réaliser leur plein potentiel en tant qu'adultes productifs et engagés (Guerra et Bradshaw, 2008).

Cette tentative de rapprochement entre le domaine des sciences du sport et celui de la psychologie, de la psychoéducation et de la criminologie est d'abord et avant tout née dans la pratique. Cet objectif de recherche est la tentative d'un praticien-chercheur (premier auteur de l'article) de créer, comme le dit De Lavergne (2007), « un espace de transition et d'interaction entre les apports de la recherche et l'intérêt pour des professionnels aux prises avec différentes situations » (p.30) dans un but d'articuler ce qu'il a « intuitivement compris » (p. 31). Puisqu'il est indéniable que la perspective derrière cette démarche est teintée de l'expérience pratique de l'auteur principal (De Lavergne, 2007), une courte description de son parcours est, par souci de transparence, proposée au lecteur.

L'auteur principal est entraîneur de tennis depuis une dizaine d'années et étudiant au doctorat en psychologie recherche et intervention, spécialisé auprès des enfants et des adolescents. Il a de plus fait un passage en psychopédagogie (science de l'activité physique) pour ses études de deuxième cycle lors desquelles il a mis sur pied un programme d'intervention basée sur le sport auprès de jeunes hébergés en milieu de réadaptation (Rioux, 2016). En plus des liens théoriques qu'il lui a été possible d'établir lors de ses recherches dans ces deux domaines respectifs, il a pu expérimenter l'impact qu'il pouvait avoir sur les jeunes de par son double statut d'entraîneur et de praticien.

Ce dernier a utilisé comme point de départ ce que l'entraîneur et l'intervenant ont en commun : l'intervention. Étant lui-même intervenant, il a entamé une réflexion sur sa pratique, afin de l'observer de l'extérieur (méta-intervention). Les résultats de cette réflexion ont mené à l'élaboration d'une nomenclature permettant le dialogue entre les domaines des sciences du sport et ceux de la psychologie, de la psychoéducation et de la criminologie.

Nomenclature permettant le dialogue entre les domaines de l'intervention sociale et celui des sciences du sport

Selon cette nomenclature, l'intervention est composée d'une approche, d'une orientation, d'un intervenant, d'un médium et de l'intervention comme telle. L'intervenant peut entre autres se définir comme étant « un [...] spécialiste qui modifie les conditions ou les symptômes d'un patient » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 496). Cet intervenant utilise un médium (« tout moyen par lequel les messages sont transmis ou les informations sont diffusées » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 564), afin de réaliser son intervention, pouvant se définir comme une « action de la part du thérapeute pour traiter les questions et les problèmes d'un patient. Le choix de l'intervention est guidé par la nature du problème, l'orientation du thérapeute, le contexte, ainsi que la volonté et la capacité du patient de procéder au traitement » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 496).

Selon ce modèle, l'intervenant, le médium et l'intervention s'insèrent dans une orientation et dans une approche. L'orientation réfère à « l'approche générale, l'idéologie ou le point de vue d'un individu » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 657) ». Pour sa part, l'approche comprend la « méthode ou la stratégie particulière utilisée pour atteindre un objectif ou un but, par exemple l'approche

psychodynamique dans la recherche et la pratique en psychologie » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 67) ».

Il est aussi possible de constater qu'il existe deux paliers de concepts, soit les déterminants (approche et conception) et les déterminés (intervenant, médium et intervention). Ainsi, le médium et l'intervention découlent directement de l'orientation et de l'approche de l'intervenant. En psychologie par exemple, l'utilisation du jeu symbolique (médium) et de l'interprétation de celui-ci (intervention) renvoie à la conception du jeu comme étant un phénomène transitionnel (orientation) qui permet à l'individu de projeter sa dynamique interne sur le monde qui l'entoure (approche).

Description des interventions du domaine des sciences du sport à l'aide de cette nomenclature

L'approche qui semble prédominer dans le domaine des sciences du sport est celle du *développement positif*. Cette approche s'inscrit dans le courant de la psychologie développementale et vise à comprendre le processus développemental à la lumière des forces et du potentiel de l'individu, plutôt qu'à partir des notions de risque et de vulnérabilité (Benson, Scales, Hamilton et Sesma, 2006). Brièvement, les principes fondamentaux qui sous-tendent cette approche sont : (a) tous les individus ont un potentiel de changement et donc de plasticité; (b) autant les individus que l'environnement ont un rôle important à jouer dans les trajectoires développementales; (c) le potentiel de changement de l'individu est une conséquence de l'interaction entre lui et son environnement; et (d) les trajectoires développementales positives peuvent arriver naturellement ou être encouragées et favorisées par ces derniers (Benson et al., 2006; Lerner, Almerigi, Theokas et Lerner, 2005).

Un modèle qui illustre bien l'approche du développement positif est celui des atouts développementaux (*Developmental assets*) (Benson et al., 2006). Selon ce modèle, la combinaison et l'interaction des caractéristiques de l'environnement avec celles de l'individu (p. ex., habiletés personnelles), permet de prévenir des comportements nuisibles à la santé et de favoriser différentes formes de succès au plan développemental (Benson et al., 2006).

Le terme « philosophie » (p. ex., Camiré, Trudel et Forneris, 2012), utilisé dans les sciences du sport, se rapproche du concept d'orientation tel que défini précédemment. La philosophie de *coaching* ou l'orientation de développement holistique (le développement global du jeune et non seulement des habiletés spécifiques au sport; Gilbert et Trudel, 2009) semble guider les entraîneurs des études recensées au sens où ils accordent une importance équivalente au développement personnel et athlétique des jeunes avec lesquels ils travaillent (Trottier et Robitaille, 2014).

Dans les sciences du sport, la personne qui est responsable de favoriser les trajectoires développementales positives est principalement l'entraîneur (Camiré et al., 2012; Cowan, Taylor, Mcewan et Baker, 2012; Gould, Flett et Lauer, 2012; Harrist et Witt, 2012; Trottier et Robitaille, 2014; Vella, Oades et Crowe, 2013). Ainsi, l'entraîneur est considéré comme un acteur de changement dans le développement

des jeunes et détient le pouvoir de mettre en place des activités favorisant le développement positif.

L'entraîneur (intervenant) utilise le médium du sport. Dans les articles recensés, les auteurs ne donnent pas de définitions formelles du sport, mais utilisent différents termes pour le caractériser, tels qu'« outil » (Cowan et al., 2012) ou « véhicule » (Flett, Gould, Griffes et Lauer, 2013). Ceci renvoie à l'idée qu'il s'agit d'un intermédiaire entre l'entraîneur et le jeune permettant au premier de déployer son intervention et ainsi d'agir à titre d'agent de changement (ou de socialisation; Benson et al., 2006) auprès du deuxième.

Conséquemment, les interventions en sciences du sport visent à développer les atouts internes (p. ex., habiletés de vie : Camiré et al., 2012; Trottier et Robitaille, 2014), les atouts externes (p. ex., climat de *coaching* : Gould et al., 2012) et l'interaction entre les deux (p. ex., relation entraîneur-athlète : Cronin et Allen, 2015). Dans le cadre de l'approche du développement positif, ces interventions visent à faire vivre aux jeunes des expériences développementales (expériences d'apprentissage, forces ou habiletés de vie qu'ils apprennent en prenant part à une activité sportive; Cronin et Allen, 2015) positives dans l'espoir de modifier favorablement leur trajectoire développementale et donc d'éviter des comportements comme la délinquance.

Le rapprochement des termes issus des domaines de la psychologie, de la psychoéducation et de la criminologie, avec ceux des sciences du sport qui a été réalisé précédemment, permettra aux lecteurs s'inscrivant dans l'un ou l'autre de ces trois premiers champs de mieux s'approprier les connaissances du domaine des sciences du sport qui seront présentées dans cet article et de les appliquer à leurs recherches et à leurs interventions.

Méthode

Stratégie de recherche

Une revue de la documentation scientifique a été effectuée à partir des bases de données suivantes : ERIC, Criminal Justice Abstracts, Psycinfo et Sport Discuss. Ces bases de données ont été consultées à l'aide des mots-clés suivants : {[skills (emotional or life or social)] OR [social or emotional (learning or skills or outcomes or development or competence) OR [(positive youth or youth or psychosocial) development] OR [prosocial (values or behav*) OR adolescent development]} AND {[coach and (strateg* or role* or training or practice or abilit* or educator] OR [coach and (transfer* or facilitat* or teach* or promot* or program* or frame* or guidance or method)] OR [(transfert* or through sport) life skills]} AND {[exp sports] OR [sport*-based intervention*]}. Les mots clés ont été ajustés en fonction de la base de données interrogée.

Critères d'inclusion et d'exclusion des études recensées

Les critères d'inclusion des articles étaient les suivants : (a) études empiriques, (b) réalisées en contexte scolaire, communautaire ou au sein d'un programme de développement d'habiletés de vie², (c) dont l'objet d'étude est l'entraîneur ou ses stratégies pédagogiques, (d) et le sujet de recherche concerne le développement de comportements pro-sociaux, d'habiletés de vie, ou le développement positif au sens large (ou toute autre déclinaison du terme), (e) réalisées auprès de participants de 21 ans ou moins, ou d'entraîneurs intervenant auprès d'une clientèle âgée de 21 ans et moins. L'âge de 21 ans a été établi comme limite d'âge étant donné que les établissements tels que les Centres intégrés (universitaires) de santé et de services sociaux (CISSS et CIUSSS) peuvent prendre en charge les jeunes âgés jusqu'à 21 ans, pourvu que le délit ait été commis avant 18 ans. Les études qui portent sur le développement d'habiletés pro-sociales en contexte sportif uniquement (p. ex., Hodge et Lonsdale, 2011), ont été exclues car elles divergent du concept de « sport comme médium », tel qu'il devrait, selon nous, être utilisé s'il s'inscrit dans un processus de réhabilitation auprès de jeunes contrevenants. Finalement, les recherches réalisées auprès d'une population d'athlètes de haut niveau (p. ex., universitaires, professionnels) ont aussi été exclues, étant donné qu'elles s'éloignent grandement de la réalité et des préoccupations des jeunes contrevenants en milieu de réhabilitation.

Sélection des articles

Le processus de sélection s'est effectué en deux temps. Après avoir fait la recherche bibliographique dans les bases de données, les deux premiers auteurs du présent article ont d'abord sélectionné de façon indépendante les articles qui leur semblaient répondre aux critères d'inclusion. La sélection a principalement été réalisée à partir de la lecture du titre et du résumé. Si nécessaire, une lecture plus approfondie de la méthodologie était effectuée. Puis, les résultats étaient comparés jusqu'à ce qu'un consensus soit établi. Lorsqu'il y avait un désaccord, une seconde vérification était réalisée conjointement et une décision commune était prise. Au total, 8 articles ont été sélectionnés. Plusieurs études ont été retirées car elles n'avaient pas les stratégies de développement positif utilisées par les entraîneurs comme objet d'étude.

² Les programmes de développement d'habiletés de vie sont définis par Petitpas, Cornelius, Van Raalte et Jones (2005) comme étant des programmes qui font la promotion du développement académique, personnel et social et qui engagent les participants dans des activités non sportives pour qu'ils puissent tester leurs habiletés dans différents domaines. Ces programmes utilisent des stratégies systématiques pour aider les jeunes à développer des habiletés et à les généraliser à d'autres domaines de vie (Petitpas et al., 2005). Par le fait même, un entraîneur qui y travaille devrait adhérer à une philosophie de développement holistique.

Analyse des résultats

Les articles sélectionnés ont été analysés en deux étapes. La première consiste à faire un portrait de l'état des écrits réalisés sur le sujet à propos des résultats et des méthodologies utilisées (analyse descriptive). Les caractéristiques décrites pour chacune des références sont dans l'ordre : les objectifs de recherche, la population et le contexte, les participants, les instruments de mesure et les résultats.

La deuxième étape, une analyse compréhensive, consiste à analyser à l'aide d'une analyse thématique, les articles sélectionnés à la lumière de la *Théorie du changement*, définie comme une théorie du « comment » et du « pourquoi » une initiative fonctionne (Weiss, 1998). Elle peut être à la fois fondée sur la littérature scientifique ou sur l'expérience des acteurs impliqués dans l'initiative (p. ex., intervenants, participants, bailleurs de fonds) (Connell et Kubish, 1998). Selon Connell et Kubish (1998), les trois premières étapes d'une *Théorie du changement* visent à déterminer : (a) les résultats escomptés, (b) les activités mises en place pour atteindre ces résultats et (c) les facteurs contextuels qui peuvent avoir un effet sur la mise en œuvre des activités et leur potentiel à apporter les résultats souhaités. Ainsi, les articles retenus ont été analysés plus précisément en fonction de ces trois étapes. Cette analyse a permis d'identifier ce que les entraîneurs mettent en place pour favoriser le développement positif ainsi que les facteurs contextuels qui peuvent aider ou nuire à son atteinte. Elle permet donc d'explorer plus en détail la variable « intervenant dispensant l'activité sportive », identifiée comme potentiellement modératrice dans la relation entre la participation sportive pendant la mise sous garde et la réhabilitation (Rioux et al., 2017) ainsi que de mieux en comprendre son fonctionnement.

Finalement, une section traitant des résultats mesurés complète l'analyse compréhensive. Les résultats mesurés sont définis comme tout impact positif ou négatif ressortant de la participation sportive évalué et mesuré à l'aide d'un protocole d'évaluation. Tout comme le processus de sélection d'articles, l'analyse de ces derniers a fait l'objet d'un double codage, suivi d'un consensus de la part des deux premiers auteurs.

Résultats

Rôle de l'entraîneur dans le développement positif des jeunes

Le tableau 1 présente les huit études qui ont été recensées, leurs interventions, leurs objectifs, leurs méthodologies, ainsi que leurs résultats respectifs.

Tableau 1. Présentation des études recensées

Références	Objectifs	Population et Contexte	Participants	Outils de cueillette de données	Résultats
Camiré, Trudel, et Forneris (2012)	Examiner, à la lumière du modèle de Gould et Carson (2008), les philosophies et les stratégies utilisées par des entraîneurs pour enseigner des habiletés de vie et pour les transférer dans d'autres sphères de vie.	Population générale ^a Sport scolaire ^b	n = 25 (entraîneurs (n = 9), Étudiants-athlètes (n = 16)) Entraîneurs (8 hommes, 1 femme) Moyenne d'âge = 32 ans Étudiants-athlètes (9 hommes, 7 femmes) Moyenne d'âge = 16 ans.	Entretiens semi-structurés	Les entraîneurs comprennent la condition préexistante de leurs athlètes et ont une philosophie de développement holistique. Ces derniers ont aussi des stratégies de développement et de transfert des habiletés de vie.
Cowan, Taylor, Mcewan, et Baker (2012)	Examiner, grâce à la théorie de l'autodétermination, les multiples relations entre l'entraîneur, les jeunes défavorisés et le contexte dans un programme de développement d'habiletés de vie axé sur le soccer.	Population « à risque » ^c Programme de développement d'habiletés de vie ^d	n = 23 (entraîneurs (n = 2), jeunes (n = 21)) Entraîneurs Moyenne d'âge = 29,5 ans Jeunes Tranche d'âge = 16-19 ans	Observation non participante, séquences vidéo, notes de terrains, entretiens	Certaines stratégies soutenant l'autonomie (<i>autonomy-support</i>) peuvent être difficiles à employer et contreproductives dans certaines circonstances. Les entraîneurs ayant développés une relation avec leurs athlètes à travers l'humour ont été capables de compenser une partie des conséquences négatives des comportements de <i>coaching</i> théoriquement non adaptés.

Cronin et Allen (2015)	Examiner la relation entre l'entraîneur soutenant l'autonomie (<i>coach autonomy-support</i>), les conséquences développementales, et le bien-être psychologique dans un contexte sportif.	Population générale Sport communautaire ^e	n = 202 (127 hommes, 75 femmes) Moyenne d'âge = 13,4 ans	SCQ ^f , YES-S ^g , SDQ-II ^h , PANAS ⁱ , SWLS ^j	Le climat de <i>coaching</i> est lié aux habiletés personnelles, sociales et cognitives, ainsi qu'à la fixation d'objectif et à l'initiative. Le développement d'habiletés personnelles et sociales agit comme médiateur dans la relation entre le climat de <i>coaching</i> et les indices de bien-être psychologique.
Flett, Gould, Griffes, et Lauer (2013)	Explorer les comportements de <i>coaching</i> et les justifications qu'en donnent les entraîneurs, en comparant les entraîneurs de milieux défavorisés plus efficaces à ceux qui le sont moins.	Population à risque Programme de développement d'habiletés de vie	N = 12 (plus efficaces (n = 6), moins efficaces (n = 6)) Plus efficaces Moyenne d'âge = 30,7 ans Moins efficaces Moyenne d'âge = 34,5 ans	Entretiens semi-structurés, observations ethnographiques	Entraîneurs plus efficaces : mettent les joueurs au défi tout en étant soutenant; tentent d'établir des relations étroites ainsi qu'un climat positif; font la promotion de l'autonomie ainsi que du transfert d'habiletés de vie à d'autres sphères de vie. Entraîneurs moins efficaces : utilisation de stratégies de <i>coaching</i> négatives et militaires non adaptées au niveau développemental des jeunes.
Gould, Flett, et Lauer (2012)	Explorer les gains développementaux que les jeunes de milieux défavorisés retirent de la participation sportive et les facteurs qui pourraient amplifier ces relations.	Population à risque Programme de développement d'habiletés de vie	N = 239 (153 hommes, 86 femmes) Moyenne d'âge = 14,5 ans	YES-2 ^k , MCSYS ^l , CCS ^m , CBLS ⁿ , observations non participantes	Plus l'entraîneur crée un environnement bienveillant et orienté vers la tâche (<i>caring and mastery-oriented environment</i>), plus il est probable que des gains développementaux positifs se produisent.

Références	Objectifs	Population et Contexte	Participants	Outils de cueillette de données	Résultats
Harrist et Wittt (2012)	Explorer les points de vue des entraîneurs et des joueurs en ce qui a trait aux objectifs de participation et aux méthodes d'enseignement, afin de déterminer si des divergences existent entre ces deux groupes.	Population générale Contexte indéterminé	n = 34 (entraîneurs (n = 3) (2 hommes, 1 femmes), joueuses (n = 31)) Moyenne d'âge = 38,7 ans Joueuses Moyenne d'âge = 13,9 ans	Entretiens semi-structurés, observations, focus group	Les joueurs et les entraîneurs identifient des objectifs de participation ainsi que des méthodes d'enseignement utilisées pour les atteindre dans trois domaines : (a) amélioration du joueur; (b) développement d'habiletés de vie et (3) avoir du plaisir.
Trottier et Robitaille (2014)	Acquérir une meilleure compréhension de la perception des entraîneurs quant à leur rôle dans le développement des habiletés de vie d'adolescents-athlètes dans deux contextes sportifs différents.	Population générale Sport scolaire Sport communautaire	n = 24 Entraîneurs basketball scolaire (n = 12) (10 hommes, 2 femmes) Moyenne d'âge = 30,1 ans Entraîneurs natation communautaire (n = 12) (8 hommes, 4 femmes) Moyenne d'âge = 36,3 ans	Entretiens semi-structurés	Les entraîneurs favorisent le développement d'habiletés de vie à travers différentes stratégies de développement et de transfert. Ces derniers ont deux motivations à développer les habiletés de vie : (a) les besoins des athlètes et (b) leurs propres valeurs.

Vella, Oades, et Crowe (2013)	Tester la relation entre les comportements de leadership transformationnel (transformational leadership) de l'entraîneur, la qualité perçue de la relation entraîneur-athlète, le succès d'équipe et les conséquences développementales positives de développement de jeunes joueurs de soccer.	Population générale Sport communautaire	n = 455 (274 hommes, 181 femmes) Moyenne d'âge = 15,1 ans	DTLI-YS ^o , CART-Q ^p , YES-S	Le meilleur prédicateur des conséquences développementales est une combinaison des comportements de leadership transformationnel (transformational leadership) de l'entraîneur et de la qualité de la relation entraîneur-athlète. Les comportements de leadership les plus influents sont : considération individuelle, stimulation intellectuelle, modelage approprié.
-------------------------------	---	---	---	--	--

a = Population de jeunes ne présentant pas de problématiques particulières ou n'étant pas dans un contexte les rendant susceptibles d'en vivre; b = Contexte sportif dans lequel l'intervention des entraîneurs est en adéquation avec la mission éducative de l'école dans laquelle il s'inscrit (Trottier et Robitaille, 2014); c = Population de jeunes présentant des facteurs de risque les rendant à risque de vivre différentes problématiques (ex. : délinquance); d = Programmes qui utilisent des stratégies systématiques pour aider les jeunes à développer des habiletés et à les généraliser à d'autres domaines de vie (Petitpas, Cornelius, Van Raalte, et Jones, 2005); e = Sports prenant place dans des clubs sportifs, où la plupart des entraîneurs sont des parents ou des bénévoles (Trottier et Robitaille, 2014); f = Sport Climate Questionnaire; g = Youth Experiences Survey for Sport; h = Self-Description Questionnaire II; i = Positive and Negative Affect Schedule; j = Satisfaction with Life Scale; k = Youth Experiences Survey- 2.0; l = Motivational Climate Escale for Youth Sports; m = Caring Climate Scale; n = Coaching Behavior Life Skills items; o= Differentiates Transformational Leadership Inventory for Youth Sport; p= Coach-Athlete Relationship Questionnaire.

Analyse descriptive. Il est possible de classer les objectifs des études sélectionnées selon deux catégories : (1) l'exploration des stratégies de *coaching* (Camiré et al., 2012; Cowan et al., 2012; Flett et al., 2013; Harrist et Witt, 2012; Trottier et Robitaille, 2014) et (b) l'étude de la relation entre différentes variables mises de l'avant par l'entraîneur comme le climat de *coaching* (Cronin et Allen, 2015; Gould et al., 2012), le leadership de l'entraîneur (Vella et al., 2013), la relation entraîneur-athlète (Vella et al., 2013), le succès d'équipe (Vella et al., 2013) et les conséquences développementales ou le bien-être relié à la participation sportive.

Concernant le contexte de recherche, les résultats sont variés. Les études ont été réalisées dans trois contextes différents : (a) le sport communautaire, (b) le sport scolaire et (c) le programme de développement d'habiletés de vie. Ces contextes sont importants à distinguer dans la mesure où les interventions des entraîneurs de ces divers milieux peuvent diverger. En effet, il est possible que les entraîneurs intervenant en contexte scolaire et dans les programmes de développement d'habiletés de vie soient davantage susceptibles d'avoir un style de *coaching* orienté vers le développement positif que les entraîneurs des milieux communautaires étant donné que ces derniers ont pour mission de répondre aux mandats soutenus par leur institution d'appartenance (Trottier et Robitaille, 2014). Par exemple, un entraîneur intervenant dans une école québécoise devrait, entre autres aspects, viser à « socialiser dans un monde pluraliste » (Gouvernement du Québec, 2001). Cela s'applique aussi aux entraîneurs en contexte de programme de développement d'habiletés de vie dont le mandat concerne le transfert d'habiletés à d'autres domaines de vie (Petitpas et al., 2005). Au contraire, les entraîneurs des milieux communautaires peuvent parfois être des parents ou des bénévoles ne possédant aucune formation spécifique au domaine du *coaching* (Trottier et Robitaille, 2014) et ne s'inscrivant pas nécessairement dans une institution ayant un mandat clairement défini.

Concernant la population à l'étude, il semble que les recherches aient été réalisées auprès de deux types de population : la population générale (Camiré et al., 2012; Cronin et Allen, 2015; Harrist et Witt, 2012; Trottier et Robitaille, 2014; Vella et al., 2013) et la population à risque (Cowan et al., 2012; Flett et al., 2013; Gould et al., 2012). La population générale est constituée de jeunes qui ne présentent pas de problème particulier ou ne sont pas dans un contexte les rendant susceptibles d'en vivre. À l'inverse, la population à risque est formée de jeunes présentant des facteurs de risque liés à différents problèmes psychosociaux (p. ex., la délinquance).

Quant aux participants, ils varient entre les études. Quatre des huit études recensées s'intéressent aux entraîneurs (Camiré et al., 2012; Cowan et al., 2012; Flett et al., 2013; Trottier et Robitaille, 2014), trois études s'intéressent aux athlètes (Cronin et Allen, 2015; Gould et al., 2012; Vella et al., 2013) et une seule s'intéresse à la fois aux entraîneurs et aux athlètes afin de déterminer si des divergences existent entre les perceptions des deux groupes (Harrist et Witt, 2012). Dans les quatre études portant uniquement sur des entraîneurs, des stratégies méthodologiques de la part des auteurs assurent que ceux qui sont sélectionnés adoptent un type de *coaching* orienté vers le développement positif des jeunes, ce qui permet de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents. C'est ainsi que dans les études de Camiré et al. (2012), de Flett et al. (2013) et de Trottier et Robitaille (2014), le

critère de sélection des participants repose sur le fait qu'ils soient reconnus par leurs associations sportives comme des modèles de développement positif de leurs athlètes. Finalement, dans l'étude de Cowan et al. (2012), c'est le contexte de recherche (i.e., programme de développement d'habiletés de vie) qui permet de s'assurer de la philosophie des entraîneurs à l'étude, étant donné le mandat de développement d'habiletés de vie qu'il s'est donné.

Finalement, à propos des outils de cueillette de données, chacun des objectifs mentionnés précédemment est lié à une méthodologie qui lui est propre. En effet, les études exploratoires optent pour une méthodologie qualitative, utilisant majoritairement l'entretien semi-dirigé (Camiré et al., 2012; Cowan et al., 2012; Flett et al., 2013; Harrist et Witt, 2012; Trottier et Robitaille, 2014) ou l'observation (Cowan et al., 2012; Harrist et Witt, 2012) comme outils de cueillette de données. Les études corrélationnelles adoptent plutôt une méthodologie quantitative (Cronin et Allen, 2015; Gould et al., 2012; Vella et al., 2013). Elles utilisent différents questionnaires (p. ex., Coach-Athlete Relationship Questionnaire : Vella et al., 2013; Youth Experiences Survey- 2.0 : Gould et al., 2012) permettant d'opérationnaliser les variables à l'étude et d'établir des liens entre elles.

Analyse compréhensive. Dans le cadre de cet article, l'analyse compréhensive s'inspire des éléments de la Théorie du changement (Weiss, 1998). Les *résultats escomptés* concernent les objectifs visés par la participation sportive, que ce soit par les entraîneurs ou les joueurs, ainsi que ceux prêtés par les auteurs des études recensées. Les *activités mises en œuvre pour atteindre les résultats escomptés* sont les différentes stratégies qu'utilise l'entraîneur. Finalement, les *facteurs contextuels* sont ceux pouvant avoir un effet sur ces stratégies pédagogiques.

Résultats escomptés.

Seuls Harrist et Witt (2012) ont exploré les perceptions de joueurs et d'entraîneurs quant aux objectifs associés à la participation sportive. Les entraîneurs rapportent trois objectifs : (a) l'amélioration du joueur (au niveau de ses habiletés sportives), (b) le développement d'habiletés de vie et (c) le fait d'avoir du plaisir. Les entraîneurs perçoivent ces objectifs comme étant interreliés et pouvant être atteints concomitamment. De leur côté, les joueurs ne rapportent que l'amélioration technique et le développement d'habiletés de vie (Harrist et Witt, 2012).

Même si peu d'études l'explorent de manière spécifique, il est possible de déduire que le développement positif constitue l'objectif souhaité de la participation sportive. En effet, les variables (p. ex., conséquences développementales positives, bien-être des participants) ainsi que les objets d'études (p. ex., les stratégies de développement d'habiletés de vie) montrent que la finalité souhaitée de la participation sportive décrite dans les articles consultés dépasse le développement technique et tactique.

Activités mises en œuvre pour atteindre les résultats escomptés.

L'analyse des études a permis de classifier les stratégies utilisées par les entraîneurs selon deux catégories inspirées de Chung (2003)³ soit les stratégies macros et les stratégies micros. Les stratégies macros sont définies comme des approches globales permettant d'atteindre des changements positifs chez les jeunes, mais sans prescrire des interventions spécifiques. À l'inverse, les stratégies micros sont des exemples d'actions ou de comportements spécifiques et facilement applicables qui favorisent le développement positif des jeunes.

Stratégies macros. Les stratégies macros se divisent en deux sous-catégories. La première est le *climat de coaching* perçu, défini comme l'environnement psychosocial que l'entraîneur crée pour ses athlètes (Cronin et Allen, 2015), comprenant (a) le climat soutenant l'autonomie, (b) le climat bienveillant et (c) le climat motivationnel. La deuxième catégorie est le style de leadership de l'entraîneur, qui comprend les comportements de leadership transformationnel (transformational leadership behaviours) définis au tableau 2. Ce tableau présente les stratégies macros rapportées dans les études ainsi que leurs caractéristiques. Ces caractéristiques, qui définissent les stratégies macros, pourraient être considérées comme des stratégies micros telles qu'elles ont été définies.

Tableau 2. Stratégies macros : climats de coaching et leadership de l'entraîneur

Climats	Caractéristiques
(a) Climat soutenant l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • L'explication du rationnel derrière les tâches demandées est offerte • Des choix sont offerts aux participants • La perspective d'autrui est reconnue (Cowan et al., 2012)
(b) Climat bienveillant	<ul style="list-style-type: none"> • Le climat est perçu comme sécuritaire, invitant et soutenant • Les participants s'y sentent valorisés et respectés (Gould et al., 2012)
(c) Climat motivationnel	
<i>Climat orienté vers la tâche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mise sur des buts de maîtrise (amélioration personnelle) (Gould et al., 2012)
<i>Climat orienté vers l'ego</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs de comparaison sociale (p. ex., victoire) (Gould et al., 2012)
Leadership	Caractéristiques
Comportements de leadership transformationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Élargir l'intérêt des participants • Agir moralement • Motiver les jeunes à aller au-delà de l'intérêt individuel pour le bien du groupe • Engager chaque individu (Vella et al., 2013)

³ Bien que l'étude de Chung (2003) soit ressortie dans la recherche documentaire, cette dernière a finalement été exclue, car elle porte sur les « entraîneurs-académiques » du programme Play it Smart, dont le travail consiste principalement à assurer un lien entre le football et l'école. Donc, l'étude ne porte pas sur le travail avec les jeunes dans le sport spécifiquement.

Ces stratégies macros ont fait l'objet d'études quantitatives (Cronin et Allen, 2015; Gould et al., 2012; Vella et al., 2013) et ont été corrélées avec les impacts de la participation sportive (section *résultats mesurés*). Cependant, étant générales, ces stratégies sont difficiles à appliquer dans les contextes pratiques. C'est ainsi que les stratégies micros peuvent s'avérer utiles puisqu'elles proposent des pistes d'intervention plus concrètes et spécifiques permettant d'actualiser les stratégies macros.

Stratégies micros. Cette catégorie se divise en trois sous-catégories : (a) la relation entraîneur-athlète, (b) les stratégies de développement et de transfert d'habiletés de vie et (c) les conduites de l'entraîneur.

En ce qui concerne la relation entraîneur-athlète, les résultats de l'étude de Harrist et Witt (2012) suggèrent que le développement positif pourrait être favorisé par des relations « horizontales » où l'entraîneur est en mesure de s'engager au même niveau que le joueur. Cette relation horizontale peut se manifester par l'adaptation du langage des entraîneurs à celui des athlètes, par divers comportements de reconnaissance (p. ex., poignées de mains), ainsi que par l'utilisation de l'humour de la part des entraîneurs (Harrist et Witt, 2012). Ceci semble être corroboré par les participants de l'étude de Cowan et al. (2012), qui rapportent que l'humour de leurs entraîneurs leur procure un sentiment de proximité. Ceux-ci considèrent aussi que les taquineries mutuelles et la bienveillance des entraîneurs à leur égard favorisent l'établissement d'une relation horizontale avec les athlètes. Par exemple, les entraîneurs de l'étude de Harrist et Witt (2012) : (a) prennent le temps de connaître chaque joueur et de les traiter également, (b) font valoir la voix et le point de vue des joueurs et (c) prennent en considération ce qu'ils ont à dire dans leurs interventions.

Certaines stratégies micros sont initiées par l'entraîneur dans un objectif conscient de développement d'habiletés de vie ou de transfert des acquis entre le contexte sportif et les autres sphères de la vie.

Les entraîneurs modèles des études de Camiré et al. (2012) et de Trottier et Robitaille (2014) mentionnent l'importance de saisir et d'utiliser les moments propices à l'apprentissage, c'est-à-dire toute situation créée par le contexte sportif (p. ex., les victoires, les défaites, les blessures, les pénalités), comme levier d'intervention et d'occasion de développement. Ainsi, les stratégies qui sont mentionnées ne sont pas nécessairement planifiées d'avance, mais émanent plutôt d'elles-mêmes lorsque la situation s'y prête. En effet, aucun des entraîneurs de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) n'alloue un temps spécifique dans le programme d'entraînement à l'enseignement d'habiletés de vie.

Les stratégies de développement d'habiletés de vie mentionnées dans la littérature sont diverses. En effet, les entraîneurs de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) rapportent utiliser deux types de stratégies, soit de groupe, lorsque le message s'adresse à l'ensemble de l'équipe et individuelle, lorsque que le moment propice à l'apprentissage touche une personne en particulier. Les entraîneurs mentionnent aussi des stratégies plus concrètes telles que les règles à suivre et la rétroaction. Concernant les règles à suivre, certains entraîneurs ont instauré des règles visant l'apprentissage d'habiletés de vie (p. ex., une procédure que les athlètes doivent

suivre lorsqu'ils ne peuvent pas se présenter à un entraînement afin de développer le respect). Au niveau de la rétroaction, plusieurs entraîneurs rapportent l'utiliser comme stratégie d'enseignement direct, par exemple, en donnant des rétroactions positives (p. ex., « Bravo tu l'as fait! Tu travailles fort! ») afin d'améliorer la confiance en soi.

De leur côté, les entraîneurs de l'étude de Camiré et al. (2012) mentionnent utiliser deux stratégies distinctes : les « mots clés » et l'évaluation par les pairs. C'est ainsi qu'un des entraîneurs rapporte utiliser des « mots clés » faisant référence à la conscience sociale, qui sont connus des joueurs et qui guident leur comportement en société dans le but de développer le respect et la courtoisie. Par exemple, un mot clé peut signifier une multitude de choses comme « ramasse des choses et enlève ta casquette » (Camiré et al., 2012, p. 252). Un autre entraîneur dit utiliser l'évaluation par les pairs qui consiste en un temps dédié à l'appréciation des forces et des faiblesses par les coéquipiers dans le but d'améliorer la conscience de soi des athlètes.

Au niveau des stratégies de transfert d'habiletés, les entraîneurs de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) et de Cowan et al. (2012) mentionnent qu'ils expliquent ouvertement aux athlètes les sphères de vie non sportives dans lesquelles une habileté de vie développée dans le contexte sportif pourrait être importante ou utile. Par exemple, dans l'étude de Cowan et al. (2012), un des entraîneurs explique : « Quand vous perdez le ballon, il est important que toute l'équipe travaille fort pour aller le récupérer. C'est comme ça dans un bureau, c'est du travail d'équipe » (p. 367). Une autre stratégie de transfert utilisée par les entraîneurs de l'étude de Camiré et al. (2012) est d'offrir aux athlètes des occasions de mettre en pratique les habiletés acquises en contexte sportif dans d'autres domaines de la vie, comme lors du bénévolat. En effet, certains entraîneurs considèrent le bénévolat comme une expérience d'apprentissage et comme une occasion de mettre en pratique les habiletés de leadership en dehors de l'espace de jeu (Camiré et al., 2012). En dernier lieu, certains participants de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) rapportent demander directement aux athlètes de mettre en pratique les habiletés acquises en contexte sportif dans une sphère de la vie non sportive (p. ex., à l'école).

Finalement, il semble que des stratégies micros émanent du savoir-être de l'entraîneur, au sens où ses conduites peuvent servir de modèles aux athlètes sous sa supervision. Le modelage, ou le fait d'agir à titre de modèle pour autrui, peut être considéré comme une stratégie pédagogique de développement s'il est utilisé de façon consciente par les entraîneurs dans un objectif de voir leurs propres comportements adoptés par les jeunes auprès de qui ils interviennent. Cette stratégie est aussi rapportée dans les études de Camiré et al. (2012) et de Trottier et Robitaille (2014). D'un autre côté, la conduite des entraîneurs peut tout de même affecter leurs athlètes même s'ils n'utilisent pas le modelage de façon consciente. En effet, Harrist et Witt (2012) ont observé que les entraîneurs de leur étude se comportaient de manière calme et contrôlée dans leurs interactions avec les athlètes lors des situations stressantes. Harrist et Witt (2012) rapportent d'ailleurs que les joueurs semblent avoir adopté la conduite de leurs entraîneurs lors du jeu. Par exemple, Harrist et Witt (2012) ont observé que lorsqu'un arbitre n'appelait pas une faute, ou qu'un lancer était raté, les joueurs demeuraient calmes

et en contrôle. Ces réactions auraient donc le potentiel de se répéter dans d'autres situations stressantes de la vie courante.

Facteurs contextuels. L'analyse des articles a permis d'établir que les facteurs contextuels des stratégies mises en place par l'entraîneur sont principalement liés aux caractéristiques de ce dernier. Les facteurs contextuels se divisent en trois catégories : (a) la philosophie de l'entraîneur, (b) sa connaissance de la clientèle auprès de laquelle il intervient et (c) son ouverture d'esprit.

En ce qui a trait à la philosophie de l'entraîneur, il semble qu'une philosophie de développement holistique, c'est-à-dire une volonté d'aider les athlètes à se développer au-delà des habiletés techniques et physiques que nécessite le sport, serait à privilégier. En effet, la philosophie des entraîneurs « modèles » de l'étude de Camiré et al. (2012) ainsi que celle de la majorité des entraîneurs « efficaces » de l'étude de Flett et al., (2013), visent à enseigner les habiletés de vie et à utiliser le sport afin de contribuer au développement de la personne et non seulement du joueur. Cette philosophie holistique est aussi partagée par les entraîneurs de l'étude de Harrist et Witt (2012) alors qu'ils accordent une place centrale au développement d'habiletés de vie dans leurs objectifs pédagogiques.

Puis, les deux études portant sur des entraîneurs modèles (Camiré et al., 2012; Trottier et Robitaille, 2014) prétendent qu'une bonne connaissance de la clientèle serait un facteur clé dans une intervention faisant la promotion du développement positif des participants. En effet, les entraîneurs de l'étude de Camiré et ses collaborateurs reconnaissent l'importance de la compréhension des conditions de leurs athlètes (p. ex., contexte socioéconomique) dans la conception de leurs interventions. Par exemple, ils tiennent compte de la condition actuelle de leurs athlètes et des exigences auxquelles ils seront confrontés dans le futur (p. ex., école, emploi) (Camiré et al., 2012). En plus d'avoir un effet sur la nature des interventions, la compréhension des besoins de la clientèle semble motiver les entraîneurs à favoriser le développement positif. En effet, une des motivations que rapportent les entraîneurs de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) à enseigner les habiletés de vie est la croyance que ces habiletés sont importantes pour les athlètes, autant dans le sport que dans la vie.

Finalement, en ce qui concerne l'ouverture d'esprit, les entraîneurs « efficaces » dans la promotion du développement positif sont décrits par Flett et al., (2013) comme des apprenants de vie compétents et flexibles ouverts à réfléchir sur leurs pratiques. Ces entraîneurs seraient plus ouverts aux occasions formelles et informelles d'apprentissage, contrairement aux entraîneurs « moins efficaces » qui seraient plus critiques des formations d'entraîneurs. Ces entraîneurs seraient donc plus flexibles dans leur façon d'intervenir et peut-être plus aptes à adapter leurs interventions selon les conditions des jeunes auprès desquels ils interviennent.

Résultats mesurés. Comme mentionné précédemment, les résultats qui se retrouvent dans cette section sont issus d'études ayant établi des liens entre les stratégies macros (p. ex., climat, leadership), les conséquences développementales (*developmental outcomes*) de la participation sportive et le bien-être psychologique des athlètes. Les conséquences développementales, qui peuvent être variées,

sont les expériences d'apprentissage, les forces et les habiletés de vie que les jeunes acquièrent à travers leur participation sportive (Cronin et Allen, 2015). Par exemple, les jeunes de l'étude de Gould et ses collaborateurs (2012) rapportent des conséquences développementales de leur participation sportive au niveau du travail d'équipe, des habiletés sociales, du développement d'habiletés physiques et de l'initiative. Les études recensées ici se sont principalement intéressées aux conséquences développementales de la participation sportive au niveau des habiletés personnelles, sociales (Cronin et Allen, 2015; Gould et al., 2012; Vella et al., 2013) et cognitives (Cronin et Allen, 2015; Vella et al., 2013), de la capacité à établir des objectifs (Cronin et Allen, 2015; Vella et al., 2013), de l'habileté à prendre des initiatives (Cronin et Allen, 2015; Gould et al., 2012; Vella et al., 2013), de travailler en équipe (Gould et al., 2012) ainsi que du développement d'habiletés physiques (Gould et al., 2012).

À propos du climat créé par l'entraîneur, les résultats de l'étude de Gould et al. (2012) montrent que plus l'entraîneur crée un climat bienveillant et orienté vers la tâche, plus des conséquences développementales positives sont susceptibles d'apparaître. De son côté, l'étude de Cronin et Allen (2015) montre qu'un climat soutenant l'autonomie est corrélé positivement au développement d'habiletés personnelles, sociales et cognitives, ainsi qu'à la capacité d'établir des objectifs et de prendre des initiatives.

Sur le plan du style de leadership de l'entraîneur, l'étude de Vella et ses collaborateurs (2013) montre que le meilleur prédicteur des conséquences développementales positives est une combinaison de la qualité perçue de la relation entraîneur-athlète et des comportements de leadership transformationnels (voir Tableau 2). À l'inverse, les conséquences développementales négatives (c-à-d., le stress, l'influence négative des pairs, l'exclusion sociale, une dynamique négative de groupe) sont prédites par un climat orienté vers l'ego (Gould et al., 2012), dans lequel le succès est renforcé, la comparaison sociale favorisée et les erreurs punies.

On observe également un lien entre le climat de coaching et le bien-être psychologique. Cependant, seule l'étude de Cronin et Allen (2015) s'intéresse à ce lien. Les résultats de leur recherche montrent qu'il n'y a pas de relation directe entre le climat soutenant l'autonomie et le bien-être psychologique, représenté par trois indicateurs spécifiques : (a) l'estime de soi, (b) les affects positifs et (c) la satisfaction de vie. Cependant, les habiletés personnelles et sociales agiraient plutôt comme variables médiatrices entre le climat de coaching créé par l'entraîneur et chacun des indicateurs du bien-être psychologique. Selon ces auteurs, c'est à travers le déploiement d'habiletés personnelles et sociales que les jeunes apprennent les habiletés nécessaires au développement de relations, ce qui favoriserait l'acceptation sociale et qui aurait en retour un impact sur leur bien-être psychologique (Cronin et Allen, 2015).

Discussion et conclusion

Analyse de la documentation scientifique issue des sciences du sport

La présente étude a permis de mettre en lumière les facteurs associés au fonctionnement de la participation sportive selon l'approche du développement positif. Les résultats montrent que les caractéristiques de l'entraîneur ainsi que les stratégies qu'il met en place peuvent avoir une influence sur les conséquences développementales et le bien-être des participants. Ces résultats soutiennent les propos de Gould et Carson (2008) selon lesquels les entraîneurs sont dans une position privilégiée pour utiliser le sport afin d'influencer positivement la vie des athlètes.

Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux de l'étude spécifique aux milieux de réhabilitation d'Andrews et Andrews (2003) portant sur l'impact des méthodes d'enseignement d'un intervenant utilisant le sport sur les participants. En effet, les recommandations de ces auteurs concernant le choix accordé aux participants, la prise en compte des besoins individuels, l'utilisation des rétroactions positives et l'accent mis sur la tâche plutôt que sur la régulation et la victoire, sont corroborées respectivement par les études de Cowan et al. (2012), Camiré et ses collaborateurs (2012), Trottier et Robitaille (2014) et Gould et ses collègues (2012). Cependant, les résultats de la présente étude permettent d'aller plus loin. En effet, en plus des recommandations formulées par Andrews et Andrews (2003), il semble que l'entraîneur devrait entre autres éléments avoir une philosophie de développement holistique (Camiré et al., 2012; Harrist et Witt, 2012). De plus, cette étude de la littérature révèle d'autres stratégies pouvant être utilisées par l'entraîneur telles que l'humour (Cowan et al., 2012), l'établissement de relations horizontales (Harrist et Witt, 2012) et le maintien d'attentes élevées (Trottier et Robitaille, 2014). Ces stratégies pourraient aider à maximiser les bénéfices liés à la participation sportive, tel que l'amélioration de l'estime de soi (Cronin et Allen, 2015) et le développement d'habiletés personnelles et sociales (Cronin et Allen, 2015; Gould et al., 2012; Vella et al., 2013).

Une limite est toutefois à considérer. Premièrement, la prémisse généralement acceptée des études recensées portant sur le développement positif est que le sport y est favorable. Ceci semble faire en sorte que les impacts potentiellement néfastes (p. ex., stress, exclusion sociale, dynamiques négatives de groupe; Gould et al., 2012) de la participation sportive ne sont pas toujours mesurés, ce qui se traduit dans les choix méthodologiques des auteurs, autant dans les variables à l'étude (p. ex., conséquences développementales positives) que dans la façon de questionner les participants (p. ex., « on a demandé aux entraîneurs de mentionner les habiletés de vie qu'ils enseignaient, leur motivation à le faire... »; Trottier et Robitaille, 2014, p.13). Il est donc possible que les résultats de ces études dressent un portrait partiel et soient biaisés positivement quant aux impacts de la participation sportive.

Dialogue entre le domaine psychosocial et celui des sciences du sport

Concernant l'objectif de faire dialoguer deux domaines de recherche, une limite a été identifiée. En effet, le paradigme dans lequel se situe chacun de ces domaines rend difficile leur rapprochement malgré la similarité de plusieurs concepts. Ainsi, certaines variables reconnues dans le domaine psychosocial susceptible d'avoir un impact éventuel sur la réhabilitation font aussi partie des concepts qu'englobe le développement positif (p. ex., estime de soi). Alors que l'estime de soi est davantage abordée dans une perspective de prévention dans le domaine psychosocial (p. ex., délinquance, récurrence), celle-ci est traitée dans une perspective de promotion au sein des sciences du sport. Cette distinction est claire dans le modèle de classification de l'orientation que peuvent prendre les différents programmes sportifs de Petitpas et al. (2005) en sciences du sport. Selon ces auteurs, les programmes sportifs d'orientation « préventive » ou « d'intervention » peuvent contenir des enseignements d'habiletés de vie, mais la prévention se ferait davantage par le fait d'offrir des activités positives dans les limites d'un environnement sécuritaire (c.-à-d. dissuasion, diversion). Le développement positif ne constitue donc pas, selon ce modèle, une stratégie de prévention en soi. Ainsi, la visée différente liée au développement de certaines variables similaires rend complexe le rapprochement entre ces deux domaines.

Néanmoins, l'utilisation d'un paradigme différent, comme celui adopté ici, permet un rapprochement. En effet, concevoir que la prévention peut s'effectuer par le biais du développement positif, tel que le conçoivent plusieurs auteurs (p. ex., Guerra et Bradshaw, 2008; Mangrulkar, Whitman et Posner, 2001), permet d'établir des liens entre deux domaines qui seraient autrement plus difficiles à lier. Le modèle des vies saines (*Good Life Model*) de Ward et Maruna (2007) s'inscrit directement dans ce paradigme. Selon ce dernier, tous les humains, y compris les délinquants, sont à la poursuite des mêmes besoins primaires (p. ex., connaissance, amitié). Cependant, l'atteinte ou la protection de ces besoins peut être faite de manière socialement acceptable ou non pour des raisons internes (p. ex., difficulté de résolution de problème) ou externes (p. ex., support social). Ainsi, « la promotion des besoins primaires est susceptible d'éliminer ou de modifier automatiquement les facteurs de risque dynamiques généralement ciblés (c.-à-d. besoins criminogènes) » [traduction libre] (Ward et Maruna, 2007; p. 108).

Pistes pratiques et pistes de recherche futures

L'analyse des articles recensés permet de formuler des pistes pratiques intéressantes quant à l'implantation d'une intervention basée sur le sport en milieu de réhabilitation. Premièrement, si l'on considère que l'intervenant et l'entraîneur sont une seule et même personne, il est possible d'ajouter aux recommandations de Rioux et al. (2017) que la discipline sportive proposée dans une intervention basée sur le sport devrait être réalisée par un intervenant connaissant bien les besoins de la clientèle contrevenante et adaptant ses interventions en fonction de celle-ci (Camiré et al., 2012). Afin de maximiser les effets bénéfiques de la participation sportive sur le développement positif, l'intervenant devrait aussi adhérer à une philosophie de développement holistique (Camiré et al., 2012; Harrist et Witt, 2012) et utiliser différentes stratégies d'intervention dont l'établissement de

relations horizontales (Harrist et Witt, 2012) et la rétroaction positive (Trottier et Robitaille, 2014). L'intervenant devrait de plus s'assurer que les jeunes se sentent reconnus (Cowan et al., 2012; Cronin et Allen, 2015) et que l'environnement sportif dans lequel ils évoluent soit perçu comme sécuritaire et invitant (Gould et al., 2012).

Ces pistes sont pertinentes lorsque l'intervenant adopte une approche développementale et conçoit qu'il peut modifier de manière positive les trajectoires de vie des jeunes auprès de qui il intervient. De plus, l'intervenant doit adopter un paradigme selon lequel la promotion d'habiletés, d'occasions, de support et de sens peut mener à la réhabilitation (p. ex., Modèle des vies saines; Ward et Maruna, 2007) et non seulement à la gestion du risque et à la réduction des déficits (p. ex., modèle fondé sur les principes du risque, des besoins et de la réceptivité; RBR; Andrews et Bonta, 2006), bien que les deux ne soient pas mutuellement exclusifs.

Même si ces recommandations semblent avoir le potentiel de favoriser la réhabilitation selon le Modèle des vies saines (*Good Life Model*), une intervention ne peut se résumer à la simple promotion des besoins primaires dans un contexte institutionnel. En ce sens, Ward et Maruna (2007) suggèrent de tenir compte du contexte dans lequel l'individu sera réinséré, de la dimension culturelle, du sens propre qu'il donne à sa vie, de la conception de son bien-être, du respect de son autonomie et de ses choix et surtout de ce que l'individu recherche fondamentalement en commentant des crimes. Ainsi, l'intervention basée sur le sport serait utilisée parallèlement à un processus thérapeutique permettant d'aborder ces questions.

En conclusion, on note que plusieurs pistes de recherches futures se dégagent de l'examen des études décrites dans cet article. Par exemple, lors d'une étude évaluant un programme, il serait intéressant de décrire plus en profondeur l'approche et le rationnel sous-tendant les interventions basées sur le sport. Cela permettrait d'en élaborer une typologie, de mieux saisir les mécanismes en cause et de nuancer les différents résultats de recherche en distinguant notamment ce qui appartient au médium sportif, à l'alliance de travail entre le jeune et l'intervenant et aux caractéristiques des jeunes et des intervenants.

Références

- Andrews, J. P. et Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: The rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science and Medicine*, 56(3), 531-550. doi:10.1016/S0277-9536(02)00053-9
- Andrews, D. A. et Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct* (4th ed.). Newark, NJ: LexisNexis.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. et Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. Dans Lerner, R. M. et Damon, W., *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6^e éd., vol.1, p. 894-941). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Camiré, M., Trudel, P. et Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *Sport Psychologist*, 26(2), 243-260.
- Chung, Y. (2003). Teaching life skills to high school football players: Strategies identified by Play It Smart academic coaches. Dissertation Abstracts International Section A, 64, 2022.
- Connell, J. P. et Kubisch, A. C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: progress, prospects, and problems. *New approaches to evaluating community initiatives*, 2, 15-44.
- Cowan, D. T., Taylor, I. M., Mcewan, H. E. et Baker, J. S. (2012). Bridging the gap between self-determination theory and coaching soccer to disadvantaged youth. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(4), 361-374.
- Cox, M. R. H. (2005). *Psychologie du sport*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Cronin, L. D. et Allen, J. B. (2015). Developmental experiences and well-being in sport: The importance of the coaching climate. *Sport Psychologist*, 29(1), 62-71.
- Danish, S. J., Forneris, T. et Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21(2), 41-62.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherche qualitatives*, 3, 28-43.
- Desjardins, S. et Turcot, P. J. (2009). *Guide de soutien à la pratique : la réadaptation avec hébergement continu*. Montréal, Québec : Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire.
- Flett, M. R., Gould, D., Griffes, K. R. et Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: A comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist*, 27(4), 325-337.
- Gilbert, W. D. et Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Gould, D. et Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. doi:10.1080/17509840701834573
- Gould, D., Flett, R. et Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychology of Sport et Exercise*, 13(1), 80-87.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf
- Guerra, N. G. et Bradshaw, C. P. (2008). *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Haag, H. R. (1994). State-of-the-art review of sport pedagogy. *Sport Science Review*, 3(1), 1-10.

- Harrist, C. J. et Witt, P. A. (2012). Seeing the court: A qualitative inquiry into youth basketball as a positive developmental context. *Journal of Sport Behavior*, 35(2), 125-153.
- Hodge, K. et Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(4), 527-547.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. et Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. et Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Washington, DC: Pan American Health Organization.
- Nichols, G. (2007). *Sport and crime reduction: The role of sports in tackling youth crime*. New York, NY: Routledge/Taylor et Francis Group.
- Nichols, G. et Crow, I. (2004). Measuring the impact of crime reduction interventions involving sports activities for young people. *Howard Journal of Criminal Justice*, 43(3), 267-283. doi:10.1111/j.1468-2311.2004.00327.x
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., van Raalte, J. L. et Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *Sport Psychologist*, 19(1), 63-80.
- Rioux, M. A. (2016). Utilisation du sport comme médium d'intervention : illustration d'un modèle d'intervention à la base du projet « développement personnel et social par le tennis » au Centre jeunesse de Québec Institut universitaire (CJQ-IU). *Défi jeunesse*, 22(3), 12-19.
- Rioux, M. A., Laurier, C., Gadais, T. et Terradas, M. M. (2017). Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et compréhensive de dix interventions. *Revue de psychoéducation*.
- Trottier, C. et Robitaille, S. (2014). Fostering life skills development in high school and community sport: A comparative analysis of the coach's role. *Sport Psychologist*, 28(1), 10-21.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association
- Vella, S. A., Oades, L. G. et Crowe, T. P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach-athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education et Sport Pedagogy*, 18(5), 549-561.
- Ward, T. et Maruna, S. (2007). *Rehabilitation: Beyond the risk paradigm*. London, UK: Routledge.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation – Methods for studying programs and policies* (2^{ème} éd.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Weiss, M. R. et Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 10(3), 1-8.
- Williams, D. J., Streat, W. B. et Bengoechea, E. G. (2002). Understanding recreation and sport as a rehabilitative tool within juvenile justice programs. *Juvenile and Family Court Journal*, 53(2), 31-41.