

Pratiques des entraîneurs sportifs et développement positif des jeunes en milieu défavorisé

Practices of sports coaches and positive development of underprivileged adolescents

Kristel Tardif-Grenier, William Falcão, Elizabeth Olivier, Véronique Dupéré, Christine Gervais, Isabelle Archambault, Johanne Thomson-Sweeny et Jessica Roy

Volume 52, numéro 2, 2023

Les activités parascolaires comme contexte de développement positif à l'enfance et à l'adolescence

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1107457ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1107457ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tardif-Grenier, K., Falcão, W., Olivier, E., Dupéré, V., Gervais, C., Archambault, I., Thomson-Sweeny, J. & Roy, J. (2023). Pratiques des entraîneurs sportifs et développement positif des jeunes en milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 52(2), 550–577. <https://doi.org/10.7202/1107457ar>

Résumé de l'article

Les activités sportives organisées représentent un contexte privilégié pour stimuler le développement positif (DP) des jeunes qui grandissent en milieu défavorisé. Cependant, les retombées positives de ces activités ne sont pas systématiques et dépendent notamment des actions et des paroles des entraîneurs qui les encadrent. On en sait peu sur la manière dont se manifestent concrètement ces pratiques. Cette étude qualitative menée auprès de 12 jeunes issus de milieux défavorisés (9 garçons; $M_{age} = 14,08$ ans) vise à répondre à deux questions : (1) Pour chacune des dimensions du DP, quelles sont les retombées des actions et des paroles des entraîneurs sportifs, telles que perçues par les jeunes? et (2) Quelles sont les actions et les paroles des entraîneurs sportifs qui, du point de vue des jeunes, engendrent ces retombées? Les résultats obtenus à partir d'analyses thématiques déductive et inductive suggèrent que les jeunes en milieu défavorisé sont tout à fait susceptibles de se développer positivement et sont en mesure de tirer profit des occasions qui leurs sont proposées, à condition que les entraîneurs valorisent l'école, offrent du soutien scolaire, fournissent des rétroactions constructives et agissent en tant que modèle positif. L'étude confirme également l'importance déjà connue des relations chaleureuses et de la prise en compte de l'opinion des jeunes. Cette étude contribue à approfondir les connaissances au sujet des actions et des paroles qui contribuent au développement positif des jeunes en milieu défavorisé.

Pratiques des entraîneurs sportifs et développement positif des jeunes en milieu défavorisé

Practices of sports coaches and positive development of underprivileged adolescents

K. Tardif-Grenier¹
W. Falcão²
E. Olivier³
V. Dupéré³
C. Gervais¹
I. Archambault³
J. Thomson-Sweeny³
J. Roy³

¹ Université du Québec en
Outaouais

² Université Concordia

³ Université de Montréal

Résumé

Les activités sportives organisées représentent un contexte privilégié pour stimuler le développement positif (DP) des jeunes qui grandissent en milieu défavorisé. Cependant, les retombées positives de ces activités ne sont pas systématiques et dépendent notamment des actions et des paroles des entraîneurs qui les encadrent. On en sait peu sur la manière dont se manifestent concrètement ces pratiques. Cette étude qualitative menée auprès de 12 jeunes issus de milieux défavorisés (9 garçons; $M_{\text{age}} = 14,08$ ans) vise à répondre à deux questions : 1) Pour chacune des dimensions du DP, quelles sont les retombées des actions et des paroles des entraîneurs sportifs, telles que perçues par les jeunes? et (2) Quelles sont les actions et les paroles des entraîneurs sportifs qui, du point de vue des jeunes, engendrent ces retombées? Les résultats obtenus à partir d'analyses thématiques déductive et inductive suggèrent que les jeunes en milieu défavorisé sont tout à fait susceptibles de se développer positivement et sont en mesure de tirer profit des occasions qui leurs sont proposées, à condition que les entraîneurs valorisent l'école, offrent du soutien scolaire, fournissent des rétroactions constructives et agissent en tant que modèle positif. L'étude confirme également l'importance déjà connue des relations chaleureuses et de la prise en compte de l'opinion des jeunes. Cette étude contribue à approfondir les connaissances au sujet des actions et des paroles qui contribuent au développement positif des jeunes en milieu défavorisé.

Correspondance :

Kristel Tardif-Grenier

Département de psychoéducation
et de psychologie
Université du Québec en
Outaouais

5, rue Saint-Joseph. Saint-Jérôme
(Québec) Canada. J7Z 0B7

1-800-567-1283 (poste 4094)

kristel.tardif-grenier@uqo.ca

Mots-clés : Adolescence; Développement Positif; Entraîneur; Coach; Actions; Paroles; Méthode qualitative.

Abstract

Organized sports represents a privileged context for stimulating positive youth development (PYD) in adolescents from disadvantaged backgrounds. However, the positive effects of these activities are not systematic

and depend on the actions and words of the coaches who supervise them. Little is known about how these practices manifest concretely, particularly among underprivileged youth. This qualitative study conducted with 12 adolescents from disadvantaged backgrounds (9 boys; $M_{age} = 14.08$ years) aims to answer two research questions: 1) For each of the dimensions of PYD, what are the repercussions of the actions and words of sports coaches, as perceived by underprivileged adolescents, and (2) What are the actions and words of sports coaches that, from the perspective of youths, generate these benefits. The results obtained from deductive and inductive thematic analyses suggest that adolescents from disadvantaged backgrounds are likely to develop positively and can take advantage of the opportunities provided. Results highlighted the importance of coaches valuing school, offering academic support, providing constructive feedback, and acting as a positive role model. The study also confirms the importance of warm relationships and consideration for youths' opinions. Therefore, this study contributes to deepening knowledge about coaches' actions and words fostering PYD in underprivileged adolescents.

Keywords: Adolescence; Positive youth development (PYD); Coach; Practices; Underprivileged; Qualitative methods.

Introduction

De plus en plus de chercheurs¹ et d'intervenants s'intéressent à l'adolescence non pas comme une période développementale marquée par des difficultés ou des problèmes à régler, mais plutôt comme une période caractérisée par un fort potentiel de développement (Camiré et Santos, 2019; Roth et Brooks-Gunn, 2016). Cette perspective positive est dans plusieurs cas ancrée dans le modèle du développement positif [DP] proposé par Lerner et al. (2009). Selon ce modèle, le DP englobe cinq types de compétences qui, en améliorant les stratégies adaptatives des jeunes, renforcent leur capacité à faire face aux événements stressants et mènent à un plus grand bien-être psychologique. Ces types de compétences sont le caractère, la bienveillance, la compétence, la confiance et la connexion. D'abord le caractère qui se traduit par le développement du sens moral (ex. adopter des valeurs de respect). Ensuite, la bienveillance (en anglais, *caring*) qui consiste à apprendre à faire preuve de compassion et d'empathie envers autrui. La compétence renvoie au développement d'une perception positive de ses propres actions dans divers domaines (ex. réussite éducative, capacité à s'adapter aux événements stressants). Ensuite, la confiance se traduit par le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi. La connexion fait référence à l'établissement de relations positives avec l'entourage (pairs et adultes) et les institutions (ex. écoles). Un haut niveau de développement de chacun des types de compétences peut mener les jeunes au développement d'une sixième compétence, soit la contribution qui renvoie au désir de contribuer au monde autour de soi et d'agir pour faire une différence au sein de sa communauté (ex. bénévolat). Puisque les adolescents développent cet ensemble de compétences par le biais d'expériences et de contacts sociaux positifs, les activités parascolaires et de loisirs organisés représentent un contexte tout indiqué pour favoriser le DP des jeunes (Bouchard et al., 2023).

¹ L'usage du masculin vise à alléger le texte et sous-entend toute la diversité de genre.

Les activités parascolaires et de loisirs organisés : un contexte important pour le DP des jeunes

Les activités parascolaires, c'est-à-dire les activités sportives ou de loisirs organisés ayant lieu en dehors des heures de classe, stimulent l'acquisition de compétences chez les adolescents, puis éventuellement la généralisation de celles-ci en habiletés de vie (*life skills*), c'est-à-dire des cognitions, des comportements ou des habiletés interpersonnelles qui sont réinvestis dans d'autres contextes, par exemple à l'école ou dans le milieu familial (Gould et Carson, 2008; Holt et al., 2017). Le développement et le transfert de ces habiletés ne se fait toutefois pas automatiquement. Il importe en effet que les activités soient structurées et supervisées par des adultes compétents afin, notamment, d'encourager les jeunes à développer des relations positives avec des pairs et des adultes, de renforcer un sentiment d'appartenance et de permettre aux adolescents d'exercer leur pouvoir d'agir (Denault et Poulin, 2009; Durlak et al., 2010; Vandell et al., 2015).

Pour favoriser le DP, les activités parascolaires ou de loisirs organisés doivent également être accessibles financièrement et géographiquement aux jeunes, en particulier ceux qui doivent composer avec un accès plus limité à certaines ressources. C'est le cas de nombreux jeunes qui évoluent en milieux défavorisés. Selon la théorie de la vulnérabilité sociale, ces jeunes peuvent avoir cumulé des expériences négatives au sein de plusieurs institutions, engendrant un sentiment d'incompétence et de déconnexion sociale et une perspective négative en ce qui a trait par exemple à l'éducation et à l'emploi (Vettnburg, 1998). Notons également que plusieurs jeunes issus de milieux défavorisés sont identifiés comme appartenant à des groupes racisés (Newman et al., 2020). Ces jeunes sont d'ailleurs plus souvent étudiés selon une perspective déficitaire qui se centre sur leurs échecs et leurs lacunes, tout en ignorant leur agentivité et leurs forces, perpétuant ainsi une vision négative de leur réalité (Nols et al., 2017; Williams et al., 2018). Pourtant, ils sont tout autant susceptibles de se développer positivement que les autres jeunes s'ils ont accès à des occasions de qualité (Jacobs et Wright, 2021). Cependant, en raison de certains obstacles, dont la pauvreté et le racisme systémique, c'est-à-dire une forme de racisme qui est ancrée au sein d'une société ou d'une organisation, ces jeunes ont souvent un accès plus restreint aux activités susceptibles de favoriser leur développement positif (Heath et al., 2022). Or, certaines études suggèrent qu'ils en tireraient des bénéfices encore plus grands que les jeunes issus de milieux plus favorisés et développeraient des forces et des habiletés de vie les rendant plus aptes à faire face aux défis qu'ils rencontreront (Roth et Brooks-Gunn, 2016; Vandell et al., 2015). Cela s'explique par le fait que ces activités représentent parfois une des seules occasions où ils peuvent développer certaines ressources, comparativement aux adolescents plus favorisés pour qui les occasions sont multipliées puisqu'ils disposent de ressources familiales et financières leur permettant de participer à des activités diversifiées et de qualité, ayant ainsi pour effet de diluer les bénéfices qu'ils peuvent en tirer (Vandell et al., 2015). Cependant, cet effet de « compensation » pour les jeunes issus de milieux défavorisés n'est pas systématique et dépend de la qualité ainsi que de la nature des activités proposées.

En effet, en plus des considérations relatives à la qualité et à l'accessibilité, le DP des adolescents dépend également du type d'activité proposé. Il existe notamment un consensus à l'effet que l'activité physique engendre des bénéfices aux plans de la santé physique et mentale des adolescents et favorise leur DP (Bruner et al., 2021; Camiré, 2015). Cela est également vrai pour les jeunes issus de milieux défavorisés, particulièrement en ce qui a trait à l'estime de soi ainsi qu'aux habiletés sociales et d'autorégulation (Fuller et al., 2013). Cet effet s'explique notamment par le fait que les activités sportives contribuent à fournir des occasions de côtoyer des pairs et des adultes pouvant les aider à acquérir et à généraliser des habiletés de vie (Newman et al., 2020). De plus, les jeunes en milieu défavorisé accordent généralement une très grande valeur à la participation sportive, ce qui en fait un type d'activité très attrayant pour ces derniers (Fuller et al., 2013). Cependant, les activités sportives, en particulier les sports d'équipe qui comportent un aspect compétitif, peuvent être aussi associées à des retombées négatives, notamment une plus grande consommation d'alcool et des comportements antisociaux (Camiré et Trudel, 2010; Denault et Poulin, 2018). Le simple fait de participer à une activité sportive n'est donc pas suffisant pour favoriser le DP des jeunes en milieu défavorisé. C'est ici qu'interviennent les actions et les paroles de l'entraîneur, et le climat d'équipe qui en découle, lesquels agissent comme des facteurs déterminants pour le DP des jeunes (Camiré, 2015; Martin et al., 2021).

Le rôle crucial de l'entraîneur sportif : des modèles de pratiques qui font la différence

Plusieurs modèles existent pour rendre compte des pratiques des entraîneurs sportifs, dont quatre approches particulièrement bien documentées, soit le modèle des comportements de *leadership* dans le sport de Chelladurai et Saleh (1980), l'approche orientée vers des buts de maîtrise (*mastery-oriented coaching*) (Holt et al., 2017; Vella et Perlman, 2014), le *leadership* transformationnel (*transformational leadership*) (Vella et al., 2012) et le modèle humaniste (Lyle, 2002).

Le modèle des comportements de *leadership* dans le sport de Chelladurai et Saleh (1980) repris par Teques et al. (2020) comporte quatre dimensions. D'abord, la dimension formation et directives qui consiste en l'enseignement de techniques, de tactiques et en des corrections personnalisées. Ensuite, la dimension comportements démocratiques renvoie au soutien à la participation des athlètes à la prise de décision alors que la dimension comportements autocratiques fait pour sa part référence à une posture autoritaire, soit une attitude qui ne favorise pas les compromis ou les remises en question. La dimension du soutien social se traduit par l'implication de l'entraîneur dans la satisfaction des besoins interpersonnels des athlètes ainsi que l'expression de l'affection envers les athlètes. Enfin, la rétroaction positive consiste en l'expression par l'entraîneur de son appréciation à l'endroit des athlètes. Certaines études ont montré que le fait de chercher activement à avoir des relations chaleureuses avec les jeunes, de les soutenir et d'accueillir leur point de vue est associé à plusieurs dimensions du DP (Camiré, 2015, Gould et al., 2012).

Par ailleurs, les pratiques qui s'inscrivent dans une approche orientée vers des buts de maîtrise (*mastery-oriented coaching*) se centrent sur les apprentissages,

les efforts et l'autoévaluation plutôt que sur la victoire et la comparaison avec les autres (Holt, 2016; Holt et al., 2017; Vella et Perlamn, 2014). Les pratiques des entraîneurs qui traduisent cette posture mettent l'accent sur les efforts, le renforcement continu, l'attention individualisée aux athlètes ainsi que la valorisation des apprentissages et du plaisir. Ce type de pratiques d'entraînement est associé à une plus grande motivation et à de meilleures relations interpersonnelles avec les pairs et les adultes, c'est-à-dire la dimension connexion du DP (Gould et al., 2012).

Ensuite, le *leadership* transformationnel s'appuie sur quatre composantes, soit l'influence idéalisée, c'est-à-dire servir de modèle positif, la motivation inspirante se traduisant par le fait de se comporter de façon à inspirer et à motiver les athlètes, la stimulation intellectuelle consistant à mettre les athlètes au défi sur le plan cognitif et à encourager la créativité et la considération individualisée visant à comprendre et à répondre aux besoins individuels des jeunes (Vella et al., 2012). Certaines études menées auprès d'adolescents ont montré que ce type de pratiques, en particulier le fait d'agir comme un modèle pour les jeunes, était associé à un plus grand sentiment de compétence (Price et Weiss, 2013; Vella et al., 2013).

Enfin, le modèle humaniste se centre sur les forces et le pouvoir d'agir des athlètes et vise à promouvoir la croissance personnelle et le développement en donnant du pouvoir aux athlètes et en misant sur des relations positives avec ces derniers (Falcão et al., 2019; Lyle, 2002). Les entraîneurs humanistes proposent des activités et des objectifs définis qui correspondent aux besoins développementaux individuels des athlètes, notamment en fournissant des occasions d'exercer la résolution de problème, tout en démontrant de la compréhension et du soutien. Certaines études ont démontré que cette approche est appréciée par les jeunes athlètes et favorise leur motivation et leur confiance en soi (Camiré et al., 2019; Stein et al., 2012). Cette approche demeure toutefois peu étudiée, en particulier chez les jeunes.

Malgré leur pertinence reconnue, ces quatre modèles théoriques ne mettent pas de l'avant des pratiques concrètes (c'est-à-dire des paroles ou des actions de l'entraîneur), mais plutôt des catégories de pratiques ou les objectifs visés par ces dernières. De plus, l'apport de ces pratiques au DP des jeunes issus de milieux défavorisés est à clarifier. Aux fins de la présente étude, ces modèles serviront de repère théorique pour la discussion des résultats relatifs aux actions et aux paroles des entraîneurs qui, du point de vue des jeunes, contribuent aux dimensions de leur DP.

Les actions et les paroles des entraîneurs et le DP des jeunes en milieu défavorisé

Peu de connaissances sont disponibles sur les actions et les paroles des entraîneurs reliées au DP des jeunes issus de milieux défavorisés et la majorité des études disponibles proviennent des États-Unis. Certaines études suggèrent que le recours à une approche humaniste ou orientée vers des buts de maîtrise serait très important pour les jeunes issus de milieux défavorisés qui ont été plus souvent confrontés à des sentiments d'incompétence, d'échec, de rejet et peuvent

avoir développé une faible estime de soi (Andrews et Andrews, 2003; Falcão et al., 2019; Vettcnburg, 1998). L'étude de Flett et al. (2013), s'appuyant sur des entrevues approfondies et des observations ethnographiques auprès de 12 entraîneurs auprès de jeunes en milieux défavorisés, permet de cibler certains types de pratiques qui pourraient être efficaces auprès de ces jeunes. En se référant au jugement des administrateurs des programmes sportifs au sein desquels les entraîneurs étaient impliqués, l'échantillon a été divisé en deux, soit six entraîneurs jugés efficaces et six identifiés comme moins efficaces. Les résultats des analyses thématiques menées dans le cadre de cette étude montrent que les entraîneurs les plus efficaces avaient tendance à proposer des défis aux jeunes, tout en leur offrant du soutien pour les relever, développaient des relations chaleureuses avec les jeunes, encourageaient un climat positif au sein de l'équipe et manifestaient de l'ouverture à l'égard des opinions des jeunes. Cependant, cette étude ne nous renseigne pas sur les pratiques qui sont importantes du point de vue des jeunes.

Par ailleurs, l'étude de Whitley et al. (2011) basée sur des entretiens semi-dirigés avec 23 jeunes athlètes de 10 à 18 ans issus de milieux défavorisés a permis d'identifier les préférences de ces jeunes en ce qui a trait aux pratiques de leur entraîneur. Il ressort des analyses thématiques que les pratiques les plus appréciées sont le fait d'enseigner à la fois des habiletés sportives et des habiletés de vie, d'offrir du soutien et des encouragements, d'être chaleureux, d'être strict mais juste et de proposer des défis aux jeunes tout en adoptant une approche orientée vers les buts de maîtrise. Cette étude nous renseigne donc sur les pratiques importantes du point de vue des jeunes mais ne permet pas de tirer de conclusions quant à leur contribution au développement des jeunes. Il importe de mentionner que bon nombre de jeunes issus de milieux défavorisés ont moins d'occasions de côtoyer des adultes significatifs, autres que leurs parents, et que l'établissement de relations chaleureuses avec leur entraîneur est d'autant plus important puisqu'il permet aux jeunes de rétablir une relation de confiance avec des adultes ainsi que de voir leur côté humain, au-delà de leur rôle d'autorité avec lequel ils ont parfois un rapport tendu (Camiré et Santos, 2019; Holt, 2016; Vettcnburg, 1998). Chez ces jeunes issus de milieux défavorisés, de telles relations avec leur entraîneur sont associées à un meilleur développement moral, en particulier l'esprit d'équipe et la conscience sociale ainsi que des connexions plus grandes avec leur entourage (Newman et al., 2020).

Une étude qualitative québécoise menée auprès de 23 jeunes en milieu défavorisé, en majorité des filles âgées en moyenne de 14 ans, a documenté leur perception des pratiques des entraîneurs qui contribuent à leur développement personnel, c'est-à-dire le développement d'habiletés de vie (Falcão et al., 2019). Selon ces jeunes qui provenaient de trois écoles situées en milieu urbain, leur entraîneur, qui avait été formé selon une approche humaniste, était une personne importante à leurs yeux, avec qui ils ont développé une relation chaleureuse, qui leur enseignait des leçons de vie et leur apportait du soutien pour surmonter leurs défis personnels et scolaires. Leur développement personnel était favorisé lorsque leur entraîneur s'intéressait à des domaines de leur vie autres que le sport. Également, en lien avec l'approche orientée vers les buts de maîtrise, les jeunes apprécient que leur entraîneur les encourage à fournir des efforts et prenne le temps d'expliquer

les techniques sportives, plutôt que d'avoir recours à des pratiques punitives en cas d'erreur. En somme, ces études suggèrent que les pratiques qui s'inscrivent au sein des approches orientées vers les buts de maîtrise, humaniste et de certaines dimensions des comportements de *leadership* (démocratique, formation et directives, soutien) sont celles qui paraissent les plus prometteuses pour favoriser le DP des jeunes issus de milieux défavorisés.

Questions de recherche et pertinence de l'étude

Les rares études portant sur les pratiques des entraîneurs et le DP des jeunes issus de milieux défavorisés permettent de conclure que pour ces derniers, il est bénéfique que leur entraîneur valorise l'effort plutôt que la victoire et qu'il établisse des relations chaleureuses avec eux. Ces études sont toutefois pour la plupart circonscrites au DP dans le cadre du sport et s'attardent peu à la généralisation des habiletés à d'autres contextes de vie. Les études quantitatives renseignent sur les liens entre certaines pratiques des entraîneurs et le développement des jeunes (Gould et al., 2012; Newman et al., 2020; Schailée et al., 2017). Elles éclairent toutefois bien peu sur la manière dont ces pratiques s'actualisent dans le quotidien d'une équipe, c'est-à-dire à travers des actions et des paroles concrètes, par exemple se sentir proche de son entraîneur car celui-ci lui a permis de le tutoyer et de l'appeler par son prénom (Falcão et al. 2019). Tel que souligné par Falcão et al. (2020), on constate un certain écart entre les théories des pratiques des entraîneurs et les pratiques telles qu'elles prennent forme dans le quotidien d'une équipe sportive. Plusieurs des études qualitatives fournissent une compréhension plus concrète des manifestations de ces pratiques, mais ont été menées à Détroit, une ville américaine qui partage peu de ressemblance avec le contexte québécois, notamment en termes de niveau de défavorisation économique et de services sociaux (Flett et al., 2013; Withley et al., 2011). L'étude québécoise de Falcão et al. (2019) a eu recours à des groupes de discussion, une technique efficace pour recueillir des données qualitatives et qui offre un certain contrôle de la qualité des données recueillies. Des entretiens individuels pourraient toutefois représenter un apport complémentaire aux connaissances existantes puisqu'ils permettent d'aborder des sujets plus personnels ainsi que soutenir la prise de parole des jeunes qui sont moins à l'aise de le faire en groupe, limitant par conséquent certains biais de désirabilité sociale (Gaskell, 2000).

La présente étude s'appuie sur un devis qualitatif afin de documenter la contribution des actions et des paroles des entraîneurs au DP des jeunes issus de milieux défavorisés, du point de vue de ces derniers. Plus précisément, cette étude vise à répondre à deux questions :

- (1) Pour chacune des dimensions du DP, quelles sont les retombées des actions et des paroles des entraîneurs sportifs, telles que perçues par les jeunes?
- (2) Quelles sont les actions et les paroles des entraîneurs qui, du point de vue des jeunes, engendrent ces retombées?

Cette étude a été menée en partenariat avec l'organisme Pour 3 Points [P3P] (pour3points.ca). Cet organisme offre différents programmes de formation et

de certification pour les entraîneurs sportifs afin qu'ils adoptent une approche centrée explicitement sur le DP selon l'approche humaniste et encouragent activement l'acquisition et le transfert d'habiletés de vie, particulièrement chez les jeunes en milieu défavorisé afin de favoriser l'égalité des chances.

Méthode

Procédures

À la suite de l'approbation de l'étude par le comité d'éthique de la recherche de l'université du Québec en Outaouais et avec le soutien de l'organisme partenaire, l'étude a été présentée à des entraîneurs sportifs auprès de jeunes en milieu scolaire et communautaire situés à Montréal au printemps 2022. Cinq entraîneurs formés par P3P ($n = 3$) ou non ($n = 2$) se sont montrés intéressés par le projet et ont invité l'équipe de recherche à le présenter aux jeunes athlètes lors d'une pratique sportive. Les jeunes intéressés ont reçu un formulaire de consentement parental (pour ceux âgés de moins de 14 ans) ou un formulaire de consentement (pour ceux âgés de 14 ans et plus). Au début de l'été 2022, ces jeunes ont été recontactés et invités à prendre part à des entretiens semi-dirigés d'environ une heure menés sur Zoom en raison des mesures sanitaires en vigueur. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur Zoom puis transcrites sous forme de verbatim par l'équipe de recherche. En guise de compensation, les participants ont reçu une carte cadeau d'une valeur de 50 \$ échangeable dans une boutique d'équipements sportifs.

Basé sur un guide d'entrevue élaboré en collaboration avec les membres de l'équipe de P3P, les entretiens individuels ont exploré les retombées des paroles et des actions des entraîneurs sur leur DP. Plus précisément, dix questions ont été utilisées pour permettre aux jeunes d'identifier les actions et les paroles de leur entraîneur qui ont contribué au développement des six types de compétences de leur DP, soit : leur réussite éducative et leurs stratégies pour faire face aux stress et défis rencontrés dans leur vie (dimension compétence), leur persévérance dans divers domaines (dimension caractère), la qualité de leurs relations avec les autres et leur sentiment d'appartenance à l'école (dimension connexion), leur capacité à faire preuve de bienveillance envers les autres (dimension bienveillance), leur relation avec eux-mêmes et leur manière de se percevoir (dimension confiance), ainsi que leur participation à la société (dimension contribution). Afin de permettre aux jeunes de s'exprimer spontanément au sujet de ces actions et de ces paroles et de choisir celles qui, de leur point de vue, sont les plus significatives, les questions d'entrevues ont été formulées sans égard aux modèles théoriques des pratiques des entraîneurs existants.

Participants

Au total, douze adolescents montréalais ont pris part à ces entretiens. Parmi ces jeunes, sept étaient accompagnés par des entraîneurs formés par P3P et cinq par des entraîneurs n'ayant pas suivi cette formation. Les jeunes étaient accompagnés par leur entraîneur depuis en moyenne 11,87 mois et pratiquaient leur sport en milieu scolaire ($n = 7$) ou civil ($n = 5$). Parmi ces jeunes âgés entre 12 et 17 ans

($M = 14,08$), on compte neuf garçons et dix jeunes s'identifiant comme minorité visible. De plus, huit de ces jeunes étaient issus de l'immigration, c'est-à-dire qu'eux même ou au moins un de leurs parents était né à l'étranger (Bénin, Burundi, Côte d'Ivoire, Gambie, Haïti, Panama et Rwanda). Le statut socioéconomique des participants à l'étude a été estimé à l'aide de l'indice de milieu socioéconomique [IMSE] de l'école fréquentée (Ministère de l'Éducation, 2022). La moyenne de l'IMSE des participants est de 7,51 indiquant un niveau de défavorisation relativement élevé.

Stratégie d'analyse

La stratégie d'analyse combine une approche déductive et une approche inductive, la complémentarité de ces approches permettant de répondre avec nuance à chacune des questions de recherche (Bingham et Witkowsky, 2022). L'ensemble du processus d'analyse des données a été réalisé à l'aide du logiciel NVIVO version 14. Pour répondre à la première question de recherche qui vise à identifier les retombées des actions et des paroles des entraîneurs sur chacune des dimensions du DP, les verbatim ont été codés selon une approche déductive à partir d'une grille élaborée par la chercheuse responsable en mobilisant les six dimensions du modèle de Lerner et al. (2009) comme cadre de référence.

Dans un premier temps, deux entrevues ont été codées par une assistante en utilisant la grille développée. Une rencontre avec la chercheuse principale a ensuite permis d'harmoniser la logique de codage. Le reste des entrevues ont ensuite été codées par l'assistante de recherche sous la supervision étroite de la chercheuse principale. Dans le but de répondre à la seconde question de recherche qui concerne l'identification des actions et des paroles qui, du point de vue des jeunes, a favorisé leur développement pour chacune des dimensions du DP, l'approche inductive a été utilisée afin de faire ressortir les actions et les paroles évoquées par les jeunes pour chacune des dimensions du DP, sans que l'analyse ne soit orientée selon un a priori théorique. À cette fin, la chercheuse responsable du projet et l'assistante ont procédé à la lecture « flottante » des transcriptions qui concernent ces actions et ces paroles des entraîneurs afin d'établir une première liste des principaux thèmes abordés par les jeunes (Mayer et al., 2000). Après plusieurs rencontres de discussion, un premier arbre de codage rendant compte des thématiques relatives aux actions et aux paroles des entraîneurs a été élaboré. Les données ont par la suite fait l'objet d'une analyse thématique à partir de cet arbre de codage qui a ensuite été raffiné pour mieux refléter la nature des données (Paillé et Mucchielli, 2012). Compte tenu du recours à la méthodologie qualitative en partie inductive et la part interprétative qu'elle implique, il importe de présenter la positionnalité des personnes impliquées dans l'analyse des données, soit la chercheuse principale, qui est une femme issue de la culture majoritaire, ainsi que l'assistante de recherche formée, jeune adulte immigrante.

Selon Guba et al. (1994), la méthodologie d'une recherche qualitative doit répondre à cinq standards de qualité : crédibilité (les résultats sont plausibles et représentent la réalité), fiabilité (les résultats de la recherche pourraient être reproduit dans des conditions similaires), confirmabilité (il y a un lien clair entre les données et les résultats), réflexivité (un processus d'engagement continu entre le

chercheur et le contexte de la recherche a été mis en place) et transférabilité (les résultats pourraient être transférés à un autre contexte ou groupe). Selon les critères d'évaluation de la réponse à ces standards de Stenfors et al. (2020), la présente étude est crédible en raison d'une cohérence entre la théorie, les questions de recherche et la méthodologie qui permettent de saisir l'expérience des jeunes. En effet, le recours à des entretiens individuels et rétrospectifs suscite l'introspection et la réflexion sur l'impact de certaines actions et de certaines paroles des entraîneurs sur le DP. De plus, les participants présentent des profils diversifiés en termes d'âge et de sports pratiqués, ce qui permet de recueillir des perceptions susceptibles de couvrir un large éventail d'expériences. Ensuite, des membres de l'organisme P3P qui détiennent une expertise sur les pratiques d'entraînement et le DP des jeunes issus de milieux défavorisés ont révisé la présente étude et confirmé la crédibilité des résultats. La présente étude répond également au critère de fiabilité puisqu'elle fournit suffisamment d'informations pour être reproduite par un autre chercheur ainsi qu'au critère de confirmabilité en prodiguant des descriptions détaillées des résultats ainsi que des citations des participants. En ce qui a trait à la réflexivité, des discussions d'équipe (équipe de recherche, partenaires de l'organisme P3P) ont accompagné chaque étape de la démarche, de la formulation des objectifs et des questions d'entrevue, jusqu'à l'analyse et l'interprétation des résultats. Cependant, puisque la présente étude s'intéresse au cas particulier des jeunes issus de milieux défavorisés et s'appuie sur un échantillon de petite taille, le potentiel de transférabilité de ses résultats pourrait en être affaibli. Rappelons toutefois que la pertinence de la transférabilité des recherches qualitatives est questionnée par certains auteurs (ex. Proulx, 2019).

Résultats

Les résultats sont présentés selon les six types de compétences du DP (Lerner et al., 2009). Pour chacun des types de compétences, les retombées perçues par les jeunes sont d'abord décrites (question de recherche 1). Ensuite, les actions et les paroles des entraîneurs qui, du point de vue des jeunes, y sont associées sont présentées (question de recherche 2). Il importe de souligner que bien que le guide d'entrevue abordait toutes les dimensions du DP, les retombées de certaines d'entre elles étaient plus difficiles à percevoir pour certains jeunes et ont donc été moins élaborées. Ainsi, afin de refléter cette réalité, pour chaque dimension du DP, le nombre de jeunes ayant perçu des effets sur la dimension est indiqué entre parenthèses. Afin de préserver l'anonymat des jeunes et de leurs entraîneurs, les informations permettant d'identifier la discipline sportive ainsi que le genre de l'entraîneur ont été retirées.

Caractère : perception des retombées et des pratiques des entraîneurs

Les jeunes ($n = 8$) ont rapporté que leur entraîneur contribue au développement de leur sens moral et de leurs valeurs personnelles. Concrètement, ce dernier les a aidés à développer leur motivation et leur engagement à s'améliorer tant dans leur sport qu'au plan personnel, ainsi qu'à persévérer, comme le mentionne ce jeune :

Coach² a souvent parlé d'engagement. Ouais alors si tu t'engages dans quelque chose, tu dois rester dedans. Ça m'affecte positivement parce que je me suis engagé dans le [sport], je vais rester dans le [sport]. – Salif 12 ans³.

De plus, les jeunes ont également mentionné avoir appris au contact de leur entraîneur l'importance de travailler fort dans leur sport mais également à l'école, ainsi qu'à valoriser le respect, l'effort et l'entraide. L'acquisition de certaines de ces valeurs se reflète notamment dans les propos de ce jeune :

Ça me dérange pas vraiment de gagner, mais vraiment m'améliorer, c'est ça qui compte. – Anderson 15 ans.

L'analyse du discours des jeunes a permis d'identifier trois catégories d'actions et de paroles des entraîneurs qui, selon eux, contribuent au développement de leur caractère, soit adopter un discours explicite relativement aux valeurs, servir de modèle et encourager la participation à la prise de décision. En effet, les jeunes attribuent notamment les retombées sur le développement de leur caractère au fait que leur entraîneur leur parle des valeurs de respect, d'effort et d'entraide. De plus, les jeunes considèrent leur entraîneur comme un modèle qui suscite leur désir de s'améliorer, comme il en est entre autres question dans l'extrait suivant :

Coach est une personne droite et franche donc, dans ses valeurs, ça se voit que coach aime beaucoup l'honnêteté, bien faire les choses. [Ça incite à] toujours poser des questions afin de s'améliorer et aller vers coach quand on sent le besoin de s'améliorer. – Adjoua, 16 ans.

Finalement, du point de vue des jeunes, le fait que leur entraîneur leur permette de participer à la prise de décision les amènent à réfléchir à leurs actions. Les propos des jeunes suggèrent qu'une telle approche permet à l'entraîneur de guider et modérer la prise de décision, par exemple en posant des questions suscitant l'approfondissement de la réflexion. Les exemples fournis par les jeunes témoignent du fait qu'il y a plusieurs manières d'inciter les athlètes à participer à la prise de décision. Par exemple, l'entraîneur peut faire une proposition et demander aux jeunes s'ils sont d'accord, accueillir les opinions lorsqu'elles se présentent spontanément ou rechercher proactivement l'opinion des jeunes en intégrant des moments de réflexion d'équipe à la routine, selon les propos de Paul dans l'extrait suivant :

À chaque game, coach nous dit souvent « Qu'est-ce que on aurait pu mieux faire? ». Puis coach nous demande après ce qu'il aurait pu mieux faire. Alors ça, je trouve que c'est quand même bien, coach nous demande notre opinion, ce n'est pas juste nous qui le disons. Ce n'est pas juste coach

² Bien que le terme *coach* soit un anglicisme, il a été conservé car c'est ainsi que les jeunes désignent leur entraîneur.

³ Tous les prénoms sont fictifs.

qui va proposer, genre coach va me demander. Et puis ensuite coach va donner son opinion là-dedans. – Paul, 14 ans

Les jeunes apprécient que leur entraîneur leur demande proactivement leur opinion et de pouvoir prendre des décisions qui concernent des sujets importants comme les stratégies d'équipe.

Un moment donné, on avait un devoir où on devait écrire sur un papier nos opinions, comment on pourrait aider l'équipe, qu'est-ce qui pourrait faire en sorte que l'équipe s'améliore. On devait écrire dans un papier et lui donner sur une feuille mobile pour que coach le lise et écoute nos opinions. – Evens, 12 ans.

Les jeunes souhaitent toutefois que ce soit leur entraîneur qui prenne la décision finale, après avoir pris en considération leur point de vue.

Confiance : perception des retombées et des pratiques des entraîneurs

L'ensemble des jeunes rencontrés ($n = 12$) ont mentionné avoir amélioré leur confiance, c'est-à-dire leur estime et leur affirmation de soi ainsi que leur connaissance de soi au contact de leur entraîneur. Concrètement, ils rapportent croire davantage en leurs capacités à résoudre leurs problèmes et être moins stressés ou apeurés qu'avant dans certaines situations. Ces citations de ces deux jeunes reflètent bien l'acquisition de la croyance en leurs capacités à faire face aux défis qui se présentent à eux et leur sentiment de contrôle face aux situations qu'ils sont amenés à vivre :

Ça m'a donné plus confiance en moi, de pas être toujours genre déstabilisé par une mauvaise nouvelle. Je me perçois comme une bonne personne qui est plus courageux, plus aller de l'avant que de reculer. J'ai plus confiance en moi, je sais plus m'affirmer. [...] Imaginons qu'il faut choisir des gens. Puis à la place de rester dans mon coin, puis pas prendre une décision, je vais me décider, aller vers l'avant et puis essayer de d'être choisi ou d'être élu. – Nesly, 12 ans.

Ça m'a aidé à montrer que j'avais un pouvoir sur l'effort que je mettais et sur comment je pouvais le mettre. – Biessé, 14 ans.

En plus de cette plus grande confiance en leurs capacités à surmonter les défis de la vie, les jeunes ont également rapporté se sentir plus confortables avec eux-mêmes, prendre plus de « risques » et essayer des choses même s'ils ne sont pas certains de réussir grâce aux actions et aux paroles de leur entraîneur. Les propos de ce jeune reflètent cette capacité nouvelle à dépasser ses appréhensions pour prendre des risques :

Au début, au premier match, j'avais peur d'aller marquer, de rater, de la réaction des gens, des spectateurs, des trucs comme ça. Mais maintenant j'ai moins peur quand j'ai une option pour aller scorer, je vais prendre

l'option. Et c'est la même chose dans ma vie. Avant, un petit exemple, la prof disait un truc au tableau, moi j'avais la petite peur de répondre, mais maintenant, j'ai plus confiance en moi, je vais lever ma main même si j'ai une mauvaise réponse, je vais la dire quand même. – Evens, 12 ans

Les propos de ce jeune témoignent par ailleurs de l'augmentation de l'estime personnelle que certains jeunes peuvent ressentir grâce à leur entraîneur :

Maintenant j'suis beaucoup plus confortable avec moi-même, qui j'suis ça fait monter la confiance en nous, comme on a du potentiel. – Sierra, 16 ans.

Par ailleurs, les propos des jeunes ont permis d'identifier trois catégories d'actions et des paroles des entraîneurs qui ont eu cet effet sur leur confiance, soit enseigner des techniques sportives, manifester sa confiance envers les jeunes et inciter activement les jeunes à se dépasser.

En effet, les jeunes rapportent que l'enseignement des techniques qui leur permettent de s'améliorer sur le plan sportif a augmenté leur confiance, notamment en leurs capacités comme athlète, mais également pour gérer le stress qui découle de certaines activités sportives, par exemple les matchs et les compétitions.

Des fois avant les games, coach nous dit ce qu'on doit faire, puis il nous rassure. Des fois, coach va détendre l'atmosphère un peu là quand il voit qu'on est stressé et tout, [...] nous rappeler ce qu'on doit faire. [...] Il a vraiment une bonne façon de comme de détendre l'atmosphère, de nous ramener un peu à ce qu'on sait faire puis à nos jeux. [...] Il peut toujours prendre des time out pour nous expliquer, genre il va pas crier. – Paul, 14 ans.

De plus, les entraîneurs témoignent de leur confiance envers le potentiel des jeunes en les encourageant, en leur faisant des compliments et en remarquant qu'ils font quelque chose de bien. Les propos de Darryn et Olivia rendent compte de la manière dont ces marques de confiance peuvent prendre forme dans le quotidien d'une équipe sportive :

La validation des coachs, c'est quelque chose qui m'aide à avancer et c'est vrai que coach est le genre de coach qui va dire des bonnes remarques quand je fais quelque chose de bien. – Olivia, 15 ans

Coach est venu me voir, m'a dit que j'avais un talent et qu'il-elle croyait en moi et n'aimait pas juste la façon dont je jouais, mais ma personnalité. J'ai aimé ce compliment à cause que ça m'a prouvé que coach croit en moi et j'aime ça quand la personne croit en moi et me fait confiance. Pas juste dans le sport, mais partout. – Darryn, 12 ans

Enfin, certains jeunes ont mentionné à titre d'actions et de paroles contribuant à leur confiance le fait que leur entraîneur incite activement les jeunes à se dépasser et tout particulièrement, qu'il mobilise et mette de l'avant des jeunes ayant tendance

à être en retrait et leur fasse vivre des succès, leur donne des conseils et les incite à essayer des choses comme en témoignent les citations suivantes :

Il posait des questions et c'est toujours les mêmes personnes qui répondent. Alors là, il va sélectionner les personnes qui parlent moins, pour parler.
– Anderson, 15 ans.

J'étais un peu plus gêné puis [...] j'ai appris à être moins gêné, puis à plus faire confiance et à quand même crée des liens d'amitié avec eux, puis devenir plus proche là, puis ça, coach nous a pas mal aidé à ça, en nous faisant jouer, en faisant des blagues tout le temps, puis en en faisant des pratiques. – Paul, 14 ans.

Connexion : perception des retombées et des pratiques des entraîneurs

Tous les jeunes rencontrés ($n = 12$) ont mentionné avoir amélioré leur connexion au contact de leur entraîneur, se traduisant notamment par le fait d'avoir des relations positives avec leur entourage ainsi qu'avec certaines institutions, par exemple l'école. Plus précisément, les jeunes ont rapporté avoir développé un sentiment de connexion avec leur entraîneur qui se traduit par le fait de se sentir proche malgré sa position d'autorité et de percevoir qu'ils peuvent lui parler sans être jugés. Les participants ont également évoqué un sentiment plus grand de connexion avec leurs pairs qui se manifeste concrètement par leur habileté à se faire de nouveaux amis, à contribuer à un climat harmonieux dans l'équipe et à être capable de communiquer. Enfin, pour certains, ces habiletés relationnelles se sont généralisées à d'autres contextes, par exemple leur école. En effet, des jeunes expliquent que le fait d'être entré en relation avec un adulte autre que leurs parents leur a permis d'être plus confortables dans leurs rapports avec d'autres adultes, notamment leurs enseignants. Le témoignage de Biessé montre comment les habiletés relationnelles et la confiance développées dans la relation avec l'entraîneur peuvent se généraliser à des relations avec d'autres adultes :

J'ai jamais « build » vraiment de relation avec les profs. Je vais en cours, bonjour, je m'assois, j'écoute, là je ressors. Coach m'a aidé un peu pour ma relation avec mes profs. La deuxième étape, coach m'a dit « force toi, le respect, c'est important. », tout ça. Je me dis, OK, bah, je vais respecter, voilà. « Bonjour, vous allez bien », donc là ça rajoutait quelques petites phrases, donc ça donnait un peu de relation [avec les profs]. Des fois, je pouvais faire des blagues avec les professeurs, comme on fait avec les coaches. Je pouvais venir les voir, disons sans vraiment une grande gêne.
– Biessé, 14 ans.

Les actions et les paroles des entraîneurs qui, selon les jeunes, ont généré ces bénéfices au plan de la connexion se regroupent au sein de trois thèmes : favoriser la cohésion au sein de l'équipe, recourir à l'humour et s'intéresser aux jeunes au-delà de leur rôle d'athlète. Ainsi, certains jeunes mentionnent des actions et des paroles de leur entraîneur qui favorisent la cohésion, et donc la connexion entre les joueurs, notamment le fait de remarquer et souligner un climat

interpersonnel positif dans l'équipe tout en intervenant lorsque des conflits émergent entre les jeunes tel qu'illustré dans la citation suivante :

Juste le fait qu'il y a quelqu'un qui manque de respect envers un autre joueur, coach va arrêter toute la pratique, va faire un speech sur le respect, comme "Tu peux pas dire des affaires comme ça, sinon lui, comment il se sent, bla bla bla". Donc c'est vraiment une priorité pour coach.

– Anderson, 15 ans.

De plus, les jeunes ont rapporté que le fait que leur entraîneur ait recours à l'humour renforce leur connexion avec ce dernier, mais également entre les joueurs de l'équipe en instaurant un climat convivial dans le groupe :

Coach donne des blagues avec nous, niaise aussi avec nous, tout ça [...]. Donc là après tout le monde embarque, donc c'est vraiment coach qui lead tout le monde à une bonne chimie. – Anderson, 15 ans.

Enfin, les jeunes ont expliqué que le fait que leur entraîneur s'intéresse à eux au-delà de leur rôle d'athlète, c'est-à-dire en dehors des périodes de pratiques sportives, contribuait significativement à renforcer leur connexion avec leur entraîneur. Parmi les manifestations concrètes de cet intérêt ayant été évoquées par les jeunes, il y a notamment le fait que leur entraîneur soit attentif à leur état émotionnel, prenne des nouvelles de ce qu'ils vivent à l'extérieur des périodes de pratiques (ex. résultats scolaires, situation familiale) ainsi que de prendre le temps d'aider et de conseiller les jeunes quant aux solutions à envisager pour résoudre leurs problèmes personnels, tel qu'illustré par les propos de Evens et Paul :

Coach est quand même proche avec nous, coach vient toujours nous parler des fois individuellement, prendre nos nouvelles. C'est surtout ça qui peut être important. Puis coach va contribuer à une bonne ambiance. Coach s'intéresse beaucoup à ses joueurs et porte une attention à chacun. Coach en laisse pas un derrière. – Paul, 14 ans

À cause de mon comportement à l'école, ma mère m'avait enlevé du [sport]. [...] Coach a trouvé une entente avec ma mère et grâce à ça, ça s'est bien passé à l'école et je peux rester dans l'équipe. – Evens, 12 ans

Bienveillance : perception des retombées et des pratiques des entraîneurs

Bien que cette dimension soit moins présente dans le discours des jeunes ($n = 7$), plusieurs d'entre eux ont perçu que leur entraîneur les amènent à faire davantage preuve d'empathie envers les autres ainsi qu'à vouloir aider les autres en les soutenant et en les incitant à s'améliorer.

Je veux amener les jeunes qui développent un certain talent, les voir aller loin dans leur sport. Il y en a beaucoup qui savent pas qu'ils vont aller loin. Je vais les aider à développer leur potentiel. – Alphonse, 17 ans.

De façon surprenante, certains jeunes ont également rapporté être davantage en mesure de faire preuve de bienveillance envers eux-mêmes comme expliqué dans la citation suivante :

Grâce à coach, je pourrais dire que j'ai plus de respect pour moi-même et plus d'empathie, c'est à dire que quand je faisais des erreurs, je savais plus... moins me les reprocher. – Biessé, 14 ans.

Selon les jeunes, les actions et les paroles de leur entraîneur qui contribuent à ces changements au plan de leur bienveillance se regroupent sous deux thèmes. Premièrement, les entraîneurs sensibilisent les jeunes à réfléchir à la manière dont les autres se sentent et les incitent à leur apporter leur soutien, comme Anderson l'explique dans l'extrait suivant :

Coach voyait quelqu'un qui a des problèmes et venait nous dire « Hé, est-ce que t'as remarqué que lui a un problème? ». Là, souvent, nous on voyait que oui. « Ok, mais qui essaie d'aller faire quelque chose pour lui? ». Donc là, coach nous poussait vraiment à aller aider les gens, à être des meilleures personnes. Ça nous améliore à voir que lui, il ne se sent pas bien à l'école ou autour des gens, donc on peut voir ça, on peut lui dire « Ça va? Est-ce que tu te sens bien? ». – Anderson, 15 ans.

Deuxièmement, les entraîneurs enseignent aux jeunes à faire preuve de tolérance face à leurs propres erreurs en leur rappelant les forces qu'ils présentent en d'autres domaines ou circonstances ainsi qu'en les amenant à relativiser les conséquences de leurs erreurs comme il en est question dans l'extrait suivant :

Un jour, on avait perdu [un] tournoi. Et, coach, au lieu de nous faire tout un discours, la morale, s'est assis avec nous et nous a dit : Ben, ça c'est dans le parcours, ça, ça nous arrive. Asseyez-vous toutes et dites-vous des mots d'encouragement. Dites-vous ce que vous aimez du jeu de telle personne. » – Adjoua, 16 ans.

Compétence : perception des retombées et des pratiques des entraîneurs

Les jeunes ($n = 7$) qui ont rapporté des retombées des actions et des paroles de leur entraîneur au plan du développement de leur compétence et se perçoivent positivement dans divers domaines, ont mentionné avoir amélioré leurs compétences en sport et au plan scolaire.

Coach m'a aidé à pas juste devenir un bon joueur physiquement, mais aussi mentalement. – Paul, 14 ans.

Les actions et les paroles des entraîneurs auxquelles les jeunes imputent ces retombées se regroupent sous deux thèmes : enseigner des techniques sportives et offrir du soutien scolaire. Plus concrètement, les jeunes ont rapporté que le fait que leur entraîneur prenne le temps de leur enseigner les techniques sportives, de corriger leurs erreurs et de les conseiller sur leur préparation en dehors

des périodes de pratiques (ex. saines habitudes de vie) contribuait à les faire sentir plus compétents en sport.

Même si on fait un truc d'équipe, si coach voit un petit problème avec un seul joueur, il va faire arrêter tout le monde et leur demander d'écouter [...]. Donc il est prêt vraiment à ralentir toute l'équipe juste pour le développement des joueurs – Anderson, 15 ans

De plus, les jeunes ont rapporté avoir amélioré leur sentiment de compétence scolaire grâce au fait que leur entraîneur prenait du temps avant les périodes de pratiques pour leur permettre d'étudier, offrait durant cette période de l'aide aux devoirs et valorisait l'école en leur parlant de l'importance de la réussite et de la persévérance scolaires.

Toute la première étape en math, j'ai coulé tous mes exams, à part un. Donc là coach m'a dit « Ok, bon là on va s'asseoir chaque jour après l'école, chaque travail en math que tu dois faire, on va faire, on va remettre la journée même ». Puis là, à la deuxième étape, j'ai passé tous mes examens. Donc, ça m'a vraiment aidé. L'effort a augmenté. – Adjoua, 16 ans.

Les jeunes ont également mentionné que le fait que leur entraîneur leur permette de s'absenter d'une période de pratique afin d'étudier en vue d'un examen a favorisé leur performance scolaire.

Contribution : perception des retombées et des pratiques des entraîneurs

Un peu plus de la moitié des jeunes ($n = 7$) percevaient que leur entraîneur les a amenés à vouloir s'engager envers leur entourage et à contribuer à la société. Ils rapportent notamment avoir développé une plus grande conscience environnementale et souhaiter faire la promotion du sport dans leur communauté, notamment auprès d'enfants plus jeunes.

Maintenant, je fais plus de genre, bénévolat, j'aide plus les gens. – Nesly, 12 ans.

Les jeunes attribuaient ces retombées à deux catégories d'actions et de paroles : encourager les jeunes à s'impliquer dans leur communauté et servir de modèle en s'impliquant soi-même. Concrètement, les jeunes ont rapporté que leur entraîneur encourageait leur implication sociale en les incitant à faire du bénévolat et à participer à des levées de fonds dans le milieu sportif et en ayant des discussions au sujet de l'entraide, la participation sociale et certains enjeux sociaux comme c'est le cas dans les propos de ce jeune

Avant, souvent, je ne comprenais pas vraiment quand on parlait de changement climatique et tout ça, c'est quoi ça? Comme on s'en fout. Des fois, je laissais juste mes déchets à terre. Puis là, [avec coach] on parlait de ça, de bénévolat, de travailler et d'être respectueux, poli, tout ça. Donc

maintenant, des fois je marche avec un groupe d'amis, puis là on voit qu'il ouvre sa barre [de céréales] et laisse son papier à terre. Là des fois je vais dire « Yo, t'as laissé ton papier tomber à terre. » Là des fois je vais juste aller ramasser, je vais aller jeter pour lui. Donc je vais faire des petites actions qui vont améliorer. – Assan, 14 ans.

D'autres jeunes ont rapporté qu'ils ont souhaité contribuer à leur communauté parce qu'ils ont été inspirés par leur entraîneur qui s'implique lui-même et leur sert de modèle au plan des valeurs et des comportements. Les propos de ce jeune reflètent bien cette inspiration :

Il y a un centre communautaire proche de chez moi où les jeunes se réunissent et où j'allais quand j'étais [plus jeune]. Il m'est arrivé d'aller là-bas et puis de les aider. Coach c'était vraiment quelqu'un de gentil donc ça nous influençait vraiment beaucoup sur comment on devait se comporter. – Biessé, 14 ans.

Discussion

Cette étude avait pour objectif de répondre à deux questions. D'abord, quelles sont les retombées des actions et des paroles des entraîneurs sportifs sur chacune des dimensions du DP, telles que perçues par des jeunes issus de milieux défavorisés? Ensuite, quelles sont les actions et les paroles des entraîneurs sportifs qui, du point de vue des jeunes, engendrent ces retombées?

Les retombées des actions et des paroles des entraîneurs sportifs sur le DP du point de vue des jeunes issus de milieux défavorisés

Les résultats de la présente étude suggèrent que les jeunes perçoivent que les actions et les paroles de leur entraîneur leur permettent de se développer au plan de chacune des dimensions du DP. C'est tout particulièrement le cas de la confiance et de la connexion, deux dimensions abordées par l'ensemble des jeunes rencontrés. Plus précisément, au plan de la confiance, les jeunes ont, entre autres éléments, rapporté se sentir plus en contrôle face aux situations, se sentir plus aptes à relever les défis et à prendre certains « risques » susceptibles de leur apporter des bénéfices. Le développement de cette confiance en leurs capacités à faire face aux défis apparaît cruciale compte tenu des circonstances de vie difficiles et l'adversité qui caractérisent souvent le parcours de vie des jeunes en situation de défavorisation (Lindstrom et al., 2020). Il apparaît que dans un tel contexte, la confiance peut éventuellement contribuer à la résilience de ces jeunes en les amenant à avoir l'assurance nécessaire pour surmonter certains défis (Lerner et al., 2021).

En ce qui a trait à la connexion, les jeunes ont non seulement développé des relations proches avec leur entraîneur malgré sa position d'autorité, mais également avec d'autres adultes, notamment leurs enseignants. Tel que mentionné précédemment, les jeunes en milieu défavorisé peuvent avoir cumulé des expériences négatives avec les adultes, particulièrement lorsqu'ils sont en position

d'autorité, et avoir moins d'occasions de côtoyer des adultes significatifs autres que leurs parents (Holt, 2016; Lindstrom et al., 2020; Vettecnburg, 1998). Le fait de développer des relations chaleureuses et étroites avec un adulte bienveillant peut contribuer à aider les jeunes à rétablir leur confiance envers les adultes en général et à se constituer un capital social important qui peut être généralisé à d'autres relations (Haudenhuyse et al. 2012). Cet apprentissage est crucial et peut contribuer à renforcer le sentiment de compétence à interagir avec les adultes et favoriser une image plus positive des institutions, dont l'école, comme l'ont évoqué les jeunes de la présente étude.

Les questions portant sur les dimensions de la bienveillance, du caractère, de la compétence et de la contribution ont cependant suscité des réponses chez un moins grand nombre de jeunes. En ce qui a trait au caractère, les propos des jeunes ont permis d'identifier de manière spécifique les valeurs développées au contact de leur entraîneur, soit le dépassement de soi, l'effort, l'engagement, l'entraide, la persévérance et le respect. L'acquisition de ces valeurs est d'autant plus cruciale considérant que l'adolescence est une période clé pour le choix et l'affirmation des valeurs personnelles (Park et Peterson, 2006). Le fait de pouvoir côtoyer des adultes bienveillants susceptibles d'enrichir le développement de ces valeurs positives représente dès lors un atout considérable.

De plus, certains jeunes ont expliqué comment ces valeurs étaient susceptibles de se déployer en dehors du contexte des périodes de pratiques sportives, en particulier à l'école ce qui avait déjà été mis en relief par l'étude de Flett et al. (2013). Relativement à la bienveillance, les jeunes qui ont perçu des retombées des actions et des paroles de leur entraîneur sur cette dimension de leur DP ont mentionné avoir développé leur empathie envers les autres grâce à leur entraîneur. Cependant, de manière plus surprenante, ils ont également nommé avoir développé de l'empathie envers eux-mêmes se manifestant notamment par une plus grande tolérance face à leurs erreurs. À notre connaissance, cette autocompassion ne fait pas partie des définitions du DP et représente un apport unique de cette étude. Concernant la dimension de la compétence, il est d'abord surprenant de constater que seuls sept des douze jeunes rencontrés ont perçu des retombées au plan de cette dimension alors que le rôle premier de l'entraîneur est d'améliorer les compétences sportives.

Néanmoins, en plus d'avoir acquis une perception plus positive de leurs capacités en sports, certains jeunes ont également mentionné se sentir comme plus compétent au plan scolaire grâce aux actions et aux paroles de leur entraîneur. Cela confirme que la portée de l'action de l'entraîneur dépasse le domaine sportif et peut se généraliser à d'autres contextes tel que déjà mis en évidence par d'autres études (p. ex., Vandell et al., 2015). Enfin, la contribution, qui représente une compétence activée uniquement lorsqu'un certain niveau de DP est atteint, a été nommée par certains jeunes. Cela est d'autant plus intéressant que cette dimension n'a pas vraiment été documentée chez les jeunes issus de milieux défavorisés alors que le désir de s'engager envers son entourage et de contribuer à la collectivité pourrait donner lieu à des changements initiés de l'intérieur dans les communautés plus défavorisées (Lerner et al., 2021).

La théorie du DP a été élaborée auprès de jeunes plus favorisés et issus de groupes majoritaires. Toutefois, selon Lerner et al. (2021) qui conçoit le DP comme un vecteur de résilience et de justice sociale, il est désormais essentiel d'étudier le DP des jeunes qui grandissent dans d'autres contextes sociaux, particulièrement ceux issus de milieux défavorisés et de groupes minoritaires (ex. immigration). Ainsi, cette étude va dans le même sens que d'autres études menées auprès de jeunes en milieu défavorisé qui suggérant qu'ils sont en mesure de saisir les occasions qui se présentent dans leur environnement social et de généraliser leurs acquis aux autres sphères de leur vie, s'inscrivant ainsi en contradiction avec la perspective déficitaire qui caractérise les études menées auprès de ces communautés (p. ex. Nols et al., 2017; Williams et al., 2018). Compte tenu des bienfaits pour le DP rapportés dans la présente étude, il semble crucial de faciliter l'accès de ces jeunes à des activités sportives encadrées par des entraîneurs qualifiés qui leur permettent de développer leurs forces et leurs habiletés (Jacobs et Wright, 2021).

Les actions et les paroles des entraîneurs sportifs qui, du point de vue des jeunes, engendrent des retombées au plan de leur DP

Plusieurs constats généraux émergent de l'analyse des données relatives aux actions et aux paroles des entraîneurs qui sont bénéfiques selon les jeunes. D'abord, les jeunes rencontrés ont nommé une grande diversité d'actions et de paroles qui s'inscrivent au sein des quatre modèles de pratiques présentés, soit les comportements de *leadership* dans le sport, l'approche orientée vers les buts de maîtrise, le *leadership* transformationnel et l'approche humaniste (Chelladurai et Saleh, 1980; Lyle, 2002; Vella et al., 2012; Vella et Perlamn, 2014). Ce constat est intéressant dans la mesure où ces modèles sont le plus souvent étudiés isolément, selon les allégeances théoriques des chercheurs, et suggère que dans la réalité plusieurs modèles se chevauchent et peuvent être bénéfiques pour le DP des jeunes, du moins ceux issus de milieux défavorisés. Il pourrait être souhaitable de décompartmenter ces grandes approches pour s'inspirer des meilleures pratiques de chacune d'elles. Dans la présente étude, aucun modèle n'a été privilégié au départ et les jeunes étaient invités à nommer librement les actions et les paroles qui contribuent à chaque dimension de leur DP. Dans la prochaine section, ces actions et ces paroles seront discutées en fonction des dimensions du DP.

D'abord, en ce qui a trait à la compétence, les adolescents perçoivent améliorer leurs compétences en sport lorsque leur entraîneur leur enseigne des techniques, corrige les jeunes selon une approche constructive et offrent cet encadrement à tous les athlètes, peu importe leur niveau de performance. Ces actions et ces paroles s'inscrivent au sein de plusieurs modèles de pratiques d'entraîneurs, tels que l'approche orientée vers des buts de maîtrise qui valorise les apprentissages (Chelladurai et Saleh, 1980; Vella et Perlamn, 2014).

Ces résultats font également écho au soutien de type rétroactif qui consiste à aider l'adolescent à prendre conscience de ses bons coups et à lui signaler gentiment ses erreurs (Malecki et Demaray, 2002). Il est possible que pour certains adolescents en milieu défavorisé, les rétroactions reçues antérieurement soient plus souvent négatives et que le fait de recevoir des rétroactions positives de la

part d'un adulte significatif puisse potentiellement contrecarrer cette dynamique (McDonough et al., 2012; Vettcnburg, 1998). Par conséquent, il apparaît essentiel que les entraîneurs sportifs auprès de jeunes issus de milieu défavorisé leur offrent une rétroaction juste et bienveillante.

Les résultats montrent également que les jeunes perçoivent que leur performance et leur engagement scolaires se sont accrus grâce à l'apport de leur entraîneur, tout particulièrement par le biais de soutien scolaire sous forme d'aide aux devoirs et d'un discours valorisant l'école. De telles pratiques de soutien scolaire chez des entraîneurs sportifs avaient déjà été documentées par Falcão et al. (2019) auprès d'un échantillon d'adolescentes issues de milieux défavorisés. Bien qu'à priori ce type de pratiques semble dépasser le mandat de l'entraîneur sportif, elles constituent possiblement une avenue à privilégier pour favoriser l'égalité de chances en milieu défavorisé. La présente étude suggère que pour stimuler la généralisation des acquis au contexte scolaire, les actions et les paroles de l'entraîneur doivent y faire explicitement référence (i.e. parler de l'école, offrir du soutien spécifiquement scolaire). Ces résultats vont dans le même sens que les études qui montrent que le transfert des habiletés acquises dans le cadre d'activités à un contexte plus large ne se fait pas automatiquement et que l'intention de l'adulte en charge est importante (Durlak et al., 2010; Vandell et al., 2015). Cela est peut-être encore plus vrai pour les jeunes issus de milieux défavorisés qui peuvent avoir un rapport négatif avec l'école, s'y sentir incompétents et ultimement s'en désengager (Andrews et Andrews, 2003; Berzin, 2010; Vettcnburg, 1998). En effet, comme leur sentiment de compétence scolaire peut être plus fragilisé, ils ont possiblement un besoin accru que leur entraîneur fasse explicitement le pont entre le contexte sportif et le milieu scolaire afin de leur redonner confiance, notamment en adoptant un discours qui valorise la réussite éducative et en les incitant à prendre du temps pour réviser avant les périodes de pratiques.

Les résultats de la présente étude suggèrent aussi que, du point de vue des jeunes, les actions et les paroles qui permettent à l'entraîneur de témoigner de sa confiance dans le potentiel des jeunes (ex. exprimer son appréciation envers les jeunes, les complimenter) favoriseraient leur confiance, plus précisément leur estime de soi. Dans le même sens, lorsque leur entraîneur les encourage à se dépasser et les incitent à essayer de nouvelles choses, cela les amènent à croire en leurs capacités sportives, mais également en leur capacité à faire face aux défis de la vie. Ces actions et ces paroles qui traduisent la confiance de l'entraîneur font écho au schème relationnel de la confiance qui est central à l'intervention psychoéducative et qui se traduit par la conviction et la démonstration que les jeunes ont les capacités, le potentiel et les ressources nécessaires pour se développer positivement (Gendreau, 2001). Les jeunes issus de milieux défavorisés peuvent se sentir inadéquats et éprouver une faible estime de soi, ayant plus souvent été confrontés à des sentiments d'incompétence, d'échec et de rejet, et le fait qu'un adulte manifeste concrètement qu'il croit en leur potentiel est possiblement un catalyseur de leur DP (Andrews et Andrews, 2003; Jiang, 2020; Nols et al., 2017; Williams et al., 2018). Il est également particulièrement important dans ce contexte, tel que rapporté par les jeunes, que les entraîneurs encouragent l'effort et l'amélioration personnelle et permettent les erreurs tel que préconisé par le modèle orienté vers des buts de

maîtrise, plutôt que de se centrer sur la performance et la victoire, ce qui pourrait avoir un effet néfaste sur l'estime de soi de ces jeunes souvent fragilisée au départ (Flett et al., 2013; Gould et al., 2012; Schailée et al., 2017; Vella et Perlamn, 2014).

De plus, les résultats de la présente étude font ressortir que lorsque les jeunes sentent qu'ils développent une relation proche avec leur entraîneur, c'est-à-dire que ce dernier établit une relation chaleureuse, qu'il passe du temps avec eux et qu'il a recours à l'humour, les jeunes sentent que cela améliore leur connexion avec leur entraîneur mais également avec leurs enseignants. Une relation proche entre entraîneur et jeunes s'inscrit dans les pratiques préconisées au sein du modèle de *leadership* transformationnel, de l'approche orientée vers les buts de maîtrise ainsi que de l'approche humaniste (Vella et al., 2012). Les résultats de cette étude permettent de mieux comprendre comment la connexion jeunes - entraîneur peut se tisser. Pour parvenir à établir une telle relation, il est essentiel que l'entraîneur dédie temps et énergie à construire cette relation avec les jeunes et démontre qu'il s'intéresse sincèrement à eux, ce qui renvoie au schème psychoéducatif de la disponibilité qui consiste à prendre le temps de se mettre à la disposition des jeunes, de s'ouvrir à eux et de les écouter (Gendreau, 2001; Holt, 2016). Dans la présente étude, les jeunes ont mentionné apprécier tout particulièrement le fait que leur entraîneur s'intéresse à eux en tant que personne (i.e. au-delà du sport) et prenne le temps de leur parler seul à seul. L'importance du lien individuel entraîneur-athlète dans les sports d'équipe avait déjà été documentée par Gould et Carson (2008) comme une occasion d'avoir des discussions plus personnalisées favorisant le transfert en habiletés de vie.

En ce qui a trait au caractère, les résultats montrent que lorsque leur entraîneur partage ses valeurs et représente un modèle positif, les jeunes se sentent inspirés et souhaitent s'améliorer, faire des efforts et valorisent davantage le respect et l'entraide. Cette influence positive évoquée par les jeunes renvoie à l'influence idéalisée et la motivation inspirante telles que conçues dans le modèle du *leadership* transformationnel (Vella et al., 2012). Par ailleurs, les jeunes attribuent le développement de leur caractère au fait d'avoir été en mesure de participer à la prise de décision au sein de l'équipe et d'avoir ainsi été amenés à réfléchir à leurs actions et à leur rôle dans l'équipe. Ce type de pratiques s'inscrit à la fois dans le modèle humaniste, modèle de Chelladurai et Saleh (1980) des comportements de *leadership* dans le sport, plus précisément les comportements démocratiques qui avait déjà été associés à une plus grande présence de comportements prosociaux chez les adolescents (Camiré et al., 2009; Côté et Gilbert, 2009; Haudenhuyse et al., 2014; Holt, 2016).

Les données de la présente étude illustrent que les actions et les paroles qui consistent à encourager la participation des jeunes à la prise de décision se situent sur un continuum allant d'une approche plus réactive (ex. accueillir des propositions faites spontanément par les jeunes) à une approche plutôt proactive (ex. chercher activement l'opinion des jeunes). Il pourrait donc être souhaitable d'inclure à la routine de l'équipe des moments permettant aux jeunes d'exprimer leur point de vue. Cependant, le fait que les jeunes aient exprimé qu'ils souhaitent – après avoir été consultés – que ce soit leur entraîneur qui prenne la décision finale,

suggère qu'ils ont besoin que l'adulte leur procure un cadre sécurisant (Durlak et al., 2010; Vandell et al., 2015).

Ces résultats au sujet du développement du caractère apportent certaines nuances aux conclusions d'études rapportant que les jeunes pratiquant des sports d'équipe ont tendance à moins se développer sur le plan du caractère en raison de certains comportements et certaines attitudes qui peuvent être légitimés dans ce contexte, en particulier dans les sports d'équipe masculins, tels l'agressivité et la victoire à tout prix (ex. Camiré et Trudel, 2010). Il semble en effet que lorsque l'entraîneur adopte certaines actions ou paroles, les jeunes peuvent adopter des valeurs davantage orientées vers l'entraide et la coopération et ainsi développer positivement leur caractère.

Dans le même ordre d'idées, les résultats de la présente étude soulignent que lorsque les entraîneurs enseignent par modelage des pensées et des actions empathiques envers les jeunes et les sensibilisent activement à porter attention à la manière dont les autres se sentent, les jeunes en viennent à améliorer leurs capacités à faire preuve de bienveillance (*caring*) à l'endroit des autres. Encore une fois, il semblerait que des pratiques appartenant au modèle du *leadership* transformationnel soient impliquées dans le DP des jeunes, du moins de leur point de vue (Vella et al., 2012). Ce résultat relatif au développement de la bienveillance est important et suggère que les jeunes issus de milieux défavorisés pourraient potentiellement devenir des agents de changement, à petite échelle, dans leur propre milieu en prenant soin des autres et en étant plus sensibles à leurs difficultés.

Devenir un agent de changement dans son milieu peut aussi se faire de manière plus large en prenant des actions visant la contribution au monde autour de soi. Certains jeunes ont rapporté avoir été inspirés ou encouragés par leur entraîneur à développer une conscience environnementale ou à vouloir aider les enfants plus jeunes à faire du sport. À notre connaissance, le lien entre les actions et les paroles des entraîneurs et la dimension « contribuer » du DP n'a pas été documenté pour l'instant et gagnerait à être approfondi dans les études futures. Il avait déjà été mis en lumière que les pratiques de type démocratiques et une relation proche avec l'entraîneur permettent de répondre au besoin d'actualisation de soi, dans lequel s'inscrit la contribution à la communauté (Camiré et al., 2009). Il semble toutefois que cela puisse aussi se faire en bénéficiant de modèles inspirants, auxquels les jeunes cherchent à ressembler, tel que préconisé dans le modèle du *leadership* transformationnel (Vella et al., 2012).

Forces, limites et études futures

Les résultats de la présente étude doivent toutefois être interprétés à la lumière de certaines limites. D'abord, la collecte de données s'est échelonnée sur une courte période. Or, étant donné que le transfert en habiletés de vie est un processus qui nécessite un certain temps pour opérer, il aurait été souhaitable d'étudier ces retombées perçues par les jeunes sur une plus longue période (Jacobs et Wright, 2021). Ensuite, l'échantillon de la présente étude est de très petite taille, notamment en raison des défis qui entourent le recrutement de jeunes

issus de milieux défavorisés en contexte de pandémie et n'est possiblement pas représentatif de la population d'intérêt. De plus, les entraîneurs qui ont accepté de référer les jeunes pour participer à l'étude ont possiblement des pratiques plus optimales que la moyenne, ce qui pourrait limiter la transférabilité des résultats. Enfin, la stratégie d'analyse retenue est à dominance déductive alors qu'une posture plus inductive aurait pu permettre l'émergence de connaissances plus novatrices et davantage ancrées dans une démarche de type ascendante (*bottom-up*) (Bingham et Witkowsky, 2022). Au-delà de ces limites, la présente étude permet l'avancement des connaissances sur les actions et les paroles des entraîneurs sportifs et le DP des jeunes en milieu défavorisé, une population peu étudiée sous l'angle de son potentiel et de ses forces. Le recours à une approche rétrospective est intéressant car cette approche permet un certain recul et une réflexion sur l'apport de leur entraîneur à leur développement.

Conclusion

Ayant pour objectif de documenter les retombées des actions et des paroles d'entraîneurs sportifs sur le DP, telles que perçues par des jeunes issus de milieux défavorisés, cette étude qualitative a permis de mettre en lumière la manière concrète dont s'actualise le développement de ces jeunes et les pratiques auxquelles ils attribuent ces retombées. Les résultats de la présente étude suggèrent que les jeunes en milieu défavorisé sont susceptibles de se développer positivement et pourraient être en mesure de tirer profit des occasions qui leur sont offertes, à condition que leurs entraîneurs développent des relations proches avec eux, tiennent compte de leurs opinions, valorisent l'école et offrent du soutien scolaire, fournissent des rétroactions constructives et agissent en tant que modèles positifs. Ces actions et ces paroles peuvent être rattachées à plusieurs modèles rendant compte des pratiques des entraîneurs, notamment l'approche orientée vers les buts de maîtrise, les comportements de *leadership* dans le sport, le *leadership* transformationnel et l'approche humaniste. Ainsi, pour que ces jeunes se développent positivement, la combinaison des meilleures pratiques issues de ces différentes approches pourrait être bénéfique. Il est par conséquent primordial de sensibiliser et de former les entraîneurs aux retombées de leurs actions et de leurs paroles sur le développement des jeunes, en particulier ceux qui présentent certains facteurs de vulnérabilité tels que les jeunes en milieu défavorisé. À cet égard, des programmes de formations et de certification des entraîneurs sportifs visant explicitement le DP des jeunes sont essentiels.

Remerciements

Nous tenons à remercier nos partenaires de l'organisme Pour 3 Points, les entraîneurs et les jeunes pour leur participation à cette étude. Merci aux auxiliaires de recherche Corinne Hébert, Sofiane Kankeu et Jessica Roy ainsi qu'à Johanne Thomson-Sweeny pour la coordination de ce projet. Enfin, un grand merci à Bana Helou pour sa collaboration à l'analyse des données.

Cette étude a été soutenue financièrement par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) ainsi que l'Institut universitaire jeunes en difficulté (IUJD).

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 & Medicine*, 56(3), 531–550. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(02\)00053-9](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(02)00053-9)
- Berzin, S. C. (2010). Educational aspirations among low-income youths: Examining multiple conceptual models. *Children & Schools*, 32(2), 112–124. <https://doi.org/10.1093/cs/32.2.112>
- Bingham, A.J. et Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. Dans C. Vanover, P. Mihás et J. Saldaña (dir.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (p. 133–146). Sage.
- Bouchard, M., Denault, A. S. et Guay, F. (2023). Extracurricular activities and adjustment among students at disadvantaged high schools: The mediating role of peer relatedness and school belonging. *Journal of Adolescence*, 95(3), 509–523. <https://doi.org/10.1002/jad.12132>
- Bruner, M. W., McLaren, C. D., Sutcliffe, J. T., Gardner, L. A., Lubans, D. R., Smith, J. J. et Vella, S. A. (2021). The effect of sport-based interventions on positive youth development: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1875496>
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 109(3), 25–39. <https://doi.org/10.3917/sta.109.0025>
- Camiré, M., Rathwell, S., Turgeon, S. et Kendellen, K. (2019). Coach–athlete relationships, basic psychological needs satisfaction and thwarting, and the teaching of life skills in Canadian high school sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(5), 591–606. <https://doi.org/10.1177/1747954119869542>
- Camiré, M. et Santos, F. (2019). Promoting positive youth development and life skills in youth sport: Challenges and opportunities amidst increased professionalization. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(1), 27–34.
- Camiré, M. et Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 193–207. <https://doi.org/10.1080/17408980902877617>
- Camiré, M., Trudel, P. et Forneris, T. (2009). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 72–88. <https://doi.org/10.1080/19398440802673275>
- Chelladurai, P. et Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 34–45. <https://doi.org/10.1123/jsp.2.1.34>
- Côté, J. et Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307–323. <https://doi.org/10.1260/174795409789623892>
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1199–1213. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9437-5>

- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2018). A detailed examination of the longitudinal associations between individual and team sports and alcohol use. *Addictive behaviors*, 78, 15–21. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.10.019>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. et Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Falcão, W. R., Bloom, G. A., Caron, J. G. et Gilbert, W. D. (2019). Youth athletes' perceptions of humanistic coaching. *International Journal of Sport Psychology*, 50(6), 523–547. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2019.50.523>
- Falcão, W. R., Bloom, G. A. et Sabiston, C. M. (2020). The impact of humanistic coach training on youth athletes' development through sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 15(5–6), 610–620. <https://doi.org/10.1177/1747954120933975>
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K. R. et Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: A comparison of more and less effective coaching. *Sport Psychologist*, 27, 325–337. <https://doi.org/10.1123/TSP.27.4.325>
- Fuller, R. D., Percy, V. E., Bruening, J. E. et Cotrufo, R. J. (2013). Positive youth development: Minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 469–482. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.839025>
- Gaskell, G. (2000). Individual and group interviewing. Dans G. D. Gaskell et M. W. Bauer (dir.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook for social research*. Sage.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions science et culture, Béliveau éditeur.
- 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. <https://doi.org/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 and Exercise*, 13(1), 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.005>
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. et Denzin, N. K. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage
- Haudenhuyse, R. P., Theeboom, M. et Coalter, F. (2012). The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: Implications for sport coaches and youth workers. *Journal of Youth Studies*, 15(4), 437–454. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.663895>
- Haudenhuyse, R. P., Theeboom, M. et Skille, E. A. (2014). Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. *Sport in Society*, 17(2), 139–156. <https://doi.org/10.1080/17430437.2013.790897>
- Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C. et Payne, C. M. (2022). Extracurricular activities and disadvantaged youth: A complicated— but promising— story. *Urban Education*, 57(8), 1415–1449. <https://doi.org/10.1177/0042085918805797>
- Holt, N. L. (2016). *Positive Youth Development through Sport* (2e éd.). Routledge.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L. et Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>

- Jacobs, J. M. et Wright, P. M. (2021). Thinking about the transfer of life skills: Reflections from youth in a community-based sport programme in an underserved urban setting. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 380–394. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1655776>
- Jiang, S. (2020). Psychological well-being and distress in adolescents: An investigation into associations with poverty, peer victimization, and self-esteem. *Children and Youth Services Review*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chil dyouth.2020.104824>
- Lerner, R., M., Lerner, J. V., Murry, V. M., Smith, E. P., Bowers, E. P., Geldhof, G. J. et Buckingham, M. H. (2021). Positive youth development in 2020: Theory, research, programs, and the promotion of social justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114 – 1134. <https://doi.org/10.1111/jora.12609>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. et Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. Dans R. M. Lerner et L. D. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (2e éd., p. 524–558). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016>
- Lindstrom, L., Lind, J., Beno, C., Gee, K. A., et Hirano, K. (2020). Career and college readiness for underserved youth: Educator and youth perspectives. *Youth and Society*, 54(2), 221 – 239. <https://doi.org/10.1177/0044118X20977004>
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. Routeledge.
- Malecki, C. et Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Martin, N., Camiré, M. et Kramers, S. (2022). Facilitating life skills transfer from sport to the classroom: An intervention assisting a high school teacher-coach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 34(6), 1077–1101. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1917016>
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin.
- McDonough, M. H., Ullrich-French, S., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J. et Riley, A. (2013). Social responsibility among low-income youth in physical activity-based positive youth development programs: Scale development and associations with social relationships. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(4), 431-447. <https://doi.org/10.1080/10413200.2012.751563>
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Indices de défavorisation des écoles publiques*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf
- Newman, T. J., Anderson-Butcher, D. et Amorose, A. J. (2020). Examining the influence of sport program staff and parent/caregiver support on youth outcomes. *Applied Developmental Science*, 24(3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1467762>
- Nols, Z., Haudenhuyse, R. et Theeboom, M. (2017). Urban sport for development initiatives and young people in socially vulnerable situations: Investigating the 'deficit model'. *Social Inclusion*, 5(2), 210–222. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.881>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Park, N. et Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011>
- Price, M. S. et Weiss, M. R. (2013). Relationships among coach leadership, peer leadership, and adolescent athletes' psychosocial and team outcomes: A test of transformational leadership theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(2), 265–279. <https://doi.org/10.1080/10413200.2012.725703>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53 – 70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, 20(3), 188–202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113879>
- Schailée, H., Theeboom, M. et Cauwenberg, J. V. (2017). Peer- and coach-created motivational climates in youth sport: Implications for positive youth development of disadvantaged girls. *Social Inclusion*, 5(2), 163–178. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.870>
- Stein, J., Bloom, G. A. et Sabiston, C. M. (2012). Influence of perceived and preferred coach feedback on youth athletes' perceptions of team motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 484–490. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.02.004>
- Stenfors, T., Kajamaa, A. et Bennett, D. (2020). How to assess the quality of qualitative research. *The Clinical Teacher*, 17(6), 596–599. <https://doi.org/10.1111/tct.13242>
- Vandell, D. L., Larson, R., Mahoney, J. L. et Watts, T. (2015). Children's organized activities. Dans R. M. Lerner, M. H. Bornstein et T. Leventhal (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7e éd., vol. 4, p. 305–344). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy408>
- Vella, S. A., Oades, L. G. et Crowe, T. P. (2012). Validation of the differentiated transformational leadership inventory as a measure of coach leadership in youth soccer. *The Sport Psychologist*, 26(2), 203–224.
- Vella, S. A., Oades, L. G., & Crowe, T. P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach-athlete relationship, team success, and the developmental experiences of young athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 549–561. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726976>
- Vella, S. et Perlman, D. (2014). Mastery, autonomy and transformational approaches to coaching: Common features and applications. *International Sport Coaching Journal*, 1(3), 173–179. <https://doi.org/10.1123/iscj.2013-0020>
- Vettenburg, N. (1998). Juvenile delinquency and the cultural characteristics of the family. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 10(3), 193–210. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.1998.10.3.193>
- Whitley, M., Bean, E. et Gould, D. (2011). On the fields of the Motor City: Underserved athletes' perceptions of their coaches. *Journal of Coaching Education*, 4(3), 97–125.
- Williams, K. L., Burt, B. A., Clay, K. L. et Bridges, B. K. (2018). Stories untold: Counter-narratives to anti-blackness and deficit-oriented discourse concerning HBCUs. *American Educational Research Journal*, 56(2), 556–599. <https://doi.org/10.3102/0002831218802776>