

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENTRAINEUR OU ÉDUCATEUR? ÉDUCTRAINEUR  
DÉVELOPPER LE LIEN SOCIAL DANS UN CONTEXTE D'INTERVENTION  
PSYCHOSOCIALE PAR LA PRATIQUE SPORTIVE AUPRÈS DES JEUNES

MÉMOIRE PAR ARTICLE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN SCIENCE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR  
LUC PARLAVECCHIO

MAI 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je remercie Nicolas Moreau, ami et accessoirement chercheur à l'École de travail sociale de l'Université d'Ottawa, pour sa confiance lorsque je lui ai présenté DesÉquilibres. Sans lui je n'écrirais pas ces lignes aujourd'hui.

Je remercie Tegwen Gadais, mon directeur de recherche pour m'avoir ouvert les portes de l'université que je pensais irrémédiablement fermées. Un des meilleurs trucs qui me soit arrivé ces dernières années. Merci pour ta patience Teg!

Je remercie Suzanne Laberge. Sans le savoir peut-être, tu a été un cap à suivre. Affection.

Je remercie Madame Mazzocchini professeure de Français, pour son exigence bienveillante malgré mes 13 ans.

Je remercie Gilbert Briscadieu de m'avoir mis au monde comme joueur de Rugby et à Marcel Peyresblanques de m'avoir permis d'exister en tant que tel.

Je remercie mes entraîneurs avec qui le courant n'est jamais passé. Avec amertume jadis, avec reconnaissance aujourd'hui, ils m'ont permis, à « l'insu de leur plein gré » (sic), de mieux comprendre certaines choses: ma vulnérabilité et la leur.

Merci à Nora Jean Brusso, Coco Montoya, Gary B.B Coleman, Ronnie Earl, John Lee Hooker, etc., dont les voix et les guitares à fleur de peau m'ont accompagné durant les heures de solitudes et les phrases récalcitrantes de ce mémoire : « Let me cry Baby... »

Je remercie Arielle ma compagne de vie, Sanaé et Lodrik, mes enfants pour leur patience et leur soutien.

Je remercie tous ces jeunes qui m'ont permis de continuer de grandir, de donner un sens à mes actions et sans qui, j'existerais différemment.



1.4.3	Formation : sport et intervention psychosociale, un lien à légitimer .....	21
<b>1.5</b>	<b>Valoriser le lien social dans la pratique sportive.....</b>	<b>22</b>
<b>1.6</b>	<b>L'Institut DesÉquilibres et le programme <i>Alter-Action</i>.....</b>	<b>23</b>
<b>1.7</b>	<b>Entraîneur ou éducateur? Le concept d'éductraineur .....</b>	<b>25</b>
1.7.1	Origine de l'éductraineur .....	25
1.7.2	Éductraineur et lien social.....	26
<b>1.8</b>	<b>DesÉquilibres : le lien social comme outil d'intervention .....</b>	<b>27</b>
<b>1.9</b>	<b>Question de recherche.....</b>	<b>29</b>
<b>CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>Recherche-action partenariale .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2</b>	<b>Posture du praticien-chercheur .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3</b>	<b>Données utilisées .....</b>	<b>33</b>
2.3.1	Données primaires.....	33
2.3.2	Participation observante .....	34
2.3.3	Données secondaires .....	34
2.3.4	Analyse des données .....	35
<b>2.4</b>	<b>Éthique .....</b>	<b>35</b>
<b>CHAPITRE 3 REVUE DE LITTÉRATURE.....</b>		<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Entraîneur et éducateur .....</b>	<b>37</b>
3.1.1	Entraîneur.....	37

3.1.1.1	Intentions de l'entraîneur .....	38
3.1.1.2	Caractéristiques des entraîneurs : attitudes et comportements	39
3.1.1.3	Contextes d'intervention de l'entraîneur.....	43
3.1.1.4	Connaissances et compétences multiples de l'entraîneur .....	44
3.1.2	Éducateur.....	47
3.1.2.1	Définition de « l'éducateur ».....	48
3.1.2.2	Intentions de l'éducateur .....	51
3.1.2.3	Caractéristiques des éducateurs : attitudes et comportements	52
3.1.2.4	Contexte d'intervention de l'éducateur .....	56
3.1.2.5	La formation de l'éducateur au Québec .....	57
<b>3.2</b>	<b>Précédentes études sur l'<i>Institut DesÉquilibres</i> .....</b>	<b>61</b>
3.2.1	Programme <i>Alter-Action</i> de l' <i>Institut DesÉquilibres</i> .....	61
3.2.2	Émergence du lien social bienveillant.....	62
3.2.3	Recrutement des jeunes autour du lien social .....	64
3.2.4	Entraînements et lien social .....	65
3.2.5	L'intervention sportive ritualisée .....	66
3.2.6	Lien social comme outil d'intervention .....	68

CHAPITRE 4 ARTICLE .....	71
<b>Introduction</b> .....	73
<b>Méthodologie</b> .....	81
<b>Résultats</b> .....	85
<b>Discussion</b> .....	100
<b>Conclusion et perspectives</b> .....	111
CHAPITRE 5 CONCLUSION.....	121
ANNEXE A PROGRAMME NATIONAL DE CERTIFICATION DES ENTRAINEURS .....	125
ANNEXE B PROFIL DES ENTRAINEURS.....	126
ANNEXE C PROFIL DES ÉDUCTRAINEURS .....	129
ANNEXE D GRILLE D'ENTREVUE .....	130
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	135

## LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 1. Principe d'action 1 de l'éducateur.....	85
Figure 2. Principe d'action 2 de l'éducateur.....	91
Figure 3. Principe d'action 3 de l'éducateur.....	96
Figure 4. Principe d'action 4 de l'éducateur.....	99
Figure 5. Principes d'action mis en œuvre par l'éducateur pour créer du lien social lors du programme sportif <i>Alter-Action</i> .....	102
Figure 6. Modélisation des principes d'action de l'éducateur.....	110

## RÉSUMÉ

Le sport est considéré comme un outil favorisant le développement psychosociale et l'inclusion sociale des jeunes depuis plusieurs décennies. Pourtant, les études révèlent des impacts mitigés de la pratique sportive auprès des jeunes et le sport peine encore à trouver sa légitimité dans le domaine de l'intervention sociale. Ce mémoire par article analyse puis modélise le rôle de l'entraîneur-intervenant (*éducateur*) sous l'angle du lien social au sein d'un programme d'intervention psychosociale par le sport *Alter-Action* de l'*Institut DesÉquilibres*.

Nous avons effectué une recherche-action auprès de trois cohortes et issue de projets précédents. Notre collecte de données qualitatives était composée : a) des données primaires constituées d'entrevues auprès de 27 jeunes âgés de 14 à 17 ans (cohorte 1 et 3) et d'un groupe de discussion avec 5 éducateurs (cohorte 1), b) une participation observante des cohortes 2 et 3 et c) des données secondaires issues des différentes études réalisées et publiées sur le programme *Alter-action* de *DesÉquilibres* depuis 2010.

Les résultats de l'analyse inductive thématique a révélé quatre principes d'actions constitutifs du lien social où la prise de risque et sa mise en scène jouent un rôle prépondérant : 1) une proposition risquée pour créer du lien social, 2) la reconnaissance de l'adulte en devenir pour ancrer le lien social, 3) l'organisation de la proposition risquée pour baliser le lien social et 4) l'engagement physique de l'éducateur pour incarner le lien social.

Après avoir modélisé ces principes d'action, la recherche a montré l'importance de jouer sur le risque pour créer et renforcer les liens sociaux dans le contexte d'un programme d'intervention psychosociale par le sport. Dès lors, elle pourrait légitimer la pratique sportive en intervention psychosociale et soutenir l'élaboration de programmes de formation auprès des professionnels qui œuvrent dans les domaines du sport, de la santé et des services sociaux.

## INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies, la pratique sportive se veut une réponse à des enjeux sociaux comme l'exclusion ou la fragmentation sociale (Gasparini, 2008; Lefèvre, 2012). Elle aiderait à combattre la dépression (Babiss & Gangwisch, 2009) et soutiendrait le développement de l'estime de soi (Bowker, 2006). Pourtant, la littérature scientifique reste mitigée quant à l'impact positif de la pratique sportive. Elle laisse à penser que de nombreux paramètres doivent être pris en compte tels que la dimension compétitive ou de loisir de la pratique, les caractéristiques physiques, psychologiques, sociales, économiques et culturelles des participants, la structure dans laquelle la pratique se déroule, etc. Nous pensons que la qualité du lien social développée par l'intervenant sportif pourrait expliquer ces résultats ambivalents.

Ce mémoire par article s'intéresse au programme d'intervention psychosociale par le sport *Alter-Action* de l'organisme québécois *Institut DesÉquilibres*. Dans le contexte de ce programme, l'étude vise à identifier les principes d'action de l'éducateur qui soutiennent le lien social au service du développement psychosocial des jeunes. Dans cette perspective, l'étude porte sur l'analyse de données primaires (issues du discours des jeunes et secondaires provenant de différentes études menées par l'équipe de recherche sur le programme *Alter-Action*). Ces données ont fait l'objet d'une analyse inductive thématique à partir : 1) des entrevues individuelles et focus groupe (données primaires), 2) de la participation observante (Moeran, 2007) et 3) des données secondaires (Morrissette, Guignon, & Demazière, 2011). Le tout visait à

comprendre le sens des actions réalisées par l'éducateur et ce que représentait symboliquement la participation au programme *Alter-Action* (Paillé, 2016).

Cette étude et les données qui la constituent s'inscrivent dans la continuité d'une recherche-action sur les programmes sportifs de l'*Institut DesÉquilibres* (Moreau et al., 2012) dont l'objectif était de modéliser les différents aspects du programme *Alter-Action* de l'*Institut DesÉquilibres* entre octobre 2011 et octobre 2013 (Moreau et al., 2013). Notre article s'insère dans l'axe 2 de cette modélisation: « Suivant quel modèle se fait et doit se faire le programme sportif des jeunes (entraînements, défis et éducateurs ?) » et s'inscrit en complémentarité avec les études faites sur le recrutement des jeunes (Plante, 2016 #240) et les modalités d'un entraînement psychosocial (Moreau et al., 2018).

Cette maîtrise est structurée en cinq chapitres. Le premier présente la problématique et s'articule autour de l'ambivalence du sport, des concepts de l'entraîneur, de l'éducateur et de l'« éducateur » pour finir par la question de recherche et ses objectifs. Le deuxième chapitre aborde la méthodologie utilisée lors de la recherche-action partenariale. Le troisième chapitre présente une revue de littérature qui vise à mieux comprendre l'entraîneur et l'éducateur selon : a) ses intentions, b) ce qui le caractérise, c) son contexte d'intervention et d) son parcours d'apprentissage. Le chapitre 4 présente le manuscrit de l'article soumis et le chapitre 5 la conclusion de cette maîtrise.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre explore les différents enjeux liés à la pratique sportive. Le premier enjeu porte sur l'évaluation des impacts psychologiques et sociaux de la pratique sportive et l'ambivalence qu'elle suscite. Les deux sections suivantes visent à comprendre ce qui caractérise un entraîneur et un éducateur dans leurs pratiques. Par la suite, nous explicitons le concept « éductraineur » développé par l'*Institut DesÉquilibres* et finissons par la question de recherche et les objectifs qui s'y rapportent.

#### **1.1 Le sport pour favoriser le développement psychosocial des jeunes : une littérature ambivalente**

En Occident, le sport semble être une réponse aux enjeux de mal-être individuel et collectif. Pourtant cette opportunité d'utiliser le sport pour servir le développement humain n'est pas nouvelle. Dès le 19<sup>ème</sup> siècle le Colonel Amoros, l'un des pères fondateurs de la gymnastique et Pierre de Coubertin, fondateur des Jeux Olympiques modernes présentaient le sport comme un outil au service des individus et de la société (Verchère, 2012). À titre

d'exemple, Amoros en 1829<sup>1</sup> encourageait la pratique sportive à des fins militaires et pour « vaincre les obstacles physiques et moraux ». Il y voyait également une méthode pour organiser les personnes et répondre à leur « intérêt individuel et public ». Coubertin<sup>2</sup> quant à lui en 1925 parlait des bienfaits du sport pour apaiser chez l'individu « les ressorts tendus par la colère » et calmer les tensions sociales, favoriser la coopération et l'entraide. Selon lui, la pratique sportive pouvait aussi contribuer à faire disparaître les différences de classes et aider à la promotion du pacifisme et des valeurs morales. Enfin, l'émergence du sport dans les écoles publiques anglaises du 19<sup>ème</sup> siècle (Verchère, 2012) présentent aussi le sport comme un levier éducatif pour une société en santé sur les plans moral, psychologique, social et physique..

De nos jours, le sport en plus de demeurer un outil éducatif, est également utilisé comme un outil d'intervention psychosociale auprès des jeunes vulnérables. Sur le plan psychologique, la pratique sportive constituerait un facteur de protection voire de prévention pour les participants (Pascoe & Parker, 2019). Certains programmes sportifs aideraient à développer la confiance en soi, l'estime de soi et diminueraient les troubles dépressifs ainsi que les idéations suicidaires (Babiss & Gangwisch, 2009; Doré, Pigeon, & Roberge, 2015; Iannotti, Kogan, Janssen, & Boyce, 2009; Jerstad, Boutelle, Ness, & Stice, 2010). Sur le plan social, le sport fournirait des espaces sécuritaires et diminuerait les comportements antisociaux des enfants appartenant à des minorités (Stodolska, Sharaievskia, Tainsky, & Ryan, 2014). Il permettrait également de développer la citoyenneté, la coopération, les compétences en leadership, la mobilité, la cohésion sociale,

---

<sup>1</sup>Francisco Amoros, Discours d'ouverture, 1829, en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k73240x>

<sup>2</sup> Pierre de Coubertin, « Testament sportif [1925] », in Les 100 discours qui ont marqué le XX<sup>e</sup> siècle, Paris, André Versaille éditeur, 2008, pp. 109-110.

l'intégration au sein de la communauté et des relations positives avec les pairs (Edwards, 2015). De plus, il inciterait aux comportements prosociaux (Carreres Ponsoda, Escartí Carbonell, Cortell-Tormo, Fuster Lloret, & Andreu, 2012) et élargirait des horizons sociaux par la mise en lien des participants avec différents acteurs du milieu institutionnel (Spaij, 2012).

Cependant, les études scientifiques révèlent également des impacts négatifs liés au sport. Sur le plan social, il est question de l'augmentation des taux de délinquance et d'agression (Faulkner et al., 2007; Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2009; Lemieux & Thibault, 2011), de problèmes de comportement ou de fonctionnement (Endresen & Olweus, 2005) et de l'émergence d'attitudes socialement inappropriées renforcées par un contexte autoritaire (Wright, 2006). Sur le plan psychologique, des études ont montré que le sport pouvait renforcer le sentiment d'incompétence (Erickson & Côté, 2016; C. Leblanc, 2016), de dépendance envers l'entraîneur (Lévêque, 2015) et favoriser la dépression en cas de surentrainement (Flore & Juvin, 2005). De plus, la pression externe exercée par les parents, les entraîneurs et les co-équipiers peuvent également être préjudiciables pour le développement psychologique et l'estime de soi (Gerbelli-Gauthier, 2019; Tofler & Butterbaugh, 2005) et parfois mener à l'arrêt du sport qualifié de « décrochage sportif » par Leblanc (2016).

Plusieurs hypothèses ont été émises par les chercheurs pour tenter d'expliquer l'ambivalence de ces résultats. L'une d'elles évoque une surévaluation de la capacité du sport à répondre à des enjeux psychosociaux (Coalter, 2015). Selon Coalter, cette surévaluation serait liée notamment à la faiblesse des théories sur lesquelles les études s'appuient et à la difficulté de systématiser une approche en intervention par le sport tant les contextes de pratique sont multiples. Une autre hypothèse serait qu'il existe un postulat pour lequel le sport serait « naturellement » porteur d'une réponse positive aux enjeux

sociaux tels que l'inclusion et la cohésion sociale (Caillat, 2014). Paradoxalement, en Occident et au Québec plus spécifiquement, le sport comme outil d'intervention psychosociale semble encore souffrir d'un manque de légitimité et ne permet pas aux futurs intervenants sociaux de recevoir des enseignements qui pourraient les soutenir dans une approche de développement psychosocial par la pratique sportive (Lefèvre, 2012). Il est possible de parler d'une surévaluation des capacités du sport à répondre à des enjeux sociaux, d'une faiblesse des fondements théoriques sur lesquels s'appuient les études et d'une difficulté à systématiser une approche en intervention psychosociale par le sport. Au Québec spécifiquement, la variété des acteurs et des contextes de pratique sportive viennent ajouter un degré de complexité pour évaluer son impact auprès des jeunes.

## **1.2 Une variété d'intervenants et de contextes autour de la pratique sportive et de ses usages au Québec**

Dans le contexte québécois, de nombreux intervenants mettent en œuvre des activités sportives : entraîneur, éducateur spécialisé, animateur, technicien en loisir, etc. Par conséquent, les finalités variées (e.g., compétition, loisir, mise en forme), les nombreux contextes de pratique (e.g., milieu scolaire, associations, clubs sportifs, institutions publiques, environnements socio-économiques) et la grande diversité des participants ne permettent pas d'appréhender le sport comme un tout homogène (Lemyre & Trudel, 2004). Le sport peut donc être perçu comme une finalité pour un entraîneur dont l'équipe est inscrite en compétition, un outil d'intervention psychosociale pour un éducateur spécialisé ou s'inscrire dans une logique récréative pour un animateur de camp de jour.

À ces différents éléments s'ajoute un manque de consensus quant à la définition du mot « sport ». Ainsi Comeau (2015) et Moreau (2018) relèvent que les concepts de

« sport », de « pratique sportive », de « pratique physique », d'« activité physique », sont souvent employés de façon générique pouvant induire un biais dans les évaluations ou dans la formulation d'hypothèse (Coalter, 2015). Dans le cadre du programme *Alter-Action* nous utiliserons le terme générique de « pratique sportive » et présenterons les différentes activités proposées dans le programme afin de la caractériser. Finalement, nous postulons qu'une pratique sportive « positive » dépend notamment de la capacité de l'intervenant à créer des interactions sociales entre les jeunes d'une part et entre les jeunes et adultes d'autre part.

### **1.3 Entraîneur pour performer**

#### 1.3.1 Entraîneur : un groupe social complexe à définir

À l'échelle internationale comme québécoise, il semble particulièrement difficile de donner une définition de l'entraîneur sportif. Pour Fleuriel (2017), la multiplicité des termes utilisés pour le nommer, comme l'« instructeur », l'« entraîneur », le « préparateur », ainsi que le contexte de pratique, professionnel ou amateur, rendent « insaisissable » l'entraîneur sportif.

Selon l'Office québécois de la langue française, l'entraîneur sportif est un « expert d'une discipline sportive, qui a pour fonction d'entraîner des athlètes ou des équipes d'athlètes et d'assurer la direction de ceux-ci pendant les compétitions sportives en vue d'atteindre des performances optimales »<sup>3</sup>. Cette définition de l'entraîneur sous-entend une réalité plus complexe comme le montre la littérature scientifique. En effet, cette dernière

---

<sup>3</sup> Office québécois de la langue française : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>

tend plutôt à caractériser l'entraîneur et sa pratique au lieu d'en donner une définition succincte. Il est ainsi question de compétences (Saury, Sève, Leblanc, & Durand, 2002), des différentes connaissances nécessaires à la pratique (Camiré, Trudel, & Forneris, 2014; Lemyre & Trudel, 2004), des attitudes gagnantes (Plouffe, Spallanzani, & Brunelle, 2011), de la capacité à s'adapter à différents contextes, à communiquer, à écouter et à interagir avec les athlètes (Erickson & Côté, 2016; Rémy, Manfredini, & Cloes, 2015) ou encore de proposer une approche réflexive (Durand, Hauw, Leblanc, Saury, & Sève, 2004). D'autres auteurs intéressés par le développement positif des jeunes au travers du sport constatent l'importance pour un entraîneur de se doter d'une philosophie d'entraînement, de se dévoiler et de créer des liens extra-sportifs avec les jeunes (Camiré, Forneris, Trudel, & Bernard, 2011; Erickson & Côté, 2016; Remy, Manfredini, & Cloes, 2013). D'ailleurs, les nombreuses caractéristiques identifiées ont amené Rouzic (2015a, 2015b) à identifier quinze profils types d'entraîneurs, ce qui ajoute ainsi à la complexité de les définir.

### 1.3.2 Un lien social inscrit vers une intention de performance

L'analyse de la littérature scientifique semble inscrire la pratique de l'entraîneur dans: 1) une optique de performance de l'athlète, et 2) un esprit de compétition. Ainsi, la recherche de performance en compétition et la pression de l'entourage pourraient pousser les entraîneurs, même bénévoles, à devoir prioriser les résultats sportifs sur le plaisir de la pratique (Lemyre & Trudel, 2004). Dès lors, nous postulons que cette pression des résultats va en s'accroissant lorsque le niveau de compétition augmente. Les athlètes moins performants peuvent se voir mis à l'écart de la compétition. Dans ce cas de figure, la pratique sportive les mène à une exclusion partielle ou complète du groupe. Cette réalité pourrait être une des causes possibles de l'ambivalence des études quant à l'impact du sport sur le plan psychologique et social.

Cette priorisation de la performance pourrait avoir une incidence sur la qualité de la relation pourtant essentielle, entre l'entraîneur et les athlètes. Sur ce point, la construction du lien athlète/entraîneur est abordée sous de nombreuses formes par la littérature scientifique : communication, rétroaction, écoute, collaboration, retours en dehors du terrain, développement de relations saines, ressource d'aide, etc. (Erickson & Côté, 2016; Libicz, 2011; Saury et al., 2002). Nous pensons donc que l'entraîneur développe un lien avec les athlètes et que la qualité de ce lien pourrait avoir une incidence sur la performance. Réciproquement, un bon résultat pourrait influencer positivement le lien entre les athlètes et l'entraîneur. Finalement, la recherche de performance et l'atteinte ou non de celle-ci pourrait avoir un impact sur la qualité du lien social. Ainsi, en cas de blessures, de mauvaises performances ou d'arrêt de la pratique sportive, l'athlète peut être amené à vivre un effritement du lien social avec l'entraîneur et l'entourage.

### 1.3.3 Des connaissances orientées vers la performance

De nombreuses recherches font état de la complexité des connaissances théoriques ou pratiques qu'un entraîneur doit acquérir afin d'entraîner. Les auteurs développent différentes nomenclatures pour caractériser les savoirs nécessaires sur lesquels les entraîneurs doivent s'appuyer : connaissances formelles, informelles, non formelles (Camiré et al., 2014; Lemyre & Trudel, 2004), savoirs pratiques, techniques (Libicz, 2011) ou procéduraux (Anderson-Butcher, 2005; Lebel, 2018; Tardif, 1994), connaissances déclaratives spécifiques au sport enseigné (Anderson-Butcher, 2005; Gagné, 1985; Lebel, 2018; Tardif, 1994) ou stratégiques (Lebel, 2018). Rouzic (2015b) identifie quatre logiques de professionnalisation particulières aux entraîneurs qui regroupent différentes connaissances : a) logique de communication, b) logique de formation, c) logique technique et d) logique organisationnelle. Dans cet environnement de savoirs multiples et d'attentes de performance, former les entraîneurs (souvent avec peu d'expérience,

bénévoles ou faiblement rémunérés) peut rapidement devenir problématique en regard du temps et des budgets nécessaires pour acquérir les connaissances utiles. Les instances dirigeantes des clubs sportifs comme les entraîneurs pourraient être tentés de prioriser les connaissances techniques, pour répondre rapidement à un souci de performance. Cette priorisation se ferait au détriment des connaissances qui soutiennent le développement psychologique et social et dont les effets sont difficilement évaluables tant auprès des participants qu'au regard de l'amélioration de la performance (Côté & Gilbert, 2009).

## **1.4 Éducateur pour soigner ou conformer**

### 1.4.1 Éducateur : un métier complexe à définir

À l'instar de l'entraîneur, la littérature scientifique ne paraît pas proposer une définition formelle de l'éducateur et utilise différents termes pour le qualifier : éducateur à la petite enfance, éducateur spécialisé, moniteur éducateur, psychoéducateur, technicien en loisir, etc. Ces nombreuses appellations semblent être le reflet de la multiplicité des cadres d'intervention (e.g., institutions, organismes, projets sportifs, projets artistiques), des outils d'intervention utilisés et des publics. Ainsi la variété des contextes viennent modifier la pratique de l'éducateur (Chénet, 2003; Lepage, 2017) et la façon de le définir (Gouvernement du Québec, 2004; Simonin, 2012). Dès lors, chacune de ses formes ayant sa propre définition et des contextes d'intervention spécifiques, la pertinence de parler d'une pratique homogène devient relative (Chénet, 2003).

Toutefois, dans le contexte québécois, à l'exception des éducateurs en service de garde et en milieu scolaire, nous constatons que la littérature francophone semble principalement aborder le concept d'« éducateur » et ses déclinaisons sous l'angle clinique. Par exemple, elle le qualifie tour à tour de technicien en éducation spécialisée appelé à

intervenir auprès des personnes présentant des difficultés (Gouvernement du Québec, 2004) ou de psychoéducateur oeuvrant auprès des personnes avec des « difficultés d'adaptation se manifestant sur le plan comportemental »<sup>4</sup> etc. Sous cet angle, nous interrogeons une potentielle « médicalisation » des définitions du terme « éducateur » et de ses variantes.

Dans le cadre de cette étude et du travail réalisé par l'*Institut DesÉquilibres* auprès des jeunes vulnérables, nous adopterons la proposition de Lepage (2017) en nous intéressant au métier d'« éducateur » et à la profession « éducateur spécialisé » - tel qu'entendue au Québec - (Gouvernement du Québec, 2004) qui interviennent auprès des jeunes.

#### 1.4.2 Un lien social « clinique » et dépendant des contextes de pratiques

L'action de l'*Institut DesÉquilibres* est orientée principalement vers les jeunes vulnérables issus des écoles secondaires, des maisons de jeunes et des Centres jeunesse en partenariat avec des éducateurs spécialisés et des psychoéducateurs notamment. Ceux-ci interviennent presque exclusivement auprès des jeunes qui rencontrent des difficultés. Dans ce contexte, nous postulons que l'éducateur est perçu comme un intervenant clinique dont la dimension « éducative » qui prévalait jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle est absente (Lepage, 2017). Conséquemment, l'apriori de vulnérabilité des jeunes pourrait contribuer à créer un lien inégalitaire, voire de pouvoir. Sous cet angle, Riva (2014) constate un lien

---

<sup>4</sup> Ordres des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2019):  
<https://www.ordrepsed.qc.ca/fr/grand-public/le-psychoeducateur/>

unidirectionnel entre l'éducateur et le jeune. L'éducateur semble confiné à un rôle de coercition souvent intrusif (Guay, 2010), disciplinaire, autoritaire et sans respect des schémas internes du jeune (Riva, 2014). L'éducateur est alors appréhendé comme une autorité forte qui décide unilatéralement de la trajectoire du jeune (Ouellet, 2009). Dès lors, le jeune qui souhaite être abordé comme une personne à part entière et non comme un « jeune en difficulté » (Byrne & Lemay, 2005) dénoncera un encadrement trop rigide, une absence de dialogue (Ouellet, 2009) et un manque de relation (Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin, & Bernard, 2004) avec l'éducateur. Cette déficience dans le lien pourrait être l'une des raisons pour laquelle 54% des éducateurs en Centres jeunesse déclarent avoir été victime d'agression physique par les jeunes (Geoffrion & Ouellet, 2013).

Riva (2014) note aussi un décalage entre les comportements de l'éducateur (dictés, selon l'auteure, par d'anciens schémas éducatifs) et les réalités nouvelles du jeune. Ce décalage peut aussi être dû à la pression exercée par les institutions et organismes sur les éducateurs. Par exemple, dans le cadre d'une institution publique dont le mandat est d'accueillir des jeunes ayant commis un acte criminel avec violence, l'acte éducatif pourrait être de gérer convenablement un problème (le jeune) par une approche autoritaire et disciplinaire visant à s'assurer de la coopération aux règles de fonctionnement de l'institution. Il n'est donc pas étonnant que Poirier et collaborateurs (2007), dans une étude menée au Québec en Centre jeunesse, rapportent que les jeunes se disent dans l'impossibilité de faire des essais-erreurs et de les partager avec leurs éducateurs. Ainsi, le jeune peut en venir à assimiler son placement à un univers carcéral (Ouellet, 2009) dont l'expérience perçue négativement influencera ses interactions avec sa famille et son environnement extérieur (Keable, 2007). Dès lors, l'institution, plutôt que d'être un espace de médiation (Rouzel, 2014), se met à risque de devenir un lieu de rupture avec l'environnement extérieur pouvant notamment pousser les jeunes à fuguer afin de le restaurer (Ouellet, 2009). De plus, la diversité des institutions et des organismes et de leur

mode de fonctionnement ajouterait à la complexité de se conformer aux règles pour un jeune passant d'une institution à une autre. Ces multiples transferts peuvent également entraîner un morcellement de l'acte éducatif (Vauchez, 2010) tout en demandant au jeune de reconstruire sans cesse un lien de confiance avec les nouveaux éducateurs (Ouellet, 2009).

#### 1.4.3 Formation : sport et intervention psychosociale, un lien à légitimer

La diversité des mandats et des contextes de travail ne permet donc pas d'aborder le métier d'éducateur comme une pratique homogène (Chénet, 2003). Dès lors, la formation peut rapidement devenir complexe et son analyse permet de mettre à jour certains manques.

Au Québec, l'analyse du programme menant au Diplôme d'études collégiales en éducation spécialisée révèle l'absence d'une formation sur la mise en place d'activités sportives dans une perspective d'intervention psychosociale. Si l'un des rôles de l'éducateur spécialisé est de créer un espace de médiation comme l'affirme notamment Rouzel (2014), nous postulons que le sport par ses spécificités (e.g., mise en action des corps, cadre de pratique, mixité des participants, potentiels de transferts d'habiletés du terrain vers la vie quotidienne) devrait être abordé comme un outil d'intervention psychosociale dans le cadre de la formation des éducateurs spécialisés. Cette absence dans les contenus éducatifs est probablement dû à un manque de légitimité de la pratique sportive dans un contexte d'intervention psychosociale (Lefèvre, 2012). Ceci semble confirmé par Thibault-Lévesque et collaborateurs (2017) qui notent que « L'institutionnalisation du service social a progressivement écarté le sport de l'intervention, et les liens entre ces deux champs n'ont jamais réellement fait l'objet d'enseignement dans les écoles de travail social en Amérique du Nord ».

Dès lors, le manque de formation des éducateurs spécialisés en sport limite la portée éducative de leurs actions sportives. À l'inverse, si pour pallier à cette lacune, la structure fait appel à des entraîneurs sportifs ceux-ci ne sont pas formés aux enjeux psychologiques et sociaux vécus par les jeunes et se retrouvent rapidement débordés par les difficultés de comportements et de violence (Lefèvre, 2012).

### **1.5 Valoriser le lien social dans la pratique sportive**

Il est donc attribué de nombreuses vertues au sport (Caillat, 2014; Gasparini, 2008; Lefèvre, 2012) sans pour autant que la littérature s'entende sur une définition précise (Coakley, 2011). De plus, les études d'impacts des programmes sportifs sur le développement des jeunes oscillent entre le positif et le négatif. Selon nous, la personne chargée de mettre en œuvre la pratique sportive doit répondre à des attentes sociales qui vont avoir une incidence sur sa pratique. Ainsi, l'entraîneur dirige son action en vue d'obtenir une performance maximale et les meilleurs résultats sportifs tandis que l'action de l'éducateur est orientée vers une prise en charge clinique, parfois conformante, des jeunes avec lesquels ils travaillent. De plus, le manque de légitimité accordé au sport comme outil d'intervention psychosociale (Lefèvre, 2012) et l'institutionnalisation du service social ne permettent pas aux entraîneurs et aux éducateurs de recevoir des enseignements qui pourraient les aider à faire du sport un outil de développement psychosocial des jeunes. Les études qui portent sur les relations entre l'entraîneur et les athlètes, l'éducateur et les jeunes, ainsi que les rapports entretenus avec les contextes dans lesquels ils interviennent, laissent à penser que le lien social pourrait potentiellement tenir une place plus importante pour le développement des jeunes. Malgré cela, le milieu du sport semble prioriser le développement et le transfert d'habiletés techniques et tactiques des entraînements vers la compétition. L'intervention psychosociale, quant à elle, dans un contexte sportif ou non, orienterait ses actions dans une logique d'acquisition et de

transfert d'habiletés de vie de l'espace de médiation vers la vie sociale (Moreau et al., 2018).

Conséquemment, l'*Institut DesÉquilibres* pour s'émanciper des contraintes que suscitait les différents enjeux liés au sport tant au niveau institutionnel qu'auprès des jeunes, a inventé le programme *Alter-Action* dans lequel le lien social aurait une place centrale dans le développement psychosocial des jeunes.

### **1.6 L'*Institut DesÉquilibres* et le programme *Alter-Action***

L'*Institut DesÉquilibres*, un organisme sans but lucratif québécois utilise la pratique sportive dans une intention d'intervention psychosociale. Dans cette perspective, les programmes sont développés afin de favoriser le développement psychosocial des jeunes vulnérables notamment. Les jeunes sont issus de milieux urbains, ont entre 15 et 21 ans et peuvent être confrontés à différentes problématiques de santé mentale, de décrochage scolaire, de consommation de drogue, etc.

En 2009, l'*Institut DesÉquilibres* a mis sur pied le programme sportif *Alter-Action*. Ce programme s'adresse à des groupes d'une vingtaine de jeunes dont la composition idéale est de 50% de jeunes en situation de vulnérabilité et 50% de jeunes sans enjeu particulier. Cette mixité (jeunes vulnérables et non vulnérables) vise à favoriser l'inclusion sociale et à contrer une potentielle stigmatisation (Plante, Moreau, Jaimés, & Turbide, 2016). Les jeunes sont recrutés sur une base volontaire dans les Centres-jeunesse<sup>5</sup>, des

---

<sup>5</sup> Les centres de protection de l'enfance et de la jeunesse ou Centres jeunesse ont pour mission d'offrir, dans la région, des services de nature psychosociale, y compris des services d'urgence sociale requis par la situation d'un jeune en vertu de la loi, ainsi qu'en matière de placement d'enfants, de médiation familiale,

maisons de jeunes ou des institutions scolaires. Le programme *Alter-Action* dure 12 semaines et comprend trois entraînements par semaine ainsi que trois défis.

Les entraînements sont composés de jeux sportifs inventés ou modifiés et visent notamment l'atteinte d'objectifs psychosociaux (e.g., assumer son leadership, développer sa confiance, découvrir l'autre) et physiques (e.g., améliorer son temps de course, son endurance musculaire). Toutes les quatre semaines, les jeunes relèvent un défi sportif en plein air. À la semaine 4, l'équipe marche toute une nuit dans la forêt sur une distance de 10 à 15 kilomètres. En semaine 8, l'équipe réalise une randonnée en vélo de 100 à 200 kilomètres en deux jours. Pour finir à la semaine 12, les jeunes réalisent une course à relais de 200 à 300 km d'une durée de 24 à 48 heures sans-arrêt. Les relais sont courus seul ou par deux. Les entraînements et défis ne s'inscrivent pas dans une perspective de compétition mais se déroulent dans un cadre organisé. Les participants ont des objectifs collectifs clairement identifiés et définis à l'avance (la réalisation de trois défis). Afin que les jeunes puissent constater leur progression un test « cooper <sup>6</sup> » est réalisé toutes les trois semaines. Les résultats sont confidentiels et s'il n'y a pas de progression, les jeunes sont rencontrés individuellement afin de comprendre d'en comprendre la cause (e.g., manque d'engagement? Fatigue? Stress lié au test?).

---

d'expertise à la Cour supérieure sur la garde d'enfants, d'adoption et de recherche des antécédents biologiques.  
Source : Ministère de la Santé et des services sociaux, <https://m02.pub.msss.qc.ca/M02Lexique.asp>

<sup>6</sup> Le Test de cooper est d'une durée de 12 minutes durant lesquelles le participant doit parcourir le plus de mètres possibles. Le test vise à calculer le volume aérobie maximale (VO2Max) de l'athlète.

## 1.7 Entraîneur ou éducateur? Le concept d'éductraîneur

### 1.7.1 Origine de l'éductraîneur

Lors de la fondation de l'*Institut DesÉquilibres* et des premières présentations des programmes sportifs, Les fondateurs, Parlavecchio et Caillaud (2006)<sup>7</sup> ont eu l'impression que le terme « entraîneur » sous-entendait « préparation physique » et « compétition » et pouvait entraîner un effet repoussoir auprès des jeunes non sportifs, le public principalement visé. De la même façon, l'éducateur pouvait, leur semblait-il, être synonyme d'« autorité » et de « coercition ». Suivant cette intuition, l'*Institut DesÉquilibres* a décidé de créer, le terme « *éductraîneur* » une contraction des mots « entraîneur » et « éducateur ». Le terme « *éductraîneur* » renverrait selon l'organisme au double rôle d'entraîneur et d'éducateur. Par exemple, l'éductraîneur à l'instar d'un entraîneur, doit être en mesure de planifier, élaborer et animer des séances sportives pour préparer les jeunes à réaliser des défis sportifs. Comme un éducateur, l'éductraîneur crée un espace de médiation (Rouzel, 2014), sportif dans ce contexte, dans lequel il soutient les jeunes sur les plans psychologique et social dans les difficultés qu'ils pourraient rencontrer sur le terrain. De plus, il utilise la pratique sportive comme une métaphore de la vie quotidienne et soutient le transfert d'apprentissage de l'activité vers la vie de tous les jours (Barbier, 1998; Rioux, 2016).

Au Québec, des entraîneurs ont commencé à mettre en œuvre cette approche de transfert du sport vers la vie (Camiré, Forneris, et al., 2011). De plus depuis le début des années 2000 des chercheurs praticiens se sont intéressés à l'intervention psychosociale par

---

<sup>7</sup> L'*Institut DesÉquilibres* a été créé en 2006.

les arts martiaux (Hébert, 2000) et des organismes québécois se sont spécialisés dans l'utilisation du sport pour répondre à des enjeux de développement psychosocial auprès des jeunes. Ces organismes visent la formation d'entraîneurs à une approche humaniste (Falcão, 2018) ou interviennent directement auprès des jeunes en milieu scolaire dans le cadre de sports organisés et compétitifs tels que le basket (Lapointe, Laberge, & Dusseault, 2012; Simard, Laberge, & Dusseault, 2014). L'*Institut DesÉquilibres* (et d'autres organismes tels que Motivaction jeunesse) se distingue de ces modèles d'intervention en proposant un programme d'intervention dont la pratique sportive ne s'inscrit pas dans le cadre d'une fédération et d'une compétition.

### 1.7.2 Éductraineur et lien social

Selon Moreau et collaborateurs (2018), les éductraineurs mettent en œuvre quatre dimensions du lien social pour créer une relation forte et unique avec les jeunes (Hirschi, 1969) : 1) ils sont pour les jeunes, des adultes significatifs tout au long du projet; 2) ils favorisent l'interaction sociale des jeunes par les entraînements basés sur des jeux et les défis collectifs qu'ils proposent; 3) ils s'assurent que le projet occupe une place importante dans la tête des jeunes et des partenaires par leurs suivis presque quotidiens (e.g., suivis téléphoniques, utilisation des médias sociaux, présence sur le terrain avec une implication physique de leur part) et 4) ils garantissent l'adhésion à des valeurs et des règles sociales par la signature d'un contrat d'engagement et maintiennent un cadre de fonctionnement tout au long du projet.

Favoriser la participation des jeunes à des programmes psychosociaux reste un défi (Anderson-Butcher, 2005; Bodilly & Beckett, 2005; Lauver, Little, & Weiss, 2004) et maintenir leur motivation pour réaliser une aventure « hors norme » peut requérir des aptitudes à créer du lien qui dépassent l'aura des éductraineurs constaté par Moreau (2012). En effet, même si certaines études ont commencé à montrer les impacts positifs des

programmes de l'*Institut DesÉquilibres* implantés par les éducatrices auprès des jeunes (Filion, 2011; Lévesque, 2014; Moreau et al., 2012; Plante, 2014; Plante et al., 2016; Thibault Lévesque et al., 2017), le concept d'éducatrice demeure peu étudié (Chartrand, 2012). Une modélisation plus exhaustive serait donc à réaliser puisque des recherches subséquentes entreprises sur le programme *Alter-Action* de DesÉquilibres ont ouvert de nouvelles perspectives en mettant en relation le lien social et les attitudes et comportements de l'éducatrice (Moreau et al., 2018). Cette modélisation pourrait potentiellement servir de nouvelles perspectives dans la pratique des entraîneurs et éducateurs et faire du lien social un fondement du développement psychologique et social des jeunes. Nous espérons également répondre aux enjeux de formation dans un contexte où les impacts psychologiques et sociaux de la pratique sportive auprès des jeunes demeurent rappellons le, souvent ambivalents.

### **1.8 DesÉquilibres : le lien social comme outil d'intervention**

Plante (2014) révèle que le désir de socialisation est le principal levier de motivation qui incite les jeunes à s'inscrire au programme *Alter-Action* (Plante et al., 2016). Selon le personnel de l'école, la famille et les éducatrices, cette motivation à participer et à terminer le programme est d'autant plus grande lorsqu'ils ont une relation positive avec les jeunes. Cependant, favoriser la participation des jeunes à des programmes psychosociaux reste un défi (Anderson-Butcher, 2005; Bodilly & Beckett, 2005; Lauver et al., 2004) qui, semble-t-il, ne peut être résumé à la seule envie de socialisation.

Ainsi, Moreau et collaborateurs (2018) se sont intéressés aux contenus du programme. L'étude révèle que les éducatrices, lors des entraînements et des défis, favoriseraient quatre dimensions du lien social pour créer une relation forte avec les jeunes.

Premièrement, les éducatrices se positionnent en adultes significatifs tout au long du projet. En second lieu, ils favorisent l'interaction sociale des jeunes par des entraînements basés sur des jeux et des défis collectifs. Troisièmement, ils s'assurent que le projet occupe une place importante dans la tête des jeunes et des partenaires par leurs suivis presque quotidiens (e.g., suivis téléphoniques, utilisation des médias sociaux, présence sur le terrain avec une implication physique de leur part) et pour finir, ils encouragent l'adhésion à des valeurs et des règles sociales par la signature d'un contrat d'engagement et maintiennent un cadre de fonctionnement tout au long du projet.

Les travaux de Moreau et collaborateurs (2018) se sont exclusivement attardés sur le deuxième élément (interaction sociale des jeunes) et ont montré que les entraînements et les défis contribueraient à la mise en place d'un climat favorable et bienveillant qui supporte la promotion de stratégies collectives de coopération et la collectivisation de la performance. Conséquemment, le programme sportif *Alter-Action* pourrait s'inscrire dans les mêmes perspectives que Spaaj (2012) qui fait de la création des liens sociaux un ingrédient de base des programmes en intervention par le sport auprès des jeunes vulnérables.

Cependant, même si certaines études ont démontré les impacts positifs des programmes de l'*Institut DesÉquilibres* auprès des jeunes (Filion, 2011; Moreau et al., 2012) et soulignées l'importance du lien social dans le programme *Alter-Action* spécifiquement (Lévesque, 2014; Plante, 2014; Plante et al., 2016; Thibault Lévesque et al., 2017), le concept d'éducatrice sous l'angle pratique de la mise en œuvre du lien social, n'a été que partiellement étudié (Chartrand, 2012) et reste donc à approfondir. Ainsi, une modélisation des principes d'actions des éducatrices pourrait potentiellement ouvrir de nouvelles perspectives : comment mettre en place et travailler ce lien social ?

## 1.9 Question de recherche

Au travers d'analyses primaire et secondaire d'entrevues réalisées auprès des jeunes, cette étude vise à identifier les principes d'action mis en œuvre par l'éducatriceur pour créer du lien social au service du développement psychosocial du jeune, lors du programme sportif *Alter-Action*.



## CHAPITRE 2

### MÉTHODOLOGIE

#### **2.1 Recherche-action partenariale**

Le programme sportif *Alter-Action* a fait l'objet d'une recherche-action partenariale qui visait à modéliser le programme *Alter-Action* de l'*Institut DesÉquilibres* entre 2010 et 2012 (Moreau et al., 2013). Elle a été réalisée auprès de trois cohortes de jeunes âgés de 12 à 17 ans qui provenaient du milieu scolaire et dont certains étaient en situation de vulnérabilité<sup>8</sup>. La recherche-action donnait la primauté aux interactions chercheur-praticien-jeunes (Rhéaume, 1982) et visait l'émergence de nouveaux savoirs qui viendraient potentiellement : a) modifier la pratique d'une cohorte à l'autre (en proposant, par exemple, une séparation des filles et des garçons lors de certains jeux pendant l'entraînement) et b) enrichir les connaissances des praticiens et des chercheurs.

Le volet partenarial de la recherche consistait en : 1) l'élaboration conjointe (praticiens-chercheurs) des objectifs de recherche; 2) l'élaboration conjointe de la

---

<sup>8</sup> Certains jeunes ont des problématiques de santé mentale, consommation de drogues, de décrochage scolaire potentiel, etc.

méthodologie de recherche comprenant les types d'entrevues, l'élaboration des questionnaires, le processus d'analyse et la participation observante; 3) une mise en commun des connaissances avant, pendant et après la réalisation des trois cohortes (Fontan, 2010). Cette approche permettait de jumeler les savoirs experts et les savoirs profanes (Blais, 2006) et de co-construire des résultats de recherche participants-praticiens-chercheurs. La dimension partenariale de la recherche vise également une transformation sociale par le développement de nouvelles connaissances, le changement de pratiques, la structuration du milieu (développement de formations) et potentiellement un enrichissement des politiques publiques (Fontan, 2010).

## **2.2 Posture du praticien-chercheur**

Dans le cadre de cette étude, le chercheur principal a agi également comme éducatriceur, fondateur de l'*Institut DesÉquilibres* et du programme *Alter-Action*. Il a donc adopté une posture de praticien-chercheur telle que définie par De Lavergne (2007) : « Le praticien-chercheur est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité ». Cette posture génère une interaction constante entre le terrain de recherche et celui de la pratique professionnelle. Ainsi, au-delà de la question de recherche et des objectifs visés, nous souhaitons faire émerger une compréhension alternative du monde du sport tout en étant un « témoin de l'intérieur » (De Lavergne, 2007) de la parole des jeunes.

## 2.3 Données utilisées

Cette étude répond à l'axe 2 de la modélisation « Suivant quel modèle se fait et doit se faire le programme sportif des jeunes (entraînements, défis et éductraîneurs) ? » (Moreau, 2013)<sup>9</sup> et vient compléter les études ultérieures entreprises sur cet axe qui exploreraient les modalités de recrutement des jeunes (Plante et al., 2016) et la nature des entraînements et des défis du programme *Alter-Action* (Moreau et al., 2018). L'étude s'appuie sur des données primaires, de la participation observante et des données secondaires.

### 2.3.1 Données primaires

Les données primaires sont le résultat de vingt-six (n=26) entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des jeunes, nombre à partir duquel nous avons obtenu une saturation empirique des données (Pires, 1997). L'ensemble des jeunes de la cohorte 1 ont été sollicités pour participer aux entrevues alors que seuls les jeunes ayant abandonnés le programme au sein de la cohorte 3 ont été interrogés. Sur les 26 jeunes interrogés, 14 avaient complété le programme et 9 l'avaient abandonné après avoir réalisé un ou deux

---

<sup>9</sup> La modélisation comprend quatre axes de recherche : 1) « Suivant quel modèle se fait et doit se faire le recrutement des jeunes qui participent au programme? », 2) « Suivant quel modèle se fait et doit se faire le programme sportif des jeunes (entraînements, défis et éductraîneurs) ? », 3) « Selon quel modèle se font et doivent se faire les partenariats (institutionnels et cliniques) avec les organismes dont relèvent les jeunes ? », et 4) « Sous quel modèle se fait et doit se faire l'engagement social pour les organismes qui souhaitent intégrer l'engagement social à leur programme sportif,»? (Moreau et al., 2013).

défis. Un groupe de discussion avec les éducatrices a été organisé à la fin de la cohorte 1.

Les canevas d'entrevues individuelles visaient à proposer des questions générales et ouvertes telles que : « Ce programme t'a-t-il apporté quelque chose ? Peux-tu expliquer ? », « Les choses ont-elles changé pour toi (en bien ou en mal), avec tes amis ou avec d'autres personnes que tu connais (école, famille, quartier ou communauté) ? ». La question du lien social n'était donc pas directement abordée afin d'éviter d'induire un biais dans les réponses. Le praticien-chercheur a mené les entraînements et les défis auprès de la cohorte 1 et n'a pas assisté aux entrevues des 26 jeunes. Celles-ci étaient rendues disponibles au praticien-chercheur une fois retranscrites et anonymisées avec des noms fictifs. Les entrevues ont eu lieu au sein des écoles (en dehors des heures de classe) ou au sein des bureaux de DesÉquilibres selon les disponibilités des jeunes.

### 2.3.2 Participation observante

Lors des cohortes 2 et 3, l'équipe de recherche a fait de « la participation observante » (Moeran, 2007) en prenant part aux entraînements et aux défis. L'objectif était de privilégier une « sociologie charnelle » (Wacquant, 2015) dans laquelle les chercheurs feraient l'expérience du programme par le corps au même titre que les jeunes.

### 2.3.3 Données secondaires

Pour finir, une analyse de données secondaires a été réalisée afin de tenir compte des différents angles de recherche abordés sur le programme *Alter-Action* mais également sur les études préliminaires entreprises sur les programmes sportifs de l'*Institut DesÉquilibres* (Filion, 2011; Moreau et al., 2012). Ainsi, le corpus de données secondaires comprend une étude sur l'impact des entraînements sur les adolescents (Filion, 2011), une analyse préliminaire de la participation d'adolescents à des défis sportifs (Moreau et al.,

2012), L'étude d'impact des attitudes et comportements des éducatrices (Chartrand, 2012), les effets d'un programme sportif d'intervention sur les dynamique d'inclusion et d'exclusion (Plante, 2014), un article sur les modalités de recrutement des jeunes pour un programme sportif (Plante et al., 2016) un mémoire et un article sur les rites de passage en lien avec le programme *Alter-Action* (Lévesque, 2014; Thibault Lévesque et al., 2017) et pour finir, un article sur le rôle des entraînements dans la création de liens sociaux (Moreau et al., 2018). L'analyse de ces données a été complétée par l'étude des documents produits par l'*Institut DesÉquilibres* dans le cadre de la mise en œuvre du programme *Alter-Action* (e.g., fiche de séance, contrat d'engagement des jeunes).

#### 2.3.4 Analyse des données

Nous avons effectué une analyse inductive thématique des entrevues et focus groupe (données primaires), de l'observation participante ainsi que des données secondaires (Morrisette et al., 2011) afin de comprendre le sens des actions réalisées par l'éducatrice et ce que représentait symboliquement la participation au programme *Alter-Action* (Paillé, 2016).

## 2.4 Éthique

La recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal (Certificat #4121) et répond donc aux critères de confidentialité et de respect des participants. Le projet plus global dans lequel s'inscrit cette étude avait été lui préalablement approuvé par l'Université d'Ottawa (# 06-11-44B).



## CHAPITRE 3

### REVUE DE LITTÉRATURE

Ce chapitre est divisé en trois parties. Les deux premières abordent les recherches actuelles en Occident et plus spécifiquement au Québec sur l'« entraîneur » et l'« éducateur » avec en filigrane le concept de lien social. Nous avons tenté de comprendre ce qui définit l'entraîneur et l'éducateur, les intentions qui les animent, ce qui caractérisent leurs attitudes et comportements, leurs contextes d'intervention et enfin les connaissances dispensées par leurs parcours de formation. La dernière partie de ce chapitre fait un état des lieux des recherches menées précédemment sur le Programme *Alter-Action*.

#### **3.1 Entraîneur et éducateur**

##### 3.1.1 Entraîneur

Au Québec ou à l'échelle internationale, il est difficile de trouver dans la littérature scientifique des définitions simples et explicites de l'entraîneur. Ainsi, une analyse rapide de certaines associations ou organisations dédiées aux entraîneurs telles que l'Association canadienne des entraîneurs, Sport Québec, l'Union nationale des entraîneurs en Football (France), l'Association française des entraîneurs de basket (France), la Communauté francophone des entraîneurs de football (Belgique), l'United States Coaches Association (États-Unis), l'International Council for coaching expérience (une trentaine de

pays), etc., montre que l'accent est principalement mis sur les parcours de formation des entraîneurs afin d'offrir les meilleures conditions de pratique aux participants (Annexe A). En tenant compte de la complexité de définir explicitement le concept d'entraîneur nous tenterons de l'étudier selon quatre axes : 1) Intentions (buts) de l'entraîneur; 2) Caractéristiques de l'entraîneur (attitudes et comportements); 3) Contextes d'interventions de l'entraîneur et 4) Connaissances de l'entraîneur.

#### 3.1.1.1 Intentions de l'entraîneur

Face aux attentes du milieu sportif, de l'athlète et de son entourage (parents, amis, etc.), l'intention principale de l'entraîneur est d'aider l'athlète à performer dans une perspective de victoire en compétition (Camiré, Forneris, et al., 2011; Durand et al., 2004; Libicz, 2011; Plouffe et al., 2011; Saury et al., 2002). Si certains ont comme première intention de générer du plaisir (Camiré, Forneris, et al., 2011; Lemyre & Trudel, 2004), la pression des résultats les amènent rapidement à trouver des solutions pour que leurs participants performant mieux (Lemyre & Trudel, 2004). Cette recherche de performance semble passer avant tout par le développement des capacités physiques, techniques, tactiques, stratégiques et psychologiques dans une logique de compétition (Libicz, 2011). Une réalité confirmée par les plans de formation présentés par différentes institutions et fédérations sportives (Annexe A).

Malgré ce contexte de performance sportive, depuis le début du XXIème siècle, plusieurs études au Canada et au Québec s'intéressent aux entraîneurs qui souhaitent associer performance sportive au développement positif des jeunes (Camiré, Forneris, et al., 2011; Camiré et al., 2014; Falcão, 2018; Lapointe et al., 2012; Simard et al., 2014). Les études révèlent ainsi que le sport pourrait être abordé comme un levier de développement physique, social, moral, affectif, et psychologique des jeunes (Camiré, Forneris, et al.,

2011; Petitpas, Cornelius, Van Raalte, & Jones, 2005) et que certains entraîneurs se soucient, du développement positif des jeunes. Un virage dans les actions de certains entraîneurs semble donc se dessiner et plusieurs se dotent d'une philosophie d'entraînement, favorisent le développement d'habiletés de vie et tendent à faire des transferts d'apprentissage entre l'expérience du terrain et les réalités de la vie quotidienne (Camiré, Forneris, et al., 2011). Cependant, l'évolution de cette intention orientée vers le développement positif des des jeunes, paraît circonscrit dans un cadre de performance sportive. Les entraîneurs ont aussi de la difficulté à préciser leur stratégie de développement global et à l'intégrer dans leurs outils de planification sportive (Camiré, Forneris, et al., 2011).

#### 3.1.1.2 Caractéristiques des entraîneurs : attitudes et comportements

Plusieurs études tentent de caractériser les attitudes et comportements de l'entraîneur. En France par exemple, Rouzic (2015a, 2015b) identifie 15 modèles différents (Annexe B) et tout en remettant en cause les modèles courant de l'entraîneur leader, technicien ou stratège. Ainsi, il démontre notamment la complexité de la nature des liens interpersonnels qui se développent entre l'entraîneur et l'athlète.

##### *Liens interpersonnels*

La littérature scientifique portant sur le sport s'intéresse particulièrement aux comportements des entraîneurs avec leurs athlètes. Les auteurs mettent régulièrement de l'avant les notions d'encouragements, de valorisation de la personne, de capacité d'écoute, d'empathie et de compassion (Côté & Gilbert, 2009; Libicz, 2011; Plouffe et al., 2011; Rémy et al., 2013).

Erickson et Côté (2016) poussent plus loin la compréhension du lien entre l'entraîneur et l'athlète et constatent que le ton utilisé par un entraîneur a plus d'impact sur

la motivation de l'athlète que le contenu du message. Ils ajoutent qu'un renforcement positif excessif pourrait développer une perception de médiocrité chez l'athlète et remettent en cause l'usage parfois excessif d'expressions telles que : « T'es bon, t'es fin, t'es capable ». Les auteurs donnent ainsi un poids relatif aux mots et à l'usage du renforcement positif par l'entraîneur.

L'habileté à développer des liens positifs avec l'athlète paraît primordiale sur le terrain. Pourtant, plusieurs auteurs relèvent l'importance de les entretenir en dehors de la sphère sportive afin de prendre en compte la personne derrière l'athlète (Camiré, Forneris, et al., 2011; Erickson & Côté, 2016). Jowett et Lavallée (2008) renforcent cette idée en suggérant l'importance d'atténuer la distance entre l'entraîneur et l'athlète.

Dans une logique de développement positif des jeunes, Camiré, Forneris, Trudel et Bernard (2011) constatent l'importance de développer une philosophie d'entraînement, une bonne relation avec les athlètes (par le partage de soi notamment), d'avoir une volonté de développement du jeune par l'enseignement de compétences de vie transférable du terrain à la vie quotidienne. Falcao (2018), quant à lui, aborde la notion d'entraîneur humaniste qui prioriserait entre autres une approche centrée sur l'athlète et son autonomisation. Il envisage donc une collaboration entraîneur/athlète orientée vers le développement de l'athlète à l'inverse du rôle traditionnel de l'entraîneur autocratique, autoritaire et orienté sur la performance (Lyle, 2002).

Par ailleurs, un certain nombre d'études dans le monde relève depuis une quinzaine d'années, une évolution possible du rôle de l'entraîneur et par le fait même de ce qui caractérise ses comportements. Durand et collaborateurs (2004) constatent l'importance d'une approche réflexive de l'athlète sur sa performance. Dès lors, l'entraîneur deviendrait un accompagnant qui co-construit les séances d'entraînements et amène l'athlète à réfléchir

sur sa propre pratique. Levêque (2015) suggère quant à lui, d'associer le projet sportif au projet de vie de l'athlète afin de renforcer sa responsabilité dans son engagement sportif et lui permettre ainsi, d'accéder à plus d'autonomie. À cette fin, l'entraîneur devrait entreprendre les quatre actions suivantes :

- informer et expliquer à l'athlète les raisons qui justifient l'effort demandé;
- associer l'athlète aux prises de décision dans une optique de collaboration;
- inscrire le projet sportif dans un projet de vie global;
- s'assurer que l'athlète soit conscient et assume, dans une perspective d'entraînement intensif, que son intégrité corporelle puisse être affectée et hypothéquée ainsi que son capital santé (Levêque, 2015)).

Les paragraphes précédents évoquent les relations humaines avec l'athlète de façon individuelle. Or, l'entraîneur d'un sport collectif aura d'autres enjeux comme ceux de susciter l'adhésion à un objectif commun ou encore de s'assurer de la cohésion des intentions des athlètes (Rémy et al., 2013). Ces enjeux demanderont une capacité à gérer les dynamiques de groupe qui complexifieront les relations humaines. La sélection des joueurs, la gestion des remplaçants et d'autres encore, sont autant de circonstances qui feront appel à des capacités de communication spécifiques (e.g., clarté et justifications des choix, gestion des déceptions).

Si dans un environnement de pratique sportive auprès des jeunes l'importance du lien entre l'athlète et l'entraîneur est admise, il semble en être de même pour le lien entre les entraîneurs et les parents. Selon une étude réalisée auprès de 20 entraîneurs, 45% d'entre eux estiment qu'il est important de développer un lien de confiance avec les parents afin de créer les conditions idéales pour une collaboration parent-entraîneur (Delforge & Le Scanff, 2006). Cette collaboration s'appuierait sur une communication claire des objectifs de la

préparation sportive afin d'aider les parents à évaluer les progrès de leurs enfants. Réciproquement, les entraîneurs devraient pouvoir s'appuyer sur les parents afin qu'ils soient les relais des exigences qu'imposent les programmes sportifs et, par la même occasion, avoir une évaluation des enfants sur les actions de l'entraîneur en dehors du sport. Pourtant, selon cette même étude 30% des entraîneurs déclarent avoir des difficultés à discuter avec les parents et 20% parlent de conflits avec eux (Delforge & Le Scanff, 2006).

La littérature scientifique indique enfin que l'entraîneur devrait développer de bonnes relations avec son entourage. Une étude réalisée auprès d'entraîneurs de natation de 29 clubs en Suisse met en exergue certaines difficultés. Alors que les entraîneurs se sentent à l'aise pour communiquer sur les plans technique et tactique, les échanges avec leur président, comité de club, médias ou partenaire commerciaux semblent apporter leur lot de défis. Ils ont le sentiment de devoir devenir des experts en communication et relations humaines (Willen, 2013).

En conclusion, en Occident et au Québec notamment, les enjeux des relations interpersonnelles avec un athlète, une équipe, des parents et l'entourage sportif (e.g., président de club, média, partenaires) sont multiples et demandent une maîtrise et une compréhension de ses rouages pouvant avoir une forte influence sur les comportements et attitudes de l'entraîneur. Jowett et Lavallée (2008) ajoutent à cette complexité du lien en abordant les rapports entraîneurs-athlète sous l'angle de la dépendance, de l'interdépendance, des contextes fluctuants et des conflits. Afin d'éviter une exploration qui pourrait dépasser la cadre de cette étude, nous retiendrons que la pratique sportive nécessite de la part de l'entraîneur des attitudes et des comportements pour développer et enrichir le lien social avec les athlètes et son entourage.

### *Caractéristiques intrapersonnels*

Les attitudes et comportements interpersonnels s'avèrent importants dans la constitution du lien social mais les études abordent également les comportements intrapersonnels mis en œuvre par l'entraîneur. Ainsi l'entraîneur s'auto-évaluerait en se posant des questions sur sa pratique et en tentant d'y répondre (Jowett & Lavallee, 2008), il aurait une capacité d'interprétation et d'ajustement dans l'action (Saury et al., 2002). Il serait porteur d'une philosophie (Camiré et al., 2014) et aurait un système de valeur qui lui est propre (Rouzic, 2015b). Sa pratique s'appuie sur son vécu expérientiel d'athlète ou d'entraîneur (Camiré et al., 2014; Lemyre & Trudel, 2004; Saury et al., 2002; Theunissen, Dosquet, & Cloes, 2013). Il fait preuve de confiance en lui en conservant sa ligne de conduite (Theunissen et al., 2013), est centré sur sa pratique (Remy et al., 2013) et a un souci d'amélioration continue par l'acquisition de plus amples connaissances (Camiré et al., 2014). Selon Érickson et Côté (2016), l'entraîneur devrait être convaincu du potentiel de ses athlètes. De plus, toujours selon les mêmes auteurs, il serait nécessaire que l'entraîneur ait conscience du ton de son intervention et de sa communication non verbale. Cette prise de conscience demande une capacité à se mettre à distance durant sa propre pratique. Enfin, plusieurs auteurs signalent l'importance de la passion pour son sport afin d'être entraîneur (Lafrenière, Jowett, Vallerand, & Carbonneau, 2011; Rouzic, 2015b).

### 3.1.1.3 Contextes d'intervention de l'entraîneur

Loy (1969) définit le terme de « sport » comme un jeu caractérisé par des règles nécessitant un engagement physique et une approche stratégique où le hasard y a un rôle. L'entraîneur intervient donc dans un contexte organisé. Les activités sportives s'y déroulent dans le cadre de compétitions organisées par une institution communément appelée « Fédération » (Loy & Kenyon, 1969). Cette même institution est garante des règles du jeu et des comportements à adopter. L'entraîneur est amené à agir auprès de participants de tous âges de toutes catégories sociales, de cultures variées, qui souhaitent

développer des compétences physiques, techniques, tactiques, stratégiques et psychologiques pour performer dans un contexte de loisir compétitif ou de compétitions officielles. Selon Côté et Gilbert (2009) les niveaux de compétitions, le niveau des athlètes, leur âge, la particularité des sports, l'importance culturelle dans la société où ils sont pratiqués, le contexte économique sont autant de facteurs qui viennent modifier la pratique des entraîneurs (Petitpas et al., 2005) et donner un poids relatif à l'évaluation de leur travail. Ainsi, l'entraîneur aurait à développer une compréhension du milieu (Lemyre & Trudel, 2004) pour adapter sa pratique selon les contextes.

#### 3.1.1.4 Connaissances et compétences multiples de l'entraîneur

Les parcours de formation des entraîneurs sont aussi révélateurs des savoir attendus chez les entraîneurs. Il est demandé aux entraîneurs de savoir planifier (Lemyre & Trudel, 2004; Libicz, 2011), d'organiser et de gérer le matériel (Saury et al., 2002), de donner des instructions techniques, tactiques et stratégiques et d'être en capacité de préparer physiquement et psychologiquement les joueurs (Libicz, 2011; Rouzic, 2015b; Saury et al., 2002). Cependant, les catégorisations des connaissances et compétences nécessaires pour être entraîneur sont relativement complexes et amènent les auteurs à développer leur propre nomenclature.

Ainsi, Lemyre et Trudel (2004) parlent de trois types de connaissances : 1) les connaissances formelles; 2) la connaissance du milieu de pratique; 3) La connaissance de son sport. Lemyre et Werthner (2006), quant à eux, évoquent des situations d'apprentissage assistées, non-assistées et internes alors que Gilbert et Côté (2009), identifient les connaissances professionnelles reposants sur les savoirs, les savoirs faire et la pédagogie, les connaissances dans l'interaction sociale et la connaissance de soi. Pour Camiré, Trudel et Forneris (2014), il existe des connaissances de type: 1) formelles (e.g., qui relèvent des

formations universitaires ou dispensées par les fédérations), 2) non-formelles (e.g., conférences et séminaires) et 3) informelles (e.g., partage avec les pairs, lectures, vidéo). Lebel (2018), quant à lui aborde les connaissances sur lesquelles doivent s'appuyer les entraîneurs en s'inspirant d'auteurs issus du milieu de l'éducation et dont les sujets d'études sont la formation professionnelle notamment. Ainsi, Lebel (2018) relève trois formes de connaissances : les connaissances déclaratives (Gagné, 1985; Tardif, 1994), contextuelles (Tochon, 2002) et procédurales (Tardif, 1994). Enfin, Rouzic (2015) retraduit la notion de connaissance en logique de professionnalisation et en identifie quatre : 1) une logique communicationnelle touchant aussi bien le coaching, le management ou encore la transmission de valeur éthique; 2) une logique de formation qui elle-même se décline en quatre éléments : la formation diplômante; l'autodidaxie; l'expérientiel et le compagnonnage; 3) une logique technique qui touche les dimensions physique, psychologique, technique, tactique et stratégique pour pratiquer son sport, et 4) une logique organisationnelle qui touche principalement les entraîneurs amateurs qui souvent ont de multiples tâches organisationnelles contrairement à un entraîneur professionnel qui aura tendance à se spécialiser.

Indépendamment des nomenclatures adoptées par les scientifiques pour structurer les différentes connaissances liées à la pratique de l'entraîneur, celles-ci regroupent la plupart des caractéristiques identifiées chez l'entraîneur dans la section 3.1.1.2 de ce mémoire. Pourtant les connaissances transmises lors des formations telles que le Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE) canadiens n'y sont que peu ou pas présentes (Annexe B). D'ailleurs, ce dernier point soulève une préoccupation car au Canada du moins, les formations sont gérées par l'Association canadienne des entraîneurs, leur mandataires provinciaux et par les fédérations sportives. Ces formations sont le plus souvent les seuls prérequis afin de pouvoir entraîner une équipe. Les parcours de formations paraissent prioriser les enjeux techniques, tactiques, stratégiques, de gestion de

groupe, de préparation physique et mentale et ce, dans une logique de développement de la performance. Par exemple, le module touchant les entraîneurs des écoles secondaires du Programme National de Certification des entraîneurs au Canada indique dans son premier point qu'après la formation les entraîneurs seront en mesure : « d'appliquer et intégrer le modèle du Développement long terme de l'athlète à votre programme de sport scolaire<sup>10</sup> ». Il n'est donc pas étonnant que Camiré, Trudel & Lemyre (2011) mentionnent que : « Même si la plupart des entraîneurs de la communauté externe et les étudiants postsecondaires sont certifiés à travers le PNCE, il est important de reconnaître que ce type de formation expose rarement les entraîneurs à des concepts reliés au développement des jeunes (Gould, Chung, Smith, & White, 2006). Ces circonstances expliquent probablement en partie pourquoi les entraîneurs de ces deux groupes n'avaient pas autant de stratégies de développement que les enseignants-entraîneurs ».

Dans ce contexte, la pratique sportive paraît devenir une finalité. Le message transmis aux entraîneurs est que la performance prime sur le développement global des jeunes (il est d'ailleurs significatif que les outils ayant trait au développement ne sont pas abordés lors des formations). Quoiqu'il en soit, nous pouvons constater l'étendue des savoirs, savoirs-faire, savoirs-être à acquérir ou à développer afin d'être un entraîneur tant dans une perspective de développement de la performance que dans celle de favoriser le développement global des jeunes.

Pour conclure, l'entraîneur intervient dans un cadre sportif préalablement organisé régi par des règles et des compétitions (Loy & Kenyon, 1969). Son rôle et la relation qu'il entretient avec ses athlètes, s'inscrivent dans une perspective de performance. Il est attendu

---

<sup>10</sup> Programme national de certifications des entraîneurs, modules multisports, (2019) : [https://www.coach.ca/files/NCCP\\_MULTISPORT\\_FR\\_APR\\_2019.pdf](https://www.coach.ca/files/NCCP_MULTISPORT_FR_APR_2019.pdf)

qu'il soit en mesure de préparer les athlètes physiquement, psychologiquement techniquement, tactiquement et stratégiquement afin qu'ils performant dans les compétitions. Sa pratique doit s'adapter au contexte dans lequel il intervient. Depuis le début des années 2000, certains entraîneurs semblent accorder une importance spécifique au développement positif des jeunes mais ont de la difficulté à l'intégrer dans la planification de leur pratique (Camiré, Forneris, et al., 2011). Ce développement positif se caractérise entre autres par la capacité de l'entraîneur à se dévoiler de façon plus personnelle et une implication de l'athlète au sein de sa communauté (Camiré, Forneris, et al., 2011; Camiré, Trudel, et al., 2011). Des études relèvent également que le rôle de l'entraîneur évolue vers un accompagnement de l'athlète (Durand et al., 2004) dans une logique de collaboration (Falcão, 2018). Cette perspective est à mettre en opposition avec une approche autoritaire et autocratique (Lyle, 2002) et pourrait amener l'entraîneur à accorder plus d'importance à la personne « derrière » l'athlète (Erickson & Côté, 2016). Enfin, nous constatons que si la somme des connaissances pour exercer son rôle d'entraîneur est importante, les formations semblent encore principalement prioriser celles en lien direct avec la pratique sportive dans une intention de performance.

### 3.1.2 Éducateur

Si définir l'entraîneur en quelques lignes semble difficile, il en est de même pour l'éducateur. Une première analyse de la littérature occidentale montre que si depuis quelques siècles le terme « éducateur » portait sur la dimension éducative, celui-ci a pris un sens de plus en plus clinique au cours du 20<sup>ème</sup> siècle (Lepage, 2017). Ainsi au Québec, la première formation en éducation spécialisée à vue le jour en 1954 alors qu'à l'échelle

internationale le terme « éducateur de jeunes inadaptés » était toujours en usage<sup>11</sup>. Au Québec, c'est en 1962 que sera fondée l'Association des éducateurs spécialisés pour jeunes inadaptés<sup>12</sup>.

À cette difficulté de définir le terme « éducateur » s'ajoutent la multiplication des cadres d'intervention et la diversité des personnes rejointes qui ont une incidence sur la pratique de l'éducateur (Chénet, 2003; Lepage, 2017). En ce sens, diverses formes de métier d'éducateur sont présentées dans la littérature (e.g., éducateur de la petite enfance, éducateur sportif, éducateur spécialisé) sans compter les multiples déclinaisons : moniteur éducateur (Vauchez, 2010); aide médico-psychologique (Vauchez, 2010); éducateur d'internat (Lepage, 2017); technicien en loisirs; éducateur spécialisé en Centre d'hébergement et de soins de longues durées (CHSLD); psychoéducateur, etc. Dans le contexte de cette revue de littérature scientifique portant sur les éducateurs en Occident et plus spécifiquement au Québec, cinq axes seront explorés: 1) définition de « éducateur »; 2) intentions de l'éducateur; 3) caractéristiques de l'éducateur : attitudes et comportements; 4) contextes d'interventions de l'éducateur et 5) formation de l'éducateur.

### 3.1.2.1 Définition de « l'éducateur »

En 1951, la fondation de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) met en évidence la tension qui existe entre le rôle éducatif de l'éducateur et le rôle thérapeutique (Boussion, 2014). En 1962, en France, L'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés définit ainsi l'éducateur : « L'éducateur de jeunes inadaptés

---

<sup>11</sup> et <sup>13</sup> Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec : <https://www.ordrepsed.qc.ca/fr/lordre/historique/>

est un travailleur social, technicien des relations humaines, qui contribue – en collaboration constante avec les autres techniciens du service ou de l'établissement – au soutien, à la restructuration et à l'épanouissement de la personnalité ainsi qu'à la normalisation des rapports sociaux des jeunes qui lui sont confiés; notamment en utilisant la relation individuelle et les interrelations de groupe, à travers les actes de la vie quotidienne et diverses activités dirigées ou spontanées » (Dréano, 2015). Cette définition, circonscrit le métier d'éducateur à une intervention auprès des jeunes en difficulté et dégage quelques éléments fondamentaux :

- L'éducateur est un travailleur social;
- Il maîtrise les éléments techniques favorisant la relation humaine;
- Il travaille en collaboration avec d'autres intervenants;
- Il travaille sur la construction psychologique;
- Il soutient le développement psychologique;
- Il soutient le développement social;
- Il agit de façon individuelle et en groupe;
- Il intervient au quotidien, dans des activités libres ou préalablement structurées (Dréano, 2015).

Simonin (2012), quant à elle, fait des distinctions entre les nombreuses pratiques de l'éducateur spécialisé qu'elle nomme « profession ». Dans ce contexte, elle le décrit ainsi: « L'éducateur spécialisé concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents et à l'accompagnement de familles en difficulté. Son action participe à prévenir l'exclusion de ces personnes qui peuvent être handicapées, en situation de grandes difficultés sociales et familiales, en souffrance physique et/ou psychique, en danger d'exclusion. Il peut travailler en internat ou en externat dans des établissements publics ou privés, maison d'enfants à caractère social, instituts médico-éducatifs, de rééducation, foyers d'hébergement d'adultes handicapés, centres d'hébergement et de réinsertion sociale. Il peut également

intervenir en milieu ouvert dans des services privés ou publics comme l'aide sociale à l'enfance, l'action éducative en milieu ouvert, la prévention spécialisée. La formation s'étend sur trois ans, se déroule entre l'institut de formation et les stages. » (Simonin, 2012).

En 2004, le Gouvernement du Québec, définit le métier d'éducateur spécialisé selon ces termes : « Le programme en techniques d'éducation spécialisée vise à former des personnes aptes à exercer la profession d'éducatrice ou d'éducateur spécialisé. La technicienne ou le technicien en éducation spécialisée est appelé à intervenir auprès de personnes présentant ou susceptibles de présenter différents problèmes causant des difficultés d'adaptation ou d'insertion sociale. Elle ou il intervient auprès de personnes ayant des déficiences physiques et psychologiques, des troubles de la conduite, des troubles mentaux et des troubles liés à la santé. Ses interventions sont adaptées à toutes les tranches d'âge, qu'il s'agisse des enfants, des adolescents, des adultes ou des personnes âgées (Gouvernement du Québec, 2004).

L'Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec (2019)<sup>13</sup> confirme le rôle de l'éducateur spécialisé en le définissant ainsi : « l'éducateur spécialisé est un acteur important, notamment dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Il participe activement au processus d'intégration sociale, en favorisant l'adaptation de la personne en difficulté. Son champ d'intervention spécifique l'amène à intervenir au quotidien auprès de clientèles diverses, dont les plus vulnérables. Son principal objectif est de favoriser leur développement, le recouvrement de leurs

---

<sup>13</sup> Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec : <https://www.aeesq.ca/fr/educateur-specialise>

compétences et la reprise de leurs habitudes de vie, afin qu'elles atteignent un niveau d'adaptation optimal ».

Devant le glissement de sens lié au terme « éducateur », la diversité des bénéficiaires et des contextes d'intervention, Lepage (2017) propose de considérer le terme « éducateur » comme un métier et les déclinaisons qui en découlent comme des professions qui varient selon les contextes d'intervention. Si nous souscrivons à cette approche, dans le cadre du travail réalisé par l'*Institut DesÉquilibres* auprès des jeunes vulnérables et de ce mémoire, les termes « éducateur » et « éducateur spécialisé » seront synonymes. Ils seront donc utilisés dans un contexte d'intervention psychosociale auprès de jeunes rencontrant des difficultés psychosociales.

### 3.1.2.2 Intentions de l'éducateur

Selon l'interprétation que nous faisons de Ladsous (2010), l'éducateur travaillerait sur le développement global de l'individu. Pour cela, il tiendrait compte des différentes caractéristiques de la personne (physique, psychologique, social notamment) pour lui permettre de vivre au sein de la société. Cette intention peut être accompagnée d'objectifs plus spécifiques tels que favoriser la réussite scolaire et l'intégration sociale, ou encore développer l'autonomie personnelle (Paquet, Forget, & Giroux, 2009). Pour Serres (1991), l'éducateur est un « passeur » qui facilite le passage entre la famille et les différentes sphères sociales de la société telles que l'école, le milieu professionnel, etc. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, dans l'Antiquité, l'éducateur était l'esclave qui amenait l'enfant du lieu familial vers l'école, lieu d'instruction.

Pour Rouzel (2014), l'éducateur spécialisé propose un cadre comprenant des limites, auprès de personnes vulnérables, en souffrance ou en apprentissage pour les aider

à se construire sur les plans physique, psychique et social et à vivre en société. Il les soutient en créant des cadres de réalisation de projets artistique, sportif, etc., dans lesquels le jeune ou l'adulte vont pouvoir se développer. Ces projets offrent des espaces définis, sécuritaires où l'éducateur pourra travailler sur la notion de limites, de règles et les façons de s'y adapter. Il aidera ensuite, au transfert des apprentissages du cadre du projet (appelé lieu de médiation par Rouzel, 2014) vers la vie quotidienne. Les intentions portées par l'éducateur spécialisé sont parfois plus spécifiques. Par exemple, il peut travailler à réduire les conséquences des infirmités (Chapellier, 2001), à favoriser la réussite scolaire, l'intégration sociale et l'autonomie personnelle (Paquet et al., 2009), à changer les habitudes de vie et à développer le pouvoir d'agir (M. Leblanc & Virat, 2015). Dès lors, on comprend que l'éducateur spécialisé est amené à travailler sur des problématiques qui peuvent mener un individu à l'exclusion sociale. Son intention est alors de permettre à la personne vulnérable de trouver des réponses adaptées qui lui permettent de vivre en société.

L'éducateur favoriserait donc le développement global des individus et utiliserait pour cela un cadre restreint d'intervention concrétisé par un lieu (maison des jeunes, école, espaces communautaires, etc.) ou des projets « thématiques (art, sport, plein air, etc.). C'est à partir de ces espaces de médiation (Rouzel, 2014) que l'éducateur visera le développement d'habiletés de vie des jeunes avec un souci de transfert dans la vie quotidienne (hors espace de médiation).

### 3.1.2.3 Caractéristiques des éducateurs : attitudes et comportements

Beaudoin (2015) résume ainsi les différents comportements attendus de la part d'un éducateur : « Elles (éducatrices) et ils (éducateurs) doivent dépister les situations problématiques et intervenir de façon préventive ou curative. (...) Ils doivent avoir une certaine polyvalence, c'est-à-dire être capables d'animer des activités de groupe ou de faire

de l'accompagnement individuel. À priori, ces personnes sont en mesure d'établir un lien de confiance, tout en maintenant une distance professionnelle suffisante. Les gestes professionnels posés assurent la protection et la sécurité des clientes et des clients, tout en leur permettant d'actualiser leur plein potentiel adaptatif. Les éducatrices et les éducateurs doivent aussi établir des relations de qualité avec les différents partenaires, qu'il s'agisse des membres de la famille des usagères et des usagers ou de collègues de travail ».

Afin d'approfondir notre compréhension des caractéristiques de l'éducateur spécialisé, nous aborderons dans les sections suivantes les liens interpersonnels, les contextes d'interventions et les connaissances nécessaires à la pratique.

#### *Liens interpersonnels entre l'éducateur et le jeune*

Plusieurs recherches évoquent le rôle d'accompagnant que prend l'éducateur auprès des personnes vulnérables afin qu'elles puissent faire des choix selon les enjeux rencontrés (Chapellier, 2001; Chénet, 2003; Lepage, 2017; Rouzel, 2014). Ainsi, les jeunes placés en Centre jeunesse disent chercher chez un éducateur des comportements liés à l'écoute, la sollicitude (ou le « prendre soin »), l'attitude positive, les conseils, les recommandations, la disponibilité, la proximité dans le lien et enfin la stabilité du personnel (Byrne & Lemay, 2005; Ouellet, 2009). Toujours selon Byrne & Lemay (2005), les jeunes souhaitent être abordés comme des personnes à part entière et non comme des personnes en difficulté, une attitude qui pourrait renforcer la stigmatisation.

Plusieurs auteurs parlent de favoriser la prise de parole chez les jeunes, un fait relativement nouveau (Rouzel, 2014). Cela sous-entend donc de les aider à le faire (M. Leblanc & Virat, 2015) et d'accepter que les jeunes expriment leurs émotions malgré le travail qui pourrait en découler pour l'éducateur (Riva, 2014). Il est possible que cette « libération de la parole » fasse émerger les conditions pour que les jeunes s'impliquent

activement dans la recherche de solutions face aux difficultés qu'ils rencontrent. Cette démarche, qui suppose l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action conjoint avec le jeune, est notamment soutenue par Byrne et Lemay (2005) et au travers d'activités sportives en Centre Jeunesse (Rioux, 2016). Cette approche « impliquante » pour le jeune pourrait contribuer à positionner l'éducateur et le jeune comme des partenaires d'actions (M. Leblanc & Virat, 2015) où le lien bilatéral (Riva, 2014) devient une occasion de partage tant sur le plan personnel que sur les activités au quotidien (Chapellier, 2001; Ladsous, 2010; Lepage, 2017). Dans l'action spécifiquement, ce partage pourrait être synonyme d'engagement de la part des éducateurs (Ladsous, 2010).

L'adaptation est également un enjeu mis en évidence à plusieurs reprises. Par exemple, Riva (2014) met l'accent sur la difficulté des éducateurs à s'adapter aux réalités des jeunes. Ils auraient tendance, selon l'auteure, à privilégier une approche autoritaire et disciplinaire telle qu'ils ont pu la vivre eux-mêmes dans leur enfance. Il y a donc l'application d'une « méthode éducative stricte » plutôt que la considération au cas par cas des besoins du jeune. De plus, l'auteure dénonce le lien unidirectionnel entre l'éducateur et le jeune (« je sais ce qui est bon pour toi »). Ainsi, même si la mise en place d'un cadre ferme peut être rassurante, il peut rapidement devenir trop contraignant voire « étouffant ». Enfin toujours selon Riva (2014), l'éducateur est un modèle (il représente la société), devrait être en mesure de s'adapter et faire preuve de souplesse pour favoriser un développement humain.

Le lien créé entre l'éducateur et l'individu paraît reposer sur une relation d'aide forte. L'éducateur crée un lien de confiance, soutient, éduque, aide à passer les obstacles, influence, supporte le développement et soutient la personnalité (Chapellier, 2001; Chénet, 2003; Guay, 2010; Ladsous, 2010; M. Leblanc & Virat, 2015; Lepage, 2017; Paquet et al., 2009). Également, Ouellet (2009) constate que les jeunes parlent spontanément de leur lien

avec les éducateurs qui partagent leur quotidien et identifient ces derniers comme des adultes significatifs. Une tendance confirmée par d'autres auteurs qui observent que les éducateurs sont susceptibles de devenir des modèles pour les jeunes (Chénet, 2003; M. Leblanc & Virat, 2015; Ouellet, 2009).

Pour finir, diverses recherches et articles abordent la nécessité de la part d'un éducateur de gérer des dynamiques de groupes dans lesquelles les enjeux de socialisation pourraient être exacerbés. Lepage (2017) parle de l'interrelation en groupe, tandis que Leblanc et Virat (2015) abordent la notion d'approche groupale et d'intervention systémique dans laquelle il est probable que des liens d'interdépendance se créent. Ces auteurs amènent également la notion d'intervention dans le groupe et par le groupe pouvant ainsi sous-entendre une forme d'auto-régulation issue de la dynamique de groupe.

#### *Transfert des apprentissages vers la vie quotidienne*

Selon différents auteurs l'éducateur s'assure que la personne auprès de laquelle il travaille puisse faire un transfert d'apprentissage de l'« espace de médiation » (e.g., institutions, organismes, projets, programmes) vers la communauté dans laquelle il vit. Rouzel (2014), par exemple, compare l'éducateur à un « passeur » qui favorise le lien entre la famille et la société. Barbier (1998), quant à lui, suggère que l'éducateur est un passeur de sens en créant un lien entre soi et le monde. Il aide ainsi à la compréhension de celui-ci en mettant en relation les savoirs, les expériences et les différentes sphères de la vie (e.g., la science, l'art, la vie spirituelle). Cette idée de mise en relation entre le jeune et le monde (Barbier, 1998), entre les comportements et leurs conséquences (M. Leblanc & Virat, 2015), entre un jeu et la vie en société (Navarro, 2008), entre une activité sportive et le quotidien (Rioux, 2016) semble une caractéristique des comportements attendus d'un éducateur dont l'un des mandats consiste à faire un transfert d'une situation qu'il aura

éventuellement créé de façon artificielle (telle la mise en place d'un projet) vers la vie en société (Rouzel, 2014).

#### 3.1.2.4 Contexte d'intervention de l'éducateur

La diversité des institutions dans lesquelles l'éducateur intervient va avoir un impact sur ses activités. Par exemple, les Centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD), les Centre de protection de l'enfance et de la jeunesse et les Centre de réadaptation ont des missions différentes et rejoignent un public varié que ce soit au niveau de l'âge, des conditions socio-économiques, de la santé psychologique, sociale ou physique. Il est donc possible que ces différents contextes aient amené une multiplication des rôles de l'éducateur. Selon Vauchez (2010), cette diversification peut entraîner un morcellement de l'acte éducatif et la mise en place d'une pratique qui priorise les besoins primaires à l'acte éducatif. À cela s'ajoute les attentes institutionnelles qui peuvent créer des injonctions paradoxales dont l'éducateur doit prendre la mesure. Par exemple, Guay (2010) évoque, deux défis en Centre Jeunesse : « Le premier est le contexte légal qui confère un caractère coercitif et intrusif peu favorable à l'engagement dans le processus thérapeutique ; le deuxième est de réussir à concilier l'alliance thérapeutique avec le mandat de contrôle et de surveillance ».

Chaque environnement de travail a donc ses propres caractéristiques et mandats; il devient alors difficile de dire que le métier d'éducateur est homogène (Chénet, 2003). En élargissant la notion de contexte institutionnel, voire celle de projet, à la période et à la réalité dans laquelle les personnes vivent, les enjeux dépassent les structures et ajoutent une difficulté à la pratique. Ainsi, Ladsous (2010) parle de la nécessité de s'adapter à la réalité des personnes et Riva (2014) dénonce des pratiques qui ne correspondent plus aux façons de faire actuelles et aux réalités quotidiennes des jeunes.

À la spécificité de chaque institution ou organisme, il peut être intéressant d'étudier la notion de contexte propre à un projet ou une activité. Par exemple, des activités qui portent sur la boxe, le soccer, la poterie, le cinéma, la marche en nature, , se déroulent dans des contextes bien différents les uns des autres et demandent à l'éducateur une compréhension de ceux-ci. Ainsi, Rioux (2016) documente de façon assez spécifique la mise en place d'une activité de tennis en Centre Jeunesse dans laquelle l'éducateur doit être à la fois éducateur et entraîneur. Les règles et façons de faire régissant l'activité ainsi que le double rôle porté par l'éducateur sont circonscrits dans un temps assez court. Aussi, l'éducateur aura probablement des modes de fonctionnement différents selon qu'il se trouve uniquement au sein de l'activité sportive ou dans la gestion du quotidien de la vie en Centre jeunesse.

#### 3.1.2.5 La formation de l'éducateur au Québec

La multiplication d'institutions et d'organismes aux mandats variés, les réalités multiples vécues par les jeunes vulnérables notamment, l'évolution des normes sociales, sont autant de paramètres qui vont venir complexifier la formation des éducateurs. Par ailleurs, il n'existe pas de formation « éducateur » au sens général du terme. Dans le contexte de cette étude qui se déroule au Québec, nous nous intéresserons donc à la formation de l'éducateur spécialisé.

La formation « éducateur spécialisé » est de niveau collégial et aboutit à un Diplôme d'étude collégiale (DEC) après trois ans d'études. Elle vise principalement à former les intervenants à agir auprès de personnes qui rencontrent des difficultés physiques, psychologiques ou sociale. La formation est articulée en trois blocs. Des cours généraux (e.g., français, philosophie, anglais) et des cours spécifiques au programme tels que « Personnes âgées en perte d'autonomie », « Approches et techniques d'interventions »,

« Développement de la personne de la conception à la vieillesse », etc. Au cours spécifique, s'ajoute trois stages en milieu professionnel dans lesquels l'étudiant passera du rôle d'observateur (Stage 1) à celui d'intervenant (Stage 3)<sup>14</sup>. L'ensemble du programme paraît donc prendre en compte différents enjeux identifiés dans la revue de littérature : le nombre de professions du secteur de l'éducation spécialisée; la diversité des mandats et la variété des contextes.

Cependant, le sport comme outil d'intervention paraît absent des différents programmes de formation et ce, malgré un intérêt marqué de la part des institutions à l'utiliser pour répondre à des enjeux sociaux (Lefèvre, 2012). À cet effet, l'auteur relève une forte émergence de la notion de sport comme outil d'insertion ou d'intégration en Europe depuis le début des années 80. Il en est de même au Québec depuis le milieu des années 2000 où le sport est principalement perçu comme un outil de développement de saines habitudes de vie physique et mentale. Cette émergence au Québec, a par ailleurs donné lieu à l'élaboration d'une Politique gouvernementale de prévention de la santé (Gouvernement du Québec, 2018)<sup>15</sup>.

L'absence de formation dans l'utilisation du sport comme outil d'intervention psychosociale, peut également s'expliquer par un manque de légitimité pédagogique de la pratique sportive. À cet égard, Lefèvre (2012) met en lumière les enjeux rencontrés par les différentes institutions dont le mandat est de répondre aux problématiques psychologiques et sociales vécues par les jeunes et qui décident d'utiliser le sport pour mener à bien leur

---

<sup>14</sup> Cégep de Sherbrooke : [https://www.cegepsherbrooke.qc.ca/sites/default/files/351-a0\\_sept19.pdf](https://www.cegepsherbrooke.qc.ca/sites/default/files/351-a0_sept19.pdf)  
Cégep du Vieux Montréal :

[http://www.cvm.qc.ca/formationreg/programmes/educSpecialisee/Pages/grille.aspx?prog=351A0&part=\\*](http://www.cvm.qc.ca/formationreg/programmes/educSpecialisee/Pages/grille.aspx?prog=351A0&part=*)

<sup>15</sup> Gouvernement du Québec (2018) : <https://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/politique-prevention-sante/>

mission. L'auteur constate que la pratique sportive dans un contexte d'intervention psychosociale ne semble pas être considérée comme un outil pédagogique légitime raison pour laquelle elle serait absente du parcours de formation des éducateurs spécialisés. Dès lors, le manque de formation des éducateurs spécialisés en sport limite rapidement la portée d'une quelconque action sportive. À l'inverse, si pour pallier à cette lacune, la structure fait appel à des professionnels du sport tels que les entraîneurs sportifs, ceux-ci ne sont pas formés aux enjeux psychologiques et sociaux vécus par les jeunes et se retrouvent rapidement débordés par les difficultés de comportements et de violence notamment. Par conséquent, que ce soit en Europe ou au Québec, l'usage du sport comme espace de médiation, comme outil d'insertion, d'intégration ou de développement de saines habitudes de vie, entraîne le besoin d'avoir de plus en plus de personnes formées.

L'un des rôles de l'éducateur spécialisé décrit Rouzel (2014), est de créer un espace de médiation dans lequel ce dernier pourra travailler avec les jeunes. Il nous paraît utile de former les étudiants aux processus de mise en place de ces espaces en apprenant à tenir compte de la nature du lieu de travail d'une part et la nature de l'activité sportive d'autre part. Par exemple, nous pensons que proposer une activité de boxe auprès de jeunes ayant commis des actes de violence et placés en Centre jeunesse va demander une compréhension fine de cette pratique sportive pas tant sur le plan technique que sur les plans psychologique et social. Cette nécessaire « compréhension » devrait permettre des transferts d'apprentissages de « l'espace boxe » vers « l'espace institutionnel », puis dans la vie quotidienne. Dans cet esprit, la recherche de Rioux (2016) tente d'apporter quelques éléments de réponse sur la façon d'optimiser l'impact d'une activité de tennis auprès des jeunes dans un contexte d'éducation spécialisée. Par exemple, l'auteur suggère notamment qu'une intervention basée sur le sport devrait tenir compte de trois principes. Le premier parle d'axer l'intervention tant au niveau sportif que social. Le deuxième, de planifier l'intervention sportive selon les objectifs de l'intervention psychosociale et la personne à

qui elle s'adresse. Pour finir, le troisième principe met l'accent sur le développement et le transfert d'habileté social de l'espace de jeu vers la vie quotidienne.

En conclusion, le métier d'éducateur a commencé à se professionnaliser dans les années 1960 faisant place à l'émergence de multiples variantes de l'éducateur (Lepage, 2017). Globalement, l'essence du métier d'éducateur vise à éduquer, soutenir, accompagner les personnes en situation de vulnérabilité afin qu'elles puissent vivre au sein de la société (Gouvernement du Québec, 2004; Simonin, 2012). L'éducateur peut créer des espaces de médiation (e.g., activités, projets,) dans lesquels il définira lui-même les règles et objectifs selon son mandat. La pratique de l'éducateur, variera selon les contextes sociaux et professionnels dans lesquels il intervient (Chénet, 2003). Aussi, depuis plusieurs années, voire quelques décennies, le sport est considéré comme un outil pouvant favoriser le développement psychologique et social (Lefèvre, 2012) mais ne semble pas encore perçu comme une approche pédagogique légitime. Cette absence de légitimité entraîne un manque de formation des éducateurs dans l'utilisation du sport comme outil d'intervention psychosociale (Lefèvre, 2012).

Les concepts « entraîneur » et « éducateur » évoluent et continueront de le faire selon les contextes et les époques dans lesquels ils sont étudiés. Dans la culture occidentale, au 21<sup>ème</sup> siècle, les entraîneurs semblent privilégier la performance. Les éducateurs quant à eux, sont peu formés au sport comme outil d'intervention psychosociale. À cela s'ajoute une littérature ambivalente au sujet des impacts psychologiques et sociaux de la pratique sportive sur les jeunes. Ces constats ont amené l'*Institut DesÉquilibres* à entreprendre une démarche de recherche-action entre 2010 et 2019. Ces recherches ont été effectuées afin de 1) comprendre la nature des impacts de son programme *Alter-Action*, 2) modéliser les ingrédients actifs du programme ayant une portée positive, 3) développer un programme de formation dans l'utilisation du sport comme outil d'intervention psychosociale.

## 3.2 Précédentes études sur l'*Institut DesÉquilibres*

### 3.2.1 Programme *Alter-Action* de l'*Institut DesÉquilibres*

L'ensemble de la recherche-action s'intéresse au programme sportif *Alter-Action* qui s'étend sur une période de douze semaines et comprend généralement 30 entraînements et trois défis sportifs. Les entraînements durent environ une heure trente minutes. Ils sont composés de trois segments interchangeable incluant l'échauffement et des étirements en début et fin de séance. Le premier est à base de course à pied (en semaine 1, les jeunes courent cinq minutes, puis 10 minutes en semaine deux pour aller jusqu'à une heure en semaine douze). Le deuxième segment est orienté sur du renforcement musculaire et le troisième est à base de jeux sportifs. Les trois segments sont abordés de façon collective. À ce titre, pour le segment course à pied, les jeunes les plus rapides doivent régulièrement aller chercher les moins rapides. La section ayant trait au renforcement musculaire propose des exercices à deux participants ou plus et les jeux sportifs sont toujours collectifs avec ou sans ballon dans lesquels il peut y avoir du contact physique. En début de projet, puis toutes les trois semaines, les éducatrices s'assurent de la progression des jeunes par un test de type « cooper » et un test musculaire pour les bras, les jambes et les abdominaux. Les jeunes doivent progresser au niveau de la course, d'un test à l'autre ou se maintenir quand ils atteignent une vitesse de dix kilomètres par heure. Les résultats des tests ne sont pas affichés mais discutés individuellement au besoin. Les défis sportifs auxquels participent les éducatrices sont au nombre de trois. À la semaine 4, l'équipe réalise une marche de nuit dans la forêt de 10 à 15 kilomètres. Le deuxième défi en semaine 8 est une randonnée en vélo de 100 à 200 kilomètres en deux jours. Les membres de l'équipe doivent s'attendre tous les 15 kilomètres environ. À la semaine 12, le collectif réalise une course à

ped en relais de 200 à 300 km en moyenne qui dure 24 à 48h heures sans-arrêt. Les relais sont courus individuellement ou en duo. Les coureurs n'ont pas le droit de marcher.

Ce mémoire porte donc sur les attitudes et les comportements des éducatrices qui favorisent le lien social entre les jeunes d'une part et les éducatrices et les jeunes d'autre part. Dans cette perspective, ce travail s'inscrit dans la continuité des quatre articles déjà produits lors de cette recherche-action. La section ci-dessous propose un récapitulatif des contenus de recherche identifiés qui portaient sur 1) une analyse préliminaire du programme *Alter-Action*, 2) le recrutement des jeunes, 3) les entraînements et 4) le rite de passage.

### 3.2.2 Émergence du lien social bienveillant

Le premier article écrit par Moreau et collaborateurs (2012) constate que la participation au programme sportif *Alter-Action* privilégie la création de liens sociaux entre les participants. Les données recueillies lors des entrevues réalisées auprès des jeunes, montrent que les pratiques sportives et les défis sportifs contenus dans le programme *Alter-Action* ont permis aux jeunes de favoriser le lien social et aider à 1) développer un fort sentiment d'appartenance au groupe, 2) favoriser la motivation personnelle, le dépassement et le sens de l'engagement par le tissage du lien à l'autre tant auprès des pairs que des éducatrices : « Le fait de faire des activités ensemble (...) vraiment en groupe. (...) On travaille notre cardio pareil, mais (...) en équipe, plutôt que de façon plutôt individuelle (...) c'est la grosse différence je pense. » (Morrissette et al.), 3) créer un lien de confiance réciproque basé sur la bienveillance assumée de chacun vis à vis de l'autre. « Y vont être là pour toi (...) Pis avec eux y'avait aucun problème. (...) Tsé t'es avec ces personnes-là fait que faut que tu leur fasses confiance pis eux autres y vont t'écouter. Pis eux autres aussi y vont te faire confiance. » (Émilie).

Cette émergence du lien social semble notamment provenir 1) de l'aura des éducatrices, 2) du développement de mécanismes de coopération et d'une complicité entre les membres du groupe pendant les pratiques et défis, 3) de la nécessité de se dépasser pour pouvoir réaliser les défis dans lesquels les jeunes se sont engagés et 4) d'un jumelage liant l'effort au plaisir. Moreau et collaborateurs (2012) relèvent également que la dynamique d'intervention groupale des éducatrices peut à la fois favoriser le développement de compétences de socialisation (dont l'entraide et le partage) mais aussi encourager un esprit collectif bienveillant dans lequel le sentiment d'appartenance et d'« empowerment » se développerait « À la fin c'est presque comme retourner à la famille là... T'sé comme la tribu, comme (nom de l'éducatrice) disait toujours là (Alexandre) .», « On s'est senti vite comme (...) une gang, comme une famille pis heu t'sé y'vait pas de bitchage. » (p.95) (Spruit, Vugt, Put, Stouwe, & Stams, 2016)

Pour finir, l'auteur dégage six principes d'intervention qui aideraient au développement psychosocial. Le premier interpelle la coopération entre les jeunes lors des entraînements (les jeunes, par exemple, devaient régulièrement aller chercher les coureurs les plus lents lors des séquences de course à pied). Le deuxième relèverait de la forte personnalité des éducatrices qui d'après les jeunes révélerait des qualités d'implication, de discipline et de bonne humeur. Le troisième principe suggère de placer le jeune hors de sa zone de confort pour qu'ils dépassent ses limites sur les plans, physique, psychologique et social. Paradoxalement le quatrième principe fait état de la nécessité de jumeler l'effort voire la souffrance nécessaire pour réaliser les entraînements et défis, au concept de « plaisir ». Sous cet angle, le plaisir pourrait être le moteur qui légitimerait les efforts et la souffrance qui résulterait de la pratique sportive. Le cinquième principe met de l'avant le caractère innovant dans les entraînements. Moreau et collaborateurs (2012) émettent l'hypothèse que la mise en place de jeux inventés ou fortement adaptés rendrait caduques les compétences techniques et sportives habituellement utilisées dans les sports

traditionnels. Ainsi, sportifs et non sportifs se retrouverait sur un pied d'égalité face à un nouveau jeu dont la nature serait « homogénéisante ». Pour finir, le dernier principe évoque le risque individuel et collectif qui, par la coopération qu'il induit, favoriserait le lien social. La prise de risque pourrait également s'apparenter à une forme de rite de passage moderne (Le Breton, 2007) dans lequel le jeune construit son identité et change de statut (Thibault Lévesque et al., 2017).

### 3.2.3 Recrutement des jeunes autour du lien social

À l'instar de l'article de Moreau et collaborateurs (2012), la deuxième étude qui porte sur le modèle de recrutement adopté par l'*Institut DesÉquilibres*, met en évidence l'importance que les jeunes accordent à la socialisation (Plante et al., 2016). Les adolescents interrogés mentionnent que leur participation est motivée par le fait de vivre une aventure avec leurs amis ou d'en rencontrer de nouveaux (Plante, 2016). Sous cet angle, le discours des éducatrices qui prônent des valeurs de mixité et d'inclusion comme base de la dynamique d'équipe semble donc renforcer le désir des jeunes à s'inscrire au programme (Plante, 2014).

De la même façon, les acteurs sociaux qui entourent le jeune tels que les amis, le personnel de l'école, la famille et les éducatrices semblent postuler que la nature de leur lien avec le jeune peut influencer sur sa détermination à s'inscrire et à se rendre au bout du programme. Conséquemment, un travail de communication et de concertation auprès du personnel de l'école et des parents en amont de la phase de recrutement, pourrait venir augmenter le nombre d'inscriptions et répondre ainsi à l'enjeu de participation soulevé par Bodilly (2005) Lauver et collaborateurs (2004), Anderson-Butcher (2005) et optimiser le niveau de rétention et d'apprentissage des jeunes (Cousineau, 2007). Par ailleurs, pour répondre à l'enjeu de rétention, l'*Institut DesÉquilibres* a développé des procédures de

communication à mettre en œuvre tout au long du projet (e.g., groupe Facebook, résumé des actions de la semaine envoyé aux parents et partenaires, diffusions de photos, message par l'interphone de l'école pour féliciter les jeunes après un défi).

Plus spécifiquement, Plante (2014) identifie dix leviers de motivation afin de favoriser l'adhésion des jeunes au programme sportif *Alter-Action* : 1) Socialisation; 2) Aspects physiques; 3) Entourage; 4) Dépassement hors de l'ordinaire (défis); 5) Plaisir dans les entraînements; 6) Faisabilité; 7) Incertitudes liées au déroulement de l'expérience; 8) Personnalité des « Éductraineurs »; 9) Volonté d'être occupé après l'école et 10) Esprit d'équipe.

En conclusion, nous constatons que Plante (2014) identifie trois principes centraux à mettre de l'avant lors de la phase de recrutement auprès des jeunes. Le premier devrait mettre en valeur les interactions sociales entre les participants tout au long du projet. Le deuxième viserait à présenter les particularités du programme telles que la nature des entraînements, des défis et l'état d'esprit demandé pour ce projet. Pour finir, il semblerait important d'offrir aux anciens participants la possibilité de témoigner et de mettre en place, en début de projet, une période d'expérimentation durant laquelle les jeunes « testent » l'activité.

#### 3.2.4 Entraînements et lien social

« Les jeux, c'étaient beaucoup plus pour s'insérer dans le groupe, pour se créer des liens avec du monde, entre du monde, parce qu'on ne se connaissait pas, on était tous nouveaux. » (Henrick) (Filion, 2011).

Le troisième article porte sur la nature des entraînements et des défis sportifs du programme *Alter-Action* (Moreau et al., 2018). L'auteur met en exergue six clés permettant

l'émergence de liens sociaux durant les entraînements, soit: 1) la mise en place d'un climat favorable et supportant, 2) la promotion de stratégies collectives et de coopération, 3) le maintien d'un équilibre entre les règles externes et la prise d'initiative personnelle, 4) la collectivisation de la performance, 5) le maillage entre le plaisir et l'effort et 6) la nécessité de sortir de sa zone de confort. Cet article vient préciser l'importance que les éducatrices accordent à la création du lien social entre les participants afin d'atteindre un objectif commun. Par la primauté accordée au lien social, les éducatrices s'inscriraient dans les mêmes perspectives que Spaaj (2012) qui fait de la création des liens sociaux un ingrédient de base des programmes en intervention par le sport auprès des jeunes vulnérables.

L'article met également l'accent sur l'aspect innovant des entraînements où la notion d'interdépendance y est centrale. Cette interdépendance serait génératrice de liens sociaux et entraînerait chez le jeune une prise de conscience de l'étroite interaction qu'il peut y avoir entre ses expériences personnelles et celles du collectif. Le jeune s'inscrirait donc dans une dynamique collective où chacun de ses gestes aura un impact sur la trajectoire de celle-ci. Inversement, chaque orientation prise par le collectif viendra modifier la sienne.

En conclusion, les auteurs proposent une réflexion sur l'intérêt d'interroger le point de vue des jeunes et sur l'importance que pourrait avoir le lien social dans des programmes d'interventions où le développement d'habiletés est habituellement priorisé.

### 3.2.5 L'intervention sportive ritualisée

Le quatrième article, porte sur le concept de rite de passage véhiculé par le programme *Alter-Action*. Ainsi, Thibault-Lévesque et collaborateurs (2017) identifient dans le programme *Alter-Action* les cinq conditions du rite de passage contemporain

(Jeffrey, 2008). La première condition concerne l'épreuve physique et mentale qui pousse au dépassement de soi. Par exemple, les entraînements et les défis sportifs se déroulent souvent en plein hiver par des températures pouvant atteindre les -30 degrés Celsius. La deuxième condition porte sur le sens symbolique du projet. Dans ce contexte, il s'agit de faire ensemble des défis sportifs a priori irréalisables ou du moins jugés comme tel par une grande partie de la population. La troisième porte sur la reconnaissance sociale qui entraîne un changement de statut. Cette condition sous-entend que le jeune se perçoit différemment après l'épreuve et que l'entourage accorde un statut d'adulte au jeune ayant réussi l'épreuve. Pour marquer ce changement notamment, l'*Institut DesÉquilibres* organise en fin de projet, un repas afin de souligner la réussite des jeunes en présence des parents et des représentants institutionnels. « Ça m'a aidé à l'école aussi parce qu'il y a des personnes qui ne croyaient pas en moi, maintenant qui disent : « OK ça va, je crois maintenant que tu peux y arriver. Les professeurs sont tous fiers de moi, mes parents aussi. [...] Je dirais dans la plupart des matières, ça n'allait pas bien, maintenant ça va mieux avec tous les professeurs. » (Ludovic) (Thibault Lévesque et al., 2017). La quatrième condition repose sur la présence d'un passeur, rôle que semble exercer l'éducatrice. Ainsi, l'éducatrice s'implique physiquement avec le jeune dans les entraînements et les défis et aide le jeune à se dépasser : « Quand on faisait les pratiques dehors, eux ils les faisaient avec nous. Ils essaient d'être du même niveau que nous. » (Christian) (Thibault Lévesque et al., 2017). La dernière condition consiste en l'instauration d'un lien égalitaire entre les jeunes et à l'importance que chacun a au sein du groupe. À ce titre, la règle qui veut que les kilomètres non courus par un des participants, lors de la course à relais, soit répartis entre les autres coureurs vient l'illustrer.

Pour finir, nous retenons que l'auteur aborde également le concept de « *communitas* ». Celui-ci réfère à la constitution d'un groupe dont les membres sont égaux et où les liens se construisent en dehors des hiérarchies que l'on retrouve traditionnellement

dans la société (Segalen, 2009; Thibault Lévesque et al., 2017). Sous l'angle du rite de passage et dans le contexte du programme *Alter-Action*, la « *communitas* » prend naissance et se développe durant les entraînements et les défis sportifs. Elle s'inscrit dans un entre-deux nommé phase liminaire par Turner (1990) où le jeune, (en l'occurrence, l'adolescent) quitte le monde de l'enfance sans être encore dans celui de l'adulte. Selon notre compréhension, c'est dans cette phase, symbolisée par le début des entraînements et la réalisation du défi final, que se constituera de nouveaux liens sociaux égalitaires entre les jeunes et entre les jeunes et les éducatrices et où l'engagement de chacun aura son importance afin de surmonter les épreuves.

### 3.2.6 Lien social comme outil d'intervention

Ces quatre études nous conduisent aujourd'hui à identifier le lien social comme l'un des fils conducteurs du programme *Alter-Action*. Il est d'une part un levier de motivation auprès des jeunes pour participer à l'aventure sportive (Plante, 2014) et d'autre part un facteur important pour développer la cohésion de groupe nécessaire à la réalisation des défis sportifs (Moreau et al., 2012). La construction de ce lien social trouverait sa source dans la nature des entraînements et des défis proposés et reposerait entre-autres sur des valeurs de bienveillance et de coopération (Moreau et al., 2018). Il est intéressant de constater, que le programme offre un espace de médiation (Rouzel, 2014) dans lequel se constitue une *communitas* (Turner, 1990) et où les liens sociaux se construisent de façon égalitaires (Thibault Lévesque et al., 2017). Selon le point de vue des jeunes, le programme semble notamment les avoir aidés à développer un sentiment d'appartenance, à développer la confiance en soi et aux autres (Moreau et al., 2012) et à révéler des capacités d'autonomie et de persévérance (Filion, 2011). S'il paraît envisageable de postuler que la création de liens sociaux est une conséquence des caractéristiques de la programmation et des défis à relever, les éducatrices semblent jouer un rôle important dans leur création. Sous cet angle, il nous semble que les concepts liés à l'aura des éducatrices (Moreau et al., 2012),

leur personnalité (Plante, 2014) et leur rôle de passeur (Thibault Lévesque et al., 2017) demandent à être approfondis mais surtout modéliser au niveau des postures de l'éducateur. Ceci afin de tenter de définir les principes d'actions que l'éducateur met en place pour travailler sur le lien social comme outil d'intervention.



## CHAPITRE 4

## ARTICLE

**Titre :** Principes d'action utilisés par un éducatriceur pour créer du lien social dans un programme d'intervention psychosociale par le sport

Luc Parlavecchio<sup>1</sup>, Nicolas Moreau<sup>2</sup>, Tegwen Gadais<sup>1</sup>

1. Université du Québec à Montréal

2. Université d'Ottawa

Article soumis (traduit en anglais) au *Journal of sport for development*, en date du 15 mai 2020.

**Résumé :** Cet article analyse le rôle de l'entraîneur-intervenant (éducateur) au sein d'un programme d'intervention psychosociale par le sport, *DesÉquilibres* à travers notamment les théories du lien social et de la sociologie charnelle. Méthodologiquement, nous avons effectué une recherche-action auprès de trois cohortes. Notre collecte qualitative de données a reposé sur : a) des données primaires constituées d'entrevues auprès de 27 jeunes âgés de 14 à 17 ans (cohorte 1 et 3) et d'un groupe de discussion avec 5 éducateurs (cohorte 1), b) une participation observante des cohortes 2 et 3 et c) des données secondaires issues des différentes études réalisées sur le programme analysé (*alter-action; DesÉquilibres*) depuis 2010 (n=8). L'analyse inductive thématique a révélé quatre principes d'actions constitutifs du lien social où la prise de risque et sa mise en scène y jouent un rôle prépondérant : a) Une proposition risquée pour créer du lien social, b) La reconnaissance de l'adulte en devenir pour ancrer le lien social, c) L'organisation de la proposition risquée pour baliser le lien social et d) L'engagement physique de l'éducateur pour incarner le lien social. La recherche a montré l'importance de jouer avec le risque pour créer et renforcer les liens sociaux dans le contexte d'un programme d'intervention psychosociale par le sport.

**Mots clés :** Intervention, sport, éducateur, entraîneur, lien social, risque

## **Introduction**

### *Impacts ambivalents du sport*

En Occident, le sport semble être une réponse aux enjeux de mal-être individuel et collectifs. Cette opportunité d'utiliser le sport pour servir le développement n'est d'ailleurs pas nouvelle. Dès le 19<sup>ème</sup> siècle le Colonel Amoros, l'un des pères fondateurs de la gymnastique et Pierre de Coubertin, fondateur des Jeux Olympiques modernes présentaient le sport comme un outil au service des individus et de la société (Verchère, 2012). Amoros (1829) encourageait par exemple, la pratique sportive à des fins militaires et pour « vaincre les obstacles physiques et moraux ». Il y voyait également une méthode pour organiser les hommes et répondre à leur « intérêt individuel et public »<sup>16</sup>. Coubertin (1925), quant à lui parlait des bienfaits du sport pour apaiser chez l'individu « les ressorts tendus par la colère » et calmer les tensions sociales, favoriser la coopération et l'entraide. La pratique sportive pouvait aussi, selon lui, contribuer à faire disparaître les différences de classes et aider à la promotion du pacifisme et des valeurs morales<sup>17</sup>. Enfin, l'émergence du sport dans les écoles publiques anglaises du 19<sup>ème</sup> siècle (Verchère, 2012) présente aussi le sport comme un levier éducatif pour une société en santé sur les plans moral, physique, individuel et collectif.

De nos jours le sport, en plus de demeurer un outil éducatif, peut également être utilisé comme un instrument d'intervention psychosociale auprès des jeunes vulnérables. Sur le plan psychologique, la pratique sportive constituerait un facteur de protection voire de prévention pour les participants (Pascoe & Parker, 2019). Certains programmes sportifs

---

<sup>16</sup> Francisco Amoros, Discours d'ouverture, 1829, en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k73240x>

<sup>17</sup> Pierre de Coubertin, « Testament sportif [1925] », in Les 100 discours qui ont marqué le XX<sup>e</sup> siècle, Paris, André Versaille éditeur, 2008, pp. 109-110.

aideraient à développer la confiance en soi, l'estime de soi et diminueraient les troubles dépressifs ainsi que les idéations suicidaires (Babiss & Gangwisch, 2009; Doré et al., 2015; Iannotti et al., 2009; Jerstad et al., 2010). Sur le plan social, la pratique sportive fournirait notamment des espaces sécuritaires et diminuerait les comportements antisociaux des enfants appartenant à des minorités (Stodolska et al., 2014). Elle permettrait également de développer la citoyenneté, la coopération, les compétences en leadership, la mobilité, la cohésion sociale, l'intégration au sein de la communauté et des relations positives avec les pairs (Edwards, 2015). De plus, elle inciterait aux comportements prosociaux (Carreres Ponsoda et al., 2012) et élargirait des horizons sociaux par la mise en lien des participants avec différents acteurs du milieu institutionnel (Spaaij, 2012).

Cependant, les études scientifiques révèlent également des impacts négatifs liés à la pratique du sport. Sur le plan social, il est question de l'augmentation des taux de délinquance et d'agression (Faulkner et al., 2007; Gardner et al., 2009; Lemieux & Thibault, 2011), de problèmes de comportement et de fonctionnement (Endresen & Olweus, 2005) et de l'émergence d'attitudes socialement inappropriées renforcées par un contexte autoritaire (Wright, 2006). Sur le plan psychologique, des études ont montré que la pratique sportive pouvait renforcer les sentiments d'incompétence (Erickson & Côté, 2016; C. Leblanc, 2016), de dépendance envers l'entraîneur (Lévêque, 2015) et favoriser la dépression en cas de surentrainement (Flore & Juvin, 2005). De plus, la pression externe exercée par les parents, les entraîneurs et les co-équipiers peuvent également être préjudiciables pour le développement psychologique et l'estime de soi (Gerbelli-Gauthier, 2019; Tofler & Butterbaugh, 2005) et parfois mener à l'arrêt de la pratique sportive, qualifié de « décrochage sportif » par Leblanc (2016).

Plusieurs hypothèses ont été émises par les chercheurs pour tenter d'expliquer l'ambivalence de ces résultats. L'une d'elles évoque une surévaluation de la capacité du

sport à répondre à des enjeux psychosociaux (Coalter, 2015). Selon Coalter, cette surévaluation serait liée notamment à la faiblesse des théories sur lesquelles les études s'appuient et à la difficulté de systématiser une approche en intervention par le sport tant les contextes de pratique sont multiples. Une autre hypothèse serait qu'il existe un postulat pour lequel le sport serait « naturellement » porteur d'une réponse positive aux enjeux sociaux tels que l'inclusion et la cohésion sociale (Caillat, 2014). Paradoxalement, le sport comme outil d'intervention psychosociale semble néanmoins encore souffrir d'un manque de légitimité et ne permet pas aux futurs intervenants sociaux de recevoir des enseignements qui pourraient les soutenir dans une approche de développement psychosocial par la pratique sportive (Lefèvre, 2012).

La surévaluation des capacités du sport à répondre à des enjeux sociaux, la faiblesse des fondements théoriques sur lesquels s'appuient les études et une difficulté à systématiser une approche en intervention psychosociale par le sport constituent les principaux facteurs expliquant l'ambivalence des résultats. Au Canada, et plus spécifiquement au Québec, la variété des acteurs et des contextes de pratique sportive viennent ajouter un degré de complexité pour évaluer son impact auprès des jeunes.

#### *Variété d'intervenants et de contextes de la pratique sportive au Québec*

Dans le contexte québécois, de nombreux intervenants mettent en œuvre des activités sportives : entraîneur, éducateur spécialisé, animateur, technicien en loisir, etc. Par conséquent, les finalités variées du sport (e.g., compétition, loisir, entraînement, mise en forme), les nombreux contextes de pratique (e.g., scolaire, associatif, clubs sportifs, institutions publiques) et la grande diversité des participants ne permettent pas d'appréhender le sport comme un tout homogène (Lemyre & Trudel, 2004). Le sport peut-être donc être perçu comme une finalité pour un entraîneur dont l'équipe est inscrite en compétition, mais aussi comme un outil d'intervention psychosociale pour un éducateur

spécialisé ou encore s'inscrire dans une logique récréative pour un animateur de camp de jour.

À ces différents éléments s'ajoute un manque de consensus quant à la définition du mot « sport ». Ainsi Comeau (2015) et Moreau (2018) relèvent que les concepts de « sport », de « pratique sportive », de « pratique physique », d'« activité physique », sont souvent employés de façon générique pouvant induire un biais dans les évaluations ou dans la formulation d'hypothèses (Coalter, 2015). Dans le cadre du programme *Alter-Action* que nous avons étudié, nous utiliserons le terme générique de « pratique sportive » et présenterons les différentes activités proposées afin de la caractériser. Finalement, nous postulons qu'une pratique sportive « positive » dépend notamment de la capacité de l'intervenant à créer des interactions sociales entre les jeunes d'une part et entre les jeunes et adultes d'autre part.

#### *Institut DesÉquilibres et programme Alter-Action*

L'*Institut DesÉquilibres*, un organisme sans but lucratif québécois, utilise la pratique sportive avec une intention d'intervention psychosociale. Dans cette perspective, les programmes sont développés afin de favoriser le développement psychosocial des jeunes vulnérables notamment. Les jeunes sont issus de milieux urbains. Ils ont entre 15 et 21 ans et peuvent être confrontés à différentes problématiques de santé mentale, de décrochage scolaire, de consommation de drogue, etc.

En 2009, l'*Institut DesÉquilibres* a mis sur pied le programme sportif *Alter-Action*. Ce programme s'adresse à des groupes d'une vingtaine de jeunes dont la composition idéale est de 50% de jeunes en situation de vulnérabilité et 50% de jeunes sans enjeu particulier. Cette mixité (jeunes vulnérables et non vulnérables) vise à favoriser l'inclusion sociale et à contrer une potentielle stigmatisation (Plante et al., 2016), dans le sens où les

jeunes ne sont pas regroupés selon leur problématique. Les jeunes sont recrutés sur une base volontaire dans les Centres-jeunesse<sup>18</sup>, les maisons de jeunes ou les écoles. Le programme *Alter-Action* dure 12 semaines et comprend trois entraînements par semaine ainsi que trois défis.

Les entraînements sont composés de jeux sportifs inventés ou modifiés et visent notamment l'atteinte d'objectifs psychosociaux (e.g., assumer son leadership, développer sa confiance, découvrir l'autre) et physiques (e.g., améliorer son temps de course, son endurance musculaire). Toutes les quatre semaines, les jeunes relèvent un défi sportif en plein air. À la semaine 4, l'équipe marche toute une nuit dans la forêt sur une distance de 10 à 15 kilomètres. En semaine 8, l'équipe réalise une randonnée en vélo de 100 à 200 kilomètres en deux jours. Pour finir, à la semaine 12, les jeunes réalisent une course à relais de 200 à 300 km d'une durée de 24 à 48 heures sans-arrêt. Les relais sont courus seul ou par deux. Les entraînements et défis ne s'inscrivent pas dans une perspective de compétition mais se déroulent dans un cadre organisé favorisant la collaboration et l'entraide entre les jeunes. Les participants ont des objectifs collectifs clairement identifiés et définis à l'avance (réalisation de trois défis). Afin que les jeunes puissent constater leur progression, un « test cooper<sup>19</sup> » est réalisé toutes les trois semaines. Les résultats sont confidentiels et s'il n'y a pas de progression, les jeunes sont rencontrés individuellement

---

<sup>18</sup> Les centres de protection de l'enfance et de la jeunesse ou Centres jeunesse ont pour mission d'offrir, dans la région, des services de nature psychosociale, y compris des services d'urgence sociale requis par la situation d'un jeune en vertu de la loi, ainsi qu'en matière de placement d'enfants, de médiation familiale, d'expertise à la Cour supérieure sur la garde d'enfants, d'adoption et de recherche des antécédents biologiques. Source : Ministère de la Santé et des services sociaux, <https://m02.pub.msss.rtss.qc.ca/M02Lexique.asp>

<sup>19</sup> Le Test de cooper est d'une durée de 12 minutes durant lesquelles le participant doit parcourir le plus de mètres possibles. Le test vise à calculer le volume aérobie maximale (VO2Max) de l'athlète.

afin de comprendre d'en comprendre la cause (e.g., manque d'engagement, fatigue, stress lié au test).

### *Entraîneur ou éducateur? Le concept d'éductraineur*

Lors de la création de l'*Institut DesÉquilibres* et des premières présentations du programme sportif *Alter-Action*, les fondateurs Parlavecchio et Caillaud (2006)<sup>20</sup> ont eu l'impression que le terme « entraîneur » sous-entendait « préparation physique » et « compétition » et pouvait entraîner un effet repoussoir auprès des jeunes non sportifs, le public principalement visé. De la même façon, l'éducateur pouvait être synonyme « d'autorité » et de « coercition ». L'*Institut DesÉquilibres* a décidé de créer, le terme *éductraineur* une contraction des mots « entraîneur » et « éducateur » pour renvoyer au double rôle d'entraîneur et d'éducateur selon l'organisme. D'un côté, l'éductraineur à l'instar d'un entraîneur, doit être en mesure de planifier, élaborer et animer des séances sportives pour préparer les jeunes à réaliser des défis sportifs. De l'autre et comme un éducateur, l'éductraineur crée un espace de médiation (Rouzel, 2014), sportif dans ce contexte, dans lequel il soutient les jeunes sur les plans psychologique et social sur les difficultés qu'ils pourraient rencontrer sur le terrain. De plus, il utilise la pratique sportive comme une métaphore de la vie quotidienne et soutient le transfert d'apprentissage de l'activité vers la vie de tous les jours (Barbier, 1998; Rioux, 2016). Par ailleurs, au Québec des entraîneurs ont commencé à mettre en œuvre cette approche (Camiré, Forneris, et al., 2011). De plus depuis le début des années 2000, des chercheurs praticiens se sont intéressés à l'intervention psychosociale au travers des arts martiaux (Hébert, 2000) et des organismes québécois se sont spécialisés dans l'utilisation du sport pour répondre à des enjeux de développement psychosocial auprès des jeunes. Ces organismes visent la formation

---

<sup>20</sup> L'*Institut DesÉquilibres* a été créé en 2006.

d'entraîneurs à une approche humaniste (Falcão, 2018) ou interviennent directement auprès des jeunes en milieu scolaire dans le cadre de sports organisés et compétitifs tels que le basket (Lapointe et al., 2012; Simard et al., 2014).

### *Des Équilibres : le lien social comme outil d'intervention*

Plante (2014) révèle que le désir de socialisation est le principal levier de motivation qui incite les jeunes à s'inscrire au programme *Alter-Action* (Plante et al., 2016). Selon le personnel de l'école, la famille et les éducatrices, cette motivation à participer et à terminer le programme est d'autant plus grande lorsque les participants ont une relation positive avec les jeunes. Cependant, favoriser la participation des jeunes à des interventions psychosociales reste un défi qui ne peut être résumé à la seule envie de socialisation (Anderson-Butcher, 2005; Bodilly & Beckett, 2005; Lauver et al., 2004).

Si cette socialisation est liée au désir de participation, elle est aussi au cœur du contenu des programmes *Alter-Action*. L'étude de Moreau & al. (2018) révèle que les éducatrices, lors des entraînements et des défis, favoriseraient quatre dimensions du lien social pour créer une relation forte avec les jeunes, en lien avec les propositions de Hirchi (1969). Premièrement, les éducatrices se positionnent en adultes significatifs tout au long du projet. En second lieu, ils favorisent l'interaction sociale des jeunes par des entraînements basés sur des jeux et des défis collectifs. Troisièmement, ils s'assurent que le projet occupe une place importante dans la tête des jeunes et des partenaires par leurs suivis quotidiens (e.g., suivis téléphoniques, utilisation des médias sociaux, présence sur le terrain avec une implication physique de leur part) et pour finir, ils encouragent l'adhésion à des valeurs et des règles sociales par la signature d'un contrat d'engagement et maintiennent un cadre de fonctionnement tout au long du projet.

Les travaux de Moreau (2018) se sont exclusivement attardés sur le deuxième élément, le développement d'interactions sociales des jeunes. Les auteurs ont ainsi montré que les entraînements et les défis afférents contribuaient à la mise en place d'un climat favorable et bienveillant qui supporte la promotion de stratégies collectives de coopération et la collectivisation de la performance. Conséquemment, le programme sportif *Alter-Action* pourrait s'inscrire dans les mêmes perspectives que Spaaj (2012) qui fait de la création de lien social, un ingrédient de base des programmes en intervention par le sport auprès des jeunes vulnérables.

Cependant, même si certaines études ont montré les impacts positifs des programmes de l'*Institut DesÉquilibres* auprès des jeunes (Filion, 2011; Moreau et al., 2012) et soulignées l'importance du lien social dans le programme *Alter-Action* spécifiquement (Lévêque, 2015; Lévesque, 2014; Plante, 2014; Plante et al., 2016), le concept d'éducateur sous l'angle pratique de la mise en œuvre du lien social, n'a été que partiellement étudié (Chartrand, 2012) et reste donc à approfondir : comment mettre en place et travailler ce lien social ?

### *Objectif de recherche*

Cet article vise donc à identifier les principes d'action mis en œuvre par l'éducateur pour créer du lien social au service du développement psychosocial du jeune, lors du programme sportif *Alter-Action*.

## Méthodologie

### *Recherche-action partenariale*

Le programme sportif *Alter-Action* a fait l'objet d'une recherche-action partenariale (Moreau et al., 2013) qui a été réalisée auprès de trois cohortes de jeunes âgés de 12 à 17 ans qui provenaient du milieu scolaire et dont certains étaient en situation de vulnérabilité<sup>21</sup>. La recherche-action donnait la primauté aux interactions chercheur-praticien-jeunes (Rhéaume, 1982) et visait l'émergence de nouveaux savoirs qui viendraient potentiellement : a) modifier la pratique d'une cohorte à l'autre (en proposant une séparation des filles et des garçons lors de certains jeux pendant l'entraînement) et b) enrichir les connaissances des praticiens et des chercheurs

Le volet partenarial de la recherche consistait en : 1) l'élaboration conjointe (praticiens-chercheurs) des objectifs de recherche; 2) l'élaboration conjointe de la méthodologie de recherche comprenant les types d'entrevues, l'élaboration des questionnaires, le processus d'analyse et la participation observante (Moeran, 2007); 3) une mise en commun des connaissances avant, pendant et après la réalisation des trois cohortes (Fontan, 2010). Cette approche permettait de jumeler les savoirs experts et les savoirs profanes (Blais, 2006) et de co-construire des résultats de recherche participants-praticiens-chercheurs. L'ensemble des articles scientifiques et rapports de recherche ont ainsi été co-écrits. La dimension partenariale de la recherche vise également une transformation sociale par le développement de nouvelles connaissances, le changement

---

<sup>21</sup> Certains jeunes ont des problématiques de santé mentale, consommation de drogues, de décrochage scolaire potentiel, etc.

de pratiques, la structuration du milieu (développement de formations) et potentiellement un enrichissement des politiques publiques (Fontan, 2010).

### *Posture du praticien-chercheur*

Dans le cadre de cette étude, le chercheur principal a agi également comme éductraineur, fondateur de l'*Institut DesÉquilibres* et du programme *Alter-Action*. Il a donc adopté une posture de praticien-chercheur telle que définie par De Lavergne (De Lavergne, 2007) : « Le praticien-chercheur est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité ». Cette posture génère une interaction constante entre le terrain de recherche et celui de la pratique professionnelle. Ainsi, au-delà de la question de recherche et des objectifs visés, nous souhaitons faire émerger une compréhension alternative du monde du sport « en témoignant de l'intérieur » (De Lavergne, 2007) tout en donnant la parole aux jeunes.

### *Données*

Cette étude répond à la question « Suivant quel modèle se fait et doit se faire le programme sportif des jeunes (entraînements, défis et éductraineurs ? » (Moreau, 2013 #124) et vient compléter les études antérieures qui exploraient les modalités de recrutement des jeunes (Plante et al., 2016) et la nature des entraînements et des défis du programme *Alter-Action* (Moreau et al., 2018). L'étude s'appuie sur des données primaires, de la participation observante et des données secondaires.

### Données primaires

Les données primaires sont le résultat de vingt-sept (n=27) entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des jeunes, nombre à partir duquel nous avons obtenu une saturation empirique des données (Pires, 1997). L'ensemble des jeunes de la cohorte 1 ont été sollicités pour participer aux entrevues (n=20) alors que seuls les jeunes ayant abandonnés le programme au sein de la cohorte 3 ont été interrogés (n=7). Sur les 27 jeunes interrogés, 14 avaient complété le programme et 13 l'avaient abandonné. Un groupe de discussion avec les éducatrices a été organisé à la fin de la cohorte 1.

Les canevas d'entrevues individuelles visaient à proposer des questions générales et ouvertes telles que : Ce programme t'a-t-il apporté quelque chose ? Peux-tu expliquer ? » « Les choses ont-elles changé pour toi (en bien ou en mal), avec tes amis ou avec d'autres personnes que tu connais (école, famille, quartier ou communauté) ? La question du lien social n'était donc pas directement abordée afin d'éviter d'induire un biais dans les réponses. Le praticien-chercheur a mené les entraînements et les défis auprès de la cohorte 1 et n'a pas assisté aux entrevues des 27 jeunes. Celles-ci étaient rendues disponibles au praticien-chercheur une fois retranscrites et anonymisées. Les entrevues ont eu lieu au sein des écoles (en dehors des heures de classe) ou au sein des bureaux de DesÉquilibres selon les disponibilités des jeunes.

### Participation observante

Lors des cohortes 2 et 3, l'équipe de recherche a fait de « la participation observante » (Moeran, 2007) en prenant part aux entraînements et aux défis. L'objectif était de privilégier une « sociologie charnelle » (Wacquant, 2015) dans laquelle les chercheurs feraient l'expérience du programme par le corps au même titre que les jeunes.

### Données secondaires

Pour finir, une analyse de données secondaires a été réalisée afin de tenir compte des différents angles précédemment abordés sur le programme *Alter-Action*, mais également sur les études préliminaires entreprises sur les programmes sportifs de l'*Institut DesÉquilibres* (Filion, 2011; Moreau et al., 2012). Ainsi, le corpus de données secondaires comprend une étude sur l'impact des entraînements sur les adolescents (Filion, 2011), une analyse préliminaire de la participation d'adolescents à des défis sportifs (Moreau et al., 2012), l'étude d'impact des attitudes et comportements des éducatrices (Chartrand, 2012), les effets d'un programme sportif d'intervention sur les dynamiques d'inclusion et d'exclusion (Plante, 2014), un article sur les modalités de recrutement des jeunes pour un programme sportif (Plante et al., 2016) un mémoire et un article sur les rites de passage en lien avec le programme *Alter-Action* (Lévesque, 2014; Thibault Lévesque et al., 2017) et pour finir, un article sur le rôle des entraînements dans la création de liens sociaux (Moreau et al., 2018). L'analyse de ces données a été complétée par la littérature grise de DesÉquilibres dans le cadre de la mise en œuvre du programme *Alter-Action* (fiche de séance, contrat d'engagement des jeunes).

### *Analyse des données*

Nous avons effectué une analyse inductive thématique des entrevues et des focus groupe (données primaires), de l'observation participante ainsi que des données secondaires (Morrisette et al., 2011) afin de comprendre le sens des actions réalisées par l'éducatrice et ce que représentait la participation au programme *Alter-Action* (Paillé, 2016).

## Résultats

Les résultats font émerger quatre principes d'action fondés sur le risque et qui soutiennent le lien social. Une proposition risquée à un collectif qui permet la création du lien social (Principe 1); la reconnaissance chez le jeune de l'adulte en devenir et la réalisation de défis hors-normes qui l'ancre ainsi au monde adulte (Principe 2); l'engagement physique de l'éducateur qui tendent à le positionner comme modèle dans la façon d'incarner le lien social (Principe 3), et finalement organiser la proposition risquée et balise le cadre dans lequel se construit le lien social (Principe 4).

Pour chacun de ces principes d'action, des ingrédients actifs et les éléments qui les caractérisent ont été identifiés.

*Principe d'action 1: une proposition risquée à un collectif pour créer du lien social*

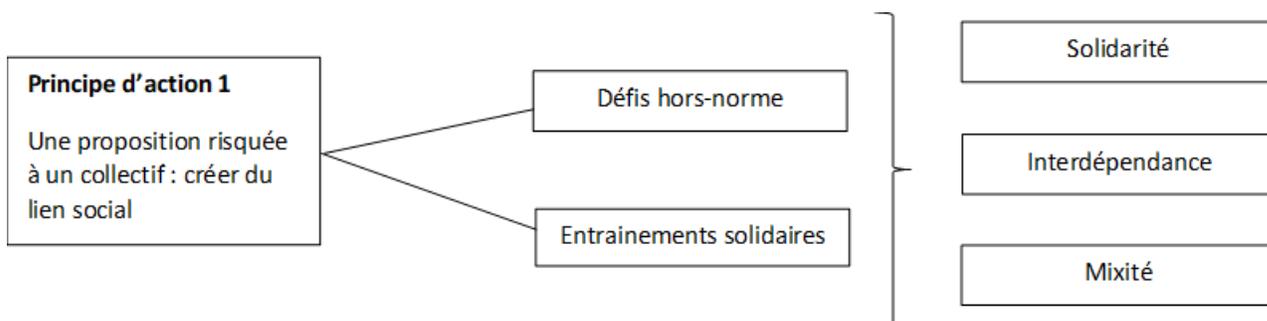


Figure 1. Principe d'action 1 de l'éducateur

Quand j'ai vu les vidéos qu'ils nous ont montrées au début de l'année de DesÉquilibres (...) je ne savais pas qu'ils allaient nous inviter à faire quelque chose de même. Je pensais qu'ils nous montraient leur programme et c'était tout. Alors j'étais comme : « Imagine si je faisais ça, si je fais quelque chose de si incroyable que ça ». (Kate)

Les propos de Kate sous-entendent que l'éducateur fait une proposition qui frappe l'imaginaire (Figure 1). C'est sur les bases de cette proposition risquée que l'éducateur, lors de la phase de recrutement, invite les jeunes à une aventure à l'issue incertaine. C'est aussi cette même proposition qui donne à l'éducateur un prétexte pour que les participants soient dans l'obligation de créer des liens entre eux afin de surmonter les épreuves. Ainsi l'éducateur paraît soutenir la naissance d'une *communitas*<sup>22</sup> où la prise de risque serait un élément constitutif du collectif tel que semble l'évoquer Ludovic lors d'un défi<sup>23</sup>.

Y'avait des élèves qui vomissaient tout ça, mais après on s'encourageait, on disait : vas-y, on va y arriver, on va y arriver. On s'est soutenu, tout ça. Il faisait extrêmement froid dans l'autobus. [...] Alors, on s'est encouragé moralement. On s'est encouragé mutuellement aussi. On s'est

---

<sup>22</sup> La *communitas* réfère à la constitution d'un groupe en dehors des hiérarchies que l'on retrouve traditionnellement dans la société (Segalen, 2009; Thibault Lévesque et al., 2017)

<sup>23</sup> Ce défi était une course à relais de 300 km entre Trois-Rivières et le Lac Saint-Jean et durant laquelle des températures de -37 degrés Celsius ont été atteintes.

dit, on va y arriver, pis à chaque fois quand quelqu'un terminait, on se félicitait pis ça s'est passé vraiment bien.

Cette proposition risquée comprend des entraînements « solidaires » et la réalisation de défis hors-normes dans lesquels les éductraineurs misent sur : a) la solidarité, b) l'interdépendance et c) la mixité.

#### *a. Solidarité*

On allait monter une montagne [...] c'était plus rough que je pensais. C'était plus difficile. Y'avait des moments, fallait vraiment que tu sois à quatre pattes pour monter là. C'était ça, j'm'imaginai pas ça là, quand j't'arrivé devant ça, j'ai fait comme « Ah j'avais pas prévu ça » (rires) Là fallait vraiment [dire] « Hey, donne-moi la main » pis fallait vraiment que le monde demande de l'aide.

Les propos de Ramon tenus lors d'une marche hivernale nocturne en forêt, révèlent la nécessité pour le groupe d'être solidaire dans le contexte d'une situation qui à ses yeux lui paraît risquée. Afin de les préparer à ces situations, l'éductraineur semble bâtir ses entraînements avec des jeux inventés ou adaptés dans lesquels les jeunes doivent s'appuyer les uns sur les autres. Ainsi, en témoigne le jeu de « La marguerite » durant lequel une équipe doit sortir le plus rapidement possible les joueurs de l'autre équipe installés dans un carré de cônes. Au départ, les joueurs de la même équipe placés dans le carré ne peuvent se toucher. Ils sont en îlots. Par la suite, le contact est autorisé et l'ensemble des joueurs en se tenant réalise que cela prend beaucoup plus de temps pour les sortir du carré de dire Claude:

Pis ils nous ont appris que quand tu es tout seul t'es faible, mais quand on est tous réunis, on est forts. C'est qu'au début on était tous relâchés, tout seul dans chaque coin, pis ça a été facile de tous nous sortir. Mais dès qu'on s'est toute accroché et qu'on s'est tenu ensemble, ça a été plus compliqué (pour l'équipe adverse).

*b. Interdépendance*

Cette solidarité nécessaire à la réalisation des défis est donc travaillée lors des entraînements et paraît s'appuyer sur des interactions qui favorisent l'interdépendance.

(...) Accomplir des exploits que plus tard, on pourra pas faire tout seul. On peut penser le faire, mais tout seul on ne pourra pas y arriver (...) On s'entraîne en équipe pour pouvoir le faire. Tous ensemble, quelque chose que peut-être jamais on pourra refaire si on est tout seul. (Steven)

Sergio quant à lui soulève l'obligation de persévérer pour ne pas pénaliser l'équipe. Par la réalisation de défis hors-norme, l'éductraineur contribuerait donc également à créer un lien d'interdépendance par « nécessité », une solidarité contrainte, pour arriver au bout de l'aventure.

Je me suis senti presque obligé de revenir pis de continuer... Obligé envers tout le monde, envers tout le groupe, parce que si je me disais : ah, si je le lâche, ils vont se sentir mal pis ils vont avoir plus de kilomètres à courir. (Sergio)

### *c. Mixité*

La mixité semble être un élément important pour l'éducateur pour créer du lien social. Elle est travaillée en amont du projet, lors de la phase de recrutement et durant le projet. Ainsi, lors de la phase de recrutement, l'éducateur s'assure que les groupes sont formés de jeunes vulnérables<sup>24</sup> et de jeunes « non vulnérables » (Plante, 2014).

Durant les entraînements, ce dernier travaille sur la mixité au sein du groupe afin de créer des rencontres. Par exemple, il laisse l'initiative aux jeunes de constituer les équipes. Cela lui permet d'identifier les personnes qui se regroupent par affinités pour ensuite « forcer » la création de nouveaux liens entre les jeunes qui se connaissent moins en défaisant les équipes venant à peine d'être constitués. Cette mixité est un risque tant pour les éducateurs (qui auraient des facilités à travailler avec des groupes qui se connaissent déjà) que pour les jeunes qui doivent recommencer un processus de socialisation.

(...) On va dire : « Faites deux équipes », ils font deux équipes, pis là on dit pas comment faire les deux équipes. Les jeunes font les deux équipes et là on va dire; « ben la moitié qui sont là et l'autre moitié qui sont là, ben vous formez une équipe ». Ahhh non! Non! Non! (réaction des jeunes)... Ils s'étaient mis par affinités eux! (Michel, éducateur)

---

<sup>24</sup> La notion de jeunes vulnérables réfère à des jeunes identifiés par les services sociaux ou le milieu scolaire qui vivent ou pourraient être amenés à vivre des enjeux de santé mentale, de toxicomanie, de décrochage scolaire, de délinquance, etc.

Dans le même angle, les propos de Sydney et de Quentin semblent sous-entendre que les différentes activités du projet facilitent les interactions et soutiennent la création des liens mêmes avec des personnes avec lesquelles a priori, il n'y a pas d'affinité. Cela semble permettre l'émergence d'un collectif plus « homogène » dans lequel les différences sont acceptés.

Avec DesÉquilibres, même s'il y avait des personnes que tu n'appréciais pas au début, t'apprends à plus les apprécier parce que tu passes beaucoup de temps avec (...) C'était simple, c'était bon, il n'y avait pas de choix, tu étais obligé de, comment dire, de commencer à apprécier l'autre personne. Juste de t'en accommoder, tu ne pouvais pas rester longtemps fâché. (...) On apprend à apprécier tout ce qui nous entoure des gens. (...) Tu finis par avoir vraiment aucune personne que tu n'apprécies pas. Puis, tu apprends à (...) à aimer les gens et ne pas, genre dire, avoir des préjugés... (Sydney)

L'éducateur fait donc une proposition risquée à un collectif qui s'appuie sur la réalisation de défis hors-normes et des entraînements solidaires. Ces défis et entraînements aident à l'émergence de gestes de solidarité, de situations d'interdépendance pour soutenir la création de liens sociaux. Ce risque est nécessaire dans le processus de création de lien social. Si les éducateurs le théâtralise, il est cependant en partie réelle puisque des jeunes abandonnent et d'autres se blessent.

*Principe d'action 2 : La reconnaissance de l'adulte en devenir pour ancrer le lien social au monde*

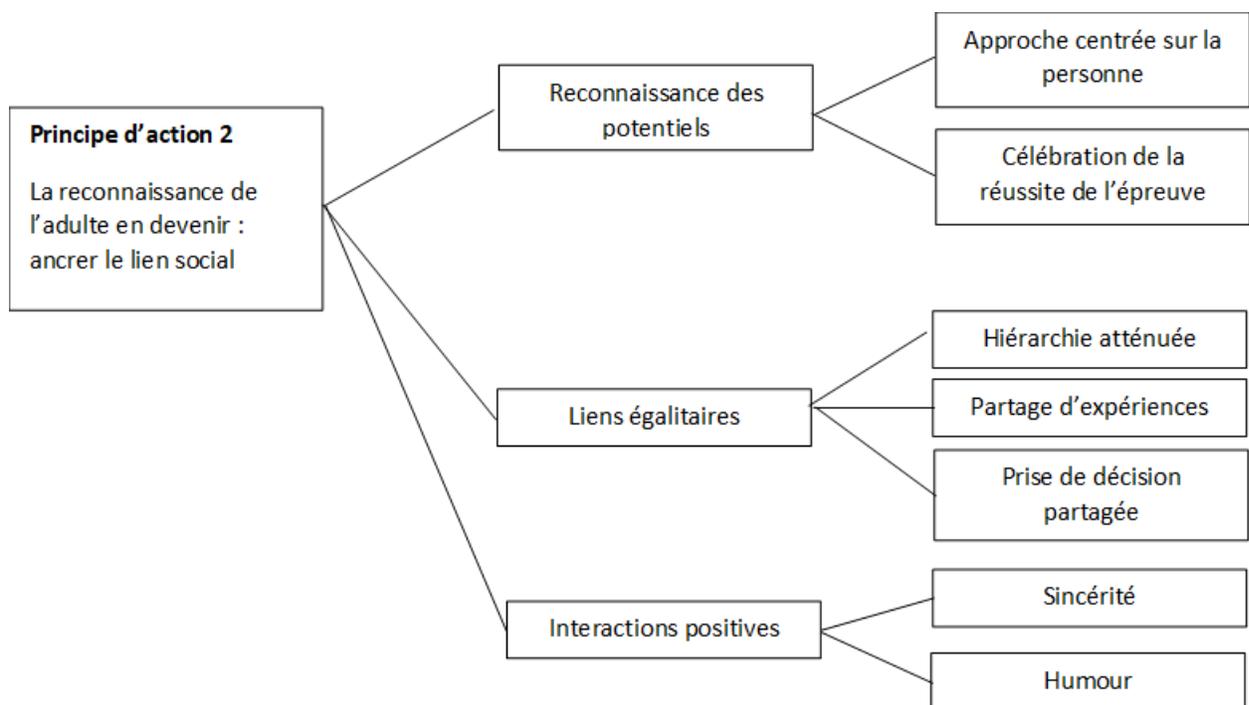


Figure 2. Principe d'action 2 de l'éducateur

La reconnaissance de l'adulte en devenir est le deuxième principe d'action pour lequel trois ingrédients actifs ont été identifiés (Figure 2), soit : 1) la reconnaissance des potentiels, 2) les liens égalitaires et 3) les interactions positives. Cette posture de l'éducateur envers les jeunes est un risque sur le plan de l'intervention. Il s'agit non plus simplement d'accompagner les jeunes, comme on le fait souvent en travail social, mais de leur accorder une confiance totale en leur capacité et/ou leur décision.

#### *a. Reconnaissance des potentiels*

Les propos des participants soulignent l'importance de la reconnaissance de leurs potentiels. Autrement dit, l'éducateur prend le risque de croire à la réussite des jeunes, ce qui crée un lien fort entre les jeunes et les éducateurs comme le montre l'extrait ci-dessous :

Ils nous ont jamais lâchés. Même pas une fois. Ils nous ont toujours poussés jusqu'au bout de nos limites. Pis même encore là, ils nous poussent encore pour aller plus loin, parce qu'ils savent qu'on est capables d'en chercher plus (Steven)

Cette croyance en leur capacité est centrée sur les accomplissements du jeune en évitant les comparaisons avec les autres membres de l'équipe, notamment sur le plan de la performance sportive. Par exemple, lors de tests physiques qui visent à s'assurer que le jeune s'investit dans la préparation, l'éducateur évalue la performance du jeune selon les résultats antérieurs et insiste sur la notion de progression comme le relève Sydney: « (II) n'y a pas d'évaluation. (...) ce n'est pas pour t'évaluer les tests qu'on fait, c'est pour voir ta progression. (...). Tu étais content que tu allais t'améliorer ».

Cette reconnaissance des potentiels centrée sur le jeune et sa mise en œuvre font l'objet d'une célébration en fin de projet. Cette célébration témoigne du succès des jeunes. Elle confirme à leurs yeux, un changement de statut et une reconnaissance de ce changement par les membres de la communauté et transforme donc le programme *Alter-Action* en rite de passage (Thibault Lévesque et al., 2017). La déclaration de Ricardo suite au repas organisé par l'éductricaineur après le défi final où parents, partenaires et parfois élus locaux, sont invités à célébrer la réussite des jeunes paraît également aller dans ce sens :

C'était devant tout le monde quand on est allés signer le livre d'or. Il [mon père] a dit qu'il était fier de toutes les personnes, de ce qu'elles ont fait, pis que c'était pas mal hors de l'ordinaire, hors du commun. Puis il était fier, et ma mère elle était très contente. [...] Laisser sa marque quelque part, surtout dans la ville là... Laisser ma marque à 16 ans, je trouvais ça remarquable.

La célébration confirme symboliquement un changement de statut aux yeux de la communauté et du jeune, mais aussi dans le milieu scolaire selon Ludovic : « Ça m'a aidé à l'école aussi parce qu'il y a des personnes qui ne croyaient pas en moi, maintenant qui disent : « OK ça va, je crois maintenant que tu peux y arriver » ».

Les défis hors-normes témoignent donc de la capacité du jeune à mettre en œuvre son potentiel dans un contexte où le risque de ne pas y parvenir est réel. Cet accomplissement s'inscrit en dehors des cadres compétitifs et est reconnu par la communauté. Cette reconnaissance des potentiels s'avère soutenue par une relation égalitaire entre les éductricaineurs et les jeunes notamment.

*b. Liens égalitaires*

Le développement de liens égalitaires entre les jeunes et les éducatrices est le deuxième ingrédient actif identifié dans les interventions de l'éducatrice. Ce lien égalitaire se caractérise par une hiérarchie atténuée et une implication des jeunes dans les prises de décisions touchant le projet. Sous cet angle, l'analyse de Thibault-Lévesque (2017) en écho au témoignage de Ricardo, suggère que le projet, par l'entremise de l'éducatrice devient un lieu d'apprentissage où les jeunes ne sont plus sous l'autorité de leurs parents. Ce changement de contexte, aide à la création de liens sociaux égalitaires en dehors « des hiérarchies et des rapports sociaux habituels » (Segalen, 2009).

Quand il se met au même niveau que toi, tu ne le prends pas comme quelqu'un qui va te prendre de haut puis te diriger, tu prends plus comme une personne qui va t'apprendre des choses. (...) « On se sentait comme... comme des propres adultes. On décidait, on prenait nos propres décisions. Des fois ils nous ont dit : Si vous avez un problème ou quelque chose, c'est avec vous qu'on va les régler parce que vous êtes les adultes de demain, donc ça va commencer maintenant. (Ricardo)

L'éducatrice semble également renforcer le lien égalitaire en donnant accès à sa vie privée. Il incite ainsi le jeune à en faire de même selon les propos de Franck :

Les éducatrices, ils sont plus à l'aise avec nous. Ils partagent des affaires avec nous, c'est comme s'ils partageaient leurs propres vies personnelles avec nous (...) Vu que nous on se sent plus à l'aise, on est à l'aise de partager notre vie personnelle nous aussi avec eux.

*c. Interactions positives*

Le troisième ingrédient actif touche à la capacité de l'éducateur à créer des interactions positives fondées sur la sincérité et l'humour.

Quand tu fais du soccer, ils ne vont pas te dire... Ils vont te dire (les entraîneurs) que t'es capable mais (...) ça va pas être sincère tandis que eux (les éducateurs) je trouvais que c'était plus sincère que dans une équipe de soccer. Parce que moi, j'ai été dans des équipes sportives de gym, etc. (...) Tu voyais que c'était pas sincère (...) Tandis qu'eux tu le vois que c'est sincère. (...) Pis, ils te prennent à part, pis ils te parlent (...) Tu le vois déjà en eux, (...) que quand ils te poussent, tu le vois que c'est sincère pis qu'ils veulent que tu réussisses, ils ne vont jamais te laisser tomber (...) (Olivia)

Mike et Olivia suggèrent que la sincérité de l'éducateur permet l'émergence de balises claires sur lesquelles s'appuyer. Si cette sincérité soutient un climat de confiance, il est probable que l'usage de l'humour crée un lien de complicité avec le jeune. Dans le contexte du programme *Alter-Action*, l'humour semble un outil qui favorise les interactions sociales qui aide le jeune à surmonter les difficultés que représentent les entraînements et les défis.

Quand j'suis avec eux, on rit toujours. (...) Ça fait du bien. Ça change l'humeur (...) J'pouvais passer une mauvaise journée, mais j'savais qu'j'avais DesÉquilibres après. (...) Y a des fois où on capotait. Ils nous disaient : « Oh, on court dehors », avec un sourire. Quand on lui disait : « Oh non, nous on va mourir si on fait ça ». Ils nous disaient : « Tu veux qu'j'commence à pleurer ? ». (Rires) Ils nous souriaient en plein dans la face, pi ... c'est ça qui fait que c'était amusant. Ça passait bien. (Frank)

Ainsi, l'éducateur semble reconnaître les potentiels, favoriser le développement d'un lien égalitaire et s'appuyer sur des interactions positives. Nous supposons que ces ingrédients actifs contribuent à créer un environnement dans lequel le jeune est considéré comme un adulte qui prend des décisions sans passer par des intermédiaires tels que ses parents. Dès lors, l'éducateur prend le risque de partager son pouvoir d'agir avec les jeunes.

*Principe d'action 3 : L'organisation de la proposition risquée pour baliser le lien social*

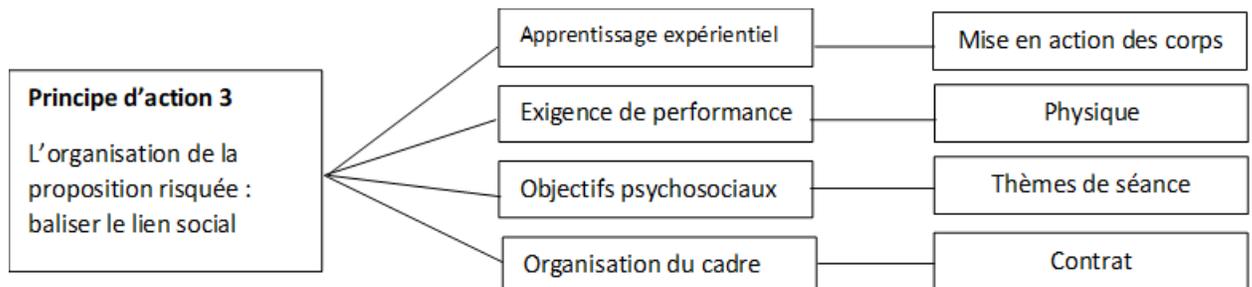


Figure 3. Principe d'action 3 de l'éducateur

Le troisième principe d'action identifié concerne l'organisation de la proposition risquée (Figure 3). Dans cette perspective, l'éducateur propose une mise en action collective où les interrelations et l'interdépendance sont mises en scène. Sous cet angle,

quatre ingrédients actifs ont été identifiés : a) l'apprentissage expérientiel, b) L'exigence de performance, c) l'intégration d'objectifs psychosociaux et d) l'organisation du cadre.

*a. Apprentissage expérientiel*

Il [éducateur] arrivait, il commençait à former les équipes super vite (...) Là, on embarquait direct... Comme, il nous expliquait rapidement, c'était quoi le but du jeu, après ça, on embarquait. (...) Pour moi, j'apprends plus vite quand on joue, parce que quand on m'explique, je ne comprends rien. (...) Quand que je suis rendu à faire des jeux là, que je demande à la personne qui joue avec moi, c'est quoi qu'il fallait faire, pis c'est là que moi je viens à apprendre. (...) Plus que c'est interactif, plus que j'apprends. (Alexander)

Alexander fait émerger la nature expérientielle de la pratique de l'éducateur : peu d'explications et une mise en action rapide favorisent l'apprentissage par l'action du corps et les interactions sociales.

*b. Exigence de performance*

La mise en action rapide lors des entraînements, paraît reposer sur une exigence de performance selon Henrick.

C'est extrême, c'est intensif. (...) Tu arrivais, c'était intensif, tu sais ce que tu faisais. (...) C'était bien planifié. C'était comme pour des personnes sérieuses, qui veulent s'entraîner pour de vrai. C'était comme un entraîneur personnel.

Par ailleurs, cette exigence paraît avoir un effet valorisant pour le jeune qui souligne que ce degré de préparation s'adresse habituellement à des personnes motivées (« sérieuses ») qui font appel à des entraîneurs privés.

### *c. Intégration d'objectifs psychosociaux*

Le troisième ingrédient repose sur l'intégration d'objectifs psychosociaux dans les séances et les jeux et la mise en place de règles du jeu qui soutiennent l'interaction sociale. Pour cela, l'éducateur remplit une fiche « séance » et une fiche « jeu » dans lesquelles il définit une thématique psychosociale voire parfois, les types de retours psychosociaux qu'il peut être amené à faire (Parlavecchio, 2015). Par exemple, un thème de séance peut aborder « L'importance de tous les membres d'une équipe ». Le jeu en lien avec le thème explore la notion de leadership « tournant » et propose une mini course à relais afin de mettre de l'avant la contribution de chacun. Par ailleurs, ces objectifs sont parfois élaborés suite à une discussion avec les intervenants de l'école qui signalent aux éducateurs les enjeux rencontrés par les jeunes (stress en période d'examen, leadership négatif)<sup>25</sup>.

### *d. Organisation du cadre*

Finalement, l'éducateur met en place un cadre qui repose sur la signature d'un contrat d'engagement précisant les attentes envers le jeune en début de projet:

Moi, Olivia, je m'engage à :

4. M'entraîner au maximum de mes capacités;

---

<sup>25</sup> En début de programme, les éducateurs et partenaires (i.e., direction d'école et intervenants) s'entendent sur les modalités de déroulement du programme et définissent la fréquence des rencontres entre éducateurs et intervenants pour faire le point sur l'avancée du programme et l'évolution des jeunes.

5. Prévenir personnellement les entraîneurs si je ne peux me rendre à un entraînement
9. Respecter et mettre en application les valeurs de *DesÉquilibres* : Esprit d'équipe, engagement, dépassement, avenir viable;
10. Croire en moi et en mon équipe »

L'éductraineur dans le contexte du programme *Alter-Action* utilise un grand nombre d'outils afin de pouvoir organiser ses actions. Si l'emploi d'outils tels qu'un échéancier, une fiche de séance, une fiche de jeux, etc., est la norme pour un entraîneur, cela est moins le cas pour un éducateur spécialisé. A contrario, l'intégration d'objectifs psychosociaux et de mécanismes qui permettent de les atteindre paraît moins courante pour un entraîneur. L'éductraineur utilise également les outils de l'entraîneur et les bonifie en y intégrant des objectifs psychosociaux. Dès lors, il s'assure d'un degré de préparation physique qui permettra la réalisation des défis tout en balisant les interactions sociales entre les jeunes dans une perspective de développement psychosocial. Ici donc, la prise de risque se prépare et se calcule. Elle n'est pas improvisée.

*Principe d'action 4 : L'engagement physique de l'éductraineur pour incarner le lien social*

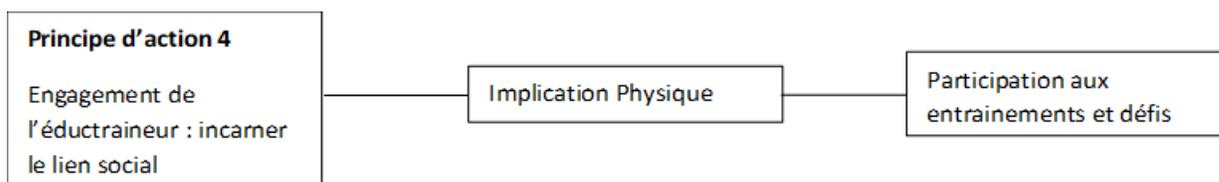


Figure 4. Principe d'action 4 de l'éductraineur

Finalement, le quatrième principe d'action fait référence à l'engagement charnelle de l'éducateur dans la proposition risquée (Figure 4). Cet engagement se caractérise par une implication physique durant toutes les activités du projet. Emma parle des effets qu'entraîne cette participation physique sur la motivation et l'inclusion des éducateurs : « Ils faisaient toute avec nous, ils participaient avec nous... Pis c'était comme des membres du groupe, mais ils y'étaient vraiment impliqués autant que nous. ». (Emma)

Nous postulons que l'implication physique de l'éducateur révèle une façon d'être en lien à l'autre dans un contexte où des tensions peuvent émerger notamment lors de la réalisation des défis hors-normes. Cet engagement physique s'avère un élément majeur pour incarner le lien social. En effet, les risques physiques pris par les jeunes lors des entraînements et les défis (de se blesser ou de ne pas y arriver) le sont aussi par les éducateurs. Le partage de ce risque physique et la manière dont l'éducateur y réagit contribue à donner aux jeunes un modèle d'interactions sociales et complète l'engagement psychologique des éducateurs (on pense notamment aux partages d'expériences).

## **Discussion**

Cet article visait à identifier les principes d'action mis en œuvre par l'éducateur pour créer du lien social au service du développement psychosocial du jeune, lors du programme sportif *Alter-Action*. Cette étude a permis de montrer à l'instar de Moreau & al, (2018) que le lien social est un élément constitutif du développement psychosocial des jeunes. Mais notre étude a aussi permis de montrer que la prise de risque et sa théâtralisation semblent être les leviers sur lesquels s'appuie l'éducateur pour soutenir, ancrer, organiser et incarner le lien social. En ce sens, quatre principes ont été identifiés (Figure 4) : 1) une proposition risquée qui contextualise la création de liens

sociaux, 2) la reconnaissance de l'adulte en devenir pour ancrer le lien social au monde adulte, 3) une organisation de la proposition risquée afin de baliser le lien social et 4) un engagement physique de l'éducateur pour incarner le lien social.

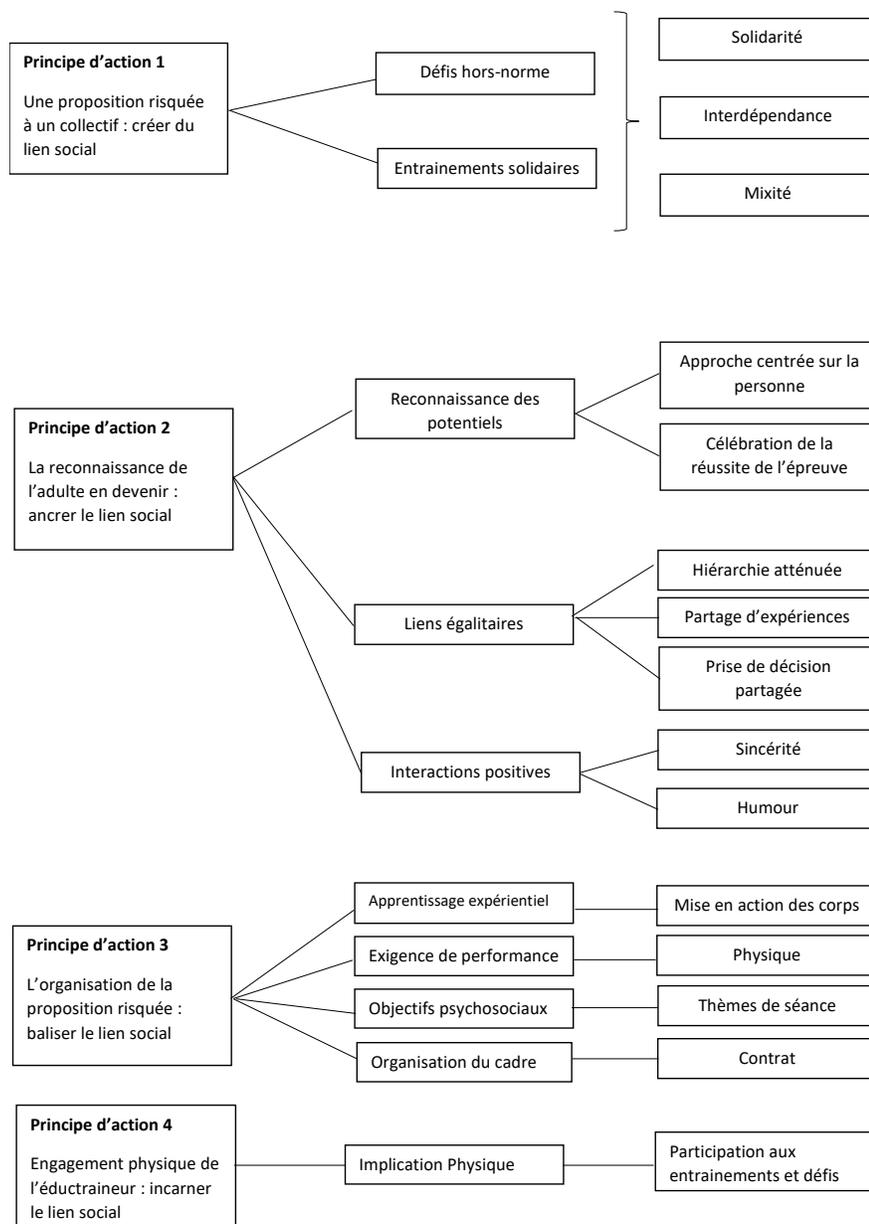


Figure 5. Principes d'action mis en œuvre par l'éducateur pour créer du lien social lors du programme sportif *Alter-Action*

*Principe 1 : Une proposition risquée qui contextualise la création de liens sociaux*

L'invitation à une aventure sportive collective, hors-norme et risquée (programme *Alter-Action*) permet à l'éducateur de générer un contexte pour créer du lien social. Avec ce programme, l'éducateur s'appuie sur le désir de socialisation de l'adolescent (Plante, 2014) et sur sa tendance à prendre des risques pour tester ses limites (Jeffrey, 2008). Il invite le jeune à éprouver sa capacité à répondre aux épreuves que représentent les défis hors-normes dont l'issue semble incertaine et où il remet en cause son intégrité physique (e.g., blessure potentielle), psychologique (e.g., se retrouver en situation d'échec) et sociale (e.g., ne pas être à la hauteur des attentes du groupe). L'enjeu corporel, le caractère imprévisible de l'aventure et la perte de contrôle partielle de la situation reflètent les éléments constitutifs du risque identifiés par Collard (1998, 2002). L'éducateur, en créant un contexte qui sort de l'ordinaire, appelle donc à une prise de risque (risque individuel) où des liens entre les participants devront être tissés (risque collectif) afin de surmonter ce risque. Sous cet angle, cette proposition risquée et hors-norme (qui sort des activités traditionnelles et ordinaires) marque une rupture avec la pensée d'Hirshi (1969) sur lequel s'appuie l'étude de Moreau et collaborateurs (2018), qui suggère que l'engagement dans des activités conventionnelles serait un des éléments constitutifs du lien social. Au contraire, la dimension hors-norme semble ici une façon de rendre incontournable une interaction collaborative entre les participants pour atteindre un objectif commun.

Dans le contexte du programme *Alter-Action*, l'éducateur semble donc avant tout être un entrepreneur du risque constitutif du lien social autour duquel il organise ses attitudes et comportements. Ce risque est en partie réel puisque certains jeunes abandonnent, se blessent, etc. Pourtant l'éducateur paraît s'appuyer principalement sur le concept de risque subjectif, c'est-à-dire un « aspect perçu du risque renvoyant à une interprétation personnelle » (Petiot, 2019 #80), afin de le mettre en scène et renforcer le

lien social entre les jeunes mais aussi entre les jeunes et l'éducateur. À ce risque subjectif, l'éducateur ajoute la notion de « prise de risque » qui dans un contexte d'aventure selon Raveneau (2006), souligne l'engagement volontaire du sujet dans une situation dans laquelle il conserve le contrôle, contrairement à un péril qui lui est subit (Douglas, 2004). En ce sens, l'éducateur peut jouer parfois sur un risque subi, soit une « prise de risque imposée à un individu, un groupe ou une organisation » (Petiot, 2019 #80) ou un risque choisi, c'est-à-dire une « prise de risque qui relève de la décision et du libre arbitre d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation » (Petiot, 2019 #80). Ainsi, la prise de risque est mise en scène par l'éducateur qui « joue » via une théatralisation, ainsi sur la perception qu'ont les jeunes du défi et du contrôle relatif qu'ils ont pour le relever. Dans cette perspective, le contexte atypique de la préparation (jeux inventés ou fortement adaptés) et des défis (en pleine nature, la nuit et parfois en hiver) par l'inconnu qu'il soulève (e.g., Comment joue-t-on à ce jeu? Ça signifie quoi de marcher la nuit dans la forêt? Comment allons-nous réagir au manque de sommeil?) s'apparente à la pratique d'un jeu sportif à information incomplète (Collard, 2002). Par ce manque d'information, l'éducateur crée donc un contexte où la prise de risque individuelle mais aussi collective est fondée sur des incertitudes et oblige les interactions entre les membres de l'équipe afin qu'ils agissent et interagissent solidairement.

Le principe d'action 1 laisse donc entrevoir l'éducateur comme un entrepreneur du risque, moteur social des interventions et ce, afin de créer un contexte favorable à l'émergence de liens sociaux. Nous pensons que l'éducateur doit être en mesure de rallier jeunes, parents, écoles et membres de la communauté autour de sa proposition en trouvant un équilibre entre le niveau de risque « acceptable » et la prise de risque nécessaire pour créer un déséquilibre éducatif qui favorisera le développement psychosocial des jeunes.

*Principe 2 : La reconnaissance de l'adulte en devenir pour ancrer le lien social au monde*

Le risque mis en scène par l'éducateur soutenant la création du lien social semble également être un levier pour ancrer le jeune au monde des adultes. Pour cela l'éducateur reconnaît le potentiel individuel et collectif du jeune et lui confère un statut d'adulte égalitaire. Cette approche, diffère également de la pensée d'Hirschi (1969) explorée dans l'étude de Moreau et collaborateurs (2018) puisque celle-ci semble plutôt rechercher le contrôle et la conformité sociale dans un rapport de dominant/dominé (Queloz, 1989). Bien sûr, les relations de pouvoir entre les éducateurs et les jeunes ne disparaissent pas, mais les éducateurs en ont conscience et essaient de les atténuer autant que possible.

Ce lien égalitaire a toute son importance dans l'épreuve physique et mentale que représente la réalisation des défis hors-normes (Thibault-Lévesque, 2017) car il soutient la création d'une *communitas* (Turner, 1990) lors des entraînements et des défis en dehors des hiérarchies sociales. On peut l'illustrer par la volonté d'avoir une hiérarchie atténuée entre éducateur et participants. Si dans la *communitas*, le lien égalitaire entre les membres prévaut (Segalen, 2009), Marsac (2006) relève à son tour que l'acceptation collective des risques individuels liée à une aventure en plein air a pour cadre des rapports égalitaires et des interactions positives (Principe d'action 2) entre les participants. Dans notre cas, il s'agit de liens entre les jeunes, mais aussi entre les jeunes et les éducateurs. Limiter la prise de risque réel suppose alors des responsabilités similaires et des liens bienveillants entre les membres (Marsac, 2006).

Finalement, la célébration organisée par l'éducateur est un moment durant lequel les parents et membres de la communauté reconnaissent que les jeunes sont parvenus à passer une épreuve physique et mentale (cette réussite est peut-être d'autant plus grande que certains jeunes n'y sont pas arrivés). Pour y parvenir, les jeunes ont pris

des responsabilités (par exemple, en étant amené à statuer sur le maintien ou non d'un membre de l'équipe dans le programme) et ont fait preuve d'autonomie (e.g., gestion du matériel d'entraînement, gestion des temps de repos et de l'alimentation durant les défis), deux éléments constitutifs de la normativité sociale contemporaine (Otero, 2003). Par ailleurs, les témoignages des jeunes laissent entendre que cette reconnaissance contribue à changer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et celle de la communauté à leur égard. Elle contribue ainsi à affirmer un changement de statut du jeune, de façon peut-être encore plus marquante dans un contexte de jeunes vulnérables.

Le programme *Alter-Action* est une épreuve physique et mentale reconnue par les adultes, porteuse d'un sens symbolique, dans laquelle les jeunes ont un statut d'adulte (en leur permettant par exemple d'assumer des responsabilités et de développer leur autonomie) et s'approprient les règles du vivre ensemble. À ces cinq éléments constitutifs du rite de passage – l'épreuve physique et mentale, le sens symbolique de l'activité, le changement de statut, la reconnaissance du changement de statut et l'appropriation des règles du vivre ensemble - (Jeffrey, 2008; Thibault Lévesque et al., 2017; Turner, 1990) s'ajoutent le rôle d'accompagnant dans l'épreuve exercé par l'éducatriceur qui, dès lors, prend la posture du passeur (Jeffrey, 2008). Cette posture sous-entend une mise en scène propre aux rites de passage (Lachance, 2012) et la mise en place d'un espace encadré dans lequel les jeunes auront la possibilité de s'interroger sur le sens de leurs actions (Thibault Lévesque et al., 2017)

*Principe 3 : L'organisation de la proposition risquée pour baliser le lien social*

L'éducatriceur organise la proposition par la mise en place d'outils pour baliser la prise de risque. Il organise ainsi le lien social afin d'y répondre avec par exemple, la signature d'un contrat d'engagement qui soutient la création d'un cadre. De plus, l'éducatriceur utilise différents outils pour planifier les entraînements et les défis (e.g.,

fiches de séances, préparation des entraînements sur un cycle de 12 semaines, plan d'urgence lors des sorties). Que le risque constitutif du lien social soit réel ou subjectif, nous postulons que l'éducateur, par les outils qu'ils utilisent lors des entraînements, place les jeunes dans des situations qui les aident à transformer la prise de risque en risque calculé dont les trois ingrédients essentiels sont la préparation physique, le développement de l'expérience et l'attention à l'autre (Collard, 2002).

Cependant, outre les règles formalisées et la mise en place de procédures, l'existence du risque subjectif existe et a un effet régulateur dans la mesure où un comportement individuel et égoïste est dommageable au collectif et met en péril l'atteinte des objectifs (Collard, 2002). Organiser et faire respecter le cadre collectif permet à l'éducateur de maintenir la chaîne d'interdépendance réciproque (Elias, 1998), de créer de l'entraide, de la confiance mutuelle, et permet donc un respect des décisions et des règles sociales tacitement admises (Marsac, 2006).

Ce dernier point peut paradoxalement mener à une conformation car une gestion collective du risque entraîne la collaboration et l'adhésion aux règles formelles ou tacites régissant le groupe. Cependant, ces règles auxquelles les jeunes se conforment pour le bien du collectif et pour gérer le risque n'émanent pas des seuls éducateurs dans une approche hiérarchique puisqu'elles peuvent être remise en cause par les jeunes tout au long du programme. En ce sens, nous nous distançons d'une conformité par des règles imposées. D'une certaine manière, l'éducateur organise le risque afin de modérer le groupe. Le risque est alors un élément de cohésion qui, à l'instar du kayak dans des situations extrêmes (Marsac, 2006) transforme en pratique collective les défis de marche, de vélo ou de du programme *Alter-Action*.

L'éducateur balise donc la proposition en utilisant le levier du risque pour s'assurer de l'engagement dans la création de liens sociaux des jeunes durant l'activité. Il met alors en place un cadre dans lequel la cohésion de groupe fondée sur un rapport égalitaire entre les jeunes et les jeunes et les éducateurs en sera un élément central.

*Principe 4 : L'engagement physique de l'éducateur pour incarner le lien social*

L'engagement physique de l'éducateur dans les activités du programme *Alter-Action* semble ériger l'éducateur en modèle pour les jeunes. Sous cet angle, il partage physiquement la prise de risque avec les jeunes, ce qui lui permet d'incarner une forme de lien social charnel dans le contexte spécifique de l'intervention sociale (Wacquant, 2015). Ainsi, Thibault-Lévesque et collaborateurs (2017) relève qu'« il est alors plus facile pour les jeunes d'intérioriser les valeurs de persévérance, d'entraide, de travail d'équipe, de respect et d'égalité puisqu'elles sont transmises par le comportement des éducateurs (...)».

Il semble ainsi que l'éducateur en proposant une activité non conventionnelle génère une prise de risque qui a un impact significatif sur la création et la nature du lien social animant le groupe. Cette prise de risque régulatrice des comportements oblige les interactions sociales et entraîne une collectivisation de la performance basée sur des prises de décision collective et un lien égalitaire bienveillant entre les membres. Cette prise de risque partagée par l'éducateur, se transforme en épreuve physique et mentale, qui reconnue par la communauté, a pour effet d'ancrer socialement le jeune au monde adulte. Ce risque sous-jacent au programme semble avant tout subjectif. Selon Collard (2002), les sportifs qui prennent des risques « théâtralisent - autant que faire se peut- leurs agissements risqués dans le sens du respect de certains critères moraux ». Cette théâtralisation semble ici portée par l'éducateur qui adopte différentes postures selon les principes d'action mis

en œuvre : leader (principe 1), passeur (principe 2), maître d'œuvre (principe 3) et modèle (principe 4). Sous cet angle, nous proposons une modélisation des comportements et attitudes de l'éducateur pour favoriser le développement psychosocial.

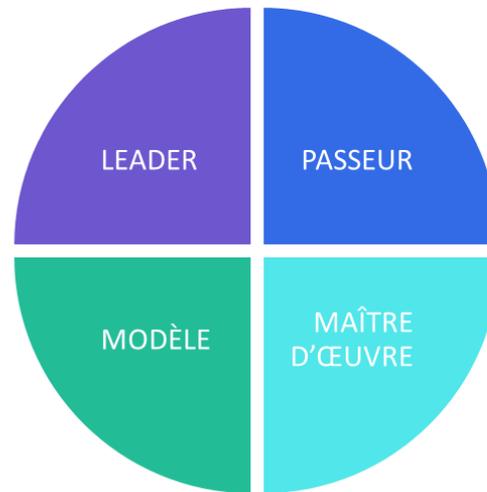
Finalement, cette recherche aboutit à la modélisation de principes d'action mis en œuvre par l'éducateur afin d'utiliser le sport comme outil de développement psychosocial auprès des jeunes (Figure 6).

**Principe 1****UNE PROPOSITION RISQUÉE: CRÉER LE LIEN SOCIAL****Défis hors-normes/ Entraînements solidaires**

- Interdépendance
- Solidarité
- Mixité

**Principe 4****ENGAGEMENT PHYSIQUE DE L'ÉDUCTRAINEUR:  
INCARNER LE LIEN SOCIAL****Implication physique**

- Participation aux entraînements
- Participation aux défis

**Postures****Principe 2****RECONNAISSANCE DE L'ADULTE EN DEVENIR: ANCRER LE LIEN SOCIAL****Reconnaissance des potentiels**

- Approche centrée sur le jeune
- Célébration de la réussite de l'épreuve

**Approche égalitaire**

- Hiérarchie atténuée
- Partage d'expériences jeune/adulte
- Prise de décision partagée

**Interactions positives**

- Sincérité
- humour

**Principe 3****L'ORGANISATION DE LA PROPOSITION RISQUÉE: BALISER LE LIEN SOCIAL****Apprentissage expérientiel**

Mise en action des corps

**Exigence de performance**

Physique

**Objectifs psychosociaux**

Thèmes de séance

**Organisation du cadre**

Contrat d'engagement

Figure 6. Modélisation des principes d'action de l'éducateur

### *Limites de la recherche*

Cette modélisation est une première tentative qui repose sur une approche qualitative de la recherche. Il pourrait être intéressant d'une part de multiplier les contextes de réalisation (environnement culturel, social, économique, etc.) et d'autre part soumettre les résultats à d'autres méthodologies de recherche afin d'approfondir la relation entre la notion de risque et la création du lien social comme fondement à l'intervention psychosociale. De plus, le programme *Alter-Action* vise à développer le pouvoir d'agir des jeunes tant sur les plans individuels que collectif. À cet égard Jennings et collaborateurs (2006) ont identifié six facteurs clés favorisant l'autonomisation des jeunes : (1) un environnement sûr; (2) une participation significative et l'engagement; (3) une égalité dans les relations; (4) une réflexion critique sur les inégalités; (5) une participation dans des actions de changements; et (6) une autonomisation individuelle et communautaire. L'étude des principes d'actions des éducatrices nous aura permis d'étudier les facteurs 1, 2,3 et 6. Afin que cette autonomisation s'accompagne d'un pouvoir d'agir sur les facteurs d'exclusion systémique il pourrait être intéressant de prendre en considération les facteurs de changements structurels du programme voire, comprendre comment ils pourraient être renforcés.

### **Conclusion et perspectives**

Cette recherche a permis d'identifier quatre principes d'action de l'éducatrice et de montrer que la prise de risque est constitutive du lien social. L'originalité de cette recherche réside dans la constitution des données primaires à partir du point de vue des jeunes, une approche peu fréquente en intervention sociale (Ouellet, 2009). De plus, dans un contexte où parfois les jeunes se disent dans l'impossibilité de faire des essais-erreurs et de les partager ensuite avec les éducateurs (Poirier et al., 2007), il pourrait être intéressant malgré les tendances à une « hyper-

sécurisation » et une « hyper-prévention » de nos sociétés (Jeffrey, 2008) de donner à la prise de risque dans la constitution de liens sociaux une place plus importante. Dans ce contexte, la pratique sportive semble un terrain de jeu des plus favorables. Finalement, plusieurs études internationales (Spruit et al., 2016) et au Québec spécifiquement, montrent un impact positif de pratique sportive sur le développement psychosocial des jeunes (Moreau et al., 2012; Rioux, Laurier, Gadais, & Terradas, 2017; Simard et al., 2014) selon certaines conditions. Nous ajoutons que si la prise de risque par les jeunes et les intervenants est nécessaire à la création du lien social, ce risque n'est pas une donnée objective et oscille entre risque réel et mis en scène. Dès lors, cette recherche pourrait aider à une légitimation de la pratique sportive en intervention sociale et soutenir l'élaboration de programmes de formation auprès des professionnels qui œuvrent dans les domaines de la santé et des services sociaux.

## Bibliographie

- Anderson-Butcher, D. (2005). Recruitment and retention in youth development programming. *The Prevention Researcher*, 12(2), 3-6.
- Babiss, L. A., & Gangwisch, J. E. (2009). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(5), 376-384.
- Barbier, R. (1998). *L'éducateur comme passeur de sens*. Paper presented at the communication à Congrès International sur la transdisciplinarité à l'Université, Locarno, Suisse, CIRET/UNESCO, Bulletin interactif du Centre International de Recherches et Etudes Interdisciplinaires.
- Blais, L. (2006). Savoir expert, savoirs ordinaires: qui dit vrai? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 151-163.
- Bodilly, S. J., & Beckett, M. K. (2005). Making Out-of-School-Time Matter: Evidence for an Action Agenda. In E. Rand, L. Rand, & Population (Eds.): RAND Corporation.
- Caillat, M. (2014). *Sport, l'imposture absolue : idées reçues sur l'idéal sportif*: Paris : Le Cavalier bleu éditions, [2014].
- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P., & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of sport psychology in action*, 2(2), 92-99.
- Carreres Ponsoda, F., Escartí Carbonell, A., Cortell-Tormo, J. M., Fuster Lloret, V., & Andreu, E. (2012). The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *Journal of Human Sport and Exercise*.
- Chartrand, M. (2012). *Les impacts des comportements et des attitudes des éducatrices de l'organisme Déséquilibres chez les adolescents participant au programme Alter-Action*. Université d'Ottawa,
- Coalter, F. (2015). Sport-for-change: Some thoughts from a sceptic. *Social Inclusion*, 3(3), 19-23.
- Collard, L. (1998). *Sports, enjeux et accidents*: Presses universitaires de France.
- Collard, L. (2002). Le risque calculé dans le défi sportif. *L'Année sociologique*, 52(2), 351-369. doi:10.3917/anso.022.0351

- Comeau, S. (2015). *Relations entre l'estime de soi, la dépression et les multiples modalités de pratique sportive chez les adolescents québécois*. Université du Québec à Montréal.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Doré, I., Pigeon, É., & Roberge, M.-C. (2015). *Bouger pour être en bonne santé... mentale!*
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit Connaissance de soi. Il n'y a pas de don gratuit*: Paris : La Découverte, [2004].
- Edwards, M. B. (2015). The role of sport in community capacity building: An examination of sport for development research and practice. *Sport management review*, 18(1), 6-19.
- Elias, N. (1998). *Sport et civilisation la violence maîtrisée*. Paris: Paris Pocket.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468-478.
- Erickson, K., & Côté, J. (2016). A season-long examination of the intervention tone of coach-athlete interactions and athlete development in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 264-272.
- Falcão, W. (2018). *Development, Delivery, and Assessment of a Humanistic Coaching Workshop and Its Impact on Youth Development*. McGill University Libraries.
- Faulkner, G. E., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Allison, K. R., Dwyer, J. J., & Goodman, J. (2007). The relationship between vigorous physical activity and juvenile delinquency: A mediating role for self-esteem? *Journal of Behavioral Medicine*, 30(2), 155-163.
- Filion, I. (2011). *L'impact de la pratique sportive sur le développement des habiletés prosociales des adolescents de sexe masculin: une évaluation des techniques d'entraînement de l'organisme DesÉquilibres*. Université d'Ottawa.
- Flore, P., & Juvin, A. F. (2005). Place de l'interrogatoire dans le diagnostic de surentraînement. *Science & Sports*, 20(5-6), 268-274.
- Fontan, J.-M. (2010). Recherche partenariale en économie sociale: analyse d'une expérience novatrice de coproduction des connaissances. *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 15(3), 1-17.

- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental psychology*, 45(2), 341.
- Gerbelli-Gauthier, L. (2019). *Le grand frère: coaching, adolescence et lien de confiance*. Université de Montréal,
- Hébert, J. (2000). *Arts martiaux, sports de combat et interventions psychosociales* (Vol. 48): PUQ.
- Hirschi, T. (1969). A control theory of delinquency. *Criminology theory: Selected classic readings, 1969*, 289-305.
- Iannotti, R. J., Kogan, M. D., Janssen, I., & Boyce, W. F. (2009). Patterns of adolescent physical activity, screen-based media use, and positive and negative health indicators in the US and Canada. *Journal of Adolescent Health*, 44(5), 493-499.
- Jeffrey, D. (2008). Les rites de passage à l'adolescence. In *Cultures adolescentes* (pp. 97-110): Autrement.
- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger-Messias, D. K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31-55.
- Jerstad, S. J., Boutelle, K. N., Ness, K. K., & Stice, E. (2010). Prospective reciprocal relations between physical activity and depression in female adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 268.
- Lachance, J. (2012). *Socio-anthropologie de l'adolescence [ressource électronique] : lecture de David Le Breton*. Québec: Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lapointe, L., Laberge, S., & Dusseault, M. (2012). Comment l'intervention psychosociale dans le sport peut-elle développer des habiletés de vie chez des jeunes de milieu multiethnique moins bien nanti? *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 4(1).
- Lauver, S., Little, P., & Weiss, H. (2004). Moving beyond the barriers: Attracting and sustaining youth participation in out-of-school time programs. *Harvard Family Research Project*, 6, 1-16.
- Leblanc, C. (2016). *Si seulement j'avais su-- : le décrochage sportif : une autoethnographie*. Université d'Ottawa.
- Lefèvre, N. (2012). Sport et éducation spécialisée. *Le sociographe*(2), 43-51.
- Lemieux, M., & Thibault, G. (2011). L'activité physique, le sport et les jeunes. Savoir et agir. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, 9(7).

- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante*, 10(3).
- Lévêque, M. (2015). Pour l'implication du sportif de haut niveau dans la conception et la mise en œuvre de sa préparation. *Staps*(3), 41-55.
- Lévesque, J. T. (2014). *Entre épreuves et identité: le rite de passage dans la construction de l'identité des jeunes modernes: " D'un équilibre à l'autre, DesÉquilibres comme intervention par le sport et rite de passage contemporain."*. Université d'Ottawa.
- Marsac, A. (2006). En kayak de haute rivière: pratiques individuelles et engagements partagés. *Ethnologie française*, 36(4), 603-611.
- Moeran, B. (2007). From participant observation to observing participation: Anthropology, fieldwork and organizational ethnography. *Creative Encounters Working Papers*, 1.
- Moreau, N., Chanteau, O., Benoît, M., Dumas, M.-p., Laurin-lamothe, A., Parlavecchio, L., & Lester, C. (2012). Sports activities in a psychosocial perspective: Preliminary analysis of adolescent participation in sports challenges. *International Review for the sociology of sport*, 49(1), 85-101.
- Moreau, N., Molgat, M., Plante, C., Parlavecchio, L., Cosset, A., Chanteau, O., & Benoît, M. (2013). *PROJET DE RECHERCHE-ACTION 2010-2012.DesÉquilibres : les éléments d'une alternative Modélisation d'un programme sportif*. Retrieved from Ottawa University.
- Moreau, N., Thibault Lévesque, J., Molgat, M., Jaimes, A., Parlavecchio, L., Chanteau, O., & Plante, C. (2018). Opening the black box of a sports-based programme for vulnerable youth: The crucial role of social bonds. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 10(3), 291-305.
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). Introduction. 'De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche'. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1 - 9.
- Navarro, V. (2008). Le jeu, outil éducatif pour la prise en charge des adolescents. *Enfances Psy*(2), 158-166.
- Otero, M. (2003). *Les règles de l'individualité contemporaine : santé mentale et société*. Sainte-Foy: Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Ouellet, L. (2009). *Étude qualitative des perceptions de jeunes adolescents qui ont vécu un placement, à l'égard des services reçus*.

- Paillé, P. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Quatrième édition.. ed.): Malakoff : Armand Colin.
- Parlavecchio, L. (2015). *L'alternative Explosive!* : Laval: Institut DesÉquilibres.
- Pascoe, M. C., & Parker, A. G. (2019). Physical activity and exercise as a universal depression prevention in young people: A narrative review. *Early intervention in psychiatry*, 13(4), 733-739.
- Petiot, O., Attali, M., Delignières, D., Terré, N., Visioli, J., & Jan, P.-D. (2019). *Le risque*. Paris: Revue EPS.
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*.
- Plante, C. (2014). *Entre reproduction et résistance: les effets d'un programme sportif d'intervention sur les dynamiques d'inclusion et d'exclusion vécus par les adolescent (e) s*. Université d'Ottawa.
- Plante, C., Moreau, N., Jaimes, A., & Turbide, C. (2016). Motivational factors for youth recruitment in voluntary interventions: the case of a community sport program. *Sport, Education and Society*, 21(7), 1071-1090.
- Queloz, N. (1989). Lien social et conformation des individus. Examen critique. *Déviance et société*, 13(3), 199-208.
- Raveneau, G. (2006). Prises de risque sportives: représentations et constructions sociales. *Ethnologie française*, 36(4), 581-590.
- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action: un nouveau mode de savoir? *Sociologie et sociétés*, 14(1), 43-51.
- Rioux, M.-A. (2016). Utilisation du sport comme médium d'intervention. *rubrique espace mémoire*, 12.
- Rioux, M.-A., Laurier, C., Gadais, T., & Terradas, M. (2017). Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants: analyse descriptive et compréhensive de dix interventions. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 337-358.
- Riva, M. G. (2014). *Love in transition times. The educators of adolescents among care, love and power*. Paper presented at the Proceeding of the International Scientific Conference May 23th–24th.
- Rouzel, J. (2014). *Le travail d'éducateur spécialisé*: Paris (5 Rue Laromiguière 75005) : Dunod, 2014.
- Segalen, M. (2009). *Rites et rituels contemporains* (2e éd.. ed.). Paris: Paris : Armand Colin.

- Simard, S., Laberge, S., & Dusseault, M. (2014). Empowerment revisited: How social work integrated into a sports programme can make a difference. *Journal of Sport for Development*, 2(3), 1-13.
- Spaaij, R. (2012). Building social and cultural capital among young people in disadvantaged communities: Lessons from a Brazilian sport-based intervention program. *Sport, Education and Society*, 17(1), 77-95.
- Spruit, A., Vugt, E., Put, C., Stouwe, T., & Stams, G.-J. (2016). Sports Participation and Juvenile Delinquency: A Meta-Analytic Review. *A Multidisciplinary Research Publication*, 45(4), 655-671. doi:10.1007/s10964-015-0389-7
- Stodolska, M., Sharaievska, I., Tainsky, S., & Ryan, A. (2014). Minority youth participation in an organized sport program: Needs, motivations, and facilitators. *Journal of Leisure Research*, 46(5), 612-634.
- Thibault Lévesque, J., Molgat, M., & Moreau, N. (2017). L'intervention en contexte de sport auprès des jeunes: La place du rite de passage dans le programme DesÉquilibres. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 34(2), 229-251.
- Tofler, I. R., & Butterbaugh, G. J. (2005). Developmental overview of child and youth sports for the twenty-first century. *Clinics in sports medicine*, 24(4), 783-804.
- Turner, V. W. (1990). *Le phénomène rituel structure et contre-structure*. Paris: Paris Presses universitaires de France.
- Verchère, R. (2012). *Travail, ordre et discipline: la société sportive et ses tensions*. Lyon: Université Jean-Moulin-Lyon,
- Wacquant, L. (2015). For a sociology of flesh and blood. *Qualitative Sociology*, 38(1), 1-11.
- Wright, W. (2006). Keep it in the ring: Using boxing in social group work with high-risk and offender youth to reduce violence. *Social Work with Groups*, 29(2-3), 149-174.





## CHAPITRE 5

### CONCLUSION

La présente étude visait à identifier les principes d'action qui permettent à l'éducateur de créer du lien social pour favoriser le développement psychosocial des jeunes lors d'un programme sportif. Elle s'est réalisée dans le cadre du programme d'intervention psychosociale par le sport *Alter-Action* de l'organisme québécois *Institut DesÉquilibres*.

Cette étude a permis d'identifier quatre principes d'action de l'éducateur dans laquelle la prise de risque et sa mise en scène sont constitutives du lien social. Au travers du principe 1, l'éducateur fait une proposition risquée pour créer du lien social. Cette proposition comprend des défis hors-normes et des entraînements solidaires dans lesquels l'interdépendance, la solidarité et la mixité sociale sont travaillées. Le principe 2 s'appuie sur la reconnaissance de l'adulte en devenir pour ancrer le lien social. Par la reconnaissance des potentiels du jeune, par une approche égalitaire et des interactions positives, l'éducateur permet aux jeunes de relever une

épreuve physique et mentale qui s'apparente à un rite de passage dans lequel l'éducatrice joue un rôle de passeur (Thibault-Lévesque, 2017). Le principe 3 consiste à organiser la proposition risquée en balisant le lien social. Sous cet angle l'éducatrice met en place les conditions pour un apprentissage expérientiel par le corps, exige la performance physique (en regard des capacités propre au jeune et non dans un esprit de compétition), définit des objectifs sociaux pour chaque séance et établit les règles du vivre ensemble par la signature d'un contrat d'engagement. Enfin, le principe 4 met en exergue l'engagement physique de l'éducatrice lui permettant ainsi d'incarner le lien social vis-à-vis des jeunes.

L'un des points originaux de cette recherche réside dans la constitution des données primaires à partir du point de vue des jeunes, une approche peu fréquente en intervention psychosociale (Ouellet, 2009), mais aussi dans la participation observante (Moeran, 2007) de l'équipe de recherche. Cette approche aura permis de partager par le corps l'expérience vécue par les jeunes appliquant ainsi une « sociologie charnelle » (Wacquant, 2015).

Dans un contexte d'intervention psychosociale où souvent les jeunes se disent dans l'impossibilité de faire des essais-erreurs et de les partager ensuite avec les éducateurs (Poirier et al., 2007), il pourrait être intéressant malgré les tendances à une « hyper-sécurisation » et une « hyper-prévention » de nos sociétés (Jeffrey, 2008) de donner à la prise de risque dans la constitution de liens sociaux une place plus importante. Dans ce contexte, la pratique sportive semble un terrain de jeu des plus favorables. Finalement, plusieurs études internationales (Spruit et al., 2016) et au

Québec spécifiquement, montrent un impact positif de pratique sportive sur le développement psychosocial des jeunes (Moreau et al., 2012; Rioux et al., 2017; Simard et al., 2014) selon certaines conditions. Nous ajoutons que si la prise de risque par les jeunes et les intervenants est nécessaire à la création du lien social, ce risque n'est pas une donnée objective et oscille entre risque réel et mis en scène. Dès lors, cette recherche pourrait aider à une légitimation de la prise de risque, du lien social et de la pratique sportive en intervention psychosociale et soutenir l'élaboration de programmes de formation auprès des professionnels qui œuvrent dans les domaines de la santé et des services sociaux et du sport.



## ANNEXE A

## PROGRAMME NATIONAL DE CERTIFICATION DES ENTRAINEURS

## TABLE DES MATIÈRES

Ça commence ici .....	2	Initiation à l'entraînement sportif PNCE .....	8
Profils d'entraînement .....	3	Mentorat PNCE.....	9
Développement des qualités athlétiques PNCE .....	4	Mieux agir PNCE.....	9
Diriger un sport sans dopage PNCE .....	4	Modules pour entraîneurs d'athlètes autochtones PNCE.....	9
Efficacité en entraînement et en leadership PNCE .....	4	Nutrition sportive PNCE .....	10
Élaboration d'un programme sportif de base PNCE.....	5	Plan d'action d'urgence PNCE.....	10
Enseignement et apprentissage PNCE .....	5	Planification avancée d'une séance d'entraînement PNCE..	10
Entraînement contre résistance PNCE.....	5	Planification de la performance PNCE.....	11
Entraînement dans les écoles secondaires PNCE .....	6	Planification d'une séance d'entraînement PNCE .....	11
Entraîner des athlètes ayant un handicap PNCE .....	6	Prendre une tête d'avance PNCE.....	12
Gestion des conflits PNCE .....	7	Prévention et récupération PNCE .....	12
Gestion d'un programme sportif PNCE.....	7	Prise de décisions éthiques PNCE.....	13
Habilités liées aux fondements du mouvement PNCE.....	7	Psychologie de la performance PNCE .....	13
Habilités mentales de base PNCE.....	8	Liste des partenaires .....	14

## ANNEXE B

## PROFIL DES ENTRAINEURS

<b>PSEUDONYME</b>	<b>ÂGE</b>	<b>SPORT ENTRAÎNÉ ET CONTEXTE D'INTERVENTION</b>	<b>PROFILS INDIVIDUELS</b>
ALAIN	46	Athlétisme (F+H) Milieu Amateur et Pro.	Image de chef de projet autodidacte expérimenté, ayant une approche communicationnelle de l'entraînement, et orienté totalement vers la performance sportive
BERTRAND	55	Volley-ball (F) Milieu Pro.	Image de manager psychologue expérimenté, ayant une approche humaniste de l'entraînement, et orienté vers la combativité
CHRISTIAN	39	Voile (F) Milieu Amateur et Pro.	Image de jeune entraîneur ancien sportif de haut niveau, ayant une approche communicationnelle et réflexive de l'entraînement, et orienté vers le technico-tactique et l'adaptabilité
DAVID	28	Tennis (F+H) Milieu Amateur	Image de détecteur de talent, ayant une approche pragmatique de l'entraînement, et totalement orienté vers la réussite de sa carrière
EVA (F)	35	Basket (M) Milieu Amateur	Image de technicienne, ayant une approche maternaliste de l'entraînement, et orientée vers les contacts humains

FRANCK	27	Hand-ball (F) Milieu Pro.	Image de technico-tacticien, ayant une approche organisationnelle de l'entraînement, et orienté vers l'analyse vidéo
GILDAS	33	Football (M) Milieu Amateur	Image de formateur visionnaire, ayant une approche réflexive de l'entraînement, et orienté vers les échanges entraîneur/entraîné
HECTOR	38	Voile (F+M) Milieu Amateur et Pro.	Image d'un engagé, ayant une approche pragmatique de l'entraînement, et totalement orienté vers le challenge sportif
IRIS (F)	23	Badminton (F) Milieu Amateur	Image d'homme-orchestre, ayant une approche organisationnelle de l'entraînement, et orienté vers la technique
JULIEN	50	Aquagym, Aquabike (F+M) Milieu Amateur	Image de businessman, ayant une approche organisationnelle de l'entraînement, et orienté vers l'activité commerciale
KEVIN	44	Hockey sur glace Milieu Amateur et Pro.	Image d'un entraîneur systémique, ayant une approche globale de l'entraînement, et orienté vers la structuration du système
LIONEL	40	Beach-volley (M) Milieu Amateur	Image d'un créatif-bricoleur inventif, ayant une approche à la fois réflexive et pragmatique de l'entraînement, et orienté vers la technique
MAXIME	58	Rugby (M) Milieu Amateur et Pro.	Image d'un entraîneur préparateur physique, ayant une approche pragmatique de l'entraînement, et orienté vers l'action sur le « terrain »

NICOLAS	45	Football (M) Milieu Amateur et Pro.	Image de scientifique technologue, ayant une approche pragmatique de l'entraînement, et orienté vers la tactique
OLIVIER	36	Surf (F+M) Milieu Amateur	Image de philosophe, ayant une approche humaniste de l'entraînement, et orienté vers la technique et les expériences
PIERRE	53	Judo (F+M) Milieu Amateur	(Proche de Maxime)
QUENTIN	55	Football (M) Milieu Pro.	(Proche d'Éva)
RAPHAEL	33	Escalade (F+M) Milieu Amateur	(Proche d'Olivier)
SERGE	38	Gymnastique (F+M) Milieu Amateur	(Proche d'Iris)
THEO	29	Volley-ball (F+M) Milieu Amateur	(Proche d'Iris)

Source : Rouzic (2015)

## ANNEXE C

### PROFIL DES ÉDUCTRAINEURS

Sujets	Sexe	Âge	Situation professionnelle	Niveau de scolarité
Randy	H	23	Travail à temps plein	Diplôme d'étude collégiale (Communication)
Guy	H	35	Travail à temps plein	Formation professionnelle
Jacques	H	38	Travail à temps plein	Université (droit)
Bob	H	43	Travail à temps plein	Université 2 ans (Brevet état entraîneur, Fr)
Michel	H	41	Travail à temps plein	Formation professionnelle 1 <sup>er</sup> cycle (université 2 ans, Fr) (Communication/ Marketing)

**Source:** Chartrand (2012); modifié Parlavecchio (2019)

ANNEXE D

GRILLE D'ENTREVUE

## GRILLE D'ENTREVUE

### Entrevue à l'attention des jeunes à la fin du volet sportif

#### Accueil et présentation de la recherche

- Remerciements pour la participation du répondant;
- Présentation des objectifs de la recherche;
- Souligner l'importance de l'expérience et de la parole du répondant;
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses;
- Confidentialité assurée et enregistrement sur support magnétique;
- Questions éventuelles.

#### Questions de l'entrevue

1. Peux-tu me dire comment ça s'est passé pour toi ce que tu as fait avec Déséquilibres?
2. Qu'est ce qui a été positif ou plaisant pour toi durant cette expérience ?
3. Qu'est ce qui a été négatif ou déplaisant pour toi ?
4. Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ce que tu as fait à Déséquilibres ? Peux-tu m'expliquer ?
5. Est-ce que qu'il y a des aspects qui t'ont dérangé ou qui t'ont fait du mal ? Peux-tu m'expliquer ?
6. Est-ce que des choses ont changé pour toi, en bien ou en mal, au niveau de tes amis ou d'autres personnes que tu connais (école, famille, quartier ou communauté)?
7. Selon toi, pourquoi est-ce que Déséquilibres fait ce programme avec les jeunes ?
8. À ton avis, comment est-ce que les éducatriceurs s'y prennent pour réaliser ces objectifs ?
9. Si on pouvait revenir en arrière et changer des choses, qu'est ce qui serait à changer selon toi ?
10. Comment expliquerais-tu très simplement ce qu'est l'engagement social dont parle Déséquilibres ?

#### Clôture de l'entrevue

- Questions, oublis;
- Remerciements;
- Retour sur le déroulement de l'entrevue;
- Question que la personne aurait voulu qu'on lui pose.

## GRILLE D'ENTREVUE

### Entrevue à l'attention des jeunes ayant abandonné le volet sportif

#### Accueil et présentation de la recherche

- Remerciements pour la participation du répondant;
- Présentation des objectifs de la recherche;
- Souligner l'importance de l'expérience et de la parole du répondant;
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses;
- Confidentialité assurée et enregistrement sur support magnétique;
- Questions éventuelles.

#### Questions de l'entrevue

1. Peux-tu me dire comment ça s'est passé pour toi ce que tu as fait avec Déséquilibres?
2. Qu'est ce qui a été positif ou plaisant pour toi durant cette expérience que tu as vécu?
3. Qu'est ce qui a été négatif ou déplaisant pour toi ?
4. Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ce que tu as fait à Déséquilibres ? Peux-tu m'expliquer ?
5. Est-ce que qu'il y a des aspects qui t'ont dérangé ou qui t'ont fait du mal ? Peux-tu m'expliquer ?
6. Est-ce que des choses ont changé pour toi, en bien ou en mal, au niveau de tes amis ou d'autres personnes que tu connais (école, famille, quartier ou communauté)?
7. Selon toi, pourquoi est-ce que Déséquilibres fait ce programme avec les jeunes ?
8. À ton avis, comment les éducatrices s'y prennent pour réaliser ces objectifs ?
9. Si on pouvait revenir en arrière et changer des choses, qu'est ce qui serait à changer selon toi ?
10. Est-ce que tu peux m'expliquer ce qui fait que tu arrêtes aujourd'hui?
11. Comment expliquerais-tu très simplement ce qu'est l'engagement social dont parle Déséquilibres ?

#### Clôture de l'entrevue

- Questions, oublis;
- Remerciements;
- Retour sur le déroulement de l'entrevue;
- Question que la personne aurait voulu qu'on lui pose.

## GRILLE D'ENTREVUE C3

### Entrevue à l'attention des jeunes ayant arrêté le programme après le défi bois

#### Accueil et présentation de la recherche

- Remerciements pour la participation du répondant;
- Présentation des objectifs de la recherche;
- Souligner l'importance de l'expérience et de la parole du répondant;
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses;
- Confidentialité assurée et enregistrement sur support magnétique;
- Questions éventuelles.

#### Questions de l'entrevue

1. Peux-tu me dire comment ça s'est passé pour toi ce que tu as fait avec Déséquilibres?  
*peux-tu décrire, raconter...*
2. Qu'est ce qui a été positif ou plaisant pour toi durant cette expérience que tu as vécu?
3. Qu'est ce qui a été négatif ou déplaisant pour toi ?
4. Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ce que tu as fait à Déséquilibres ? Peux-tu m'expliquer ?
5. Est-ce que qu'il y a des aspects qui t'ont dérangé ou qui t'ont fait du mal ? Peux-tu m'expliquer ?
6. Est-ce que des choses ont changé pour toi, en bien ou en mal, au niveau
  - de tes **amis**
  - ou d'autres personnes que tu connais (**école, famille, quartier** ou **communauté**)?
7. Selon toi, pourquoi est-ce que Déséquilibres fait ce programme avec les jeunes ?
8. À ton avis, comment les éducatrices s'y prennent pour réaliser ces objectifs ?
9. Si on pouvait revenir en arrière et changer des choses, qu'est ce qui serait à changer selon toi ?
10. Est-ce que tu peux m'expliquer ce qui fait que tu arrêtes aujourd'hui?
  - comment te sens-tu par rapport à cette interruption ?

## **GRILLE POUR LE GROUPE DE DISCUSSION ÉDUCTRAINEURS**

### Accueil et présentation de la recherche

- Remerciements pour la participation des répondants;
- Présentation des objectifs de la recherche;
- Souligner l'importance de l'expérience et de la parole des répondants;
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses;
- Confidentialité assurée et enregistrement sur support magnétique;
- Questions éventuelles.

### Questions pour le groupe de discussion

Consigne de départ : Les animateurs du groupe de discussion s'adressent aux éductraîneurs présents :

- Si nous devons prendre votre place demain, sans que personne ne s'en rende compte, pourriez-vous nous expliquer comment faire ? Pourriez-vous nous dire ce que nous devons réaliser, dans quelles conditions et avec quels objectifs ?

Amener les participants à structurer le modèle de leurs « interventions », en reprenant avec eux leurs idées :

- Pour chaque objectif, retracer les étapes de travail, les savoir-faire et savoir-être utilisés, la méthode employée, les difficultés rencontrées et les moyens mis en place pour les dépasser ou y pallier, les astuces pour réussir son intervention.

### Clôture de la rencontre

- Questions, oublis;
- Remerciements;
- Retour sur le déroulement du groupe de discussion ;
- Question que les participants auraient voulu qu'on leur pose.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anderson-Butcher, D. (2005). Recruitment and retention in youth development programming. *The Prevention Researcher*, 12(2), 3-6.
- Babiss, L. A., & Gangwisch, J. E. (2009). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(5), 376-384.
- Barbier, R. (1998). *L'éducateur comme passeur de sens*. Paper presented at the communication à Congrès International sur la transdisciplinarité à l'Université, Locarno, Suisse, CIRET/UNESCO, Bulletin interactif du Centre International de Recherches et Etudes Interdisciplinaires.
- Beaudoin, J. (2015). Les savoir-être signifiants à la profession d'éducatrice et d'éducateur spécialisé dans la région de la Montérégie.
- Blais, L. (2006). Savoir expert, savoirs ordinaires: qui dit vrai? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 151-163.
- Bodilly, S. J., & Beckett, M. K. (2005). Making Out-of-School-Time Matter: Evidence for an Action Agenda. In E. Rand, L. Rand, & Population (Eds.): RAND Corporation.
- Boussion, S. (2014). L'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) et la fabrique de l'éducateur spécialisé par delà les frontières (1951–1963). *Paedagogica historica*, 50(1-2), 229-243.
- Bowker, A. (2006). The relationship between sports participation and self-esteem during early adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(3), 214.
- Byrne, B. A., & Lemay, R. (2005). Parole aux jeunes: ils nous disent ce qu'il faut pour assurer le succès du placement résidentiel. *Reflète: Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 11(1), 196-213.
- Caillat, M. (2014). *Sport, l'imposture absolue : idées reçues sur l'idéal sportif*: Paris : Le Cavalier bleu éditions, [2014].

- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P., & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of sport psychology in action*, 2(2), 92-99.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17.
- Camiré, M., Trudel, P., & Lemyre, F. (2011). Le profil d'entraîneurs en sport scolaire et leur philosophie d'entraînement. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 3(1).
- Carreres Ponsoda, F., Escartí Carbonell, A., Cortell-Tormo, J. M., Fuster Lloret, V., & Andreu, E. (2012). The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *Journal of Human Sport and Exercise*.
- Chapellier, J.-L. (2001). Éducateur: Identité et formation. *Pensée plurielle*(1), 73-78.
- Chartrand, M. (2012). *Les impacts des comportements et des attitudes des éducatrices de l'organisme Deséquilibres chez les adolescents participant au programme Alter-Action*. Université d'Ottawa,
- Chénet, G. (2003). D'éducateur à « accompagnant éducatif et social ». *Journal du droit des jeunes*, N 221(1), 58-60.
- Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as “positive development?”. *Journal of sport and social issues*, 35(3), 306-324.
- Coalter, F. (2015). Sport-for-change: Some thoughts from a sceptic. *Social Inclusion*, 3(3), 19-23.
- Collard, L. (1998). *Sports, enjeux et accidents*: Presses universitaires de France.
- Collard, L. (2002). Le risque calculé dans le défi sportif. *L'Année sociologique*, 52(2), 351-369. doi:10.3917/anso.022.0351
- Comeau, S. (2015). *Relations entre l'estime de soi, la dépression et les multiples modalités de pratique sportive chez les adolescents québécois*. Université du Québec à Montréal,
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International journal of sports science & coaching*, 4(3), 307-323.
- Cousineau, M.-M. (2007). Prévention autour des jeunes en difficulté: reconnaître la complexité et attaquer les intersections. *Revue pour la prévention de la criminalité*, 1, 45-68.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.

- Delforge, C., & Le Scanff, C. (2006). Rôles et comportements favorables ou défavorables des parents pour les jeunes joueurs de tennis. *Staps*(3), 39-56.
- Doré, I., Pigeon, É., & Roberge, M.-C. (2015). *Bouger pour être en bonne santé... mentale!*
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*  
*suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit* *Connaissance de soi. Il n'y a pas de don gratuit*. Paris : La Découverte, [2004], ©2004.
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2004). La résilience chez les jeunes hébergés en milieu substitut. *Service social, 51*(1), 78-97.
- Dréano, G. (2015). *Guide de l'éducation spécialisée* (5e édition.. ed.): Paris : Dunod : [2015], ©2015.
- Durand, M., Hauw, D., Leblanc, S., Saury, J., & Sève, C. (2004). Analyse de pratiques et entraînement en sport de haut niveau. *Éducation permanente, 161*, 54-68.
- Edwards, M. B. (2015). The role of sport in community capacity building: An examination of sport for development research and practice. *Sport management review, 18*(1), 6-19.
- Elias, N. (1998). *Sport et civilisation la violence maîtrisée*. Paris: Paris Pocket.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 46*(5), 468-478.
- Erickson, K., & Côté, J. (2016). A season-long examination of the intervention tone of coach–athlete interactions and athlete development in youth sport. *Psychology of sport and exercise, 22*, 264-272.
- Falcão, W. (2018). *Development, Delivery, and Assessment of a Humanistic Coaching Workshop and Its Impact on Youth Development*. McGill University Libraries,
- Faulkner, G. E., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Allison, K. R., Dwyer, J. J., & Goodman, J. (2007). The relationship between vigorous physical activity and juvenile delinquency: A mediating role for self-esteem? *Journal of Behavioral Medicine, 30*(2), 155-163.
- Filion, I. (2011). *L'impact de la pratique sportive sur le développement des habiletés prosociales des adolescents de sexe masculin: une évaluation des techniques d'entraînement de l'organisme* *DesÉquilibres*. Université d'Ottawa,
- Fleuriel, S. (2017). L'insaisissable groupe des entraîneurs sportifs.

- Flore, P., & Juvin, A. F. (2005). Place de l'interrogatoire dans le diagnostic de surentraînement. *Science & sports*, 20(5-6), 268-274.
- Fontan, J.-M. (2010). Recherche partenariale en économie sociale: analyse d'une expérience novatrice de coproduction des connaissances. *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 15(3), 1-17.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental psychology*, 45(2), 341.
- Gasparini, W. (2008). L'intégration par le sport. *Sociétés contemporaines*(1), 7-23.
- Geoffrion, S., & Ouellet, F. (2013). Quand la réadaptation blesse? Éducateurs victimes de violence. *Criminologie*, 46(2), 263-289.
- Gerbelli-Gauthier, L. (2019). *Le grand frère: coaching, adolescence et lien de confiance*. Université de Montréal,
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: Understanding high school coaches' views and needs. *Athletic insight*.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Devis technique. Programme d'études techniques 351.A.0*. Québec
- Guay, J. (2010). Les familles récalcitrantes en Protection de la jeunesse. *Santé mentale au Québec*, 35(2), 47-59.
- Hébert, J. (2000). *Arts martiaux, sports de combat et interventions psychosociales* (Vol. 48): PUQ.
- Hirschi, T. (1969). A control theory of delinquency. *Criminology theory: Selected classic readings, 1969*, 289-305.
- Iannotti, R. J., Kogan, M. D., Janssen, I., & Boyce, W. F. (2009). Patterns of adolescent physical activity, screen-based media use, and positive and negative health indicators in the US and Canada. *Journal of Adolescent Health*, 44(5), 493-499.
- Jeffrey, D. (2008). Les rites de passage à l'adolescence. In *Cultures adolescentes* (pp. 97-110): Autrement.
- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger-Messias, D. K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31-55.
- Jerstad, S. J., Boutelle, K. N., Ness, K. K., & Stice, E. (2010). Prospective reciprocal relations between physical activity and depression in female adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 268.

- Jowett, S., & Lavalée, D. (2008). *Psychologie sociale du sport*: De Boeck Supérieur.
- Keable, P. (2007). *L'intégration sociale: un cadre conceptuel soutenant le développement des programmes, services et activités à l'adolescence: une mise à jour des concepts*: Centre jeunesse de Montréal, Institut universitaire.
- Lachance, J. (2012). *Socio-anthropologie de l'adolescence [ressource électronique] : lecture de David Le Breton*. Québec: Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ladsous, J. (2010). Être éducateur aujourd'hui. *VST - Vie sociale et traitements*, 106(2), 5-6. doi:10.3917/vst.106.0005
- Lafrenière, M.-A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., & Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach–athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Psychology of sport and exercise*, 12(2), 144-152.
- Lapointe, L., Laberge, S., & Dusseault, M. (2012). Comment l'intervention psychosociale dans le sport peut-elle développer des habiletés de vie chez des jeunes de milieu multiethnique moins bien nanti? *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 4(1).
- Lauver, S., Little, P., & Weiss, H. (2004). Moving beyond the barriers: Attracting and sustaining youth participation in out-of-school time programs. *Harvard Family Research Project*, 6, 1-16.
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance : adolescence et entrée dans la vie*. Paris: Paris : Éditions Métailié.
- Lebel, G. (2018). *Les situations d'apprentissage d'entraîneurs québécois de niveau développement*. Université de Sherbrooke,
- Leblanc, C. (2016). *Si seulement j'avais su-- : le décrochage sportif : une autoethnographie*. Université d'Ottawa,
- Leblanc, M., & Virat, M. (2015). Une approche novatrice de la «réadaptation» des adolescents délinquants ou avec des troubles du comportement. *Les Cahiers dynamiques*(1), 6-15.
- Lefèvre, N. (2012). Sport et éducation spécialisée. *Le sociographe*(2), 43-51.
- Lemieux, M., & Thibault, G. (2011). L'activité physique, le sport et les jeunes. Savoir et agir. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, 9(7).
- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante*, 10(3).
- Lepage, D. (2017). De l'émergence de la fonction éducative au métier d'éducateur spécialisé, un regard historique. *Empan*(2), 18-24.

- Lévêque, M. (2015). Pour l'implication du sportif de haut niveau dans la conception et la mise en œuvre de sa préparation. *Staps*(3), 41-55.
- Lévesque, J. T. (2014). *Entre épreuves et identité: le rite de passage dans la construction de l'identité des jeunes modernes:" D'un équilibre à l'autre, DesÉquilibres comme intervention par le sport et rite de passage contemporain."* Université d'Ottawa,
- Libicz, S. (2011). Qu'est ce qu'un bon entraîneur? Qu'est ce qu'un entraîneur expert? *International Journal of Sport Psychology*, 36, 219-319.
- Loy, J. W., & Kenyon, G. S. (1969). *Sport, culture, and society a reader on the sociology of sport*. London: London Collier Macmillan.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts : a framework for coaches' behaviour*. London: London : Routledge.
- Marsac, A. (2006). En kayak de haute rivière: pratiques individuelles et engagements partagés. *Ethnologie française*, 36(4), 603-611.
- Moeran, B. (2007). From participant observation to observant participation: Anthropology, fieldwork and organizational ethnography. *Creative Encounters Working Papers*, 1.
- Moreau, N., Chanteau, O., Benoît, M., Dumas, M.-p., Laurin-lamothe, A., Parlavecchio, L., & Lester, C. (2012). Sports activities in a psychosocial perspective: Preliminary analysis of adolescent participation in sports challenges. *International Review for the sociology of sport*, 49(1), 85-101.
- Moreau, N., Molgat, M., Plante, C., Parlavecchio, L., Cosset, A., Chanteau, O., & Benoit, M. (2013). *PROJET DE RECHERCHE-ACTION 2010-2012. DesÉquilibres : les éléments d'une alternative Modélisation d'un programme sportif*. Retrieved from Ottawa
- Moreau, N., Thibault Lévesque, J., Molgat, M., Jaimes, A., Parlavecchio, L., Chanteau, O., & Plante, C. (2018). Opening the black box of a sports-based programme for vulnerable youth: The crucial role of social bonds. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 10(3), 291-305.
- Morrissette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). Introduction. 'De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche'. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1 - 9. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01502263>
- Navarro, V. (2008). Le jeu, outil éducatif pour la prise en charge des adolescents. *Enfances Psy*(2), 158-166.

- Otero, M. (2003). *Les règles de l'individualité contemporaine : santé mentale et société*. Sainte-Foy: Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Ouellet, L. (2009). *Étude qualitative des perceptions de jeunes adolescents qui ont vécu un placement, à l'égard des services reçus*.
- Paillé, P. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Quatrième édition.. ed.): Malakoff : Armand Colin.
- Paquet, A., Forget, J., & Giroux, N. (2009). Les comportements d'éducateurs soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 420.
- Parlavecchio, L. (2015). *L'alternative Explosive!* : Laval: Institut DesÉquilibres.
- Pascoe, M. C., & Parker, A. G. (2019). Physical activity and exercise as a universal depression prevention in young people: A narrative review. *Early intervention in psychiatry*, 13(4), 733-739.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The sport psychologist*, 19(1), 63-80.
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*.
- Plante, C. (2014). *Entre reproduction et résistance: les effets d'un programme sportif d'intervention sur les dynamiques d'inclusion et d'exclusion vécus par les adolescent (e) s*. Université d'Ottawa,
- Plante, C., Moreau, N., Jaimes, A., & Turbide, C. (2016). Motivational factors for youth recruitment in voluntary interventions: the case of a community sport program. *Sport, Education and Society*, 21(7), 1071-1090.
- Plouffe, J., Spallanzani, C., & Brunelle, J.-P. (2011). L'attitude gagnante: ses caractéristiques et son développement selon les témoignages des élèves-athlètes, de leurs parents et de leur entraîneur. *Staps*(3), 25-49.
- Poirier, M., Chanteau, O., Marcil, F., & Guay, J. (2007). *L'expérience de la prise en charge institutionnelle et du passage à la vie adulte chez des jeunes à risque d'exclusion sociale et d'itinérance : émergence d'un dialogue entre jeunes et intervenants au Centre jeunesse de Laval*, . Retrieved from
- Queloz, N. (1989). Lien social et conformation des individus. Examen critique. *Déviance et société*, 13(3), 199-208.
- Raveneau, G. (2006). Prises de risque sportives: représentations et constructions sociales. *Ethnologie française*, 36(4), 581-590.

- Rémy, E., Manfredini, T., & Cloes, M. (2013). Analyse de l'interaction entraîneur-sportifs. Analyse qualitative exploratoire d'un modèle original. *Intervention, Recherche et Formation: Quels enjeux, quelles transformations?*, 270-283.
- Rémy, É., Manfredini, T., & Cloes, M. (2015). Analyse qualitative exploratoire des liens entre l'interaction entraîneur-joueuses, les représentations mutuelles de l'entraînement et la performance sportive. *Bulletin de psychologie*(5), 355-366.
- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action: un nouveau mode de savoir? *Sociologie et sociétés*, 14(1), 43-51.
- Rioux, M.-A. (2016). Utilisation du sport comme médium d'intervention. *rubrique espace mÉmoire*, 12.
- Rioux, M.-A., Laurier, C., Gadais, T., & Terradas, M. (2017). Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants: analyse descriptive et compréhensive de dix interventions. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 337-358.
- Riva, M. G. (2014). *Love in transition times. The educators of adolescents among care, love and power*. Paper presented at the Proceeding of the International Scientific Conference May 23th–24th.
- Rouzel, J. (2014). *Le travail d'éducateur spécialisé*: Paris (5 Rue Laromiguière 75005) : Dunod, 2014.
- Rouzic, S. (2015a). *Les logiques de professionnalisation des entraîneurs sportifs: entre modèles socioculturels et profils individuels*. Conservatoire national des arts et métiers-CNAM,
- Rouzic, S. (2015b). *The tension between sociocultural patterns and individual models in the shaping of the logical sequences that define the professionalisation of sport trainers*. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01315961>
- Saury, J., Sève, C., Leblanc, S., & Durand, M. (2002). Analyse de l'activité des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contribution de quatre perspectives de recherche. *Sciences et Motricité*, 46, 9-48.
- Segalen, M. (2009). *Rites et rituels contemporains* (2e éd.. ed.). Paris: Paris : Armand Colin.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: Paris Gallimard.
- Simard, S., Laberge, S., & Dusseault, M. (2014). Empowerment revisited: How social work integrated into a sports programme can make a difference. *Journal of Sport for Development*, 2(3), 1-13.

- Simonin, M.-L. (2012). Malaise et positions psychiques de l'éducateur spécialisé et de l'éducateur de jeunes enfants dans le secteur de l'éducation spécialisée. *psychologie clinique*(1), 109-124.
- Spaaij, R. (2012). Building social and cultural capital among young people in disadvantaged communities: Lessons from a Brazilian sport-based intervention program. *Sport, Education and Society*, 17(1), 77-95.
- Spruit, A., Vugt, E., Put, C., Stouwe, T., & Stams, G.-J. (2016). Sports Participation and Juvenile Delinquency: A Meta-Analytic Review. *A Multidisciplinary Research Publication*, 45(4), 655-671. doi:10.1007/s10964-015-0389-7
- Stodolska, M., Sharaievska, I., Tainsky, S., & Ryan, A. (2014). Minority youth participation in an organized sport program: Needs, motivations, and facilitators. *Journal of Leisure Research*, 46(5), 612-634.
- Tardif, J. (1994). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive // Review. In (Vol. 19, pp. 316-330). Toronto: Canadian Society for the Study of Education.
- Theunissen, C., Dosquet, T., & Cloes, M. (2013). Analyse de parcours d'entraîneurs belges de haut niveau. Application de l'approche narrative. *Intervention, Recherche et Formation: Quels enjeux, quelles transformations?*, 284-295.
- Thibault Lévesque, J., Molgat, M., & Moreau, N. (2017). L'intervention en contexte de sport auprès des jeunes: La place du rite de passage dans le programme DesÉquilibres. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 34(2), 229-251.
- Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo Video study groups for education, professional development, and change*. Sherbrooke: Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tofler, I. R., & Butterbaugh, G. J. (2005). Developmental overview of child and youth sports for the twenty-first century. *Clinics in sports medicine*, 24(4), 783-804.
- Turner, V. W. (1990). *Le phénomène rituel structure et contre-structure*. Paris: Paris Presses universitaires de France.
- Vaucher, J.-M. (2010). Le métier d'éducateur. *VST-Vie sociale et traitements*(1), 82-86.
- Verchère, R. (2012). *Travail, ordre et discipline: la société sportive et ses tensions*. Lyon: Université Jean-Moulin-Lyon,
- Wacquant, L. (2015). For a sociology of flesh and blood. *Qualitative Sociology*, 38(1), 1-11.

- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The sport psychologist, 20*(2), 198-212.
- Willen, F. (2013). *La professionnalisation du métier d'entraîneur. Réflexion inspirée des pratiques de l'entraîneur de natation*. University of Genova,
- Wright, W. (2006). Keep it in the ring: Using boxing in social group work with high-risk and offender youth to reduce violence. *Social Work with Groups, 29*(2-3), 149-174.