

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE PAR ARTICLES  
PRÉSENTÉE À LA FACULTÉ  
DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (Ph.D.-RI)

PAR  
© MICHEL-ALEXANDRE RIOUX

L'UTILISATION DU SPORT COMME MÉDIUM DE RÉADAPTATION AUPRÈS  
DE JEUNES AYANT DES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS

JUILLET 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

DOCTORAT EN RECHERCHE ET INTERVENTION EN PSYCHOLOGIE –  
CHEMINEMENT EN INTERVENTION EN ENFANCE ET ADOLESCENCE

(Ph.D.-RI)

L'UTILISATION DU SPORT COMME MÉDIUM DE RÉADAPTATION AUPRÈS  
DE JEUNES AYANT DES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS

PAR

MICHEL-ALEXANDRE RIOUX

Catherine Laurier, directrice de recherche	Université de Sherbrooke
Miguel M. Terradas, codirecteur de recherche	Université de Sherbrooke
Claud Bisailon, évaluatrice interne	Université de Sherbrooke
Katherine Pascuzzo, évaluatrice externe	Université de Sherbrooke
Denis Lafortune, évaluateur externe	Université de Montréal

La présente thèse est rédigée sous la forme d'articles scientifiques, ce qui est conforme au règlement facultaire des programmes de maîtrise et de doctorat de la faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Les articles ont été rédigés selon les normes de publications des revues dans lesquelles ils ont été publiés ou soumis.

## Résumé

De nombreuses vertus sont attribuées à la pratique sportive. Certains auteurs affirment qu'elle peut avoir des bienfaits sur les comportements extériorisés. En contexte de centre jeunesse, certains utilisent le sport comme moyen d'intervention. Malgré des résultats documentant les impacts positifs de telles initiatives, il existe un manque d'écrits scientifiques concernant la compréhension des mécanismes par lesquels les interventions de réadaptation basées sur le sport (IRBS) peuvent favoriser la réadaptation des jeunes. La présente thèse a deux objectifs principaux. Le premier est issu du terrain, soit faire l'évaluation d'une IRBS (hockey sur glace) auprès de jeunes ayant des comportements perturbateurs implantée au Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) du Centre-sud-de-l'île-de-Montréal depuis 2008. Le second objectif est issu d'une problématique de recherche, soit explorer les mécanismes d'action sous-tendant ce type d'intervention. L'approche d'évaluation des résultats basée sur la théorie (Chen, 2014) qui guide l'ensemble de la démarche de recherche permet l'atteinte simultanée de ces deux objectifs. La thèse comprend neuf chapitres dont quatre études sous forme d'article scientifique. Les deux premières études font une synthèse des connaissances sur les IRBS et proposent des pistes de réflexion par rapport aux mécanismes de changement potentiels de telles interventions. Pour y arriver, elles analysent les résultats des différentes études qui s'y attardent à l'aide de modèles théoriques et explicatifs du changement (modèles de réhabilitation). La démarche d'évaluation débute avec la troisième étude qui vise à modéliser le fonctionnement de l'intervention à l'étude. Elle se poursuit avec la quatrième étude, qui explore plus en détail l'expérience des participants à l'intervention à

l'étude. De manière générale, les résultats de recherche suggèrent que les IRBS ont le potentiel de favoriser la réadaptation des jeunes ayant des comportements perturbateurs, mais ne sont pas suffisantes à elles seules. Ils font toutefois la lumière sur les mécanismes d'action potentiels de telles interventions sur la réadaptation des jeunes. Ces mécanismes d'action concernent le sport (caractéristiques et fonctions), les intervenants (interventions et aspects relationnels), le groupe et les aspects structurés (cadre et réglementations). Finalement, les résultats font émerger différents rationnels cliniques pouvant sous-tendre ce type d'intervention. Sur le plan clinique, les résultats font ressortir l'importance de s'intéresser au vécu subjectif et singulier des jeunes prenant part à une IRBS. De plus, ils mettent en relief la nécessité de considérer le vécu de traumatismes relationnels précoces des jeunes participants et d'accorder une attention particulière aux aspects relationnels.

**Mots-clés :** Intervention basée sur le sport, réadaptation, adolescents, comportements perturbateurs, évaluation de programme, théorie du programme, méthodes mixtes

## Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>iii</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>v</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>x</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>xii</b>
<b>Liste des principaux sigles et abréviations.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>xiv</b>
<b>Chapitre 1 - Introduction .....</b>	<b>1</b>
L'évaluation de programme .....	2
Les approches en évaluation de programme : La typologie de Chen .....	3
Le choix de l'approche d'évaluation .....	7
L'évaluation des résultats basée sur la théorie .....	8
Logique d'évaluation et structure de la thèse .....	9
<b>Chapitre 2 – Paradigme de recherche : alternance entre l'induction et la déduction au service du problème pratique .....</b>	<b>14</b>
Introduction .....	15
Les paradigmes de recherche.....	15
Les méthodes mixtes en évaluation de programme : la nécessité d'une posture spécifique.....	17
Le pragmatisme dans la présente démarche de recherche.....	19
<b>Chapitre 3 – Article 1 : Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et compréhensive de dix interventions .....</b>	<b>23</b>
Introduction .....	27
Méthode.....	31
Stratégie de recherche.....	31
Critères d'inclusion des études recensées.....	31
Sélection des articles.....	32
Analyse des résultats.....	33
Résultats .....	34

Interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants en milieu de réhabilitation : état des connaissances .....	34
Discussion et conclusion .....	54
<b>Chapitre 4 – Article 2 : De l’entraîneur à l’intervenant : réflexion sur l’apport des connaissances issues des sciences du sport aux interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants.....</b>	<b>63</b>
Introduction .....	67
Nomenclature permettant le dialogue entre les domaines de l’intervention sociale et celui des sciences du sport.....	71
Description des interventions du domaine des sciences du sport à l’aide de cette nomenclature .....	73
Méthode.....	75
Stratégie de recherche.....	75
Critères d’inclusion et d’exclusion des études recensées .....	76
Sélection des articles.....	77
Analyse des résultats.....	78
Résultats .....	79
Rôle de l’entraîneur dans le développement positif des jeunes.....	79
Discussion et conclusion .....	98
Analyse de la documentation scientifique issue des sciences du sport .....	98
Dialogue entre le domaine psychosocial et celui des sciences du sport .....	99
Pistes pratiques et pistes de recherche futures.....	101
<b>Chapitre 5 – Article 3: Co-construction of an intervention model using sports in a rehabilitation setting: A collaboration between researchers and practitioners .....</b>	<b>107</b>
Introduction .....	111
Study objective .....	116
Intervention under study.....	116
Hockey activity participants .....	117
How the hockey activity works .....	117
Method.....	119
Participants .....	120
Procedure .....	121

Data collection tools and functioning of discussion groups .....	123
Results analysis.....	124
Results .....	125
General operation.....	125
Expected results.....	126
Hockey activity components.....	127
Activities put in place to achieve the expected results .....	129
Contextual factors.....	136
Discussion and conclusion .....	138
Hockey activity logic model.....	138
Practical considerations .....	141
Future research .....	142
<b>Chapitre 6 – Analyse de l’implantation .....</b>	<b>156</b>
Introduction .....	157
Objectif de l’étude .....	157
Méthode.....	157
Outils de cueillette de données et procédure .....	157
Analyse des données.....	158
Résultats .....	161
Est-ce que l’activité est à mi-chemin entre le milieu institutionnel et la communauté ?.....	162
Est-ce que le mécanisme de décentralisation de soi vers l’autre est activé ? .....	162
Est-ce que le mécanisme d’apprentissage de comportements prosociaux est activé ? .....	165
Est-ce que le mécanisme de déstigmatisation est activé ?.....	166
Est-ce que le mécanisme de renforcement de l’estime de soi est activé ?.....	167
Discussion.....	168
Implantation fidèle à la théorie du programme, mais pas en toutes circonstances .	168
Limites .....	169
Conclusion.....	170
<b>Chapitre 7 – Analyse des effets .....</b>	<b>172</b>



Introduction .....	173
Objectif de l'étude .....	176
Questions de recherche.....	176
Hypothèses de recherche .....	176
Résultats escomptés.....	176
Déterminants.....	177
Méthode.....	178
Recrutement et participants .....	178
Instruments de mesure .....	180
Déroulement .....	185
Analyse des données.....	188
Résultats .....	188
Discussion.....	190
Limites de l'étude .....	190
Conclusion.....	192
<b>Chapitre 8 – Article 4 : Rehabilitation Intervention in an Ice Hockey Context: What Changes under the Helmet .....</b>	<b>194</b>
Sport Based Rehabilitation Interventions Involving Youth with Disruptive Behaviors .....	197
What is therapeutic change ? .....	201
How to study the process of therapeutic change? .....	203
Study objective .....	205
Study context.....	206
The researcher .....	210
Method.....	211
Participants .....	211
Interview Guide .....	212
Procedure .....	213
Credibility checks .....	215
Results .....	216
The process of therapeutic change : 5 players, many ways to play.....	216

General process : trigger, dissonance and integration .....	227
General theme: aggressiveness and its containment.....	227
Discussion et conclusion .....	228
Contextualization of research results.....	230
Practical considerations .....	233
Avenues for future research.....	236
<b>Chapitre 9 – Discussion et conclusion générale.....</b>	<b>256</b>
Synthèse des résultats .....	257
Contribution du projet de recherche à la pratique professionnelle des intervenants utilisant les IRBS auprès de jeunes ayant des comportements perturbateurs.....	264
Contribution de la recherche à la réflexion méthodologique .....	267
Pistes de recherche futures – Et maintenant ? .....	269
<b>Références .....</b>	<b>273</b>

## Liste des tableaux

<b>Chapitre 1 - Introduction .....</b>	<b>1</b>
Tableau 1. Structure de la thèse en fonction de l'approche d'évaluation sélectionnée	11
<b>Chapitre 2 – Paradigme de recherche : alternance entre l'induction et la déduction au service du problème pratique .....</b>	<b>14</b>
Tableau 1. Paradigmes de recherche et méthodes utilisées en fonction des questions de recherche.....	20
<b>Chapitre 3 – Article 1 : Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et compréhensive de dix interventions .....</b>	<b>23</b>
Tableau 1. Présentation des études recensées.....	35
<b>Chapitre 4 – Article 2 : De l'entraîneur à l'intervenant : réflexion sur l'apport des connaissances issues des sciences du sport aux interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants.....</b>	<b>63</b>
Tableau 1. Présentation des études recensées.....	80
Tableau 2. Stratégies macros : climats de coaching et leadership de l'entraîneur .....	89
<b>Chapitre 5 – Article 3: Co-construction of an intervention model using sports in a rehabilitation setting: A collaboration between researchers and practitioners .....</b>	<b>107</b>
Tableau 1. Presentation of scores and their meanings.....	119
Tableau 2. Sociodemographic characteristics of participants .....	120
Tableau 3. Classification of mechanisms based on how they are activated .....	131
Tableau 4. Translation of verbatim extracts .....	149
<b>Chapitre 6 – Analyse de l'implantation .....</b>	<b>156</b>
Tableau 1. Résumé des éléments du canevas investigatif.....	160
Tableau 2. Canevas investigatif.....	161
<b>Chapitre 7 – Analyse des effets .....</b>	<b>172</b>
Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude.....	179
Tableau 2. Présentation des questionnaires en fonction des indicateurs de changement .....	181
Tableau 3. Présentation des moments de cueillettes de données pour chacun des questionnaires .....	187
Tableau 4. Analyses de comparaisons de moyennes pour groupes dépendants aux différents temps de mesure .....	189

**Chapitre 8 – Article 4 : Rehabilitation Intervention in an Ice Hockey Context :****What Changes under the Helmet ..... 194**

Tableau 1. Socio-Demographic Characteristics of Study Participants..... 212

Tableau 2. Qualitative Content Analysis Grid ..... 245

Tableau 3. Table of Verbatim Excerpts – Intra-Participant Movements..... 248

Tableau 4. Table of Verbatim Excerpts – General Theme ..... 255

## Liste des figures

<b>Chapitre 1 - Introduction .....</b>	<b>1</b>
Figure 1. Schématisation de la typologie de Chen (2014).....	4
Figure 2. Schématisation de la démarche structurante d'évaluation .....	13
<b>Chapitre 3 – Article 1 : Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et compréhensive de dix interventions .....</b>	<b>23</b>
Figure 1. Stratégie de sélection des articles.....	32
<b>Chapitre 5 – Article 3: Co-construction of an intervention model using sports in a rehabilitation setting: A collaboration between researchers and practitioners .....</b>	<b>107</b>
Figure 1. Hockey activity schematic .....	125
<b>Chapitre 7 – Analyse des effets .....</b>	<b>172</b>
Figure 1. Théorie du programme hockey illustrée sous la forme d'un modèle à multiples déterminants sans ordre séquentiel .....	175

## Liste des principaux sigles et abréviations

**CISSS-CIUSSS** : Centre intégré (universitaire) de santé et de services sociaux

**E-É** : Entraîneur-éducateur

**ÉS** : Évènement significatif

**GLM**: Good Life Model

**IRBS** : Intervention de réadaptation basée sur le sport

**P** : Participant

**RBR**: Risque-Besoin-Réceptivité

## Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier chaleureusement Catherine Laurier et Miguel M. Terradas pour leur grande humanité, leur soutien constant et leur dévouement. Sans votre présence, cette démarche de recherche n'aurait sans doute pas été possible dans sa forme actuelle ou du moins n'aurait certainement pas été aussi plaisante. Vous m'avez transmis des choses qui vont bien au-delà de l'apprentissage à faire de la recherche. Je me considère privilégié d'avoir été sous votre supervision.

Je tiens à remercier Claud Bisailon et Tegwen Gadais, pour leur présence, leur soutien et leur ouverture à titre de membres de mon comité de thèse.

Je veux remercier ma conjointe Marjorie de m'avoir soutenu dans chacune de mes décisions, et de m'avoir accompagné dans mes réflexions et dans les moments de doute. Ta présence et ton écoute m'ont permis de me poser et de grandir en tant que personne. Tu es pour moi un modèle de grande sensibilité et d'intelligence. Il y a dans ce travail de recherche plusieurs éléments issus de nos nombreuses discussions et réflexions. Je me considère choyé de pouvoir marcher à tes côtés.

Je souhaite remercier tous les jeunes pour leur participation et pour m'avoir donné accès à leur vécu. Cela est très précieux. Je veux aussi remercier les intervenants de m'avoir si chaleureusement ouvert les portes de leur pratique professionnelle. Un merci

tout particulier à Richard Désormeaux pour son temps, son ouverture, sa patience et sa sensibilité clinique.

Je tiens à remercier tous mes collègues de l'Université et de mes milieux d'internat auprès de qui j'ai grandement cheminé comme personne et comme clinicien. Votre présence a été très précieuse.

Je souhaite remercier tous les professeurs qui m'ont enseigné et partagé leur passion respective. Un merci tout particulier à Claud Bisailon, France St-Hilaire et Serge Desgagné. Je porterai longtemps vos enseignements.

Je tiens à remercier mes superviseurs cliniques qui ont grandement influencé mon développement personnel et professionnel. Un remerciement plus particulier à Mathieu Pilon, Louis Gagné, Julie Achim, Hélène Pringle et Noémie Gagnon-Oosterwaal. Vous avez su chacun à votre manière faire émerger en moi une passion pour la clinique.

Je tiens à remercier mes amies et amis pour leur affection et les moments partagés. Jean-David, Miléna, Nicolas T, Sophie, Anthony, Mathieu, Joël, Julien, Jérôme, Justine, Maxime, Laura-Li, Nicolas H, Valérie, Olivier, Tegwen, Sandra, et bien d'autres, merci de me faire une place dans vos vies.



Finalement, un remerciement tout spécial à mes parents, Odette et Jacques pour leur amour, leur soutien et leur écoute. C'est en grande partie grâce à tout ce que vous m'avez donné et transmis que je peux écrire ces lignes. Je vous aime.

*« La vie est en elle-même une thérapie qui a un sens »*

Donald W. Winnicott

## **CHAPITRE 1 - Introduction**

Ce chapitre vise à présenter la structure et la logique qui guident l'ensemble des étapes de la thèse qui est composée de quatre articles scientifiques et de cinq chapitres de transition. Plus précisément, il s'agit dans ce premier chapitre de faire un bref survol des approches en évaluation de programme, d'expliquer le rationnel derrière le choix de l'approche d'évaluation privilégiée dans la présente recherche et d'explicitier la démarche d'évaluation sélectionnée en fonction des questions soulevées durant le travail de recherche. Finalement, la structure de la thèse, c'est-à-dire la succession d'articles scientifiques et de chapitres de transition, sera expliquée à la lumière des questions de recherche.

### **L'évaluation de programme**

La structure de la présente thèse suit la conceptualisation de Chen (2014). Cette dernière propose une approche dite ascendante (bottom-up), dont le point de départ réfère aux besoins issus du milieu de pratique et sélectionne le type d'évaluation en fonction de ceux-ci. De plus, cette conceptualisation accorde une importance particulière à l'exposition de la mécanique du programme, c'est-à-dire au comment et au pourquoi de celui-ci, ce qui favorise une meilleure compréhension de son fonctionnement.

Chen (2014) définit l'évaluation de programme comme étant un « processus systématique de collecte de données empiriques et d'informations contextuelles sur un programme d'intervention, visant plus spécifiquement à répondre à des questions au niveau du quoi, du qui, du comment, du si et du pourquoi, qui aideront à évaluer la

planification, l'implantation et l'efficacité du programme » [traduction libre] (p. 6). Selon cette définition, il est possible de poser de nombreuses questions au fil du processus d'évaluation (Chen, 2014). Par exemple, un évaluateur peut se demander *quels* sont les interventions, les objectifs ou les composantes majeures du programme ou *comment* ce dernier est-il implanté.

### **Les approches en évaluation de programme : La typologie de Chen**

Les approches d'évaluation sont définies comme étant « un ensemble systématique de procédures et de principes concrets qui guident la conception et la conduite d'une évaluation » (Chen, 2014; p. 41). L'approche d'évaluation détermine l'orientation de celle-ci et affecte la méthode de cueillette, d'analyse et d'interprétation des données (Chen, 2014). Il est essentiel de présenter l'approche d'évaluation sélectionnée au lecteur afin qu'il soit en mesure d'apprécier la cohérence du travail effectué tout au long de la thèse.

Chen (2014) propose une typologie des approches évaluatives selon deux dimensions, soit la phase dans laquelle se trouve le programme à l'étude et la fonction de l'évaluation (voir Figure 1).

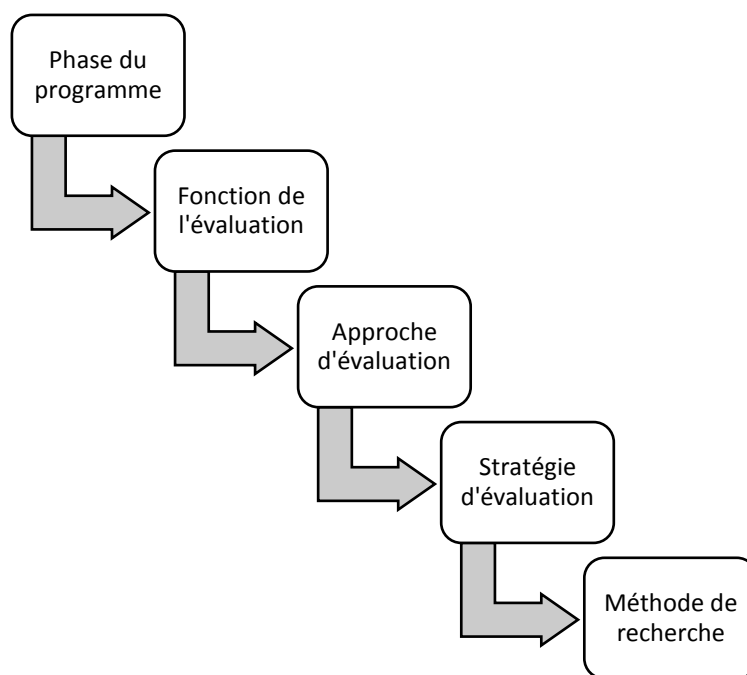


Figure 1. Schématisation de la typologie de Chen (2014).

La phase dans laquelle se trouve le programme détermine ce sur quoi l'accent est mis dans la démarche d'évaluation, soit le processus ou les résultats. De manière plus détaillée, Chen (2014) propose quatre phases du cycle de vie d'un programme : (1) phase de planification du programme, (2) phase d'implantation initiale, (3) phase d'implantation mature, et (4) phase de résultats. Dans la phase de planification du programme, les parties prenantes, c.-à.-d. les personnes qui ont un intérêt pour le programme et qui sont susceptibles d'être affectées par les résultats de l'évaluation (p. ex., les organismes de

financement, les décideurs, les clients, les gestionnaires et le personnel du programme; Chen, 2014) développent un plan qui va servir de fondation à l'organisation et à l'implantation du programme. À ce stade, les besoins d'évaluation des parties prenantes se situent au niveau de l'apprentissage des concepts d'évaluation, des stratégies et des activités qui peuvent aider au design et au développement d'un rationnel et d'un plan de programme.

La phase d'implantation initiale consiste à l'étape où le programme est mis en action. À cette étape, les parties prenantes ont besoin de rétroactions sur les éléments majeurs d'implantation ainsi que sur l'identification des sources de problèmes potentiels. À la phase d'implantation mature, les règles et les procédures des activités du programme sont bien établies. Les parties prenantes sont susceptibles d'être intéressées à poursuivre la découverte des problèmes potentiels, à générer des données illustrant l'efficacité de l'implantation ou de la prestation de service ainsi qu'à améliorer le programme. Finalement, lors de la phase de résultats, les parties prenantes se demandent si le programme atteint ses objectifs. Plus particulièrement, les parties prenantes peuvent être intéressés (1) à savoir si le programme est prêt à une évaluation des résultats, (2) à suivre le progrès de leurs clients, (3) à avoir de l'information sur ce que le programme serait en mesure de réaliser s'il se trouvait dans un environnement idéal, (4) à connaître en détail les effets du programme dans son environnement réel, car cela a une incidence directe sur la pratique, et (5) à une évaluation qui sert à la fois les besoins de responsabilité et d'amélioration du programme (Chen, 2014).

De leur côté, les fonctions de l'approche évaluative peuvent être de trois ordres : (1) l'évaluation constructive, (2) l'évaluation concluante et (3) l'évaluation hybride (constructive et concluante). Les approches d'évaluation *constructive* consistent à fournir des informations afin d'améliorer le programme à l'étude. De leur côté, les approches d'évaluation *concluante* consistent à juger le mérite ou la valeur globale d'un programme. Les approches *hybrides* rempliraient ces deux dernières fonctions à la fois (Chen, 2014).

Il existe des stratégies sous-jacentes aux approches d'évaluation. Celles-ci sont définies par Chen (2014) comme étant « le chemin général suivi par l'évaluateur et les parties prenantes ou l'orientation qu'ils ont afin de remplir le but d'une approche d'évaluation donnée » [traduction libre] (p. 44). Il existe selon Chen (2014) quatre catégories de stratégies: (1) évaluation du mérite (2) développement (3) éclaircissement (*enlightenment*), et (4) partenariat. Les stratégies d'*évaluation du mérite* visent à fournir des informations sur la performance ou le mérite d'un programme. Les stratégies de *développement* ont pour objectif de collecter des données d'évaluation afin d'assister les parties prenantes dans la planification ou l'élaboration d'un programme. Les stratégies d'*éclaircissement* ont pour but l'amélioration du programme à l'étude. Finalement, dans les stratégies de *partenariat*, les parties prenantes invitent les évaluateurs à être partenaires dans la planification et la mise en œuvre d'un programme (Chen, 2014).

C'est à travers cette matrice qu'il est possible de sélectionner l'approche d'évaluation appropriée selon le contexte (c.-à-d. les besoins des parties prenantes) et d'opter pour une stratégie d'évaluation cohérente.

La présente recherche s'inscrit dans la perspective de Chen (2014) selon laquelle l'évaluateur doit adapter son approche d'évaluation aux besoins des parties prenantes et en fonction de la phase dans laquelle se trouve le programme. La prochaine section porte sur l'approche d'évaluation sélectionnée en fonction des besoins des parties prenantes du programme hockey du Centre intégré universitaire de santé et des services sociaux (CIUSSS) du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal<sup>1</sup>.

### **Le choix de l'approche d'évaluation**

Chen (2014) propose trois étapes, sous la forme d'une conversation entre l'évaluateur et les parties prenantes, afin de choisir l'approche d'évaluation appropriée. Les étapes sont dans l'ordre : (1) identifier la phase du programme à l'étude (2) choisir une stratégie d'évaluation et une approche qui correspondent aux besoins, qu'ils soient internes ou externes, et (3) communiquer aux parties prenantes l'approche et la stratégie d'évaluation sélectionnée, ainsi que la méthode de recherche privilégiée.

---

<sup>1</sup> Par souci de synthèse, nous utiliseront l'appellation « programme hockey » pour référer au programme hockey du CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal pour l'ensemble de la présente thèse.



À l'instar des recommandations de Chen (2014), une conversation a été entamée avec les parties prenantes du programme à l'étude à l'automne 2015, avant l'élaboration du projet de recherche. Ces dernières sont le responsable et l'instigateur du programme, ainsi que son gestionnaire. À ce moment, le programme hockey avait été implanté dans le milieu depuis sept ans et ses règles et sa structure étaient bien établies. De plus, bien que les parties prenantes soient intéressées à connaître l'impact de leur programme sur les jeunes qu'il dessert, ils étaient aussi très ouverts aux résultats et aux observations pouvant leur permettre d'améliorer le programme.

Ainsi, selon la typologie de Chen (2014), le programme hockey se trouvait alors dans la *phase des résultats* et les parties prenantes souhaitaient que l'évaluation ait une fonction *hybride*, c'est-à-dire qu'ils voulaient savoir si le programme a les effets escomptés, mais aussi ce qui pourrait être fait pour l'améliorer. Dans un tel cas, Chen (2014) propose l'approche d'évaluation des résultats basée sur la théorie (*Theory-driven outcome evaluation*). Cette approche sera décrite en détails dans les lignes qui suivent. Celle-ci, ainsi que la stratégie d'évaluation et la méthode de recherche convenaient aux parties prenantes.

### **L'évaluation des résultats basée sur la théorie**

Selon Chen (2014), l'évaluation des résultats basée sur la théorie est un type d'évaluation *hybride* qui procure des informations quant à l'efficacité du programme, mais aussi sur comment et pourquoi il fonctionne. Ces informations peuvent être utilisées pour

de futures améliorations. Cela place cette évaluation dans les stratégies d'*éclaircissement*, car elle aide les parties prenantes à mieux comprendre ainsi qu'à améliorer le programme (Chen, 2014).

Afin d'y arriver, Chen (2014) propose de débiter par le développement de la théorie du programme (rendre explicite la théorie implicite des parties prenantes) afin d'identifier le modèle de changement qui sera utilisé par la suite. En effet, le noyau central de l'évaluation des résultats basée sur la théorie est l'évaluation des relations entre les interventions, les déterminants et les résultats de ce modèle de changement. Chen (2014) note que ces relations sont toutefois influencées par l'implantation du modèle d'action, d'où la nécessité d'en tenir compte dans le processus d'évaluation.

### **Logique d'évaluation et structure de la thèse**

Conséquemment à l'approche d'évaluation sélectionnée, la présente thèse est composée d'étapes organisées de manière logique (voir Tableau 1). Ainsi, l'évaluation basée sur la théorie exige tout d'abord que le programme soit modélisé (Chapitre 5), car c'est sur ce modèle (théorie du programme) que se baseront les analyses subséquentes. Cette étape permet de répondre aux questions suivantes : comment le programme hockey fonctionne-t-il ? Quels sont les résultats escomptés ? Quelles interventions sont mises en place pour les atteindre ? Comme les relations causales qui seront évaluées peuvent être influencées par l'implantation du modèle d'action, une analyse de l'implantation sera effectuée (Chapitre 6). Celle-ci permet de répondre à la question : est-ce que le

programme a été implanté tel qu'il a été conceptualisé ? Puis, l'analyse des liens causaux (analyse des effets) sera effectuée (Chapitre 7) et permettra de répondre aux questions de recherche suivantes : est-ce que le programme hockey génère les effets escomptés sur les jeunes participants ? Est-ce que les résultats sont affectés par les mécanismes de changement (déterminants) identifiés par les intervenants ?<sup>2</sup> Finalement, conséquemment à l'échec probable de la théorie du programme (conclusion du chapitre 7), une analyse inductive des effets (Chapitre 8) permettra de répondre aux questions suivantes : est-ce qu'il a eu un effet sur les participants au niveau psychologique ? Si oui, quels sont ces effets ? Qu'est-ce qui les a favorisés ? Cette analyse permettra aussi de nourrir la réflexion entourant la première question « comment le programme hockey fonctionne-t-il ? » (processus itératif qui permet de raffiner la théorie du programme initiale).

---

<sup>2</sup> Considérant que le programme hockey compte un maximum de 25 participants, les analyses quantitatives sont effectuées dans une visée exploratoire. Compte tenu du petit nombre de participants potentiels à la recherche, la portion qualitative (Chapitre 8) est prévue au moment de la conceptualisation de la recherche.

Tableau 1

*Structure de la thèse en fonction de l'approche d'évaluation sélectionnée*

Évaluation des résultats basée sur la théorie		
Questions	Méthodes	Chapitres
Comment le programme hockey fonctionne-t-il ? Quels sont les résultats escomptés ? Quelles interventions sont mises en place pour les atteindre ?	Paradigme de recherche collaborative. Co-modélisation de la théorie du programme. Analyse à la lumière de la Théorie du changement. Présentation des résultats de recherche aux praticiens.	Article 3 – Chapitre 5
Est-ce qu'il a été implanté conformément à la manière dont il a été conceptualisé ?	Observation participante et notes de terrain. Analyse par questionnaire analytique à la lumière de la théorie du programme précédemment créée. Présentation des résultats de recherche aux praticiens.	Chapitre 6
Est-ce que le programme hockey génère les effets escomptés sur les jeunes participants ? Est-ce que les résultats sont affectés par les mécanismes de changement identifiés par les intervenants ?	Passation de questionnaires portant sur les variables identifiées comme étant les résultats escomptés et les mécanismes de changement. Analyses : ANOVAS à mesures répétées.	Chapitre 7
<b>Constat</b> : Échec potentiel de la théorie d'action et de la théorie conceptuelle.		

<b>Questions soulevées :</b>	Entretiens semi-dirigés. Analyse de contenu qualitatif, analyse interprétative phénoménologique et élaboration d'un modèle de changement.	Article 4 – Chapitre 8
Est-ce qu'il a eu un effet sur les participants au niveau psychologique ? Si oui, quels sont ces effets ? Qu'est-ce qui les a favorisés ?		

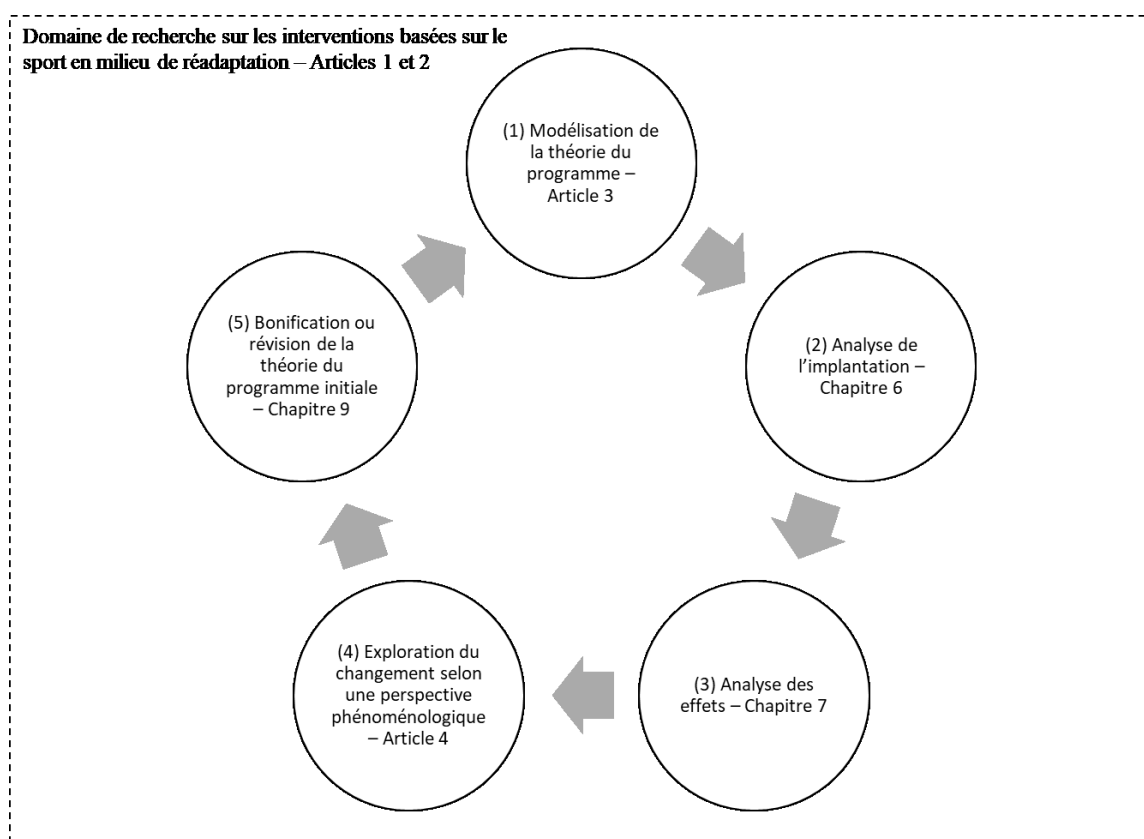
Présentation des résultats de recherche  
aux praticiens.

---

Cependant, étant donné que cette démarche d'évaluation se veut rigoureuse, elle doit, en plus de répondre aux besoins sur le plan pratique, répondre aux exigences du domaine scientifique. C'est ainsi qu'avant d'entreprendre la démarche d'évaluation, un travail théorique doit être réalisé afin de situer la présente étude dans le vaste éventail des connaissances scientifiques et de s'assurer que la démarche peut générer de nouvelles connaissances dans le domaine. Tel est l'objectif des deux premiers articles (Chapitres 3 et 4). Une synthèse des connaissances sur l'intervention par le sport en milieu de réadaptation est proposée. Elle permet d'identifier les lacunes au niveau de la compréhension des mécanismes de changement. Des pistes de réflexion sont présentées par rapport aux mécanismes de changement potentiels de telles interventions en analysant les résultats des différentes études qui s'y attardent à la lumière de modèles théoriques et explicatifs du changement (modèles de réhabilitation).

La démarche d'évaluation (Figure 2) débute avec l'article 3 qui vise à modéliser le fonctionnement de l'intervention à l'étude. Elle se poursuit avec le chapitre 6 qui fait

état de l'analyse de l'implantation<sup>3</sup> et le chapitre 7 qui rend compte de la première partie de l'analyse des effets. L'article 4 (Chapitre 8) complète l'analyse des effets en explorant plus en détail l'expérience des participants à travers leur discours. La conclusion de la thèse présente un retour sur la théorie du programme élaborée au départ à la lumière des résultats issus de la démarche évaluative.



*Figure 2.* Schématisation de la démarche structurante d'évaluation.

<sup>3</sup> L'analyse de l'implantation est réalisée davantage dans une optique de donner de la crédibilité à l'analyse des effets en s'assurant que le programme qui fera l'objet de cette dernière analyse est le même que celui qui a été conceptualisé au départ. L'analyse de l'implantation répond donc davantage à une préoccupation du chercheur que du terrain.

**CHAPITRE 2 – Paradigme de recherche : alternance entre l'induction et la  
déduction au service du problème pratique**

“The belief that evaluators must be true to only one paradigm or the other in every situation is an extremely narrow and limiting perspective that underestimates the human capacity for handling ambiguity, duality, and mind-shifts”. (Patton, 1988; p.128)

### **Introduction**

Ce chapitre présente les paradigmes de recherche adoptés dans la présente thèse. En effet, la démarche structurante d'évaluation présentée au chapitre précédent est soutenue par un ensemble de suppositions. Ce sont plus précisément ces suppositions qui feront l'objet du chapitre qui suit.

### **Les paradigmes de recherche**

Selon Guba et Lincoln (1994), un paradigme « représente une vision du monde qui définit, pour son détenteur, la nature du monde, la place des individus dans celui-ci, ainsi que l'étendue des relations possibles avec ce monde et ses parties » (p. 107). Guba et Lincoln (1994) définissent les paradigmes de recherche selon leurs croyances de base respectives pouvant être mises en lumière par les réponses à trois questions fondamentales : (a) la question ontologique (b) la question épistémologique et (c) la question méthodologique. Brièvement, la question ontologique s'intéresse à la forme ainsi qu'à la nature de la réalité (p. ex., qu'est-ce que la réalité ?; Guba & Lincoln, 1994). La question épistémologique s'intéresse à la relation entre le chercheur et ce qui peut être connu (Guba & Lincoln, 1994). Selon Biesta (2010), les deux questions centrales de l'épistémologie sont « qu'est-ce qui peut être connu ? » et « que veut dire connaître



quelque chose ? » (p. 101). Finalement, la question méthodologique s'intéresse à la manière dont le chercheur s'y prend pour découvrir ce qu'il croit qui peut être connu (Guba et Lincoln, 1994). Ces questions sont interreliées et la réponse à l'une ou l'autre de celles-ci contraint la manière dont les autres peuvent être répondues (Guba & Lincoln, 1994).

Guba et Lincoln (1994) présentent 4 paradigmes de recherche, soit le positiviste, le postpositiviste, la théorie critique et le constructiviste. Seuls les paradigmes postpositiviste et constructiviste seront ici résumés, car ils sont pertinents à cette thèse. Le paradigme postpositiviste suppose que la réalité existe, mais qu'elle n'est qu'imparfaitement appréhendable. Ainsi, l'objet d'étude ne peut être connu indépendamment du chercheur. L'accent est donc mis sur l'objectivité (p. ex., connaissances antérieures, pairs chercheurs) afin de statuer sur la véracité de ce qui est découvert. Conséquemment, dans sa méthode, le chercheur postpositiviste recueille des informations sur l'objet d'étude à des fins de triangulation pour pallier les problèmes mentionnés ci-haut (c.-à-d. comme la réalité n'est qu'imparfaitement appréhendable, le chercheur doit amasser des informations contextuelles sur cette dernière) dans l'objectif d'infirmer ses hypothèses de départ (Guba & Lincoln, 1994).

De son côté, le paradigme constructiviste suppose que les réalités sont appréhendables sous la forme de constructions mentales multiples et immatérielles qui s'inscrivent dans un contexte social et expérientiel particulier. Ces constructions mentales

ne sont pas considérées comme étant plus ou moins vraies, mais comme étant plus ou moins informées ou sophistiquées. Dans ce paradigme, le chercheur et l'objet d'étude sont en interaction. Les résultats de recherche sont créés au fil de la démarche de recherche à travers l'interaction entre le chercheur et le participant. Conséquemment, le chercheur constructiviste utilise une méthodologie qui le place en interaction avec les participants, car il conçoit que c'est la seule manière de mettre à jour et de raffiner les constructions mentales qui sont ensuite analysées à l'aide de techniques interprétatives (Guba & Lincoln, 1994).

Selon Patton (1988), les paradigmes de recherche représentent des idéaux qui ne correspondent pas aux problèmes issus de la pratique. Le choix du paradigme de recherche et la méthode qui en découle devraient émaner de la situation d'évaluation et non pas de la préférence personnelle ou du confort du chercheur par rapport à l'une ou l'autre de ces visions du monde.

### **Les méthodes mixtes en évaluation de programme : la nécessité d'une posture spécifique**

La présente recherche s'inscrit dans la pensée de Greene, Benjamin et Goodyear (2001) qui expliquent que le phénomène des programmes qu'étudient les évaluateurs sur le terrain (dans le vrai monde) est complexe, dynamique et empreint d'une diversité contextuelle. C'est pourquoi toutes les manières de connaître doivent être mises au service d'une compréhension crédible et utile à ce dernier.

Selon cette perspective, chacun des paradigmes (et les méthodes qui leur sont associées) sert à comprendre une facette du programme à l'étude. Ainsi, Greene et al. (2001), proposent l'utilisation d'un mode de pensée mixte. Ce mode de pensée implique l'utilisation de différentes méthodes (p. ex., quantitatives et qualitatives) dans la même recherche pour rendre compte de la complexité du phénomène à l'étude (Greene et al., 2001). Cependant, cette façon de faire n'est pas sans défi. En effet, elle implique de combiner de manière intentionnelle des paradigmes différents, et donc d'avoir des suppositions diverses et même contradictoires sur la nature des phénomènes sociaux (Greene & Caracelli, 1997).

Différentes postures philosophiques se sont développées pour justifier le recours à l'utilisation de méthodes mixtes. La présente recherche s'inscrit dans la posture *pragmatique*, telle que définie par Greene et Caracelli (1997). Selon ces auteurs, la posture pragmatique considère qu'il est possible de combiner les paradigmes de recherche. Cette possibilité tient du fait que pour un chercheur pragmatique, c'est le problème pratique qui guide les choix méthodologiques et non la considération pour la compatibilité philosophique des paradigmes (Greene et al., 2001; Greene & Caracelli, 1997). Le chercheur pragmatique, tout en reconnaissant les différences philosophiques de chacun des paradigmes, utilise de manière réfléchie la meilleure méthode (et le paradigme dans lequel celle-ci s'inscrit) pour que la connaissance ainsi créée soit utile et pertinente au problème à l'origine de l'étude (Greene & Caracelli, 1997).

### **Le pragmatisme dans la présente démarche de recherche**

Le Tableau 1 présente les questions qui ont été soulevées lors du processus d'évaluation, les paradigmes utilisés afin de rendre la connaissance utile à la résolution du problème ainsi que la méthode sélectionnée.

Tableau 1

*Paradigmes de recherche et méthodes utilisées en fonction des questions de recherche*

Questions de recherche (Problème pratique)	Pragmatisme Paradigmes	Méthodes
<p>Comment le programme hockey fonctionne-t-il ?            Quels sont les résultats escomptés ?            Quelles interventions sont mises en place pour les atteindre ?</p>	Constructiviste	Paradigme de recherche collaborative. Co-modélisation de la théorie du programme. Analyse à la lumière de la Théorie du changement. Présentation des résultats de recherche aux praticiens.
<p>Est-ce qu'il a été implanté conformément à la manière dont il a été pensé ?</p>	Postpositiviste	Observation participante et notes de terrain. Analyse par questionnaire analytique à la lumière de la théorie du programme précédemment créée.
<p>Est-ce que le programme hockey génère les effets escomptés sur les jeunes participants ?            Et est-ce que les résultats sont affectés par les mécanismes de changement identifiés par les intervenants ?</p>	Postpositiviste	Passation de questionnaires portant sur les variables identifiées comme étant les résultats escomptés et les mécanismes de changement. Analyses : ANOVAs à mesures répétées.
<p>Malgré le fait que le programme ne semble pas avoir eu les effets escomptés :            Est-ce qu'il a eu un effet sur les participants au niveau psychologique ? Si oui, quels sont ces effets ? Qu'est-ce qui les a favorisés ?</p>	Postpositiviste et Constructiviste	Entretiens semi-dirigés. Analyse de contenu qualitatif, analyse phénoménologique interprétative et élaboration d'un modèle de changement.

La première question de recherche a été abordée selon un paradigme constructiviste. En considérant l'absence de documentation sur le fonctionnement du programme hockey, celui-ci est mis à jour à travers un processus de co-construction impliquant le chercheur et les intervenants qui le mènent. L'objectif de ce processus est de rendre explicite la théorie implicite (constructions mentales) de ces intervenants. Le paradigme adopté diffère pour la deuxième question de recherche. En effet, pour répondre à cette question, le chercheur considère que la construction de l'étape précédente existe en dehors de la construction mentale des intervenants et qu'elle peut être appréhendée par l'observation directe. L'absence des principes fondamentaux de la théorie des intervenants permettrait de falsifier l'hypothèse selon laquelle le programme hockey a été implanté tel qu'il a été conceptualisé (hypothèse de départ). Concernant la troisième question, le chercheur considère que les effets et les mécanismes de changement identifiés par les intervenants peuvent se manifester par un changement mesurable et quantifiable au niveau de certaines variables spécifiques qu'il mesure au moyen de questionnaires. L'absence de changement au niveau de ces mesures permettrait de falsifier le modèle de changement identifié par les intervenants (hypothèses de départ). Finalement, la dernière question de recherche est abordée à la fois selon un paradigme postpositiviste et constructiviste. Sa réponse implique d'une part que le chercheur opérationnalise l'objet d'étude (c.-à-d. le changement thérapeutique) et qu'il identifie des indices lui permettant de statuer sur la présence ou l'absence de ce phénomène dans le discours des participants. Cela sous-tend le postulat selon lequel ce phénomène est « vrai » et appréhendable (bien qu'imparfaitement). En même temps, le phénomène à l'étude a aussi été approché de

manière à faire ressortir le sens qu'il est possible d'attribuer au changement thérapeutique pour chaque participant (constructions mentales). Pour y arriver, le chercheur met en place une méthode où il est en interaction avec le participant (entretien semi-dirigé) dont les données sont traitées à l'aide d'une analyse phénoménologique interprétative (API).

### **CHAPITRE 3 – Article 1**

*Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et  
compréhensive de dix interventions*



Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et  
compréhensive de dix interventions

Michel-Alexandre Rioux<sup>1,2</sup>, Catherine Laurier<sup>2,3</sup>, Tegwen Gadais<sup>4</sup>, & Miguel M.  
Terradas<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychologie

<sup>2</sup>Institut universitaire Jeunes en difficulté – CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

<sup>3</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychoéducation

<sup>4</sup>Université du Québec à Montréal – Département des Sciences de l'activité physique

Publié dans la *Revue de psychoéducation* – Volume 46, numéro 2, 2017, 337-358

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.

## Résumé

L'objectif de cette étude est d'analyser des recherches portant sur des interventions fondées sur le sport en milieu de réhabilitation afin de comprendre comment et pourquoi de telles initiatives peuvent avoir un impact sur la réhabilitation des jeunes participants. Une revue de la documentation a été effectuée à partir de quatre bases de données : ERIC, Criminal Justice Abstracts, Psycinfo et Sport Discuss. Toutes les études répondant aux critères d'inclusion ( $n = 10$ ) ont d'abord été analysées de manière descriptive, puis compréhensive à la lumière de la *Théorie du changement* (Weiss, 1998). Ces analyses ont permis de mettre en lumière les facteurs associés au fonctionnement des interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants. Les grands thèmes sous lesquels se regroupent les principaux facteurs sont (a) les jeunes participants (participation et non participation), (b) l'intervention basée sur le sport (objectifs et mécanismes), (c) l'expérience sportive des participants (entraîneurs et discipline sportive), (d) les effets de l'intervention sur les participants (attitude face à la délinquance, comportements délinquants, physique, psychologique, social et psychoéducative), et finalement, (e) les facteurs influençant la relation entre la participation sportive et les impacts sur les jeunes participants (intra personnels, interpersonnels et programmation). La présente étude mène à des recommandations en sur l'implantation d'une intervention basée sur le sport en milieu de réhabilitation.

**Mots clés :** Jeunes contrevenants, réhabilitation, interventions basées sur le sport

### **Abstract**

The objective of this study is to analyze research on sports-based interventions in a rehabilitation environment to understand how and why such initiatives can have an impact on the rehabilitation of young participants. A review of the literature was performed from four databases: ERIC, Criminal Justice Abstracts, Psycinfo and Sport Discuss. All studies meeting the inclusion criteria (n = 10) were initially analyzed in a descriptive and comprehensive manner in light of the Theory of Change (Weiss, 1998). These analyses have shed light on the factors associated with the operation of sport-based interventions with young offenders. The main themes under which the factors are grouped are: (a) the young participants (participation and non-participation), (b) sports-based intervention (objectives and mechanisms), (c) participant's sports experience (coaches and sports), (d) the impact of the intervention on participants (attitude towards delinquency, delinquent behaviour, physical, psychological, social and psycho-educational), and finally, (e) the factors influencing the relationship between sports participation and impacts on young participants (intrapersonal, interpersonal and programming). The study concludes with recommendations related to the implementation of a sports-based intervention in rehabilitation areas.

**Keywords:** Young offenders, rehabilitation, sports-based interventions

## Introduction

De nombreux auteurs soutiennent que la participation des jeunes à des activités sportives contribue à prévenir la délinquance juvénile<sup>4</sup> (Nichols et Crow, 2004; Purdy et Richard, 1983). Bien que les réflexions théoriques semblent appuyer cette idée, les résultats empiriques portant sur la question sont partagés. Tout d'abord, les résultats de la méta-analyse de Spruit et al. (2015), visant à examiner la relation entre la participation sportive et la délinquance juvénile, montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre ces deux concepts. Cependant, cette méta-analyse comprend certaines limites dont l'exclusion des études mesurant la participation sportive combinée à d'autres types d'activités. De plus, la délinquance y est opérationnalisée comme étant uniquement des comportements criminels (c.-à-d. une violation de la loi) plutôt que pouvant aussi inclure des comportements proscrits en raison de l'âge du contrevenant qui ne seraient pas considérés illégaux pour l'adulte (infractions liées au statut), comme la consommation et la possession d'alcool. En effet, lorsque l'on tient compte des études qui opérationnalisent la délinquance juvénile de manière plus exhaustive en considérant aussi les infractions liées au statut (Miller, 2009) et en incluant les études qui mesurent l'impact d'activités extra-scolaires, dont la pratique sportive, des résultats plus nuancés peuvent être observés. Cette définition plus large du phénomène permet d'en dégager des études montrant que la participation sportive peut être un facteur protection de la délinquance (Landers et

---

<sup>4</sup> La délinquance juvénile englobe deux types généraux de comportements : (a) infractions liées aux statuts, considérés comme étant des comportements inappropriés ou malsains pour les enfants et les adolescents, et ceux proscrits en raison de l'âge du contrevenant (p.ex., utilisation de tabac, consommation et possession d'alcool, fugues, absentéisme scolaire...), et (b) offenses délinquantes, qui sont des violations des statuts juridiques qui s'appliquent aussi aux adultes dans le système pénal (p.ex., assassinats, vols à main armée...) (Miller, 2009).

Landers, 1978; Mahoney, 2000; Mahoney et Cairns, 1997; Veliz et Shakib, 2012) et d'autres qui y voient plutôt un facteur de risque (Burton et Marshall, 2005; Faulkner, Adlaf, Irving, Allison, Dwyer et Goodman 2007; Hoffmann, 2006). D'autres recherches (par exemple., Eccles, Barber, Stone, et Hunt, 2003) soutiennent que la relation dépend du type d'activité délinquante dans laquelle les jeunes sont impliqués, suggérant des variables médiatrices dans la relation entre la participation sportive et les comportements délinquants. Cependant, ces dernières études ont toutes été réalisées en milieu communautaire et auprès d'une clientèle non contrevenante. La participation sportive est ainsi traitée dans ces contextes selon une perspective de prévention primaire<sup>5</sup> ou secondaire<sup>6</sup> telle que définie par Johnson (1987). En effet, peu d'études ont porté sur la relation entre le sport et la délinquance dans une perspective de réhabilitation ou de prévention tertiaire<sup>7</sup>.

Ainsi, il serait intéressant de mieux comprendre l'impact d'une intervention basée sur le sport au sein des milieux de réhabilitation à l'aide du modèle à la base des interventions qui prévalent au Québec (Desjardins, 2014). Ce modèle, Risque-Besoins-Réceptivité (RBR) (Andrews et Bonta, 2006), s'articule autour de trois principes : (a) Risque : le niveau de service doit correspondre au risque de récidive, (b) Besoins : les besoins criminogènes doivent être évalués et ciblés dans le traitement et (c) Réceptivité :

---

<sup>5</sup> Prévention qui vise l'ensemble de la population considérée à risque de délinquance

<sup>6</sup> Prévention qui vise les individus identifiés comme des délinquants potentiels, mais qui n'ont pas encore perpétré d'acte délictuel nécessitant des actions judiciaires.

<sup>7</sup> Prévention qui vise à prévenir la récidive chez des individus délinquants.

l'intervention doit être adaptée au délinquant, afin de maximiser sa capacité à apprendre de l'intervention (Andrews et Bonta, 2006).

À notre connaissance, seules quelques études (p.ex., Andrews et Andrews, 2003; Draper, Errington, Omar et Makhita, 2013; Parker, Meek et Lewis, 2014; Poole, 2011) ont examiné l'impact de la participation de jeunes contrevenants à une intervention fondée sur le sport en milieu de réhabilitation. Les auteurs de ces études, issues des domaines de la criminologie, de la psychoéducation et de la psychologie, se sont principalement intéressés à comprendre l'impact du sport sur le taux de délinquance, sur les variables susceptibles d'être considérées comme des facteurs de risque ou de protection, ainsi que sur la motivation des jeunes contrevenants à prendre part à ce type d'activité lors de leur mise sous garde. Tout comme les résultats des études réalisées en milieu communautaire, les résultats de celles-ci portant sur le taux de délinquance sont divergents et peu d'entre elles explorent les facteurs pouvant influencer l'impact de telles interventions.

Alors que plusieurs initiatives basées sur le sport comme le *Grand Défi Pierre-Lavoie* (2015) et le *Projet OXYGÈNE* (Centre jeunesse de Québec, 2015; Motivation jeunesse, 2015) ont lieu, entre autres endroits, dans les centres jeunesse du Québec, et que certaines d'entre elles nécessitent un important financement, il s'avère essentiel de mieux comprendre le fonctionnement de ce type d'intervention afin de maximiser leur efficacité auprès des jeunes.

Nichols et Crow (2004) ont fait un premier effort en vue de mieux comprendre le fonctionnement des interventions basées sur le sport. En effet, à la suite de l'analyse de nombreuses interventions basées sur le sport, dont certaines visaient la prévention tertiaire, ces auteurs ont identifié trois types de mécanismes pouvant contribuer à la réduction des activités criminelles : la diversion, la dissuasion et le développement pro-social. La diversion est un mécanisme qui a pour but de détourner une personne d'un endroit ou d'un moment où elle serait susceptible d'être impliquée dans un crime. La dissuasion a pour objectif d'amener la personne à croire qu'elle a davantage de risques de se faire arrêter par les autorités si elle commet un acte criminel que si elle s'implique dans une activité sportive. Finalement, le développement pro-social est un mécanisme qui cherche à diminuer les facteurs de risque et à favoriser les facteurs de protection tout en encourageant le développement personnel. Cet objectif est facilité par l'amélioration de l'estime de soi, du lieu de contrôle (locus of control) interne et des habiletés cognitives, le tout guidé par des valeurs pro-sociales (Nichols et Crow, 2004).

L'objectif du présent article est d'analyser théoriquement, de façon descriptive et compréhensive, des interventions basées sur le sport en milieu de réhabilitation, afin de mieux comprendre comment et pourquoi de telles initiatives peuvent avoir un impact sur la réhabilitation des jeunes participants.

## Méthode

### Stratégie de recherche

Afin de recueillir le maximum de données, une revue de la documentation scientifique a été effectuée dans les bases de données suivantes : ERIC, Criminal Justice Abstracts, Psycinfo et Sport Discuss. Ces bases de données ont été interrogées à l'aide de mots-clés suivants : {[exp sports] OR [sport\*-based intervention\*]} AND {[criminal rehabilitation or psychosocial rehabilitation or exp juvenile delinquency or crime prevention] OR [(adolescen\* or youth or juvenile\* or young or teen\*) and (offend\* or detainee\* or incarcerated or correction\* or delinquent\* or detention or justice or prison\*)]}]. Les mots-clés ont été ajustés en fonction de la base de données interrogée. Les détails concernant la stratégie de sélection des articles sont illustrés à la Figure 1.

### Critères d'inclusion des études recensées

Les critères d'inclusion des études étaient les suivants : études (a) publiées en français ou en anglais; (b) réalisées en milieu carcéral ou de réadaptation (ou l'équivalent selon les pays); (c) abordant le sport comme médium d'intervention; (d) réalisées auprès d'une clientèle contrevenante; (e) réalisées auprès d'une population de jeunes âgés de 21 ans ou moins<sup>8</sup>. Aucune restriction quant à l'année de publication n'a été appliquée.

---

<sup>8</sup> L'âge de 21 ans a été établi comme limite d'âge étant donné que les établissements tels que les Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux peuvent prendre en charge les jeunes âgés jusqu'à 21 ans, pourvu que le délit ait été commis avant 18 ans.



## Sélection des articles

Le processus de sélection a été réalisé en deux temps. Après avoir effectué la recherche bibliographique dans les bases de données, les deux premiers auteurs ont d'abord sélectionné de façon indépendante les articles qui leur semblaient répondre aux critères d'inclusion, à partir de la lecture du titre et du résumé. Si nécessaire, une lecture plus approfondie de la méthodologie était réalisée. Puis, les résultats étaient comparés jusqu'à ce qu'un consensus soit établi. Lorsqu'il y avait un désaccord, une seconde vérification était effectuée conjointement jusqu'à ce qu'un accord survienne. Au total, 10 articles ont été sélectionnés. Plusieurs études ont été retirées car elles étaient réalisées auprès de participants n'ayant pas encore commis d'actes délinquants nécessitant un placement.

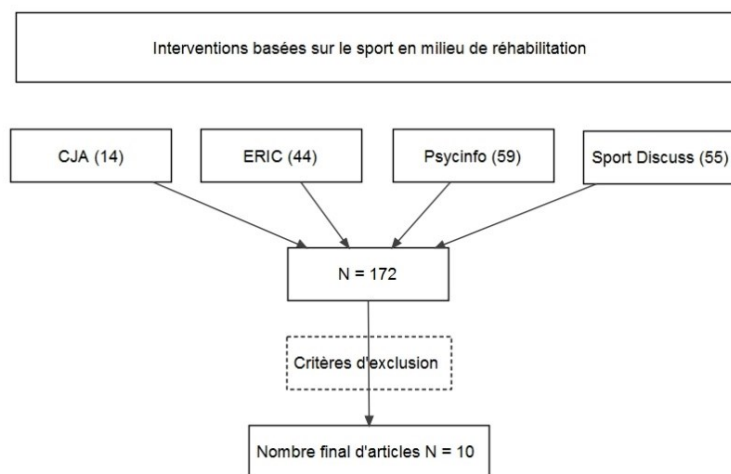


Figure 1. Stratégie de sélection des articles

### **Analyse des résultats**

L'analyse des articles sélectionnés comprend deux étapes. La première consiste en une analyse descriptive pour faire le portrait de l'état des écrits réalisés sur le sujet au niveau des résultats obtenus et des méthodologies utilisées. Les caractéristiques décrites pour chacune des références sont, dans l'ordre : les objectifs de recherche, la visée du sport, les participants, les instruments de mesure et les résultats.

La deuxième étape, une analyse compréhensive, consiste à analyser à l'aide d'une analyse thématique, les articles sélectionnés à la lumière de la *Théorie du changement*, définie comme une théorie du « comment » et du « pourquoi » une initiative fonctionne (Weiss, 1998). Elle peut être à la fois fondée sur la littérature scientifique ou sur l'expérience des acteurs impliqués dans l'initiative (p.ex., intervenants, participants, bailleurs de fonds) (Connell et Kubish, 1998). Cette dernière approche a été choisie comme cadre d'analyse de la présente étude parce qu'il s'agit (a) du premier article d'un plus large travail d'analyse concernant l'évaluation d'une initiative fondée sur le sport en milieu de réhabilitation utilisant cette approche et (b) d'un cadre théorique permettant de générer des hypothèses sur les mécanismes de fonctionnement de telles activités (Nichols, 2007). Selon Connell et Kubisch (1998), les trois premières étapes d'une *Théorie du changement* sont de déterminer (a) les résultats escomptés; (b) les activités mises en œuvres pour atteindre ces résultats et (c) les facteurs contextuels qui peuvent avoir un effet sur la mise en œuvre des activités et leur potentiel à apporter les résultats souhaités. Ainsi, les articles retenus ont été analysés à la lumière de ces trois étapes.

Finalement, une section traitant des résultats mesurés complète l'analyse compréhensive. Les résultats mesurés sont définis comme tout impact positif ou négatif d'une intervention basée sur le sport ou de la participation sportive, tel que mesuré selon un protocole d'évaluation. Tout comme le processus de sélection des articles, l'analyse de ceux-ci a fait l'objet d'un double codage, suivi d'un consensus de la part des deux premiers auteurs.

## **Résultats**

### **Interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants en milieu de réhabilitation : état des connaissances**

Le Tableau 1 présente les dix études recensées à l'aide de six catégories : (a) références; (b) objectifs; (c) visée du sport; (d) participants; (e) méthodologie et (f) résultats.

Tableau 1

*Présentation des études recensées*

Références	Objectifs	Visée du sport/activité sportive	Participants	Instruments	Résultats
Andrews et Andrews (2003)	Examiner comment des jeunes d'une unité sécurisée de Grande-Bretagne répondent à une gamme d'activités physiques et de styles d'enseignement.	Développement des habiletés spécifiques au sport <sup>a</sup> .	N = 20 (5 femmes, 15 hommes) Âge des participants = 12-17 ans	Observation participante	Les activités sportives devraient être orientées sur (a) le choix accordé aux participants, plutôt que sur la l'application stricte des règlements et la victoire, (b) les besoins individuels, et (c) la rétroaction positive.
Bearden (1984)	Déterminer s'il existe une relation entre la participation à un programme de sport pendant la durée du placement et les conduites manifestées par les délinquants juvéniles du centre Burnett-Bayland au Texas.	Développement des habiletés spécifiques au sport.	N = 104 (garçons) Âge des participants = 11-16 ans	Sondage	Inconduites à l'école (=) <sup>b</sup> , inconduites au centre (=), inconduite école et centre (=).
Davies (1984)	Déterminer l'impact d'un entraînement de plongée sur les traits d'anxiété et le bien-être psychologique de délinquants juvéniles.	Développement global du jeune et non seulement le développement des habiletés spécifiques au sport (Définition du concept de «développement holistique» tel que proposé par Côté et Gilbert (2009))	N = 28 Âge des participants = 15-18 ans	STAI <sup>c</sup> , Jesness Inventory, Demographic and Sport Experience Inventories, dynamomètre, parcours de nage <sup>d</sup> .	Traits d'anxiété (=), bien-être psychologique (↑) <sup>e</sup> , paramètres physiques (i.e., force et endurance) (↑)
Draper et al. (2013)	Évaluer qualitativement le programme <i>Fight with insight</i> .	Développement global du jeune et non seulement le développement des habiletés spécifiques au sport, Favoriser le lien avec le	N = 40 (participants (n = 17), parents (n = 7),	Groupes de discussion et entrevues	Objectifs escomptés du programme : réduction de la récurrence et développement intra et interpersonnel. Impacts : perception positive

Références	Objectifs	Visée du sport/activité sportive	Participants	Instruments	Résultats
		travail thérapeutique réalisé dans le cadre du placement <sup>f</sup> , Intégrer les jeunes en communauté ou offrir un soutien pendant ou après le placement afin de favoriser une transition positive.	groupe contrôle (n = 10), employés (n = 6)) Âge des participants = 12-19 ans		des impacts pour les participants, les parents et les informateurs clés. Mécanismes : action mutuelle de la boxe et de la thérapie cognitive-comportementale.
Kaye (1997)	Déterminer les effets d'un programme de musculation sur l'estime de soi, le niveau de satisfaction corporelle et le locus de contrôle, de jeunes délinquants sexuels.	Développement des habiletés spécifiques au sport.	N = 20 Âge des participants = nd	PHCSCS <sup>g</sup> , BCS <sup>h</sup> , IELCS <sup>i</sup> , tests physiques, entretiens	Concept de soi (=), locus de contrôle (=), body catharsis (=).
Meek et Lewis (2014)	Explorer les perceptions de participants et du personnel pénitencier sur l'impact de la participation à une intervention basée sur le football et le rugby.	Développement des habiletés spécifiques au sport, Favoriser le lien avec le travail thérapeutique réalisé dans le cadre du placement, Intégrer les jeunes en communauté ou offrir un soutien pendant ou après le placement afin de favoriser une transition positive.	N = 90 Participants (n = 79, hommes) Âge des participants = X = 19, 7 ans Personnel (n = 11)	Entretiens semi-structurés, groupes de discussion, rétroactions écrites, témoignages	L'initiative est perçue comme ayant eu des bénéfices positifs sur (a) la vie et la culture carcérale, (b) la préparation à la libération, (c) l'amélioration des attitudes, croyances et comportements, et sur (d) la promotion d'une prise de distance par rapport au crime.
Parker et al. (2014)	Explorer l'expérience vécue des participants à une intervention basée sur le sport offerte dans une prison anglaise, en termes de motivations à s'engager et des impacts perçus.	Développement des habiletés spécifiques au sport, Offrir une formation ou permettre l'obtention d'une forme d'accréditation <sup>j</sup> , Intégrer les jeunes en communauté ou offrir un soutien pendant ou après le placement afin de favoriser une transition positive.	N = 12 (hommes) Âge des participants = 15-17 ans	Journaux de bord, Observations participantes, entrevues semi-structurées, analyse de documents, discussions informelles	Facteurs motivationnels : (a) aspect structuré et varié du programme, (b) canalisation de l'énergie et des pensées, (c) prise de conscience des bienfaits de l'activité physique, (d) relâchement émotionnel, (e) sentiment d'accomplissement. Développement personnel : (a) développement d'habiletés

Références	Objectifs	Visée du sport/activité sportive	Participants	Instruments	Résultats
Poole (2011)	(1) Recueillir des données concernant les facteurs de risque (FR) et facteurs de protection (FP) de la délinquance juvénile, (2) Examiner l'impact de la participation sportive pendant l'incarcération sur la récidive après la libération, (3) Identifier les facteurs du programme sportif les plus importants dans la réduction de la criminalité, (4) Examiner les facteurs motivationnels à la participation sportive.	Développement des habiletés spécifiques au sport	N = 267 (hommes) Âge des participants = X = 16,4 ans	TSI <sup>k</sup> , LIGHT <sup>l</sup> , RSES <sup>m</sup> , ACOPE <sup>n</sup> , échelle d'habitude de vie, Armsden-Greenberg Peer Attachment Scale, Jessor's Friends Model of Conventional Behavior	sociales par la promotion des interactions sociales, (b) bris des barrières entre les groupes et mise à l'épreuve des stéréotypes. Taux de récidive (=), estime de soi (=), style d'adaptation (=), habileté de fixation d'objectifs (=), support pour l'adhésion aux gangs (↓) <sup>o</sup>
Van Hout et Phelan (2014) <sup>9</sup>	Explorer les expériences d'apprentissage et de socialisation de jeunes contrevenants irlandais participant à un programme d'entraînement physique et sportif.	Développement des habiletés spécifiques au sport, Intégrer les jeunes en communauté ou offrir un soutien pendant ou après le placement afin de favoriser une transition positive.	N = 9 (hommes) Âge des participants = 21-27 ans	Entretiens, notes de terrains, observations	Théorie émergente : (a) trajectoire sinueuse d'expériences positives avec le sport en enfance, (b) rejet des activités de loisirs pendant les périodes de consommation et de criminalité, (c) importance de l'entraînement physique et du sport dans l'établissement d'une nouvelle identité pro-sociale et d'une nouvelle routine quotidienne.

<sup>9</sup> L'étude de Van Hout et Phelan (2014) a été sélectionnée même s'il ne s'agit pas d'un programme dans le milieu de réhabilitation, mais plutôt d'un programme de réinsertion communautaire axé sur le soutien et le mentorat, car il comprend une composante d'entraînement physique, et que certains participants étaient en période de probation.

Références	Objectifs	Visée du sport/activité sportive	Participants	Instruments	Résultats
Zanna (2013)	Rapporter une recherche clinique utilisant la douleur physique lors d'activités sportives comme moyen de stimuler l'empathie chez des délinquants juvéniles.	Développement global du jeune et non seulement le développement des habiletés spécifiques au sport.	N = 12 (n.d) Âge des participants = mineurs	Version remaniée de BEES <sup>p</sup> par Favre et al. (2009), observations	Empathie (↑)

a= Par exemple les habiletés physiques, techniques et tactiques propres à la discipline sportive à l'étude; b = L'intervention basée sur le sport n'a pas eu d'effet, ni positif, ni négatif sur la(les) variable(s) à l'étude; c= Spielberger State Trait Anxiety Inventory; d = Le dynamomètre est utilisé pour mesurer la force et les parcours de nage pour mesurer l'endurance; e= L'intervention basée sur le sport a eu un effet positif sur la(les) variable(s) à l'étude; f= Mise en place dans l'activité sportive, d'éléments indiqués au plan d'intervention du jeune; g= Piers-Harris Children's Self-Concept Scale; h= Body Cathexis Scale; i= Rotter Internal-External Locus of Control; j= Par exemple, l'accréditation peut prendre la forme d'un certificat d'entraîneur; k= Team Sport Interview; l= Living in Good Health Together : Projet évaluant différents programmes de prévention des comportements à risque dans différentes écoles ou maisons de probation; m= Rosenberg Self-Esteem Scale; n= Adolescent Coping Orientation for Problem Experience; o= L'intervention basée sur le sport a eu un effet négatif sur la(les) variable(s) à l'étude; p= Balanced Emotional Empathy Scale.

**Analyse descriptive.** Les articles recensés proviennent pour la plupart des États-Unis (Bearden, 1984; Davies, 1984; Kaye, 1997; Poole, 2011) et d'Angleterre (Andrews et Andrews, 2003; Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014). Les trois autres études ont été réalisées respectivement en Afrique du Sud (Draper et al., 2013), en Irlande (Van Hout et Phelan, 2014) et en France (Zanna, 2013).

À propos des objets d'étude, les résultats sont variés. En effet, seules trois études (Andrews et Andrews, 2003; Draper et al., 2013; Poole, 2011) s'intéressent à autre chose qu'à l'effet de la participation sportive sur les jeunes participants. Alors que l'étude d'Andrews et Andrews (2003) porte sur les styles d'enseignement et les caractéristiques des activités sportives proposées aux jeunes contrevenants, celle de Draper et al. (2013) porte sur les résultats escomptés et les mécanismes d'action du programme à l'étude. Finalement, l'étude de Poole (2011) concerne les facteurs motivationnels incitant la participation sportive.

En ce qui a trait aux interventions au sein des programmes à l'étude, la visée du sport, ou l'intention derrière l'utilisation de ce médium, varie selon les études. En effet, dans la majorité des recherches recensées, le sport est utilisé comme une activité à pratiquer en elle-même, c'est-à-dire qu'aucune réflexion préalable, modification ou adaptation de l'activité sportive visant à atteindre un objectif de réhabilitation n'est décrite. Dans uniquement trois des dix études sélectionnées (Davies, 1984; Draper et al., 2013; Zanna, 2013), on peut associer la pratique sportive à des objectifs de développement



holistique tel que défini par Côté et Gilbert (2009) et de réhabilitation. Ce constat appuie la prémisse majoritairement véhiculée par les auteurs issus des domaines de la criminologie, de la psychoéducation et de la psychologie, selon laquelle la pratique sportive serait en elle-même bénéfique à la réhabilitation des jeunes contrevenants (Andrews et Andrews, 2003; Bearden, 1984; Kaye, 1997; Poole, 2011).

Dans le même ordre d'idée, on constate que dans la moitié des études sélectionnées (Draper et al., 2013; Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014; Van Hout et Phelan, 2014), l'intervention fondée sur le sport comprend des visées qui vont au-delà de la seule pratique de l'activité sportive proprement dite. Dans ces études, le sport est davantage considéré, en plus des bienfaits qui lui sont habituellement reconnus, comme un prétexte pour rassembler ces jeunes afin d'entamer un travail de réhabilitation à un niveau systémique. Ces composantes sont (a) l'établissement d'un lien avec le travail thérapeutique réalisé auprès des jeunes en milieu de réhabilitation; (b) l'insertion communautaire, en intégrant les pratiques sportives en communauté ou en offrant un support favorisant la transition vers la communauté, ou (c) l'opportunité d'obtenir une accréditation, professionnelle ou autres, à travers la participation au programme.

En ce qui a trait aux sports, un vaste éventail de disciplines sportives a été utilisé auprès des jeunes contrevenants, dont la boxe (Draper et al., 2013; Parker et al., 2014; Zanna, 2013), l'entraînement à l'aide de poids et d'haltères (Kaye, 1997; Zanna, 2013), le football américain (Bearden, 1984; Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014; Poole, 2011),

le vélo tout terrain (Zanna, 2013), le basketball (Bearden, 1984; Poole, 2011), le baseball (Bearden, 1984; Poole, 2011), le tennis (Bearden, 1984), la gymnastique (Bearden, 1984), la plongée sous-marine (Davies, 1984), le rugby (Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014), le cricket (Parker et al., 2014) et le soccer (Poole, 2011; Zanna, 2013). De toute évidence, les sports offerts dans les centres de réhabilitation dépendent de leur popularité dans le pays dans lequel l'intervention a lieu, ainsi que des ressources disponibles et de la compétence des intervenants. Par exemple, le cricket et le rugby ne sont offerts que dans les programmes réalisés en Angleterre alors que le football américain et le baseball ont été utilisés dans le cadre de programmes réalisés aux États-Unis. Concernant les participants, la majorité des études portent sur les jeunes ayant pris part aux interventions basées sur le sport en milieu de réhabilitation. En effet, seulement deux études (Draper et al., 2013; Meek et Lewis, 2014) se sont intéressées à la perception d'autres acteurs comme les membres du personnel ou les parents des participants. De plus, même si le genre des participants n'est pas mentionné dans toutes les études, celles qui le mentionnent ont majoritairement été réalisées auprès d'une population masculine. En outre, la nature volontaire ou involontaire de la participation n'a pas toujours été mentionnée dans les études. Il serait cependant intéressant de connaître cette information car elle est susceptible d'influencer le processus de réhabilitation (Ward et Maruna, 2007).

Finalement, quant aux devis méthodologiques, la moitié des études sélectionnées utilisent un devis qualitatif (Andrews et Andrews, 2003; Draper et al., 2013, Meek et Lewis, 2014, Parker et al., 2014; Van Hout et Phelan, 2014) alors que deux d'entre elles

ont un devis quantitatif (Bearden, 1984; Davies, 1984) et trois ont un devis mixte (Kaye, 1997; Poole, 2011; Zanna, 2013). Tel que mis de l'avant par Nichols (2007), les devis quantitatifs informent davantage sur les impacts de l'intervention tandis que les devis qualitatifs renseignent sur les mécanismes d'action sous-jacents aux programmes. Favoriser l'usage d'un devis mixte dans le contexte des évaluations de programmes d'intervention basée sur le sport serait donc à privilégier. Cette méthode pourrait apporter un éclairage plus complet puisqu'elle utilise des outils et des instruments permettant de trianguler les données en même temps qu'elle informe sur le spectre des activités ainsi que sur les processus sous-jacents à l'intervention permettant d'expliquer les impacts.

### **Analyse compréhensive.**

*Résultats escomptés.* Dans le cadre du présent article, les résultats escomptés tels que définis par Connell et Kubish (1998) correspondent aux objectifs souhaités ou attendus d'une intervention, identifiés par les acteurs du milieu. Draper et ses collaborateurs (2013) mentionnent deux objectifs principaux d'une intervention basée sur le sport en contexte de réhabilitation : la réduction de la récidive ainsi que l'atteinte d'objectifs intrapersonnels (p.ex., gestion de la colère, résolution de problèmes) et interpersonnels (p.ex., résolution de conflits, amélioration de la confiance entre les participants). Au niveau intrapersonnel, l'intervention décrite par Zanna (2013) vise à stimuler l'empathie des participants. Parmi les recherches décrites, seuls Draper et ses collaborateurs (2013) et Zanna (2013) visaient explicitement la description des objectifs escomptés et les mécanismes du programme fondé sur le sport sur lequel portait leur étude.

*Activités mises en œuvre pour atteindre les résultats escomptés.* Cette catégorie comprend les résultats concernant les activités mises en place afin d'atteindre les résultats escomptés ou mesurés, et ce, par l'utilisation de différents *Mécanismes* qui seront décrits. L'analyse des articles a permis de définir les mécanismes comme tout processus explicatif identifié par les chercheurs, les participants ou les intervenants du programme, qui permet de mieux comprendre comment et pourquoi l'activité a eu les effets rapportés.

*Mécanismes.* Draper et ses collaborateurs (2013) identifient quatre mécanismes principaux par lesquels les résultats escomptés de l'intervention à l'étude peuvent être atteints : (1) cibler les besoins émotionnels non rencontrés, (2) octroyer davantage de pouvoir aux jeunes et les aider à se développer de façon holistique, (3) offrir un moyen alternatif d'expression et (4) exposer les jeunes à des modèles positifs en contexte sportif. Bien que cela ne soit pas l'objectif des autres études, il a été néanmoins possible de faire ressortir des mécanismes dans le discours des participants qui expliquent comment l'intervention basée sur le sport a favorisé l'atteinte des objectifs mentionnés précédemment. C'est ainsi que l'exposition à des modèles positifs, particulièrement les amis, a aussi été relevée dans l'étude de Van Hout et Phelan (2014). De plus, selon Meek et Lewis (2014) ainsi que Parker et ses collaborateurs (2014), les objectifs de diminution de la récidive et de développement intra et interpersonnel pourraient être atteints (a) en soulageant l'ennui et la frustration et (b) en renforçant les bons comportements puisque la participation sportive est dépendante d'un bon comportement dans le milieu de réhabilitation. Quant à lui, Zanna (2013) mentionne que c'est par l'expérience partagée de

la douleur physique et grâce aux moments d'échange pour en parler que l'empathie est stimulée. Finalement, selon Van Hout et Phelan (2014), ils pourraient aussi être atteints en mettant l'attention sur des objectifs sportifs, plutôt que sur des comportements antisociaux, autrement dit en offrant une activité de remplacement pro-sociale pour les temps libres.

Ces mécanismes peuvent s'exprimer à l'aide de différentes cibles d'intervention auprès des participants, dont l'accréditation professionnelle, l'insertion communautaire et le travail thérapeutique. Dans le présent article, la cible d'intervention « terrain », c'est-à-dire l'intervention qui se déroule majoritairement dans l'espace de jeu, sera plus spécifiquement étudiée. Cette composante d'intervention comprend les sous-catégories *Entraîneurs* et *Discipline sportive*.

*Entraîneurs*. Les participants de l'étude de Van Hout et Phelan (2014) attribuent le rejet des actes délinquants et la diminution de l'abus de substances à l'implication des entraîneurs dans le projet sportif. Plus particulièrement, ils accordent à ces derniers un savoir-être contribuant à leur expérience sportive positive. Précisément, il s'agit de l'empathie, la congruence, le support, la motivation et la dévotion des entraîneurs du programme.

Par ailleurs, seule l'étude d'Andrews et Andrews (2003) a porté spécifiquement sur le savoir-faire des entraîneurs. Cette étude s'intéresse aux styles d'enseignement

utilisés par un entraîneur auprès des jeunes en milieu de réhabilitation ainsi qu'à leurs réponses à ceux-ci. Andrews et Andrews (2003) concluent tout d'abord que le plaisir devrait être le mécanisme principal d'enseignement utilisé par l'entraîneur. Les résultats montrent aussi que l'entraîneur devrait accorder le choix des activités aux participants, favoriser la rétroaction positive et prioriser la coopération, l'effort et la tactique, plutôt que la victoire et la règlementation. Les mécanismes d'une initiative basée sur le sport peuvent donc s'exprimer à travers le savoir-être et le savoir-faire de l'entraîneur.

*Discipline sportive.* La littérature recensée laisse croire que les caractéristiques intrinsèques de la discipline proposée aux jeunes contrevenants peuvent favoriser l'expression des mécanismes par lesquels une initiative basée sur le sport intervient sur le taux de récidive et le développement intra et interpersonnel. En effet, l'activité ou la discipline sportive choisie devrait non seulement être adaptée à la clientèle visée, mais également mettre un accent minimal sur la règlementation (Andrews et Andrews, 2003). Les sports traditionnels pourraient donc ne pas s'avérer aussi efficaces que les activités ludiques, car ils favorisent la comparaison sociale et nécessitent implicitement des traits de dominance et d'assurance (Andrews et Andrews, 2003). Pour Zanna (2013), c'est la douleur physique indissociable à la pratique sportive, ressentie et perçue chez autrui, qui favorise l'empathie.

En plus des caractéristiques intrinsèques, la fonction de la discipline sportive proposée aux jeunes contrevenants favoriserait l'expression des mécanismes. La fonction

de la discipline sportive est définie ici comme une caractéristique qui, à cause des exigences propres à un sport spécifique ou de la culture qui l'entoure, permet l'actualisation de certains mécanismes qui lui sont propres. En effet, chaque sport revêt une sous-culture spécifique incluant les valeurs véhiculées ainsi que les comportements qui sont attendus des participants. Par exemple, les exigences et la culture sportive entourant la boxe permettraient aux jeunes contrevenants de canaliser leur agressivité (Draper et al., 2013; Parker et al., 2014). Finalement, certaines disciplines sportives (p. ex., boxe, cricket, football américain, rugby) offrent aux jeunes contrevenants un moyen alternatif d'excitation et de prise de risques (Parker et al., 2014).

***Facteurs contextuels.*** La catégorie *Facteurs contextuels* comprend les sous-catégories *Jeunes* et *Facteurs influents*. La sous-catégorie *Jeunes* se compose des variables appartenant aux jeunes contrevenants susceptibles de participer ou participant à des interventions lors de leur prise en charge. Cette sous-catégorie comprend plus particulièrement la motivation à participer et les facteurs de non-participation. Puisque l'adhésion des jeunes à l'intervention est un prérequis essentiel à l'instigation de l'intervention, la participation des jeunes devient un des facteurs contextuels pouvant affecter la mise en place de l'intervention basée sur le sport et son impact potentiel.

La sous-catégorie *Facteurs influents* est définie comme (a) les facteurs influençant le changement et l'efficacité d'une intervention basée sur le sport en milieu de réhabilitation, ou (b) les facteurs qui facilitent les mécanismes à travers lesquels les

objectifs peuvent être atteints (Draper et al., 2013). Ils comprennent les facteurs intra et interpersonnels et les facilitateurs du programme (Draper et al., 2013).

*Jeunes.* Les jeunes contrevenants peuvent tout d'abord être motivés à participer à une initiative basée sur le sport en raison de facteurs relationnels et sociaux. En effet, les participants des études de Poole (2011) et de Van Hout et Phelan (2014) mentionnent que le sentiment d'appartenance à l'équipe sportive a été un facteur ayant motivé leur participation. Dans un même ordre d'idée, il semble que le personnel impliqué dans le programme peut jouer un rôle d'incitation à la participation. Par exemple, tous les participants de l'étude de Van Hout et Phelan (2014) décrivent le soutien du personnel du programme comme favorisant leur implication dans le sport et l'engagement à atteindre des objectifs individuels et de groupe.

D'un autre côté, les jeunes contrevenants peuvent être motivés à participer à une initiative fondée sur le sport en raison de ses caractéristiques. C'est ainsi que Parker et ses collaborateurs (2014) rapportent que l'aspect structuré et varié du programme<sup>10</sup> a permis de susciter l'intérêt de ceux qui en avaient peu ou pas au départ. De même, ces auteurs rapportent que les opportunités d'emploi et de placement offertes par le programme ont motivé les jeunes à participer. En second lieu, certains des participants de l'étude de Parker

---

<sup>10</sup> «Académies» de douze semaines, comprenant des aspects théoriques et pratiques du sport, dont: « *sports coaching, sport education qualifications, life skills mentoring, community placements, community/industry-related guest events and pre-release resettlement support, providing assistance to young people in their negotiations with caseworkers, youth offending teams, parole and review boards and in relation to issues surrounding family engagement* » (Parker, Meek, et Lewis, 2014, p.385).



et ses collaborateurs (2014) rapportent s'être impliqués dans le programme basé sur le sport, car ils le percevaient comme étant meilleur que les autres activités qui leur étaient offertes. Enfin, Poole (2011) rapporte que les initiatives fondées sur le sport en milieu de réhabilitation s'avèrent parfois une opportunité qui ne serait pas offerte ou accessible à ces jeunes en communauté, ce qui motiverait leur participation.

Par ailleurs, les jeunes contrevenants peuvent aussi être motivés à participer à une intervention basée sur le sport en raison de la discipline sportive offerte. Par exemple, selon Draper et ses collaborateurs (2013), la boxe est une discipline attirante pour les jeunes garçons en milieu de réhabilitation et peut donc les inciter à participer.

Les habiletés athlétiques requises par la discipline sportive sont très importantes pour la motivation à prendre part à l'activité, car elles semblent liées à un des facteurs de non-participation. C'est ainsi que les participants de l'étude de Poole (2011) mentionnent que les habiletés athlétiques minimales et un manque d'intérêt ou d'opportunité à poursuivre le sport après la mise sous garde sont deux facteurs les ayant incités à ne pas participer.

*Facteurs influents.* Une seule étude (Draper et al., 2013) avait pour objectif d'explorer les facteurs pouvant influencer l'efficacité d'une intervention basée sur le sport. Les facteurs influents seront rapportés ici selon la classification proposée dans cette étude. Tout d'abord, l'efficacité d'une initiative pourrait être influencée par des facteurs liés aux

participants (i.e. facteurs intrapersonnels). En effet, la compréhension des comportements, la reconnaissance de la responsabilité des gestes posés ainsi que les habiletés physiques sont des facteurs liés aux jeunes qui peuvent avoir un impact positif sur l'efficacité de l'intervention basée sur le sport. À l'inverse, un manque de confiance en soi et une faible estime de soi sont des facteurs intrapersonnels qui empêcheraient le changement chez les participants (Draper et al., 2013).

Draper et ses collaborateurs (2013) identifient aussi des facteurs interpersonnels qui peuvent influencer l'efficacité d'une initiative basée sur le sport, dont la relation avec les autres participants et le soutien de la famille. Le soutien familial peut se manifester à travers des encouragements à participer au programme, ou par une implication concrète (transport pour se rendre aux entraînements par exemple).

Par ailleurs, Draper et ses collaborateurs (2013) mentionnent d'autres facteurs influents reliés au programme (« facilitateurs du programme »). Cette catégorie comprend tout à la fois le personnel qualifié, la supervision qui leur est offerte, l'évaluation empirique dont le programme a fait l'objet, et le fait que le programme ait été réfléchi dans un objectif précis lors de son élaboration.

**Résultats mesurés.** Même si certains auteurs (p.ex., Funnell et Rogers, 2011; Weiss, 1998) suggèrent que les évaluations de programmes devraient tenir compte du rationnel sous-jacent à l'intervention sur le terrain, les variables considérées par la

majorité des études recensées ont été déterminées à postériori. Cela fait en sorte que les résultats reflètent davantage l'intérêt théorique du chercheur qu'une évaluation ayant mené initialement à l'élaboration du programme.

L'analyse des articles permet de considérer les résultats mesurés comme tout impact positif ou négatif d'une intervention basée sur le sport, qui a été évalué et mesuré.

En ce qui concerne les études quantitatives, les résultats de Bearden (1984) et de Poole (2011) n'appuient pas l'idée que le sport est négativement corrélé aux manifestations délinquantes. Cependant, les interventions basées sur le sport ont mené à des impacts positifs sur le bien-être psychologique (Davies, 1984) et l'empathie (Zanna, 2013), ainsi qu'une diminution de l'association aux gangs (Poole, 2011), tous des facteurs pouvant être associés à la délinquance.

Toutefois, une méthodologie qualitative permettrait de mesurer des impacts susceptibles de ne pas être détectés à l'aide d'un devis quantitatif. En effet, dans l'étude de Kaye (1997), utilisant un devis mixte, des gains ont été relevés dans les entretiens avec les participants au niveau du concept de soi et du lieu de contrôle (locus de contrôle), alors qu'aucune amélioration à ce niveau n'a été détectée par les analyses quantitatives.

Les résultats des études qualitatives (Andrews et Andrews, 2003; Draper et al., 2013; Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014; Van Hout et Phelan, 2014) peuvent être

classés selon six catégories : (a) *physique et sportif* - toute modification du niveau initial par rapport à l'attitude, à des attributs ou à des caractéristiques reliés à la condition physique du participant, (b) *psychologique* - toute modification du niveau initial à propos des attributs ou des caractéristiques reliées à la psyché du participant, (c) *social* - toute modification du niveau initial des attributs ou des caractéristiques reliées aux interactions sociales du participant, (d) *attitude face à la délinquance* - toute modification de l'attitude initiale par rapport aux comportements ayant nécessité la mise sous garde, (e) *psychoéducatif* - tout apprentissage d'habiletés psychologiques, et (f) *comportements délinquants* - toute modification des comportements ayant nécessité la mise sous garde.

Concernant les impacts physiques et sportifs, les participants de l'étude de Van Hout et Phelan (2014) rapportent avoir vécu un renouvellement de l'intérêt pour le sport et l'entraînement physique grâce au programme basé sur le sport. Selon plusieurs jeunes rencontrés, la consommation d'alcool et la fréquentation de pairs consommateurs auraient réduit leur participation sportive avant la mise sous garde. Dans un même ordre d'idée, les participants de l'étude de Parker et al. (2014) rapportent une prise de conscience des bienfaits de l'activité physique. Certains de ces bienfaits ressortent dans l'étude de Van Hout et Phelan (2014) dont l'amélioration de la condition physique et du sommeil.

Au niveau psychologique, les impacts positifs de la participation sportive en milieu de réhabilitation sont nombreux. Parmi ceux-ci, notons l'amélioration de l'estime de soi (Parker et al., 2014; Poole, 2011) et de la santé mentale (Van Hout et Phelan, 2014). De

plus, la participation sportive pendant la mise sous garde est associée à des sentiments d'*empowerment* et d'autonomie (Van Hout et Phelan, 2014), ainsi qu'à des sentiments d'accomplissement et d'efficacité personnelle (Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014) à l'amélioration de la confiance globale dans des situations de la vie quotidienne (p.ex., entretien d'embauche) (Van Hout et Phelan, 2014), à l'établissement d'un sens d'identité (Poole, 2011), et à des gains au niveau du concept de soi et du lieu de contrôle (Kaye, 1997). Ainsi, à la suite de la participation sportive, les jeunes auraient une image plus juste d'eux-mêmes et davantage le sentiment d'avoir le contrôle sur leur vie. Dans un même ordre d'idée, l'implication dans une initiative basée sur le sport a permis le développement d'une nouvelle identité de sportif (Van Hout et Phelan, 2014). D'un autre côté, étant donné cette nouvelle identité de sportif et le fait que le sport ait été adopté par certains participants comme activité pro-sociale de substitution des comportements à risque, il semble que le sport aurait pris une place trop grande dans la vie de certains d'entre eux, pouvant être associé à des idées obsessionnelles et à des comportements compulsifs (Van Hout et Phelan, 2014).

Quant aux impacts sociaux, la participation sportive pendant la mise sous garde permet en fait de placer en interaction des jeunes qui, en d'autres circonstances, ne seraient peut-être pas entrés en contact (Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014; Poole, 2011). Cette mise en interaction permettrait de mettre les stéréotypes à l'épreuve, de développer des habiletés sociales (Parker et al., 2014) et de favoriser la création de nouvelles relations sociales agissant comme soutien entre pairs (Meek et Lewis, 2014). Finalement,

l'implication sportive pendant la mise sous garde permettrait de dissiper les barrières entre les jeunes hébergés et le personnel (Meek et Lewis, 2014).

Concernant les impacts de la participation sportive en milieu de réhabilitation quant à l'attitude face à la délinquance, les participants de l'étude de Parker et al. (2014) ont entamé une réflexion plus positive sur leur vie future et développé une motivation à s'engager dans différentes activités pendant leur mise sous garde.

En ce qui a trait aux impacts psychoéducatifs, la participation sportive pendant la mise sous garde a permis de développer des habiletés adaptatives permettant aux participants de s'ajuster à la vie en milieu de réhabilitation, ainsi que de favoriser leur réinsertion à leur sortie (Meek et Lewis, 2014). Les habiletés rapportées par les participants sont la discipline, la gestion de la colère (Poole, 2011) et du stress, la tolérance et l'empathie (Meek et Lewis, 2014). Finalement, certains participants rapportent avoir transféré les habiletés acquises lors de leur participation sportive à d'autres contextes ou situations (Meek et Lewis, 2014).

En ce qui concerne les impacts sur les comportements délinquants, l'étude de Poole (2011) rapporte une augmentation des comportements positifs à l'école chez les participants au programme basé sur le sport. De leur côté, les participants de l'étude de Van Hout et Phelan (2014) rapportent avoir diminué leur consommation de cigarettes, d'alcool et de drogue, et délaissé leur implication criminelle.

## **Discussion et conclusion**

L'analyse des dix recherches recensées a permis de mettre en lumière les facteurs associés au fonctionnement des interventions de réhabilitation basées sur le sport auprès de jeunes contrevenants et leurs effets sur ces derniers.

Ainsi, les résultats de l'étude de Draper et collaborateurs (2013) ont révélé que les initiatives basées sur le sport telles qu'observées en milieu de réhabilitation ont pour but de réduire la récidive et d'atteindre des objectifs intra et interpersonnels (Draper et al., 2013). Les jeunes semblent être motivés à participer à ce type d'initiative pour différentes raisons, dont le sentiment d'appartenance (Poole, 2011; Van Hout et Phelan, 2014) et l'attrait pour la discipline sportive (Draper et al., 2013). Les objectifs souhaités peuvent être atteints par différents mécanismes dont la diminution de l'ennui et de la frustration, et la motivation à bien se comporter (Meek et Lewis, 2014). Ces mécanismes s'actualiseraient grâce aux caractéristiques de l'entraîneur (p.ex., empathique, congruent et dévoué) et de ses stratégies pédagogiques (p.ex., avoir du plaisir, choix offerts aux participants). Les caractéristiques (p.ex., adaptée à la clientèle) et la fonction (p.ex., évacuation de l'agressivité) de la discipline sportive pourraient jouer un rôle dans l'actualisation des mécanismes. De plus, nous avons relevé dans la documentation scientifique de nombreux impacts des interventions basées sur le sport en milieu de réhabilitation sur les participants, et ce à plusieurs niveaux : physique (p.ex., amélioration du sommeil), psychologique (p.ex., amélioration de l'estime de soi) et social (p.ex., établissement de nouvelles relations sociales). Finalement, ces impacts pourraient être

influencés, positivement et négativement, par différents facteurs, dont les habiletés physiques, les relations avec les autres, le support de la famille et le personnel qualifié (Draper et al., 2013).

Les résultats de la présente étude permettent donc de mieux comprendre *comment* une intervention basée sur le sport fonctionne. D'un autre côté, ces résultats ne permettent pas d'établir avec exactitude *pourquoi* ce type d'intervention peut avoir un impact spécifique sur la réhabilitation, car selon le modèle RBR (Andrews et Bonta, 2006), cela dépend des caractéristiques individuelles de chacun en ce qui concerne le risque, les besoins et la réceptivité. Les résultats de la présente étude peuvent être pertinents pour mieux comprendre les impacts possibles de telles initiatives sur les besoins criminogènes, ainsi que les facteurs pouvant mener à une meilleure réceptivité de ce type de médium<sup>11</sup>. Ainsi, il est possible de constater que les initiatives basées sur le sport ont le potentiel de répondre à la plupart des besoins criminogènes pouvant affecter la probabilité de récidiver tels qu'identifiés par Bonta et Andrews (2007). Dans un premier temps, de par la nature du médium sportif, toutes les études recensées répondent au besoin de loisirs et d'activités pro-sociales. Parmi les autres besoins criminogènes qui semblent avoir été affectés par les interventions basées sur le sport se trouvent : (a) le profil de personnalité dit antisocial (Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014; Poole, 2011; Van Hout et Phelan, 2014), (b) l'abus de substance (Van Hout et Phelan, 2014), (c) les difficultés scolaires et

---

<sup>11</sup> L'évaluation du risque nécessitant une évaluation individuelle à l'aide d'outils spécifiques, ne peut donc pas être couverte par la présente étude.



professionnelles (Poole, 2011), (d) l'environnement relationnel et social soutenant le comportement délinquant (Parker et al., 2014), ainsi que (e) les attitudes et les croyances approuvant le comportement délinquant (Parker et al., 2014). Concernant les facteurs pouvant favoriser la réceptivité, les résultats montrent que les interventions basées sur le sport peuvent favoriser l'apprentissage social par le biais de modèles positifs (Draper et al., 2013; Van Hout et Phelan, 2014). Finalement, d'autres résultats renseignent sur les facteurs favorisant la motivation (Draper et al., 2013; Parker et al., 2014; Poole, 2011; Van Hout et Phelan, 2014), ainsi que sur les stratégies pédagogiques à promouvoir dans ce type d'initiatives (Andrews et Andrews, 2003; Van Hout et Phelan, 2014).

Avant de discuter des principales pistes de réflexion suscitées par l'analyse des dix études recensées, il importe de souligner deux limites importantes. Premièrement, il devient très complexe de comprendre l'impact de la participation sportive à proprement dit, puisque les interventions basées sur le sport comprennent plusieurs autres sphères d'intervention qui ne font pas partie de la participation sportive en tant que telle, dont l'établissement d'un lien avec le travail thérapeutique, l'insertion communautaire et l'obtention d'accréditation (Draper et al., 2013; Meek et Lewis, 2014; Parker et al., 2014; Van Hout et Phelan, 2014). Ces différentes composantes d'intervention constituent la force des programmes basés sur le sport, mais complexifient la recherche empirique puisqu'il devient difficile de départager à quelles composantes de l'intervention sont attribuables les impacts positifs. De ce fait, il est important d'être prudent dans l'utilisation et l'interprétation des résultats rapportés dans cet article.

Deuxièmement, parmi les études répertoriées, seules celles de Draper et collaborateurs (2013) et Zanna (2013) rendent compte des mécanismes sous-jacents à la participation sportive. C'est ainsi que la plupart des impacts mentionnés dans le présent article soutiennent la thèse selon laquelle le sport est bénéfique pour les jeunes contrevenants, mais sans nécessairement expliquer comment le sport procure ces bienfaits. En effet, cette étude est la seule qui a permis de mettre de l'avant des facteurs pouvant expliquer le lien entre la participation sportive et ses impacts sur les jeunes contrevenants. En ce sens, la catégorisation de Nichols et Crow (2004) est un apport important afin de mieux comprendre les impacts dégagés de ces interventions ainsi que les mécanismes à l'œuvre. Cependant, quelques études analysées (p.ex., Andrews et Andrews, 2003; Davies, 1984) identifient plus clairement l'entraîneur comme élément clé au sein de la relation entre la participation sportive et la réhabilitation.

L'étude des dix interventions recensées permet de formuler des pistes pratiques intéressantes, à la fois dans l'implantation et dans la mise en place d'une intervention basée sur le sport en milieu de réhabilitation. Par exemple, il serait préférable que l'activité proposée aux jeunes contrevenants demande des habiletés physiques minimales (Poole, 2011), soit attirante pour eux (Draper et al., 2013), qu'elle favorise les liens sociaux et le sentiment d'appartenance (Van Hout et Phelan, 2014) et qu'elle puisse être poursuivie après la mise sous garde (Poole, 2011). De plus, cette activité devrait permettre l'évacuation de l'agressivité ainsi que l'expression de l'excitation et de la prise de risque (Parker et al., 2014) en plus d'être enseignée par un entraîneur connaissant bien la clientèle

contrevenante, utilisant le plaisir comme mécanisme d'enseignement et qui met l'accent sur l'effort et la coopération (Andrews et Andrews, 2003).

Enfin, qu'en est-il des recherches futures? Tout d'abord, il faudrait confronter les conclusions de cet article avec les connaissances issues des sciences du sport, plus précisément celles du domaine des sciences du coaching et de la psychologie sportive. En effet, ces dernières pourraient venir étayer la piste proposée par certains auteurs (par exemple, Andrews et Andrews, 2003; Davies, 1984; Williams, Streat, et Bengoechea, 2002) selon laquelle une des variables médiatrices dans la relation entre la participation sportive pendant la mise sous garde et la récidive est l'intervenant dispensant le programme, incluant sa formation, sa philosophie, et ses stratégies pédagogiques. De plus, d'autres variables seraient certes utiles et pertinentes à étudier autant pour la recherche que pour le développement de programmes d'intervention basés sur le sport, comme la nature volontaire de l'activité, le nombre d'heures hebdomadaires qui lui est consacré, l'assiduité à celle-ci, ainsi que les caractéristiques de la personnalité des jeunes participants. Enfin, peu d'études mesurent les impacts de la participation sportive en milieu de réhabilitation de façon longitudinale. Il serait intéressant d'étudier les impacts à long terme de telles interventions chez d'anciens participants afin de vérifier s'ils perdurent dans le temps et explorer les raisons qui expliquent leur amélioration, leur maintien, leur diminution ou leur perte, ce qui n'a pas encore été fait à notre connaissance.

## Références

- Andrews, D. A. et Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct* (4<sup>th</sup> ed.). Newark, NJ: LexisNexis.
- Andrews, J. P. et Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: The rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science and Medicine*, 56(3), 531-550. doi:10.1016/S0277-9536(02)00053-9
- Bearden, M. D. (1984). The association between community-based sports participation and misbehavior of juvenile delinquents at the Burnett-Bayland Home. *Dissertation Abstracts International*, 45, 1867.
- Bonta, J. et Andrews, D.A. (2007). Risk-need-responsivity model for offender assessment and rehabilitation. *Rehabilitation*, 6, 1-22.
- Burton, J. M. et Marshall, L. A. (2005). Protective factors for youth considered at risk of criminal behaviour: Does participation in extracurricular activities help? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 15(1), 46-64. doi:10.1002/cbm.36
- Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire. (2015). *Rapport d'activités 2014-2015*. Repéré à <http://www.centrejeunessedequébec.qc.ca/publications/Rapports%20annuels%20de%20gestion/Rapport%20annuel%20de%20gestion%202014-2015.pdf>
- Connell, J. P. et Kubisch, A. C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: Progress, prospects, and problems. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives*, 2, 15-44.
- Côté, J. et Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International journal of sports science & coaching*, 4(3), 307-323.
- Davies, M. S. (1984). Impacting trait anxiety and psychological well-being in incarcerated delinquents through the use of scuba training. *Dissertation Abstracts International*, 45, 458.
- Desjardins, S. (2014). *Guide de soutien à la pratique : Les balises entourant l'expertise prédécisionnelle*. Montréal : Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.
- Draper, C. E., Errington, S., Omar, S. et Makhita, S. (2013). The therapeutic benefits of sport in the rehabilitation of young sexual offenders: A qualitative evaluation of the Fight with insight programme. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 519-530. doi:10.1016/j.psychsport.2013.02.004

- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. doi:10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x
- Faulkner, G. J., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Allison, K. R., Dwyer, J. M. et 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. doi:10.1007/s10865-006-9091-2
- Funnell, S. C. et Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory. Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Hoffmann, J. P. (2006). Extracurricular activities, athletic participation, and adolescent alcohol use: Gender-differentiated and school-contextual effects. *Journal of Health and Social Behavior*, 47(3), 275-290. doi:10.1177/002214650604700306
- Johnson, E. H. (1987). *Handbook on crime and delinquency prevention*. New York, NY: Greenwood Press.
- Kaye, J. M. (1997). The effects of a weight training program on the self-esteem of in-patient juvenile sexual offenders. *Dissertation Abstracts International*, 57, 5901.
- Landers, D. M. et Landers, D. M. (1978). Socialization via interscholastic athletics: Its effects on delinquency. *Sociology of Education*, 51(4), 299-303. doi:10.2307/2112368
- Le Grand Défi Pierre-Lavoie. (2015). *Programme officiel 2015*. Repéré à <https://www.legdpl.com/wp-content/uploads/2015/05/programme-2015-GDPL.pdf>
- Leonard, W. I. (1998). The influence of physical activity and theoretically relevant variables in the use of drugs: The deterrence hypothesis revisited. *Journal of Sport Behavior*, 21(4), 421-434.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. doi:10.1111/1467-8624.00160
- Mahoney, J. L. et Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. doi:10.1037/0012-1649.33.2.241
- Meek, R. et Lewis, G. (2014). The impact of a sports initiative for young men in prison: Staff and participant perspectives. *Journal of Sport & Social Issues*, 38(2), 95-123. doi:10.1177/0193723512472896

- Miller, J. M. (2009). *21<sup>st</sup> Century criminology: A reference handbook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications inc, doi: <http://dx.doi.org.exproxy.usherbrooke.ca/10.4135/9781412971997>.
- Motivaction jeunesse. (2015). *Le projet OXYGÈNE*. Repéré à [http://motivactionjeunesse.com/fr/nos-actions?p\\_p\\_id=services\\_WAR\\_masterportlet&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=row1&p\\_p\\_col\\_pos=1&p\\_p\\_col\\_count=2&&services\\_WAR\\_masterportlet\\_view=details&&services\\_WAR\\_masterportlet\\_articleId=1067502](http://motivactionjeunesse.com/fr/nos-actions?p_p_id=services_WAR_masterportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=row1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&&services_WAR_masterportlet_view=details&&services_WAR_masterportlet_articleId=1067502)
- Nichols, G. (2007). *Sport and crime reduction: The role of sports in tackling youth crime*. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Nichols, G. et Crow, I. (2004). Measuring the impact of crime reduction interventions involving sports activities for young people. *Howard Journal of Criminal Justice*, 43(3), 267-283. doi:10.1111/j.1468-2311.2004.00327.x
- Parker, A., Meek, R. et Lewis, G. (2014). Sport in a youth prison: Male young offenders' experiences of a sporting intervention. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 381-396. doi:10.1080/13676261.2013.830699
- Poole, C. N. (2011). Organized sport as an intervention for juvenile re-offending: Effects on self-esteem, coping styles and goal setting skills. *Dissertation Abstracts International*, 71, 5828.
- Purdy, D. A. et Richard, S. F. (1983). Sport and juvenile delinquency: An examination and assessment of four major theories. *Journal of Sport Behavior*, 6(4), 179-193.
- Spruit, A., Vugt, E., Put, C., Stouwe, T., et Stams, G. (2015). Sports participation and juvenile delinquency: A meta-analytic review. *Journal Of Youth And Adolescence*, doi:10.1007/s10964-015-0389-7
- Van Hout, M. C. et Phelan, D. (2014). A grounded theory of fitness training and sports participation in young adult male offenders. *Journal of Sport and Social Issues*, 38(2), 124-147. doi:10.1177/0193723513520012
- Veliz, P. et Shakib, S. (2012). Interscholastic sports participation and school based delinquency: Does participation in sport foster a positive high school environment? *Sociological Spectrum*, 32(6), 558-580. doi:10.1080/02732173.2012.700837
- Ward, T. et Maruna, S. (2007). *Rehabilitation. Beyond the risk paradigm*. London, UK: Routledge.

- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation – Methods for studying programs and policies* (2<sup>ème</sup> éd.). New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Williams, D. J., Streat, W. B. et Bengoechea, E. G. (2002). Understanding recreation and sport as a rehabilitative tool within juvenile justice programs. *Juvenile and Family Court Journal*, 53(2), 31-41.
- Zanna, O. (2013). La douleur physique partagée au bénéfice de l'empathie : Une étude clinique pilote avec des mineurs délinquants. *Enfance*, 65(2), 181-195. doi:10.4074/S001375451300205x

## **CHAPITRE 4 – Article 2**

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



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

Michel-Alexandre Rioux<sup>1,2</sup>, Catherine Laurier<sup>2,3</sup>, Tegwen Gadais<sup>4</sup>, & Miguel M.  
Terradas<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychologie

<sup>2</sup>Institut universitaire Jeunes en difficulté – CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

<sup>3</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychoéducation

<sup>4</sup>Université du Québec à Montréal – Département des Sciences de l'activité physique

Publié dans la *Revue de psychoéducation* – Volume 46, numéro 2, 2017, 313-336

Rioux, M.-A., Laurier, C., Gadais, T., & Terradas, M. (2017). Interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants: apport des connaissances issues des sciences du sport. *Revue de Psychoéducation*, 46(2), 313-336.

## Résumé

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

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

### **Abstract**

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

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

## Introduction

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

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

Par ailleurs, Nichols et Crow (2004) identifient trois types de mécanismes que les interventions basées sur le sport peuvent utiliser afin de réduire le crime : la diversion, la dissuasion et le développement pro-social. Dans ce contexte, la diversion a pour objectif

de détourner une personne d'un endroit ou d'un moment où elle serait susceptible d'être impliquée dans une activité criminelle. La dissuasion a pour but d'amener la personne à croire qu'elle risque davantage de se faire arrêter par les autorités si elle commet un acte criminel que si elle s'implique dans une activité sportive. Finalement, le développement pro-social vise à diminuer les facteurs de risque et à favoriser les facteurs de protection chez les jeunes. De plus, il prône le développement de soi, facilité par l'amélioration de l'estime de soi, du lieu de contrôle interne et des habiletés cognitives, le tout guidé par des valeurs pro-sociales (Nichols et Crow, 2004). Le présent article s'intéresse principalement à ce dernier mécanisme parce que : (a) il constitue déjà une cible d'intervention en milieu de réadaptation (Desjardins et Turcot, 2009; Nichols et Crow, 2004), (b) les mentors (intervenants dispensant l'activité sportive) ont un rôle à jouer dans sa promotion et (c) le développement personnel et les compétences sociales qui sont au cœur du développement pro-social tel que le conçoit Nichols (2007) semblent trouver leur pendant conceptuel dans les sciences du sport.

Afin de comprendre le rôle crucial que peut jouer l'intervenant dispensant le sport auprès de jeunes en milieu de réadaptation, les études issues des sciences du sport, comprenant entre autres la psychologie du sport (Cox, 2005) et les sciences du *coaching* (Gilbert et Trudel, 2004; Haag, 1994) sont utilisées. Les auteurs de ces disciplines se sont principalement intéressés à comprendre comment le sport, en mettant l'accent sur les jeunes, l'entraîneur et les stratégies pédagogiques, peut favoriser le développement

positif<sup>12</sup> et les habiletés de vie (Compétences cognitives, sociales, affectives et intellectuelles qui permettent aux jeunes de devenir des membres productifs de la société; Weiss et Wiese-Bjornstal, 2009), ce qui s'apparentent au concept de développement pro-social tel que défini par Nichols et Crow (2004). Cela renvoie à l'idée que le sport n'agit pas directement positivement sur le jeune, prémisse de base de la plupart des études issues du milieu de la criminologie et de la psychoéducation (Rioux et al., 2017), mais qu'il doit être réfléchi et utilisé dans une optique de développement positif par les individus qui le dispensent (Danish, Forneris et Wallace, 2005).

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

L'objectif du présent article est de faire dialoguer les domaines de la psychologie, de la psychoéducation et de la criminologie avec celui des sciences du sport, champs de recherche qui évoluent indépendamment les uns des autres, dans le but de synthétiser les

---

<sup>12</sup> Approche englobant des modèles mettant l'accent sur les aspects positifs et adaptatifs de l'adolescence. Comparativement à la perspective des modèles déficitaires, le développement « réussi » n'est pas considéré uniquement comme l'absence de comportements à risque, mais aussi par la présence d'attributs positifs permettant aux jeunes de réaliser leur plein potentiel en tant qu'adultes productifs et engagés (Guerra et Bradshaw, 2008)

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

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

L'auteur principal est entraîneur de tennis depuis une dizaine d'années et étudiant au doctorat en psychologie recherche et intervention, spécialisé auprès des enfants et des adolescents. Il a de plus fait un passage en psychopédagogie (science de l'activité

physique) pour ses études de deuxième cycle lors desquelles il a mis sur pied un programme d'intervention basée sur le sport auprès de jeunes hébergés en milieu de réadaptation (Rioux, 2016). En plus des liens théoriques qu'il lui a été possible d'établir lors de ses recherches dans ces deux domaines respectifs, il a pu expérimenter l'impact qu'il pouvait avoir sur les jeunes de par son double statut d'entraîneur et de praticien.

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

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

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



traiter les questions et les problèmes d'un patient. Le choix de l'intervention est guidé par la nature du problème, l'orientation du thérapeute, le contexte, ainsi que la volonté et la capacité du patient de procéder au traitement » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 496).

Selon ce modèle, l'intervenant, le médium et l'intervention s'insèrent dans une orientation et dans une approche. L'orientation réfère à « l'approche générale, l'idéologie ou le point de vue d'un individu » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 657) ». Pour sa part, l'approche comprend la « méthode ou la stratégie particulière utilisée pour atteindre un objectif ou un but, par exemple l'approche psychodynamique dans la recherche et la pratique en psychologie » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 67).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Méthode**

### **Stratégie de recherche**

Une revue de la documentation scientifique a été effectuée à partir des bases de données suivantes : ERIC, Criminal Justice Abstracts, Psycinfo et Sport Discuss. Ces bases de données ont été consultées à l'aide des mots-clés suivants : {[skills (emotional

or life or social)] OR [social or emotional (learning or skills or outcomes or development or competence) OR [(positive youth or youth or psychosocial) development] OR [prosocial (values or behav\*) OR adolescent development} AND {[coach and (strateg\* or role\*or training or practice or abilit\* or educator] OR [coach and (transfer\* or facilitat\* or teach\* or promot\* or program\* or frame\* or guidance or method)] OR [(transfert\* or through sport) life skills]} AND {[exp sports] OR [sport\*-based intervention\*]}. Les mots clés ont été ajustés en fonction de la base de données interrogée.

### **Critères d'inclusion et d'exclusion des études recensées**

Les critères d'inclusion des articles étaient les suivants : (a) études empiriques, (b) réalisées en contexte scolaire, communautaire ou au sein d'un programme de développement d'habiletés de vie<sup>13</sup>, (c) dont l'objet d'étude est l'entraîneur ou ses stratégies pédagogiques, (d) et le sujet de recherche concerne le développement de comportements pro-sociaux, d'habiletés de vie, ou le développement positif au sens large (ou toute autre déclinaison du terme), (e) réalisées auprès de participants de 21 ans ou moins, ou d'entraîneurs intervenant auprès d'une clientèle âgée de 21 ans et moins. L'âge de 21 ans a été établi comme limite d'âge étant donné que les établissements tels que les Centres intégrés (universitaires) de santé et de services sociaux (CISSS et CIUSSS) peuvent prendre en charge les jeunes âgés jusqu'à 21 ans, pourvu que le délit ait été

---

<sup>13</sup> Les programmes de développement d'habiletés de vie sont définis par Petitpas, Cornelius, Van Raalte et Jones (2005) comme étant des programmes qui font la promotion du développement académique, personnel et social et qui engagent les participants dans des activités non sportives pour qu'ils puissent tester leurs habiletés dans différents domaines. Ces programmes utilisent des stratégies systématiques pour aider les jeunes à développer des habiletés et à les généraliser à d'autres domaines de vie (Petitpas et al., 2005). Par le fait même, un entraîneur qui y travaille devrait adhérer à une philosophie de développement holistique.

commis avant 18 ans. Les études qui portent sur le développement d'habiletés pro-sociales en contexte sportif uniquement (p. ex., Hodge et Lonsdale, 2011), ont été exclues car elles divergent du concept de « sport comme médium », tel qu'il devrait, selon nous, être utilisé s'il s'inscrit dans un processus de réhabilitation auprès de jeunes contrevenants. Finalement, les recherches réalisées auprès d'une population d'athlètes de haut niveau (p. ex., universitaires, professionnels) ont aussi été exclues, étant donné qu'elles s'éloignent grandement de la réalité et des préoccupations des jeunes contrevenants en milieu de réhabilitation.

### **Sélection des articles**

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

### **Analyse des résultats**

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

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

sous garde et la réhabilitation (Rioux et al., 2017) ainsi que de mieux en comprendre son fonctionnement.

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

## **Résultats**

### **Rôle de l'entraîneur dans le développement positif des jeunes**

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



Tableau 1  
Présentation des études recensées

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

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

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

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

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

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

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

vie (Petitpas et al., 2005). Au contraire, les entraîneurs des milieux communautaires peuvent parfois être des parents ou des bénévoles ne possédant aucune formation spécifique au domaine du *coaching* (Trottier et Robitaille, 2014) et ne s'inscrivant pas nécessairement dans une institution ayant un mandat clairement défini.

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

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

jeunes, ce qui permet de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents. C'est ainsi que dans les études de Camiré et al. (2012), de Flett et al. (2013) et de Trottier et Robitaille (2014), le critère de sélection des participants repose sur le fait qu'ils soient reconnus par leurs associations sportives comme des modèles de développement positif de leurs athlètes. Finalement, dans l'étude de Cowan et al. (2012), c'est le contexte de recherche (i.e., programme de développement d'habiletés de vie) qui permet de s'assurer de la philosophie des entraîneurs à l'étude, étant donné le mandat de développement d'habiletés de vie qu'il s'est donné.

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

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

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

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



*Activités mises en œuvre pour atteindre les résultats escomptés.* L'analyse des études a permis de classifier les stratégies utilisées par les entraîneurs selon deux catégories inspirées de Chung (2003)<sup>14</sup> soit les stratégies macros et les stratégies micros. Les stratégies macros sont définies comme des approches globales permettant d'atteindre des changements positifs chez les jeunes, mais sans prescrire des interventions spécifiques. À l'inverse, les stratégies micros sont des exemples d'actions ou de comportements spécifiques et facilement applicables qui favorisent le développement positif des jeunes.

*Stratégies macros.* Les stratégies macros se divisent en deux sous-catégories. La première est le *climat de coaching* perçu, défini comme l'environnement psychosocial que l'entraîneur crée pour ses athlètes (Cronin et Allen, 2015), comprenant (a) le climat soutenant l'autonomie, (b) le climat bienveillant et (c) le climat motivationnel<sup>15</sup>. La deuxième catégorie est le style de leadership de l'entraîneur, qui comprend les comportements de leadership transformationnel (transformational leadership behaviours) définis au Tableau 2. Ce tableau présente les stratégies macros rapportées dans les études ainsi que leurs caractéristiques. Ces caractéristiques, qui définissent les stratégies macros, pourraient être considérées comme des stratégies micros telles qu'elles ont été définies.

---

<sup>14</sup> Bien que l'étude de Chung (2003) soit ressortie dans la recherche documentaire, cette dernière a finalement été exclue, car elle porte sur les « entraîneurs-académiques » du programme *Play it Smart*, dont le travail consiste principalement à assurer un lien entre le football et l'école. Donc, l'étude ne porte pas sur le travail avec les jeunes dans le sport spécifiquement.

Tableau 2

*Stratégies macros : climats de coaching et leadership de l'entraîneur*

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

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

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

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

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

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

Les stratégies de développement d'habiletés de vie mentionnées dans la littérature sont diverses. En effet, les entraîneurs de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) rapportent utiliser deux types de stratégies, soit de groupe, lorsque le message s'adresse à l'ensemble de l'équipe et individuelle, lorsque que le moment propice à l'apprentissage touche une personne en particulier. Les entraîneurs mentionnent aussi des stratégies plus concrètes telles que les règles à suivre et la rétroaction. Concernant les règles à suivre, certains entraîneurs ont instauré des règles visant l'apprentissage d'habiletés de vie (p. ex., une procédure que les athlètes doivent suivre lorsqu'ils ne peuvent pas se présenter à un entraînement afin de développer le respect). Au niveau de la rétroaction, plusieurs entraîneurs rapportent l'utiliser comme stratégie d'enseignement direct, par exemple, en donnant des rétroactions positives (p. ex., « Bravo tu l'as fait! Tu travailles fort ! ») afin d'améliorer la confiance en soi.

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

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

al., 2012). En dernier lieu, certains participants de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) rapportent demander directement aux athlètes de mettre en pratique les habiletés acquises en contexte sportif dans une sphère de la vie non sportive (p. ex., à l'école).

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

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

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

Puis, les deux études portant sur des entraîneurs modèles (Camiré et al., 2012; Trottier et Robitaille, 2014) prétendent qu'une bonne connaissance de la clientèle serait un facteur clé dans une intervention faisant la promotion du développement positif des participants. En effet, les entraîneurs de l'étude de Camiré et ses collaborateurs reconnaissent l'importance de la compréhension des conditions de leurs athlètes (p. ex.,

contexte socioéconomique) dans la conception de leurs interventions. Par exemple, ils tiennent compte de la condition actuelle de leurs athlètes et des exigences auxquelles ils seront confrontés dans le futur (p. ex., école, emploi) (Camiré et al., 2012). En plus d'avoir un effet sur la nature des interventions, la compréhension des besoins de la clientèle semble motiver les entraîneurs à favoriser le développement positif. En effet, une des motivations que rapportent les entraîneurs de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) à enseigner les habiletés de vie est la croyance que ces habiletés sont importantes pour les athlètes, autant dans le sport que dans la vie.

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

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



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

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

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

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

## **Discussion et conclusion**

### **Analyse de la documentation scientifique issue des sciences du sport**

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

Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux de l'étude spécifique aux milieux de réhabilitation d'Andrews et Andrews (2003) portant sur l'impact des méthodes d'enseignement d'un intervenant utilisant le sport sur les participants. En effet, les recommandations de ces auteurs concernant le choix accordé aux participants, la prise en compte des besoins individuels, l'utilisation des rétroactions positives et l'accent mis sur la tâche plutôt que sur la régulation et la victoire, sont corroborées respectivement par les études de Cowan et al. (2012), Camiré et ses collaborateurs (2012), Trottier et Robitaille (2014) et Gould et ses collègues (2012). Cependant, les résultats de la présente étude permettent d'aller plus loin. En effet, en plus des recommandations formulées par Andrews et Andrews (2003), il semble que l'entraîneur devrait entre autres éléments avoir une philosophie de développement holistique (Camiré et al., 2012; Harrist et Witt, 2012). De plus, cette étude de la littérature

révèle d'autres stratégies pouvant être utilisées par l'entraîneur telles que l'humour (Cowan et al., 2012), l'établissement de relations horizontales (Harrist et Witt, 2012) et le maintien d'attentes élevées (Trottier et Robitaille, 2014). Ces stratégies pourraient aider à maximiser les bénéfices liés à la participation sportive, tel que l'amélioration de l'estime de soi (Cronin et Allen, 2015) et le développement d'habiletés personnelles et sociales (Cronin et Allen, 2015; Gould et al., 2012; Vella et al., 2013).

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

### **Dialogue entre le domaine psychosocial et celui des sciences du sport**

Concernant l'objectif de faire dialoguer deux domaines de recherche, une limite a été identifiée. En effet, le paradigme dans lequel se situe chacun de ces domaines rend

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

Néanmoins, l'utilisation d'un paradigme différent, comme celui adopté ici, permet un rapprochement. En effet, concevoir que la prévention peut s'effectuer par le biais du développement positif, tel que le conçoivent plusieurs auteurs (p. ex., Guerra et Bradshaw, 2008; Mangrulkar, Whitman et Posner, 2001), permet d'établir des liens entre deux domaines qui seraient autrement plus difficiles à lier. Le modèle des vies saines (*Good Life Model*) de Ward et Maruna (2007) s'inscrit directement dans ce paradigme. Selon ce

dernier, tous les humains, y compris les délinquants, sont à la poursuite des mêmes besoins primaires (p. ex., connaissance, amitié). Cependant, l'atteinte ou la protection de ces besoins peut être faite de manière socialement acceptable ou non pour des raisons internes (p. ex., difficulté de résolution de problème) ou externes (p. ex., support social). Ainsi, « la promotion des besoins primaires est susceptible d'éliminer ou de modifier automatiquement les facteurs de risque dynamiques généralement ciblés (c-à-d. besoins criminogènes) » [traduction libre] (Ward et Maruna, 2007; p. 108).

### **Pistes pratiques et pistes de recherche futures**

L'analyse des articles recensés permet de formuler des pistes pratiques intéressantes quant à l'implantation d'une intervention basée sur le sport en milieu de réhabilitation. Premièrement, si l'on considère que l'intervenant et l'entraîneur sont une seule et même personne, il est possible d'ajouter aux recommandations de Rioux et al. (2017) que la discipline sportive proposée dans une intervention basée sur le sport devrait être réalisée par un intervenant connaissant bien les besoins de la clientèle contrevenante et adaptant ses interventions en fonction de celle-ci (Camiré et al., 2012). Afin de maximiser les effets bénéfiques de la participation sportive sur le développement positif, l'intervenant devrait aussi adhérer à une philosophie de développement holistique (Camiré et al., 2012; Harrist et Witt, 2012) et utiliser différentes stratégies d'intervention dont l'établissement de relations horizontales (Harrist et Witt, 2012) et la rétroaction positive (Trottier et Robitaille, 2014). L'intervenant devrait de plus s'assurer que les jeunes se sentent

reconnus (Cowan et al., 2012; Cronin et Allen, 2015) et que l'environnement sportif dans lequel ils évoluent soit perçu comme sécuritaire et invitant (Gould et al., 2012).

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

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

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



## Références

- Andrews, J. P. et Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: The rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science and Medicine*, 56(3), 531-550. doi:10.1016/S0277-9536(02)00053-9
- Andrews, D. A. et Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct* (4<sup>th</sup> ed.). Newark, NJ: LexisNexis.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. et Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. Dans Lerner, R. M. et Damon, W, *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6<sup>e</sup> éd., vol.1, p. 894-941). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Camiré, M., Trudel, P. et Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *Sport Psychologist*, 26(2), 243-260.
- Chung, Y. (2003). Teaching life skills to high school football players: Strategies identified by Play It Smart academic coaches. *Dissertation Abstracts International Section A*, 64, 2022.
- Connell, J. P. et Kubisch, A. C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: progress, prospects, and problems. *New approaches to evaluating community initiatives*, 2, 15-44.
- Cowan, D. T., Taylor, I. M., Mcewan, H. E. et Baker, J. S. (2012). Bridging the gap between self-determination theory and coaching soccer to disadvantaged youth. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(4), 361-374.
- Cox, M. R. H. (2005). *Psychologie du sport*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Cronin, L. D. et Allen, J. B. (2015). Developmental experiences and well-being in sport: The importance of the coaching climate. *Sport Psychologist*, 29(1), 62-71.
- Danish, S. J., Forneris, T. et Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21(2), 41-62.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherche qualitatives*, 3, 28-43.
- Desjardins, S. et Turcot, P. J. (2009). *Guide de soutien à la pratique: la réadaptation avec hébergement continu*. Montréal, Québec : Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire.

- Flett, M. R., Gould, D., Griffes, K. R. et Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: A comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist*, 27(4), 325-337.
- Gilbert, W. D. et Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Gould, D. et Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. doi:10.1080/17509840701834573
- Gould, D., Flett, R. et Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychology of Sport et Exercise*, 13(1), 80-87.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Repéré à [http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq\\_chap1.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf)
- Guerra, N. G. et Bradshaw, C. P. (2008). *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Haag, H. R. (1994). State-of-the-art review of sport pedagogy. *Sport Science Review*, 3(1), 1-10.
- Harrist, C. J. et Witt, P. A. (2012). Seeing the court: A qualitative inquiry into youth basketball as a positive developmental context. *Journal of Sport Behavior*, 35(2), 125-153.
- Hodge, K. et Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(4), 527-547.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. et Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. et Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Washington, DC: Pan American Health Organization.
- Nichols, G. (2007). *Sport and crime reduction: The role of sports in tackling youth crime*. New York, NY: Routledge/Taylor et Francis Group.

- Nichols, G. et Crow, I. (2004). Measuring the impact of crime reduction interventions involving sports activities for young people. *Howard Journal of Criminal Justice*, 43(3), 267-283. doi:10.1111/j.1468-2311.2004.00327.x
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., van Raalte, J. L. et Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *Sport Psychologist*, 19(1), 63-80.
- Rioux, M. A. (2016). Utilisation du sport comme médium d'intervention : illustration d'un modèle d'intervention à la base du projet « développement personnel et social par le tennis » au Centre jeunesse de Québec Institut universitaire (CJQ-IU). *Défi jeunesse*, 22(3), 12-19.
- Rioux, M. A., Laurier, C., Gadais, T. et Terradas, M. M. (2017). Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et compréhensive de dix interventions. *Revue de psychoéducation*.
- Trottier, C. et Robitaille, S. (2014). Fostering life skills development in high school and community sport: A comparative analysis of the coach's role. *Sport Psychologist*, 28(1), 10-21.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association
- Vella, S. A., Oades, L. G. et Crowe, T. P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach-athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education et Sport Pedagogy*, 18(5), 549-561.
- Ward, T. et Maruna, S. (2007). *Rehabilitation: Beyond the risk paradigm*. London, UK: Routledge.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation – Methods for studying programs and policies* (2<sup>ème</sup> éd.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Weiss, M. R. et Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 10(3), 1-8.
- Williams, D. J., Strean, W. B. et Bengoechea, E. G. (2002). Understanding recreation and sport as a rehabilitative tool within juvenile justice programs. *Juvenile and Family Court Journal*, 53(2), 31-41.

**CHAPITRE 5 – Article 3**

*Co-construction of an intervention model using sports in a rehabilitation setting: A  
collaboration between researchers and practitioners*

Co-construction of an intervention model using sports in a rehabilitation setting: A  
collaboration between researchers and practitioners

Michel-Alexandre Rioux<sup>1,2</sup>, Catherine Laurier<sup>2,3</sup>, Miguel M Terradas<sup>1,2</sup>, Maxime  
Labonté<sup>1</sup>, & Richard Desormeaux<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychologie

<sup>2</sup>Institut universitaire Jeunes en difficulté – CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

<sup>3</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychoéducation

<sup>4</sup>CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal

Publié dans la revue *Residential Treatment for Children and Youth* – Volume 36,  
numéro 1, 2019, 54-80

Rioux, M.A., Laurier, C., Terradas, M., Labonté, M., & Desormeaux, R. (2019). Co-construction of an intervention model using sports in a rehabilitation setting: A collaboration between researchers and practitioners. *Residential Treatment for Children & Youth*, 36(1), 54-80. DOI: 10.1080/0886571X.2018.1497931.

### **Abstract**

The objective of this article is to develop an explanatory model of how a rehabilitation intervention functions within a sports context. Participants include three Coach-Educators (CEs) who organize and set up a rehabilitation intervention using ice hockey. In order to develop the model, two focus groups using the co-modeling methodology of Basque and Pudenko (2004) were conducted. Based on their experiences, the CEs illustrated and modeled the functioning of their intervention. A concept mapping software was projected on a screen to follow the co-modeling in real time. The first discussion group provided a first draft of the model which served as a starting point for the second. The data were analyzed in light of the Theory of change (Weiss, 1998). The CEs report that the objective of the intervention is social integration. This objective can be achieved either through the interaction of the activity components (i.e., youth, group, CEs, ice hockey, structured aspects), or by the CEs' interventions involving four mechanisms: strengthening self-esteem, moving focus from oneself to others, destigmatization, and learning of prosocial behaviors. Many factors, such as gender, expertise and participants' experiences were identified as having a positive or negative effect on achieving the objective of the program. Practical considerations and future research avenues are presented. For example, practitioners who use sport in the context of rehabilitation should be familiar with the characteristics and difficulties of the adolescents in Youth Centers and have a clinical rationale in relation to the problem underlying the intervention and its objective.

**Keywords:** Sports-based interventions, rehabilitation, youth in difficulty, logic model, co-construction

## Introduction

Youth centers (*Centres Jeunesse*) are Quebec institutions responsible for the protection and rehabilitation of young people (Government of Quebec, 2016). Youth hosted in youth centers can be taken into care under three laws: the Youth Protection Act (YPA), the Act respecting Health Services and Social Services (AHSSS) and the Youth Criminal Justice Act (YCJA). The YPA is a provincial law that defines the rights of children and parents as well as the context of social and judicial interventions for youth protection. This law is used when the safety or development of children and adolescents under the age of 18 is, or may be, compromised (Government of Quebec, 2017). The YCJA is a federal statute that sets out the framework for judicial and extrajudicial procedures for youth between the ages of 12 and 17 who commit an offense under the Criminal Code or other federal statutes (Government of Quebec, 2016). For its part, the AHSSS is a provincial act that defines the rights of users and the framework for intervention in health and social services. This act aims to maintain and improve the physical, mental and social capacity of Quebecers (Government of Quebec, 2017).

Despite the fact that laws leading to the delivery of services by youth centers may differ, most of the youth have difficulties such as an oppositional defiant disorder and conduct disorders that can be grouped under the term *disruptive behaviors* (Loeber et al., 2009). Oppositional defiant disorder is defined as “a frequent and persistent pattern of angry/irritable mood, argumentative/defiant behavior, or vindictiveness” (American Psychiatry Association [APA], 2013; p. 463). Conduct disorders, on the other hand,



concern “a repetitive and persistent pattern of behavior in which the basic rights of others or major age-appropriate societal norms or rules are violated” (APA, 2013; p. 469). Indeed, Pauzé and his colleagues (2004) argue that more than half of the youth served by the youth centers of Quebec meet the diagnostic criteria for these disorders. Another study of young offenders who receive services from youth centers by Toupin, Pauzé and Lanctôt (2009) points out that about a third of adolescents present with conduct disorder or oppositional defiant disorder.

Given the difficulties that young people receiving youth center services have in terms of interpersonal relationships, all clinical activities carried out by youth centers are guided by the paradigm of social integration (Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire [CJM-IU] *Montreal Youth Center-University Institute*, 2011; Keable, 2007; Keable, Malo & Daigneault, 2011). According to Gaudet and Chagnon (2004), social integration is defined as:

"The result of a learning and development process that involves: (1) an ability to perform social roles appropriate to one's age group (worker, student, friend, romantic partner, citizen) and capabilities; (2) belonging to groups that operate with respect to rules, values, and moral and legal norms; and (3) adequate, stable and reciprocal relationships with these groups (objective dimension) in which one feels appreciated and invested as an individual (subjective dimension)" [translation from french]. (p. 21)

Numerous programs within the paradigm of social integration of young people have been set up in youth centers in recent years. These programs are aimed at exploring and expressing emotions, developing social skills and support networks, developing

independent living skills, and becoming familiar with community resources. They use different mediums of intervention, including group discussions, role-plays and experimentations (perform tasks in action) (Goyette, Turcotte, Mann-Feder, Grenier, & Turcotte, 2012; Goyette et al., 2012). Some propose sport as a means of intervention (e.g., *Grand Défi Pierre-Lavoie, Projet OXYGÈNE*). The hockey activity of the Integrated Center for Health and Social Services (CIUSSS) Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal, established in 2010, is an example. This initiative has never been formally evaluated.

Programs using sport as a medium of intervention in youth centers are part of the "Sport-for-Development" (SFD) research area. This is defined as "the use of sport to exert a positive influence on public health, the socialization of children, youths and adults, the social inclusion of disadvantaged, the economic development of regions and states, and fostering intercultural exchange and conflict resolution" (Lyras & Welty Peachey, 2011, p. 311). However, some authors (e.g., Hartmann, 2003; Hartmann & Kwauk, 2011) note the lack of scientific literature concerning the mechanisms by which sport can foster the development of participants. This may explain the difficulty in understanding the links between sport (or sports-based programs) and social change (Green, 2008).

This lack of literature on the mechanisms underlying participation in sports emerges from research that focuses on sports-based interventions in rehabilitation settings (Rioux, Laurier, Gadais, & Terradas, 2017). Thus, Rioux et al. (2017) find that little research focuses on the underlying mechanisms of action of these interventions, and few

of them offer an explicit theory of how interventions in the study are supposed to contribute to the expected or observed results (Program theory; Funnel & Rogers, 2011). In the absence of a program theory, evaluation research results can be difficult to interpret (Funnel & Rogers, 2011). The positive or negative effects of these programs may therefore be attributed, possibly erroneously, to sport practice and beliefs about its potential positive impact on participants' behavior and character as described by Coakley (2002) and Green (2008). However, the effects of practicing a sport would be more related to the objectives of the activity and how it is used (Coakley, 2002). Only the studies by Draper et al. (2013) and Zanna (2013) reflect the underlying mechanisms of action for participation in a sports-based program (Rioux et al., 2017).

Briefly, Draper et al. (2013) main objective is to reduce recidivism among sex offenders. In order to achieve this, Draper et al., (2013) propose that sports activities be used in such a way that the themes elaborated in the therapeutic follow-up of a cognitive-behavioral therapy (CBT) approach that the participants pursue as part of their placement are taken up by coach-educators who favor pro-social values, do not emphasize past offenses, and attempt to promote self-esteem.

Zanna (2013) targets the improvement of offenders' capacity for empathy. In order to do this, Zanna (2013) proposes that the sporting activity be used as a place for experiencing, feeling and perceiving in others the physical pain that is inseparable from

sport. In addition, the sporting activity is used in such a way as to enable the participants to discuss this shared physical pain.

These studies suggest that how the issues at the base of the intervention are conceived and the context in which they fit, impacts on the understanding and use of sports. These last two interventions were conducted with young offenders who committed a criminal offense and were placed in rehabilitation institutions, however we do not know what their intervention paradigms were. Thus, to our knowledge, no study has developed a model of understanding of a rehabilitation intervention using sports according to the social integration paradigm and aimed at both young people whose development and security are compromised and young people who have violated the law.

However, the study by D'Andrea, Bergholz, Fortunato and Spinazzola (2013) offers an interesting reflection. This research proposes a sport-based intervention for young people in residential care who have a history of childhood physical or sexual abuse, or neglect, and meet the criteria for Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD). It also establishes a link between youth receiving services under the YPA and the YCJA. In fact, most of the youth under these two laws share a history of complex trauma. (Collin-Vézina, Coleman, Milne, Sell & Daigneault, 2011; Collin-Vézina & Milne, 2014; Ford, Chapman, Connor & Cruise, 2012). Briefly, the authors suggest adapting a sport activity to include trauma-informed treatment principles. More specifically, they propose a treatment philosophy guided by the Attachment, Self-Regulation and Competency model (ARC),

combined with Dialectic Behavioral Therapy (DBT), and delivered by coaches using the principles of Parent-Child Interaction Therapy (PCIT).

It would therefore be important to better understand how a rehabilitation intervention using sport as a means of intervention can promote the social integration of participants. This understanding would make it possible to better orient sports-based interventions in rehabilitation settings to specific targets needed for social integration. It would also make it possible to facilitate the integration of research results into intervention contexts grouping different populations as in the case of rehabilitation centers in Quebec.

This study was approved by the Research Ethics Board of the CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal as well as by the Université de Sherbrooke (#16-04-04).

### **Study Objective**

The objective of this study is to develop the program theory of a rehabilitation intervention in a sport context in order to understand how this intervention is supposed to promote the social integration of the participants from the point of view of the C-Es who set up and run it.

### **Intervention Under Study**

The hockey activity uses ice hockey as a vehicle for social integration. It is offered to young people in the care of the Montreal Youth Center-University Institute. The team

who created and established the program is composed of three coaches and one coordinator. For the past seven years, they have organized and managed a hockey program based on the learning and requirements of federated minor hockey in the community. In addition to traditional hockey practices, the program includes a special event in a National Hockey League arena, as well as a team dinner at the end of the season. The total duration of the program is 25 weeks.

### **Hockey activity participants**

The hockey activity is open to youth (aged between 12 and 21) who may be living in a rehabilitation center, group home or with a foster family. Their participation in the hockey activity is voluntary. They may register as a player, goalie or support staff (e.g., referee, scorekeeper, locker room assistant or assistant coach). Those who work in support receive a weekly salary and a letter of recommendation. The activity can accommodate a maximum of 25 youth (20 players, 2 goalies and 3 staff). It is possible for adolescents who have participated in a previous year to re-register.

### **How the hockey activity works**

As soon as they register, those who wish to participate in the program must choose a team value and formulate a personal objective corresponding to a skill they wish to develop during the activity. They must choose one or more of the proposed team values: attendance, mutual aid, generosity, good leadership, sense of responsibility and harmony. The personal objective must be related to the adolescent's intervention plan (IP) and the

program's social integration mandate (e.g., emotional management and social skills development). Finally, a second objective, concerning the youth's technical skills, is determined with one of the C-Es once the program has begun (e.g., skating backward, abrupt stops).

The team value and personal objectives are assessed by the youth with the assigned C-E at the end of each training session. For each, the teen assigns a score ranging from 1 to 6. The C-E prompts the youth to elaborate on his score, asks for supporting examples and elicits the teen's observations, without knowing the score the teen originally gave himself. In addition to these weekly assessments, two more comprehensive individual assessments are conducted at mid-season and at the end of the program. These biannual assessments are given to the teen's follow-up educators who can use them in their interventions in the youth's other environments. The final assessment cumulates the youth's weekly self-observations combined with those of his C-E. Following the final assessment, and always with a view to social integration of the young participants, the C-E team assigns a rating to each player ranging from 1 to 6 (rating 7 only being assigned to workers), which will guide the recommendations. Table 1 presents the scores and their meanings.

Table 1

*Presentation of scores and their meanings*

<b>Score</b>	<b>Meaning</b>
1	The player did not have the necessary adaptability potential to participate in this kind of activity.
2	The player has not been able to maintain the attitudes and/or consistency necessary to meet his commitment.
3	The player has developed some learning that would benefit from consolidation before engaging in an activity in the community.
4	The player has integrated several learnings. We encourage him to consistently maintain his efforts.
5	The player already had all the skills required to engage in an activity in the community. This program was a less than stimulating social integration challenge for him.
6	The player would be ready to join an activity in the community. We support him, in collaboration with the CJM-IU Foundation, by offering him basic hockey equipment worth \$300.
7	The youth had been identified at the beginning of the program to take on a paid job in collaboration with the facilitators. He successfully remained in his role until the end.

As shown in Table 1, a participant with a rating between 1 and 4 inclusively would not have achieved the program objective and would be invited to continue working on the skills required for social integration through either participation in the hockey activity or any other activity offered by the institution. An adolescent with a score of 5 found the program was a less-than-stimulating challenge, that is, he already possessed all the necessary skills to integrate into a community activity. For example, he may be a teen who received a score of 6 the previous year. Finally, a score of 6 is awarded to a youth who has achieved the social integration objective of the program.

### **Method**

This study is part of the paradigm of constructivism. According to this paradigm, the reality, contrary to the positivism that conceives it as objective and tangible, does not



exist outside of the perceptions (mental constructions) of individuals (Guba & Lincoln, 1994). Thus, the results presented in this article are considered "a possible model for knowledge developed by cognitive beings able to build for themselves, from their own experience, a more or less reliable world" (Watzlawick, 1988; p. 42).

### Participants

Participants include three C-Es who organize and set up the hockey activity. They were selected based on their knowledge of rehabilitation environments, youth displaying disruptive behavior, the activity, and their involvement in the activity. Table 2 presents their socio-demographic characteristics. They are all men, with an average age of 36 years and an average of 15.3 years of experience working in a youth center. More specifically, the participants are: the creator and manager of the program, a C-E, and a Clinical Practice Coach (CPC). Despite the difference in their position titles, all participants act as coaches of the hockey activity and hold, or have previously held, a position of youth educator within a rehabilitation unit. Thus, the term C-E will be used throughout the text to refer to the three participants.

Table 2

*Sociodemographic characteristics of participants*

Participants	Age	Education Level	Years Employed by a YC	Hockey Playing Experience Level	Years of Experience as a Coach
1	46	College	27	Pee-Wee	6
2	28	University undergraduate	7	University	5 1/2
3	34	Graduate studies	12	Midget AA	6

---

*Note.* Pee-Wee: Division comprising players aged 11 and 12; Midget: Division comprising players aged between 15 and 17 inclusive; University: Division comprising players on a university team (university students).

## **Procedure**

To meet the objectives of the study, a focus group based on a collaborative approach (Desgagné, 1997) was established. This approach aims first to create a space for reflection conducive to the co-construction of knowledge between the practitioners and the researcher. Secondly, it recognizes the knowledge and skills of those involved. Finally, it is beneficial for the researcher (creation of research data) and for the participants (opportunity for professional development) (Desgagné, 1997).

The reflective activity is a concept mapping exercise, defined as the action of creating a visual representation of the relations between a set of subjects (Morgan & Guevara, 2008), with the objective of creating a conceptual map. This corresponds to a graphical representation of the group thinking presenting all the participants' ideas and how these ideas are interrelated. The concept map may indicate which ideas are more relevant, important, or appropriate (Trochim, 1989) with respect to the *theory of change* of the hockey activity. This theory concerns "how" and "why" an initiative works (Weiss, 1998). It can be structured according to (a) the expected results, (b) the activities put in place, and (c) the contextual factors (Connell & Kubish, 1998). The reflective activity has proven effective in developing logical models of programs in different scientific studies (e.g., Rosas, 2005; Yampolskaya, Nesman, Hernandez, & Kock, 2004) using the

procedure developed by Trochim (1989). This procedure is the most formal, but is only one of many concept mapping methods in qualitative research (Morgan & Guevara, 2008).

This methodology differs from the Trochim method (1989) in which the concept map is created by applying computer tools to the preliminary work of the participants (Morgan and Guevara, 2008). Instead, it is based on Basque and Pudelko's (2004) method of co-modeling knowledge, in which the participants produce the conceptual map directly using a computer program. Given that the purpose of this study differs from that of studies using the co-modeling method (i.e., learning and transfer of expertise), the *Object Types* modeling language used by Basque (2013) is not used. Rather the *Theory of Change* language is employed. However, the principles underlying this method (collaboration, co-construction, negotiation of meaning) are respected. The method by Basque and Pudelko (2004) was chosen because (a) it allows for the creation of an analyzable artefact (conceptual map) resulting from the negotiation of meaning between the key actors of the case under study, and (b) the co-modeling work has the potential to create learning situations for the participants (Basque & Pudelko, 2004), which encourages the professional development opportunity advocated by the collaborative approach.

The collaboration aspect between researchers and practitioners is also present in the design of research that involves, as proposed by Basque and Callies (2012), going back and forth between these two parties to ensure the correctness of the concept map throughout its creation process.

### **Data collection tools and functioning of discussion groups**

*Visual Understanding Environment* (VUE) software is projected on a screen visible to all participants. The goal is to have visual support to follow the participants' reflective process in real time.

The first *concept mapping* session is divided into three parts based on the components of the theory of change (expected results, activities put in place and contextual factors; Connell & Kubish, 1998). During the discussions, the participants are invited to follow the approach using construction of conceptual maps proposed by Kealy (2001). With this approach, participants must (1) identify concepts, (2) organize them, (3) link the concepts, and (4) name the links between them (Kealy, 2001) based on the subject matter (components of the theory of change).

Thus, a first round of deliberations on the expected results is undertaken until consensus is reached. In a second step, the participants are asked to take the same approach concerning the factors contributing to the achievement of the objectives (activities put in place), then, in a third step, they decide on the factors that can help or hinder their attainment (contextual factors). As suggested by Weiss (1998), the researcher can suggest avenues for reflection when participants have difficulty generating answers. These suggestions are based on scientific knowledge, observations made about the current program, knowledge of similar programs or logical reasoning (Weiss, 1998).

The second *concept mapping* session begins with the presentation of the preliminary analysis of the data from the first session in the form of a concept map. Subsequently, participants are asked to resume the *concept mapping* exercise based on this concept map, while taking into account the components of the theory of change (Connell & Kubish, 1998) and Kealy's (2001) approach. Participants are thus obliged to reject or accept, in whole or in part, the preliminary analysis submitted to them and to modify or fine tune it as necessary. In addition to the visual data (concept map), the sessions are recorded in audio format with the agreement of the participants.

### **Results analysis**

The analysis of the data collected was carried out in three stages. First, the recordings of the groups were played back in order to transcribe information verbatim and place it in the right place in the concept map directly in the VUE software. Thus, the verbatim is placed in the concept (or the node<sup>16</sup>; Basque, 2013) if the extract deals with a concept, or in a link<sup>17</sup> (Basque, 2013) if the extract deals with a link between two concepts.

Second, an inductive thematic analysis (Miles & Huberman, 2003) guided by the *theory of change* (Weiss, 1998) was conducted. The data were first analyzed in light of the components of the theory of change (Connell & Kubish, 1998): the expected results, the activities put in place, and the contextual factors. This first analysis made it possible

---

<sup>16</sup> Nodes represent the knowledge entities identified with short textual labels (Basque, 2013).

<sup>17</sup> Links represent the semantic relationships established between the knowledge entities (Basque, 2013).

to organize the concepts on the map using a color code. Third, an intra-component thematic analysis was carried out. This analysis focused on organizing the concepts of each of the components according to the emerging themes. This second analysis made it possible to refine the initial model. Once again, the lead author took advantage of the software features (e.g., positioning of concepts on the map, color gradation).

## Results

### General operation

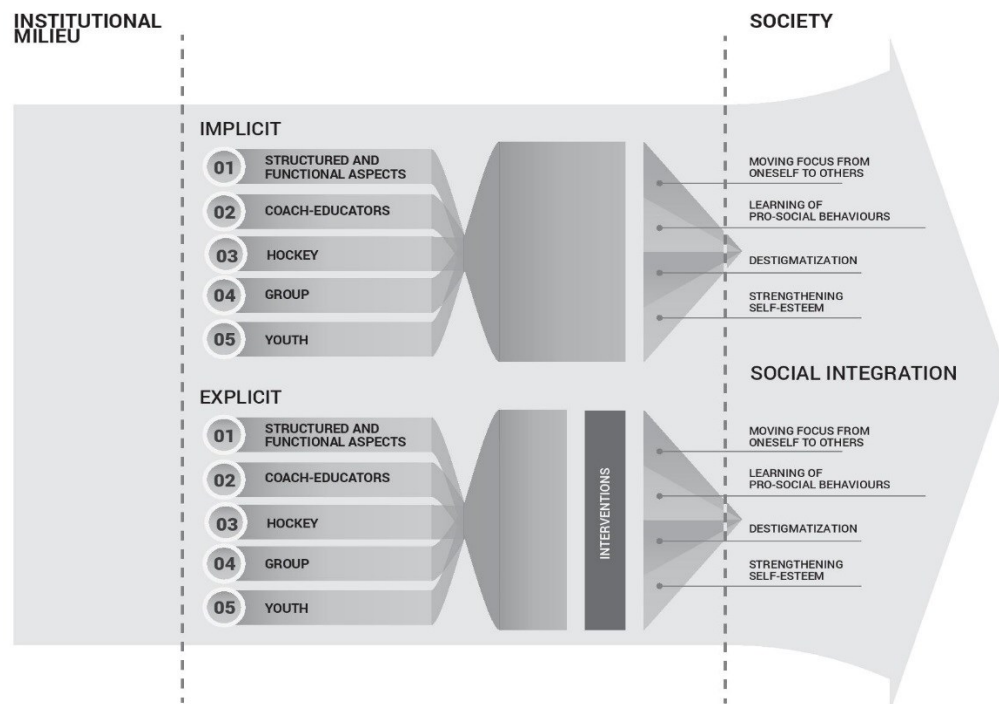


Figure 1. Hockey activity schematic

Figure 1<sup>18</sup> illustrates that the hockey activity is a social integration activity midway between society and the institutional milieu with specific objectives (expected results). These objectives are represented by the tip of the pyramid. These components interact with one another and create a dynamic process within the activity that promotes the desired outcomes. The expected results can be promoted by elements of the hockey activity, either (a) directly by different mechanisms (implicit interventions), or (b) indirectly through the intervention of a C-E (explicit interventions) that promotes these same mechanisms. The intervention terms "implicit" and "explicit" were used to do justice to the vision of the intervention held by the study participants. In their opinion, "everything is an intervention". However, interventions can be made directly by the C-E (explicit interventions) or indirectly via rules, established values, as well as by consequences of previous interventions (implicit interventions). These mechanisms are illustrated by the faces of the pyramid. Each of these concepts will be discussed in detail in the following sections. Table 4 (Appendix A) contains examples of verbatim excerpts that support ideas throughout the text. The numbers in brackets correspond to verbatim extracts.

### **Expected results**

The expected results correspond to the desired or expected objectives of the hockey activity as identified by the C-Es. The C-Es agree that the desired objective of participation in the hockey activity is the development of skills that would eventually enable adolescents to integrate into the community [1].

---

<sup>18</sup> The concept map has been mapped so as to make it more comprehensible to the reader.

These skills are numerous. One of the C-Es mentioned a few when he stated that the objective of the program was to [2] "teach the youth to be hard-working, punctual, respectful of those around them, and to integrate, adapt and develop leadership skills". The C-E reports that the criteria for success in relation to these competencies must be established according to the teen's stage of development [3]. Thus, according to the C-E, participation in a community activity is not a criterion for the success of the hockey activity, but rather a desirable consequence of participation in it [4].

In addition to these different skills, the C-E mentions that one proof of social integration, and also one of the desired goals of participation in the hockey activity, is the development of hope and confidence that life can be better [5]. For example, C-Es report the positive relationships that youth develop with them. Indeed, the C-Es mention, when speaking of these relationships marked by trust and caring, that following the activity, a youth is likely to realize that they are possible and want to seek or reproduce them [6].

### **Hockey activity components**

Before continuing the analysis of *Activities put in place to achieve the expected results*, it seems important to report on the C-Es' perceptions about the hockey activity and its various components. These components arose from the intra-component thematic analysis. Indeed, by articulating the activities put in place to achieve the expected results, participants were led to talk about the nature and components of the hockey activity.



The C-Es identified five main components of the hockey activity: (a) the structured and functional aspects (relating to the technicality of the activity), (b) the C-Es, (c) the hockey, (d) the group, and (e) the teens.

**Hockey activity.** The C-Es consider the hockey activity as a social integration experience that fits into a logical framework in the sense that it builds on the skills or abilities of young people and gradually leads them further. Thus, the activity is closer to the *community* side than the *institutional environment* side (see Figure 1) [7].

**Structured and functional aspects.** The C-Es accord particular importance to the structured and functional aspects of the activity such as the routine between arrival at the arena and embarking on the ice, the system of objectives, team values, physical location, length of the activity, and the coach-to-youth ratio. The C-Es consider these structured and functional aspects as the basis on which their intervention takes place [8]. They believe, moreover, that these aspects distinguish between community and rehabilitation interventions [9].

**Coach-Educators.** The discussion with the C-Es highlights that they feel they have a dual role as coach and educator in dealing with adolescents involved in hockey. Although the role of educator may not be expressed as such to the teens [10], it is the role that guides their actions as coach [11]. The C-Es believe they can fully assume the role of

educator, intervene and respond to problematic and sensitive situations that may arise during the activity [12].

**Hockey.** The C-Es regard hockey as a pretext, just like any other medium [13], in rehabilitation work [14]. Furthermore, the C-Es report seeing in hockey a significant experiential learning potential for the rehabilitation of young participants [15]. Finally, the C-Es believe that the way adolescents play hockey does not differ from their usual behavior. Thus, an insight with respect to hockey brings an insight into the young in relation to his person and vice versa [16].

**The group.** The C-Es consider the group as a micro-society in which are found all the roles of society (e.g., scapegoat, leader). As a result, the C-Es perceive the group as a component in which young people are likely to experience new social roles [17].

**The youth.** The C-Es believe that the adolescents with whom they intervene often have emotional difficulties and a fragile self-esteem [18]. With hockey, the C-Es feel that the youth do not necessarily see the link between sport and their rehabilitation process [19]; they would participate in the activity for the simple pleasure of playing hockey [20].

### **Activities put in place to achieve the expected results**

Discussions with the C-Es identified that the development of skills and hope for social integration could be accomplished through four mechanisms: (a) strengthening self-

esteem (b) moving focus from oneself to others (c) destigmatization and (d) learning of pro-social behaviors. Strengthening self-esteem is defined as encouraging the teens to adopt a more positive perception of themselves. The mechanism of moving focus from oneself to others is to promote the transition from an attitude which tends to think mainly about oneself and one's own interests to greater consideration of others in one's actions. Destigmatization promotes a sense of normality in the adolescent regarding the different facets of his personality (e.g., behavior, social status). Finally, learning of pro-social behaviors is defined as encouraging the development and integration of behaviors that do not harm others but rather target the common good.

Each of these mechanisms can be activated (a) by the dynamics created by the various components of the activity without the C-E having to intervene directly (implicit interventions), or (b) by direct interventions made by the C-E (explicit interventions). Table 3 proposes a classification of the mechanisms based on the way in which they are activated. A list of the hockey activity components is proposed when the mechanism is activated without intervention by the C-E (implicit intervention). Conversely, intervention strategies are listed when mechanisms are activated by the C-E's intervention (explicit intervention).

Table 3

*Classification of mechanisms based on how they are activated*

<b>Mechanism</b>	<b>Social integration</b>	
	<b>Implicit interventions</b>	<b>Explicit interventions</b>
Strengthen self-esteem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structured aspects of the program (i.e., self-assessment)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourage effort and self-improvement</li> <li>• Structured aspects of the program (i.e., refer to activity)</li> </ul>
Shift focus from self to others	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structured aspects of the program (i.e., team player values and routine)</li> <li>• Hockey (i.e., team sport)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emphasize the group, not the individual.</li> <li>• Show that individual actions have consequences for the group.</li> <li>• Use of "social positions" in the group.</li> </ul>
Destigmatization	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structured aspects of the program (i.e., grouping different clienteles in a common place)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Take the adolescent's development into account in the intervention.</li> <li>• Intervene as if in the community</li> </ul>
Learning pro-social behaviors	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Group (i.e., influence by veterans)</li> <li>• Structured aspects of the program (i.e., "prosocial" rules and team player values)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Address problem situations and problem solving</li> </ul>

**Prerequisites for the activities put in place to achieve the expected results.**

First, the C-Es identify certain elements that favor the presence of the youth in the activity.

This presence is a prerequisite for the mechanisms to be able to operate. According to the C-Es, the fact that hockey is a motivating medium, either because of the enjoyment or the successes achieved [21], leads young people to want to come back every week and, therefore, to change their personal behavior in order to ensure their presence [22].

**Mechanisms prompted by the implicit intervention of a C-E.** With regard to *Strengthening self-esteem*, the C-Es report that the mandatory weekly self-assessment period leads the youth to talk about the bad things as well as the good things they did, which is rare in this kind of activity. According to the C-Es, this self-assessment helps foster a sense of pride among the adolescents [23].

Regarding the *Shift of focus from self to others*, the C-Es believe that the routine between arriving at the training site and getting on the ice favors consideration for others. More specifically, the C-Es mention two aspects of the routine: transporting equipment [24] and the group entry of the players onto the ice rink [25]. In this way, the youth see the importance and impact of thinking about others [26] and adopt behaviors that take account of the group (e.g., carrying another player's hockey bag) [27].

In relation to *Destigmatization*, the C-Es indicate that the fact that the hockey activity allows youths from different contexts and hosted under different laws to interact promotes a sense of normality. The locker room becomes a place of interaction between these different teens who are confronted with diverse realities [28]. *Destigmatization* is linked to social diversity in terms of the reasons for the placement of adolescents and housing situations. Indeed, as one of the C-Es mentions when talking about interactions in the locker room: [29] "Getting back to the concept of normalization, it is normal that everyone is not the same".

As for *Learning pro-social behaviors*, the C-Es mention the importance of the role of youth who have experienced the hockey activity in previous years. Indeed, the C-Es attribute former participants with the transmission of the functioning and pro-social values to the new participants, through self-regulation and modeling [30]. The C-Es report that this process is present mainly at the beginning of the season and that it gradually fades while the other youth adopt more or less the same level of pro-social functioning [31].

**Mechanisms prompted by the explicit intervention of C-Es.** For *Strengthening self-esteem*, the C-Es promote effort and self-improvement over victory and success. Thus, the C-Es push the youths out of their comfort zone by emphasizing, in their talks, recovering from failure, solving problems, and making additional effort. The C-Es convey this type of message because, in their view, doing so is a source of pride for young people. In addition, by pushing the youth to excel, the C-Es promote successes that would not have been achieved without this extra effort [32]. The review of the activity carried out at the end of each session [33] seems to be a favorable moment to convey this type of message and thus foster the development of self-esteem [34].

The C-Es report that *Shift of focus from self to others* focuses on the group rather than the individual. They encourage the adolescents to overcome their personal interests by valuing behaviors aimed at collective well-being and ignoring egocentric attitudes. For example, the C-Es describe their interventions with young people who they describe as narcissists:

[35] "At each practice, we throw up roadblocks for these guys; every practice. If he scores a good goal, we don't care that he scored a good goal, we find something to pick at; this is not the main objective, it is the team, it is the experience you provide to others around you, it is the common moment together".

In addition to encouraging behaviors that promote collective well-being, the C-Es use the power of the group to promote greater consideration for others. Thus, they use the group to show that individual actions have consequences for the group [36]. The C-Es report that this type of intervention favors a phenomenon of self-regulation in which the group itself comes to intervene with the individual displaying disturbing behaviors, without the C-Es having to do so [37].

Finally, given their view of the group as a micro society and their belief that the game positions chosen reflect the personality of each youth, the C-Es report intentionally changing up the playing positions to allow the players to experience a position outside of their comfort zone. For example, when a youth with a narcissistic tendency wants to play forward, the C-Es report deliberately placing him on defense. In this way, the C-Es report wanting to make the youth aware that he could have a role in support or passing, rather than just scoring goals.

The C-Es identify two intervention targets in relation to *Destigmatization*: social interactions and social status or the reason for placement. In terms of social interactions, the C-Es report adopting a normalizing attitude to how the teens interact with each other [38]. In addition, the C-Es report being more tolerant of the teens' behavioral

manifestations that are related to adolescence [39]. One of the C-Es reports referring to his own development in order to judge whether an intervention is necessary [40]. The C-Es also mention acting as role models for social interactions, making jokes, as long as it is done in a respectful way [41]. With respect to the status or purpose for placement, the C-Es promote destigmatization of the players by having equal requirements for all, regardless of the reason for placement [42]. In the same vein, the C-Es report that the activity takes place outside the daily normative framework [43], and therefore their (sport) interventions and expectations are the same as those of a coach working in a community context [44].

As for *Learning pro-social behaviors*, the C-Es report using problem situations that arise during the activity as a rehabilitation opportunity [45]. These situations can occur both on and off the ice. One of the C-Es gives a few examples [46]: "[...] stories of alcohol consumption, cigarettes (on the way to the arena), vandalism in the bathrooms". These different situations allow us to approach problem solving. The C-Es use the motivating nature of hockey to involve youth in this problem-solving process by withdrawing the privilege of participating in the sport as negative reinforcement [47]. The process of problem solving affords the adolescents an opportunity to learn and practice different pro-social behaviors [48].



### **Contextual factors**

Factors that may affect the achievement of the expected results of the hockey activity are (a) the C-E's clinical and hockey expertise, (b) the case worker, (c) the duration of the activity, (d) the fact that the activity takes place outside the foster care units, (e) the C-E's autonomy, (f) the counseling relationships context, and (g) the experiences of the participants.

Concerning *expertise*, the C-Es report that the mastery of hockey allows them to have more credibility with the participants [49] and to go further in their sporting work with them [50]. Moreover, their experience as counselors allows them to see beyond the hockey, as well as to appreciate and use the intervention potential of the sport based on a precise clinical rationale [51].

In relation to the *gender* of the C-Es, they consider that the fact that they are men has a positive impact on the teens participating in the hockey activity [52]. The C-Es attribute this to two factors. First, the fact that rehabilitation practitioners are predominantly women [53] affords the adolescents little exposure to positive male role models. Secondly, the relationships between these adolescents and women are often negative given possible paternal abandonment that they may have experienced leaving their mothers alone to raise them [54]. Thus, the C-Es report that they intervene differently than would a female counselor [55]. This type of intervention allows the C-Es to perceive themselves as positive role models for the participants [56].

The C-Es believe the *case worker* has the potential to promote or hinder the work done with the hockey participants. According to the C-Es, the case worker may delay achievement of the activity objectives by not telling the C-Es the pertinent objectives to work on with the adolescents they are following. This means that C-Es need to take time to get to know the youth during the year in order to set appropriate goals [57]. The C-Es attribute this behavior to the fact that the case workers do not perceive the intervention potential of the hockey activity beyond playing a sport [58]. Conversely, the C-Es believe that case workers can also facilitate their work by promoting a link between the adolescent's life in the foster care unit and the hockey activity, as well as performing interventions that complement those of the C-Es. One C-E describes how a case worker gave him information about the youth he was following and asked him to intervene accordingly during the hockey activity [59]. This collaborative attitude is attributed to the understanding of the C-Es' interventions via the hockey activity [60].

The C-Es report that the *duration* of the activity is a factor that helps foster positive relationships between the youth and educators. Specifically, C-Es believe that the fact that the activity spans a long period of time (25 weeks) encourages the participants to have a positive view of them. In their opinion, this schedule gives the C-Es time to demonstrate to the participants, through their presence and caring attitude, that they are trustworthy [61].

Due to the fact that the activity takes place *outside the rehabilitation unit*, the C-Es state they are not subject to the same procedures as in the unit and are therefore not obliged to intervene quickly with respect to behaviors they consider to be part of the normal development of the adolescent [62].

The C-Es report having *autonomy* because they work on a volunteer basis and nothing is imposed on them [63]. According to the C-Es, this context favors a pleasant working climate [64], which stimulates the youths' motivation to participate in the hockey activity [65].

## **Discussion and conclusion**

### **Hockey activity logic model**

This study has shed light on the logic model of how a rehabilitation intervention works in a sport context, as understood by the participants. The results show that the hockey activity is seen by the C-Es as a transition activity between institutional and community life. The C-Es also see it as a laboratory where young people can experience social integration whereby they can experiment and make mistakes in a safe and supervised environment. In this context, the C-Es are ready to address the problematic situations that arise between teens by taking into account the parameters that characterize the normal psychological development of an adolescent, starting from the premise that young people have the attitudes necessary for integration into the community. These events appear to be as much created by the hockey itself (e.g., slash to the shin) as

functional factors such as having to go to the arena alone for some youth (e.g., graffiti, drugs, and alcohol on the way to the arena). The C-Es consider social integration as being part of a whole (group) which is stronger than the sum of its parts (individuals). As a result, the coaches use the group to help the individual and vice versa. They clearly demonstrate to participants that individual actions have an impact on the group. To make it clear to the youth, the C-Es mainly use ice time as a lever for intervention. This intervention lever works because the consequence directly deprives others of a motivating medium in which they experience fun and success. These successes seem to be very important to the participants, given the deficiencies they have faced and their often low self-esteem. The group thus becomes a vector of self-regulation of problematic individual behaviors. Finally, the *normalizing* attitude of the C-Es, both for the purpose of placement and development, seems to favor social integration by helping the participants feel they are part of the community and not just always on its fringes.

It is possible to compare the results of this study with those of Draper et al. (2013). Although they both explore the mechanisms of intervention in a sport context with adolescents in rehabilitation settings and propose a logic model, they seem to diverge considerably in terms of population, context, and theoretical rationality. A major difference seems to be that the participants in the study by Draper et al. (2013) view sport as complementary to the therapeutic process in which the work is carried out, while for the activity C-Es, hockey has a therapeutic potential in itself, even if it is complementary to the rehabilitation work provided by the educators in the living environments. In

addition, since the program studied by Draper et al. (2013) combines boxing with cognitive behavioral therapy (CBT), it becomes difficult to isolate the effects of sport from the impacts of other interventions as most of the work seems to be done in CBT.

Nevertheless, this study goes a step further than that of Draper et al. (2013). Indeed, it presents the C-Es' perceptions of the different components of the activity (e.g., considering the group as a micro society), which helps to conceptually situate the logical model that they have developed. In addition, it provides several avenues for concrete action (e.g., wait until all the participants are ready before embarking on the ice in order to favor an allocentric mindset) and identifies preconditions for intervention (e.g., present the hockey activity as a pleasant and motivating medium).

The results of this study are similar to those of the model proposed by D'Andrea et al. (2013) in that the C-Es also believe that (a) the sport has therapeutic potential; (b) is a medium for intervention; and (c) these are supported by a clinical rationale based on the characteristics of the participants. Although the logic model in this study does not share the same theoretical basis as the model proposed by D'Andrea et al., some interventions seem to overlap. For example, C-E's also emphasize interpersonal relationships, perseverance, goal setting, and positive reinforcement.

Before discussing the points raised by this article, it is important to mention two important limitations. First, the logic model presented in this article was carried out using

a constructivist paradigm research approach. It is important, therefore, to exercise some caution in interpreting the results and to keep in mind that they do not represent how the program functions as objective reality, but rather as the C-Es' perception tinged by their subjectivity. Consequently, it is necessary to consider the logic model as a dynamic model, capable of being enhanced based on the participants' perspectives (e.g., youth, coaches) or theoretical perspectives (e.g., psychological, sociological) that might arise. The dynamic nature of the logic model was evident during the data gathering process as the C-Es developed it from one meeting to the next. In addition, it is necessary to recall the specific intervention context of the program being studied; social integration is targeted and the program includes both young people who have broken the law and young people whose security and development are compromised. Despite the fact that all participants may exhibit disruptive behaviors, the underlying motives may differ depending on their respective situation. Thus, before generalizing the results of this study to another context, it would be necessary to evaluate how the context of intervention and the youth to whom it is addressed are similar to the present program.

### **Practical considerations**

The results of the present study make it possible to propose some interventions. First, those who use sport in the context of rehabilitation should first and foremost be familiar with the issues and characteristics of the youth with whom they are involved. Secondly, sport should be seen as a "pretext" for interventions where both sporting and non-sporting situations can be used. In this sense, those using sports as a medium should

consider the intervention context to include not only what happens in the playing space, but also everything that surrounds this space (e.g., travel to and from the arena, locker room). Thirdly, practitioners should have a clinical rationale in relation to the problem underlying the intervention and its objective. It is mainly in relation to this clinical rationale that situations that arise throughout the program will be used. In the hockey activity being researched, the clinical rationale is that improving self-esteem, promoting a shift from an egocentric perspective to a more allocentric one, lessening the sense of stigma, and teaching pro-social behaviors to the youth will promote the emergence of the skills necessary for possible social integration (objective). It should be noted, however, that many other clinical rationales could be used, depending on the setting, the participants and the objectives of the activity. Finally, it is essential that practitioners who administer a sports-based program use not only sport as a lever for intervention, but all the components of the program as well. The components identified as part of the modeling of the hockey project are: structured and functional aspects, the C-Es, hockey, the group and the youth themselves.

### **Future Research**

This study makes it possible to formulate research avenues in both the evaluation of programs using sport as a lever of intervention in a rehabilitation milieu and the level of impact on the environment. First, it would be interesting to carry out an evaluation of the hockey activity based on the logic model presented in this article to verify whether it really achieves social integration of adolescents as defined by the C-Es, and if so, assess

how this can be attributed to the four mechanisms identified. Measures of personal aptitudes that are able to facilitate social integration, self-esteem, pro-social behavior, stigmatization and egocentrism could be used for this purpose. Second, it would be interesting to conduct qualitative research with the young participants to explore their hockey experiences. This research would help develop alternative hypotheses about the functioning and effects of the intervention on adolescent rehabilitation. Third, it would be pertinent to take a relational theoretical view of the results of this study. Such an analysis would provide a more complete understanding of how the activity works, including both the C-Es' interventions (current logic model) and what happens between the C-Es and the youth from a relational point of view. Finally, it would be relevant to consider the impact of participation in a co-modeling activity of an intervention on the participants' (coordinators') clinical practice, due to this methodology allowing them to become aware of elements that had not been previously articulated. The comments of one of the C-Es illustrate this last point: "It's crazy, the aspect of it taking shape, we do it, and we don't necessarily know why; we begin to realize why it works because you have us put it into words". It is indeed possible to believe that such awareness will have an impact on the clinical practice of these youth workers.



## References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Stastical Manual of Mental Disorders* (5<sup>ème</sup> éd). Washington: American Psychiatric Publisching.
- Basque, J., & Callies, S. (2012). Co-modéliser les connaissances mobilisées dans la pratique professorale pour favoriser l'intégration de nouveaux professeurs dans les universités. Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Trois-Rivières (Québec), 14 au 18 mai 2012 (pp. 493-500). Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Basque, J., & Pudelko, B. (2004). La modélisation des connaissances à l'aide d'un outil informatisé à des fins de transfert d'expertise. *Centre de recherche LICEF*, 1-86. Retrieved from <http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/jbasque/squelettes/assets/pdf/JBasque-Modelisation.pdf>
- Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. In "Informalisation of education" [online dossier]. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), pp. 294-311.
- Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. (2011). L'intervention clinique destinée aux jeunes 12 à 18 ans et à leurs parents. Retrieved from <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/Centrejeunessemontreal/9782892182439.pdf>
- Coakley, J. (2002). Using sports to control deviance and violence among youths: Let's be critical and cautious. In M. Gatz, M. A. Messner, & S. J. Ball-Rokeach (Eds.), *Paradoxes of youth and sport* (pp. 13-30). Albany: State University of New York Press.
- Collin-Vézina, D., Coleman, K., Milne, L., Sell, J., & Daigneault, I. (2011). Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(5), 577-589.
- Collin-Vézina, D. & Milne, L. (2014). Adolescents en centre de réadaptation : évaluation du trauma. *Criminologie*, 47(1), 213–245. doi:10.7202/1024014ar
- Connell, J. P., & Kubisch, A. C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: Progress, prospects, and problems. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives*, 2, 15-44.

- D'Andrea, W., Bergholz, L., Fortunato, A., & Spinazzola, J. (2013). Play to the whistle: A pilot investigation of a sports-based intervention for traumatized girls in residential treatment. *Journal of family violence*, 28(7), 739-749.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Draper, C. E., Errington, S., Omar, S., & Makhita, S. (2013). The therapeutic benefits of sport in the rehabilitation of young sexual offenders: A qualitative evaluation of the Fight with insight programme. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 519-530. doi:10.1016/j.psychsport.2013.02.004
- Ford, J. D., Chapman, J., Connor, D. F., & Cruise, K. R. (2012). Complex trauma and aggression in secure juvenile justice settings. *Criminal Justice and Behavior*, 39(6), 694-724.
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory. Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Gaudet, J., & Chagnon, F. (2004). *Cadre conceptuel pour le développement des programmes visant l'intégration sociale des adolescents du CJM-IU*. Montréal, Canada : Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents. Les adolescents contrevenants*. Retrieved from <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-820-01F.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2016). Thésaurus de l'activité gouvernementale – Fiche du terme : Centre jeunesse. Retrieved from <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=2196>.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Retrieved from <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/P-34.1.pdf>.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Retrieved from <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/S-4.2.pdf>.
- Goyette, M., Turcotte, D., Mann-Feder, V., Grenier, S., & Turcotte, M-È. (2012). Soutenir le passage des jeunes issus des centres de jeunesse, une modalité d'intervention de groupe. *CREVAJ, École nationale d'administration publique*, 2012(1), 1-21.

- Goyette, M., Mann-Feder, V., Turcotte, D., Grenier, S., Turcotte, M-È., Plagès, M., Pontbriand, A., & Corneau, M. (2012). Évaluation de l'implantation et des effets d'interventions de groupe visant à soutenir le passage à la vie adulte de jeunes des centres de jeunesse et de jeunes autochtones : rapport final d'évaluation des groupes 1 à 6. *CREVAJ, École nationale d'administration publique*, 2012(3), 1-148.
- Green, B. C. (2008). Sport as an agent for social and personal change. In V. Girginov (Ed.), *Management of sports development* (pp. 129–147). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: A view from the grassroots. *Quest*, 55, 118-140.
- Hartmann, D., & Kwauk, C. (2011). Sport and Development: An Overview, Critique, and Reconstruction. *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 284-305. doi: 10.1177/0193723511416986
- Keable, P. (2007). L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements. Communication présentée au deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Namur, Belgique. Retrieved from [http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1038\\_857.pdf](http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1038_857.pdf).
- Keable, P., & Daigneault, J. M. (2006). *Un programme de réinsertion sociale pour les adolescentes et les adolescents hébergés*. Montréal : Centre jeunesse de Montréal – Institut Universitaire.
- Keable, P., Malo, C., & Daigneault, J.M. (2011). Le programme de réinsertion sociale du centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Ses bases conceptuelles, sa structure et un suivi de son implantation. In Goyette, M., Pontbriand, A., & Bellot, C. (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques* (p. 263-286). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Kealy, W. A. (2001). Knowledge maps and their use in computer-based collaborative learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 25(4), 325-349.

- Loeber, R., Burke, J. D., & Pardini, D. A. (2009). Development and etiology of disruptive and delinquent behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 291-310.
- Lyras, A., & Welty Peachey, J. (2011). Integrating sport-for-development theory and praxis. *Sport Management Review*, 14, 311-326.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Morgan, D., & Guevara, H. (2008). Concept mapping. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 109-109). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781412963909.n57
- Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Joly, J., Cyr, M., Cyr, F., Frappier, J.-Y., Chamberland, C., & Robert, M. (2004). *Enfants, familles et parcours de services dans les centres jeunesse du Québec. Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Rioux, M.A., Laurier, C., Gadais, T., & Terradas, M. M. (2017). Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et compréhensive de dix interventions. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 339-360.
- Rosas, S. R. (2005). Concept mapping as a technique for program theory development: An illustration using family support programs. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 389-401. doi:10.1177/1098214005278760
- Toupin, J., Pauzé, R., & Lanctôt, N. (2009). Caractéristiques des jeunes contrevenants qui reçoivent des services dans les Centres jeunesse du Québec. *Santé mentale au Québec*, 34(2), 123-145.
- Trochim, W. M. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12(1), 1-16. doi:10.1016/0149-7189(89)90016-5
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris: Éditions du Seuil.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation – Methods for studying programs and policies* (2<sup>ème</sup> éd.). New Jersey: Prentice Hall.
- Yampolskaya, S., Nesman, T. M., Hernandez, M., & Koch, D. (2004). Using concept mapping to develop a logic model and articulate a program theory: A case example. *American Journal of Evaluation*, 25(2), 191-207. doi:10.1016/j.ameval.2004.03.003

Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.

Zanna, O. (2013). La douleur physique partagée au bénéfice de l'empathie : Une étude clinique pilote avec des mineurs délinquants. *Enfance*, 65(2), 181-195.  
doi:10.4074/S001375451300205x

**Appendix A****Table 4: Translation of Verbatim Extracts**

Table 4

*Translation of verbatim extracts*

Themes and Sub-Themes	Reference Number	Verbatim
<b>Expected Results</b>		
	[1]	<i>"The objective is not necessarily that young people join an activity in the community, it is that they acquire certain abilities that could lead them to join an activity in the community."</i>
	[2]	<i>"...to teach young people, to be diligent, punctual, to respect others around him, to integrate, to adapt, to develop certain leadership skills."</i>
	[3]	<i>"We have to remember that there is a large age gap between the oldest and the youngest, they are not all at the same place. So success can't be measured only by the fact that in the next session the youngster did or did not reintegrate into the community, it's much more complex than that."</i>
	[4]	<i>"It's more a bonus if they are able to do it in the community."</i>
	[5]	<i>"The confidence, hope that they are experiencing these positive things."</i>
	[6]	<i>"Okay, I'm going off into real life with my little baggage, and I see that they (positive relationships) are possible so I look for this or I reproduce it myself."</i>
<b>Hockey Activity Components</b>		
Hockey activity	[7]	<i>"It's social integration yes yes ... it's just that we don't... go eat in the cafeteria; it's social integration eating in society, it's just that you have different steps. This (hockey activity) is just that we are in a much more realistic stage, much closer to reality than eating in the cafeteria."</i>
Aspects structured and functional	[8]	<i>"Those are our fundamentals, on which we can build our clinical work."</i>
	[9]	<i>"The line (between when I intervene in the community and I do my rehabilitation job) is in the difference in the structured aspect."</i>
Coach-Educators	[10]	<i>"They are told that we are not their educators, but it is not true, we remain their educators, but we refer to how it happens in the community and our gauge is there."</i>
	[11]	<i>"It's always the educator who is the coach's puppeteer."</i>

	[12]	<i>"We have X level of hockey expertise, but at the group level, at this control level and the work to be done with the group we are ready to go."</i>
Hockey	[13]	<i>"I say badminton because we always say that yes the idea is to develop skills in hockey, in that particular medium, but it is not exclusive to hockey [...]"</i>
	[14]	<i>"[...] playing hockey is the excuse to do our job of rehabilitation."</i>
	[15]	<i>"[...] it is to use these activities to address themes related to our clinical activities, but instead of being around a table, it is in a laboratory, where it is in vivo and it makes sense because you're not just talking about a value, you're living it."</i>
	[16]	<i>"I think that your way of behaving in the game is more or less your way of living your life. I think that when you become aware while playing the game, you become aware in your life by extrapolation, or vice-versa ..."</i>
Group	[17]	<i>"I find that there are young people who come to experience different roles, perhaps because they have never been placed in that role before, or have not been placed in that role in such a concrete manner within a well-defined game. "</i>
Youth	[18]	<i>"[...], but these are our young people, they have shortcomings, huge deficiencies. And to stimulate learning in different ways in these deficiencies ... there we touch on personal esteem."</i>
	[19]	<i>"Hockey and the project of life are not necessarily connected in their heads."</i>
	[20]	<i>"No they are there first and foremost to have fun, not to work out their intervention plan objectives ...."</i>
<b>Activities Implemented to Achieve the Expected Results</b>		
Prerequisites	[21]	<i>"What also makes them like it more and more is that they see that they are getting better which makes it more fun, and they get more involved, it is a little like a wheel turning."</i>
	[22]	<i>"They're going to make a mess ... for the rest of the week, it's going to be a real mess, but on Wednesday they're going to get it together, in one way or another, to be there."</i>
Implicit interventions	[23]	<i>"You have the opportunity to sit with your coach at the end of the practice to answer him, when he asks you the question "are you proud of yourself today?" [...] but in a normal activity you remain alone with your happiness, and you are so alone with your happiness that you do not hear yourself recount what you have just experienced. [...] Go and listen to</i>



---

		<i>yourself say that you give yourself a six today, do your evaluation whether positive or negative."</i>
	[24]	<i>"From the moment the truck enters the parking lot, you move towards the truck, you fill your pockets ..."</i>
	[25]	<i>"it always happens the same way ... everyone gets on the ice at the same time, it is not ten who are ready and ten who are not ready."</i>
	[26]	<i>"... if you dawdle, sit in the locker room and we wait for the laggards to arrive, well, it will delay the overall process for everyone."</i>
	[27]	<i>"The guys are going back and forth, and some of them bring 2-3-4 bags at the same time."</i>
	[28]	<i>"The climate of the locker room, the locker room atmosphere, it's not boring in this locker room. There's all kinds of conversations, there's all kinds of ... one comes in with his iPod, the other from the group home has a cell phone, and the guy from Cité des Prairies has none of that; he is not allowed to have his cellphone. There are a lot of disparities because the guys come from all over Montreal, and they come from different settings."</i>
	[29]	<i>"I would like to come back to the concept of normalization. It is normal that everyone is not the same."</i>
	[30]	<i>"... the first 4-5 practices, when we get up and don't say a word, who stops the others? Our veterans. And by modeling; who offers to give a helping hand when they don't have to? Our veterans."</i>
	[31]	<i>"In the first 4-5 practices they very much follow this model, yes the model, but also this influence. After that it disappears a bit because everyone rises to the same level ..."</i>
Explicit interventions	[32]	<i>"It is not the number of times you fall, it is the number of times you solve a problem; that you surpass yourself, that you make an effort that you don't usually do, and all of this, all this experience, makes you proud afterwards."</i>
	[33]	<i>"We always do a recap of 3-4-5 minutes of how our practice went and what we expect of the next one."</i>
	[34]	<i>"I think that we work hard to value them in all sorts of situations, whether it be in the hello at the beginning, taking the time to greet them, whether it is a pass that he made, clearing the zone ... and at a given moment we highlight it in our wrap-up speech: the player of the game or the play of the game, is not necessarily the guy who scored 4 goals. The play of the game could be a guy who we know has problems and this time he made</i>

*a nice pass or he did this or that ... So it is the valorization, the feeling of competence. [...]"*

- [35] *"At each practice, we throw roadblocks at these guys, at every practice. If he scores a good goal, we don't care that he scored a good goal, we find something to pick on, that's not the main goal, it is the community, it is what you make the others around you experience, it is the common moment together."*
- [36] *"We work a lot via the group. Sometimes we work on the group to advance an individual. For example, because one person doesn't respect the rules, everybody pays."*
- [37] *"When we ask for silence before the practice, we do not ask, we get up and wait by the door. At the beginning of the year, it usually takes 4 minutes, and at the end of the year it usually takes twenty seconds for a guy to say 'okay guys, be quiet'. And we never need to speak."*
- [38] *"[...] we are very standardized on the interactions."*
- [39] *"It's normal in terms of development, it's normal that teen guys try to play who pisses the farthest."*
- [40] *"Often I intervened on the floor, and I was actually thinking about it that when I was a teen I did that myself too and my parents did not necessarily intervene."*
- [41] *"[...] we tease each other and let them tease each other until it goes beyond the boundaries, which is typical of a hockey locker room and that's what I think we want to create."*
- [42] *"Whether you're in a group home or in Cité des Prairies, the normative framework of your daily life is not the same, but when you arrive at hockey, in this locker room everyone is equal. The requirements are the same for everyone."*
- [43] *"... we all go to the arena to do something together that is not within the scope of what we see the rest of our day and the rest of our lives individually."*
- [44] *"We will give them an experience that is the same as if we were in the community."*
- [45] *"We have to use those situations, take away our hockey focus, and remember that hockey is the excuse to do our rehabilitation job."*

- [46] *"[...] stories of drinking, smoking (on the way to the arena), vandalism in the bathrooms."*
- [47] *"For example, they can be deprived of 20 minutes of ice time to resolve something, and it will get them involved in resolving that something because they want to get back to what motivates them."*
- [48] *"For example, there were two or three guys who participated in vandalism outside of the arena, but it's sure that it was those guys who in the end solved the problem by apologizing and by making amends to the neighbor in question ..."*

---

**Contextual Factors**

---

CEs' expertise	[49]	<i>"When they see that we have some expertise in hockey, we become more credible."</i>
	[50]	<i>"To me, content expertise is super important because if we were just puck pushers, it wouldn't be the same. Maybe we would still have fun, but I don't think we could push them as much."</i>
	[51]	<i>"Those are our fundamentals, on which we can build our clinical work."</i>
CEs' gender	[52]	<i>"The fact that we're guys is a winner."</i>
	[53]	<i>"The aspect of being just men in a world of rehabilitation surrounded by women".</i>
	[54]	<i>"[...] it is that the majority of the problems they have are with women, with their mother, with all that."</i>
	[55]	<i>"... and then, there are 4 guys or 3, who talk to us like guys, who occasionally use a bit of colorful language. But we are going to stop saying "poor li'l guy"; we are just going to say "hey I don't care, stop"; no "yes, but the .. "; no, "stop"; "yes coach"; "good"; and we stop and move on, and then we keep laughing."</i>
[56]	<i>"But for them we are positive masculine role models."</i>	
Follow-up educator	[57]	<i>"[...] they are asked to set an objective related to the intervention plan, what the teen could gain from the activity, and we receive nonsense sometimes. Not insults, but we get cases that are outright irrelevant. And we go with that saying that in the course of the year, at our mid-season evaluation, we will propose something else, we will know the youth and when we evaluate him at mid-term, we will propose a new objective that is certainly linked to his intervention plan, because we do not often make</i>

---

		<i>mistakes, we know the youth, he must certainly have this in his intervention plan.</i>
	[58]	<i>"You know that this person does not understand what the young person is coming to work on in a sports context, he simply sends him to play".</i>
	[59]	<i>"... in such a case he won't be there, but do you think that in the locker room you could reuse this situation and talk about it a bit too?"</i>
	[60]	<i>"There is a complementarity that is being formed, which is being formed with several coaches who know us from year to year and who qualify what we have done, who know how to qualify what we are doing [...]"</i>
Activity duration	[61]	<i>"I'm going back to the duration, having a long season means we're going through things together: fun things, fun on the ice, but also problems of all kinds in the locker room... but all this settles down over a period that allows them to realize during and after that "so okay, they are trustworthy" because it's not abusive, because it's benevolent, because they see the results, what's happening is okay."</i>
Beyond the unit	[62]	<i>"They are allowed a little more latitude than in the units ... they are allowed to tease each other as long as it does not go beyond the limits, [...] while in the unit an intervention would have occurred."</i>
Autonomy	[63]	<i>"No one is obliged to do it, on the contrary, it is a project that was set up, and exists because we believe in it and want to make it work. We chose each other too; no one has been forced to be together on this team of coaches."</i>
	[64]	<i>"[...] it makes us get along well, we like each other, we tease each other, we show it willingly to the guys ..."</i>
	[65]	<i>"... when you're in the units there is a lot of crap going on, so if we have fun together, the guys will get involved too."</i>

---

**CHAPITRE 6 – Analyse de l'implantation**

## **Introduction**

L'approche d'évaluation sélectionnée dans la présente thèse, soit l'évaluation des résultats basée sur la théorie, prend en compte à la fois les relations causales entre l'intervention et les résultats du programme ainsi que son processus d'implantation lors de l'évaluation des effets (Chen, 2014). L'influence potentielle des relations entre l'intervention et les résultats escomptés par l'implantation du modèle d'action (Chen, 2014) nécessite une analyse de la mise en place du programme à l'étude afin de s'assurer qu'il est implanté tel qu'il a été conceptualisé. Ce chapitre rend compte de cette analyse.

## **Objectif de l'étude**

L'objectif de ce chapitre est d'évaluer si le programme hockey a été implanté tel qu'il a été conceptualisé.

## **Méthode**

### **Outils de cueillette de données et procédure**

L'auteur de la présente thèse a fait de l'observation directe (telle que conceptualisée par Laperrière; 2009) à chacune des 22 séances du programme hockey de la saison 2016-2017. Il a participé à l'ensemble des activités qui composaient les séances au même titre que les jeunes. Il est important de mentionner que le statut de chercheur ainsi que son rôle d'observateur n'ont pas été dissimulés aux participants (observation ouverte; Laperrière, 2009). Ainsi, il a assisté à l'accueil des jeunes, à la préparation du matériel, à l'habillage dans le vestiaire, aux activités sur glace, au retour sur l'activité en

groupe ainsi qu'à l'autoévaluation hebdomadaire des joueurs. En plus de sa participation en tant que joueur-observateur lors des entraînements, l'auteur a fait de l'observation directe lors de deux rencontres semi-annuelles avec les entraîneurs-éducateurs. Ces rencontres servaient à évaluer chaque joueur sur les objectifs qu'il s'était fixés en début de saison lors d'une rencontre avec un E-É et à produire une rétroaction écrite.

À la suite de chaque séance, l'auteur a produit des notes de terrain (notes descriptives; Laperrière, 2009) (Appendice A) consignées dans un journal de bord où figuraient ses observations, ses réflexions, son ressenti ainsi que ses interrogations. Pour les séances sur glace, le journal de bord était séparé en trois parties distinctes afin de faciliter la prise de notes : *avant* l'entrée sur la glace (p. ex., accueil, préparation du matériel, habillage dans le vestiaire), *pendant* l'activité sur glace et *après* la sortie de la glace (p. ex., retour sur la séance, auto-évaluation). Cette structure n'était pas nécessairement utilisée lors des deux rencontres d'évaluation semi-annuelles. Cependant, l'auteur consignait les mêmes éléments (observations, réflexions, ressenti et interrogations) que pour les séances sur glace.

### **Analyse des données**

Les notes de terrain ont fait l'objet d'une analyse par *questionnement analytique* (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette stratégie consiste essentiellement à poser des questions et à y répondre à l'aide des données recueillies. Il s'agit d'une stratégie d'analyse indiquée pour les recherches évaluatives (Paillé & Mucchielli, 2012). Les étapes de l'analyse par

*questionnement analytique* proposées par Paillé et Mucchielli (2012) sont : (1) formuler, sélectionner, ou adapter, selon le cas, les questions opérationnalisant le mieux possible les objectifs recherchés par l'analyste (2) soumettre le matériau pertinent à ces diverses questions, de manière à générer de nouvelles questions, plus précises et en lien avec le corpus, le tout constituant ce que l'on appelle un canevas investigatif, c'est-à-dire un « ensemble plus ou moins structuré de questions et de sous questions opérationnalisant le regard interrogatif porté sur les données » (Paillé & Mucchielli, 2012; p. 219), (3) répondre progressivement à ces questions en générant, non pas des catégories ou des thèmes, mais des réponses directes sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques et de nouvelles questions le cas échéant.

Le canevas investigatif a été bâti à la lumière de la théorie du programme créée lors de la phase de recherche précédente (chapitre 5). Le Tableau 1, tiré du troisième article de la présente thèse, résume l'ensemble des éléments qui ont constitué la base du canevas investigatif. Ainsi, étant donné l'objectif sous-tendant la présente analyse qui est de déterminer si le programme a été implanté tel qu'il a été conceptualisé, les questions sont orientées sur la présence des éléments fondamentaux de la théorie du programme de l'intervention à l'étude (c.-à-d. mécanismes de changement et interventions). Le Tableau 2 présente le canevas investigatif.



Tableau 1

*Résumé des éléments du canevas investigatif*

Mécanismes	Intégration sociale	
	Interventions implicites de l'E-É	Interventions explicites de l'E-É
Renforcement de l'estime de soi	- Aspects structurés du programme (c.-à-d. autoévaluation)	- Favoriser l'effort et le dépassement de soi - Aspects structurés du programme (c.-à-d. retour sur l'activité)
Décentration de Soi vers l'Autre	- Aspects structurés du programme (c.-à-d. valeurs d'équipier et routine) - Hockey (c.-à-d. sport d'équipe)	- Mettre l'accent sur la collectivité et non sur l'individu. - Montrer que les actions individuelles ont des conséquences sur le groupe. - Utilisation des « positions sociales » dans le groupe.
Déstigmatisation	- Aspects structurés du programme (c.-à-d. regroupement de différentes clientèles dans un lieu commun)	- Prendre en compte le développement de l'adolescent dans l'intervention. - Intervenir comme en communauté
Apprentissage de comportements prosociaux	- Groupe (c.-à-d. influence des vétérans) - Aspects structurés du programme (c.-à-d. règles « prosociales » et valeurs d'équipier)	- Aborder les situations problématiques et favoriser la résolution de problème

Tableau 2  
*Canevas investigatif*

Question de recherche : Est-ce qu'il a été implanté conformément à la manière dont il a été conceptualisé ?
Questions d'analyse
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Est-ce que le programme hockey est à mi-chemin entre le milieu institutionnel et la communauté?</li> <li>2. Est-ce que le mécanisme de décentralisation de Soi vers l'Autre est activé ? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions implicites</li> <li>• Interventions explicites</li> </ul> </li> <li>3. Est-ce que le mécanisme d'apprentissage de comportements prosociaux est activé? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions implicites</li> <li>• Interventions explicites</li> </ul> </li> <li>4. Est-ce que le mécanisme de déstigmatisation est activé? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions implicites</li> <li>• Interventions explicites</li> </ul> </li> <li>5. Est-ce que le mécanisme de renforcement de l'estime de soi est activé? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions implicites</li> <li>• Interventions explicites</li> </ul> </li> </ol>

### Résultats

Les résultats seront présentés sous la forme de réponses aux questions d'analyse. Des extraits issus des notes de terrains seront présentés pour supporter les réponses avancées.

**Est-ce que le programme hockey est à mi-chemin entre le milieu institutionnel et la communauté?**

Un des E-É demanda à tous les jeunes à quelle heure ils arrivaient à l'aréna. Il leur rappela qu'eux, les E-É arrivaient vers 16h55-17h, et donc qu'ils ne pouvaient pas assurer d'encadrement avant cette heure. L'E-É mentionna donc aux jeunes qu'arriver avant pouvait faire en sorte de les mettre en situation à risque avec d'autres jeunes. Il mentionna que c'est à eux de savoir planifier leur arrivée en conséquence s'ils se croyaient à risque (02 février 2017).

Cet extrait illustre la position du programme (et des intervenants) sur le continuum milieu institutionnel-communauté. En effet, l'intervention de l'E-É semble être sous-tendue à la fois par une volonté d'offrir un cadre aux jeunes en les mettant en garde contre des situations potentiellement à risque et ainsi que par une volonté de laisser aux jeunes la possibilité de décider par eux-mêmes. Il est possible de penser que dans une activité de hockey en milieu communautaire, les entraîneurs n'auraient peut-être pas pris la peine de mentionner aux jeunes leur heure d'arrivée et les risques auxquels ils s'exposent s'ils décident d'arriver avant eux.

**Est-ce que le mécanisme de décentralisation de soi vers l'autre est activé ?**

**Interventions implicites.** Tous les jeunes, sans exception, ont fait un effort pour contribuer à entrer le matériel (poches de hockey) (12 octobre 2016).

Cet extrait fait état d'une situation où les jeunes ont tous collaboré pour entrer le matériel dans l'aréna. Cet aspect de la routine nécessitant que les jeunes aident au transport du matériel indépendamment du fait que ce soit ou non son propre équipement

avait été identifié par les E-É comme étant une intervention implicite activant le mécanisme de décentralisation de soi à l'autre lors de l'élaboration de la théorie du programme. Le rationnel étant que pour que l'entrée sur la glace ait lieu, chacun des jeunes doit être prêt. Du point de vue des E-É, cela fait en sorte que les jeunes devront penser à autrui (p. ex., aider à entrer le matériel sur la glace, à mettre l'équipement) et non uniquement à soi.

Les gars sur le banc se font des plans entre eux. « Pour déjouer [nom du gardien de but] il faut faire ... ». (07 décembre 2016)

Comme l'ont mentionné les E-É, le fait que le hockey soit un sport d'équipe amène les jeunes à collaborer naturellement entre eux et à dépasser leur intérêt personnel au nom de l'équipe. Dans cet extrait verbatim, les jeunes se concertent pour établir la stratégie à adopter pour arriver à un but commun, soit celui de compter et ultimement de remporter la partie.

### **Interventions explicites.**

Lorsque les E-É font un retour sur la séance en cours, un des E-É mentionne, en parlant de ce qui se passe sur la patinoire : « J'aime ça voir des gars qui s'aident, qui disent « es-tu correct ? » quand ils s'accrochent, enlever le gant pour aider l'autre à se relever. Ça montre qu'on ne pense pas juste à son propre nombril (30 novembre 2016).

Dans cet extrait, l'E-É utilise la période de retour sur la séance dans le vestiaire pour expliciter et mettre en lumière les comportements auxquels il s'attend, c'est-à-dire

l'entraide et l'altruisme. En plus, l'E-É nomme explicitement que de tels comportements démontrent que l'on se décentre de soi et que l'on considère autrui.

Suite à des gestes commis par certains jeunes après la séance de la semaine dernière, la séance sur glace est annulée et une séance de « résolution de problème d'équipe » a lieu dans le vestiaire. (08 février 2017)

En remplaçant la séance sur glace par une séance de « résolution de problèmes », et ce, pour tous les jeunes, les E-É montrent que les actions de quelques-uns ont des conséquences sur l'ensemble des membres de l'équipe. Cela est cohérent avec les propos tenus lors de l'élaboration de la théorie du programme voulant que leurs interventions soulignent que les actions individuelles ont des impacts sur le groupe.

Un des garçons a marqué trois buts pendant le match. Un des E-É lui demande de ne plus compter, mais plutôt de passer la rondelle pour aider son équipe. (02 février 2017)

En cohérence avec l'idée que le sport agit comme un médium qui permet d'expérimenter différentes positions sociales, l'E-É dans cet extrait demande explicitement au jeune de faire l'expérience d'une autre position, soit celui qui « donne » plutôt que celui qui « prend ».

## **Est-ce que le mécanisme d'apprentissage de comportements prosociaux est activé?**

### **Interventions implicites.**

Un des jeunes qui a déjà fait l'activité auparavant (vétérane) fait le tour du vestiaire pour ramasser les déchets. Ce geste est ensuite porté verbalement à l'attention du groupe par un des E-É qui nomme que c'est un bon coup. (02 novembre 2016)

Cet extrait illustre d'une part une intervention implicite, c'est-à-dire sans que les E-É interviennent directement, alors que c'est un vétérane qui montre l'exemple en adoptant le comportement prosocial qui est attendu des jeunes de l'équipe. D'autre part, il s'agit aussi d'une intervention explicite dans le sens où les E-É le soulignent et mettent l'accent sur les actions du vétérane devant le groupe.

### **Interventions explicites.**

Au début de l'activité, ça sent le cannabis dans la salle de bain près du vestiaire. Avant de partir, l'un des E-É revient sur cet incident. Il dit : « on ne sait pas c'est qui, mais on s'en occupe. J'invite les personnes qui auraient eu des informations, surtout ceux qui en ont à propos d'eux-mêmes, à m'appeler et à me parler de vous. Car comme je vous l'ai dit, les erreurs, ça arrive, il suffit de prendre ses responsabilités, d'assumer les conséquences et de se relever. (16 novembre 2016)

En soulignant directement la situation problématique et en ouvrant la possibilité à une résolution de problème plutôt qu'uniquement à une sanction, l'E-É offre la possibilité de faire l'apprentissage de comportements prosociaux en encourageant un geste réparatoire.

### **Est-ce que le mécanisme de déstigmatisation est activé?**

**Interventions implicites.** Les sujets de discussion sont très variés dans la chambre : nouveaux garçons à l'unité, changement de milieu de vie, achat d'alcool et séduction de filles. (02 février 2017)

Le fait de rassembler les garçons dans un lieu neutre favorise une ambiance différente de celle d'une unité de vie. L'accent n'est pas mis sur leur motif de placement ni sur leurs comportements perturbateurs. Le sujet de l'unité est abordé parmi d'autres sujets certes, mais il s'agit tout de même de la réalité quotidienne de ces jeunes.

#### **Interventions explicites.**

Par rapport au silence dans la chambre, un des entraîneurs-éducateurs a normalisé le fait de parler fort et de s'emporter alors qu'il mentionne qu'il pouvait aussi lui arriver de s'emporter lorsqu'il vit quelque chose d'intense ou qu'il se sent fébrile. (19 octobre 2016)

Dans cet extrait, l'E-É mentionne qu'il adopte parfois le comportement qu'il demande de proscrire. Cela semble apporter au comportement en question un caractère plus « normal » que s'il avait été abordé de telle manière que les jeunes croient qu'eux seuls, à cause de leurs « problématiques », adoptent ce comportement.

Les E-É ont mentionné que les exercices qu'ils faisaient faire aux jeunes étaient encore faits par des joueurs de la Ligue nationale de hockey. (19 octobre 2016)

Encore une fois, le fait de mentionner que les exercices sélectionnés pour les séances sur glace sont aussi faits par des athlètes professionnels semble envoyer le message que l'intervention n'est pas spécifique au centre jeunesse, mais qu'il s'approche du type d'entraînement que l'on retrouve dans d'autres contextes.

### **Est-ce que le mécanisme de renforcement de l'estime de soi est activé?**

**Interventions implicites.** Lors de l'autoévaluation, un des jeunes a lui-même demandé de changer sa valeur d'équipier, car il trouvait que son ancienne valeur était bien intégrée, évaluation qui était partagée par l'E-É. (25 janvier 2017)

Dans cet extrait, la période d'autoévaluation ainsi que le système de valeurs mis en place semblent amener le jeune à vivre des réussites et à le partager avec son E-É, en lui mentionnant que la valeur qu'il avait sélectionnée au départ est maintenant bien intégrée, ce qui est appuyé par l'E-É.

### **Interventions explicites.**

Les E-É ont félicité [nom du jeune] d'avoir pris la parole de lui-même devant le groupe au début de la séance et d'avoir fait preuve d'humilité en reconnaissant avoir eu un comportement reprochable (consommation de cannabis sur le site de l'aréna), en s'excusant et en nommant que cela ne se reproduira plus malgré que cela ait été inconfortable. Un des E-É dit : « Je trouve que tu t'es bien relevé, c'est ça l'important se relever. (30 novembre 2016)

Dans cet extrait, l'E-É reconnaît que la prise de parole pour ce jeune a nécessité un grand effort de sa part. De plus, l'E-É souligne la prise de responsabilité du jeune par



rapport à ses actions. Il le renforce dans son humilité et sa capacité à réparer ses erreurs. En somme, il est possible de supposer que le fait que l'E-É ne se centre pas uniquement sur le comportement déviant préserve l'estime de soi du jeune et lui envoie le message qu'il a les capacités en lui pour résoudre les situations problématiques.

Au moment où les E-É font un retour sur la séance en cours, les E-É ont mentionné aux joueurs qu'ils avaient mieux réussi un exercice que la semaine précédente et que c'était la preuve que lorsque l'on se fait confiance et que l'on s'applique, on peut tout réussir. (11 janvier 2017)

Dans cette situation, l'E-É renforce positivement les jeunes en mentionnant qu'ils s'étaient améliorés et leur souligne la capacité qu'ils ont à réussir s'ils s'appliquent lors des entraînements.

## **Discussion**

### **Implantation fidèle à la théorie du programme, mais pas en toutes circonstances...**

L'analyse des notes de terrain permet de poser l'hypothèse que le programme hockey a été implanté conformément à la théorie du programme et à ses mécanismes de changement. Cependant, il semble que dans certaines circonstances exceptionnelles le programme n'a pas été implanté tel qu'il a été conçu. L'une de ces circonstances est illustrée dans l'extrait suivant :

Un tour de parole débuta pour voir le déroulement des déplacements postpratiques de chacun des jeunes. Il me parut que certains jeunes ne se sentaient pas en sécurité. Je suis intervenu à cet effet. Un jeune avoua ne pas se sentir en sécurité lors des déplacements. [...] Il est exposé à plusieurs choses qui ne sont pas de son âge (p. ex., images pornographiques sur le

téléphone portable d'un autre jeune) ... Par exemple, il dit: « Je les ai vus fumer des genres de cigarettes ». (08 février 2017)

Suite à cette confidence, l'intimidateur présumé fut rencontré. Ce n'était pas la première fois que ce participant présentait de tels comportements dans le contexte de l'activité hockey. Contrairement à la période de résolution de problème visant à favoriser l'apprentissage de comportements prosociaux, le jeune fut renvoyé de l'équipe. Ainsi, plutôt que d'activer le mécanisme d'apprentissage de comportements prosociaux en utilisant la situation problématique pour apprendre une manière de réparer son geste (tel que proposé dans la modélisation du programme), les E-É ont opté pour une mesure punitive. Ainsi, il est possible de penser que la théorie du programme peut être appliquée tant que la mission première de l'institution (i.e., protection et bien-être des enfants et des jeunes) peut être assurée. Dans le cas contraire, les E-É ont pris les mesures nécessaires, même si elles vont à l'encontre de leur théorie du programme, afin d'assurer la protection et le bien-être des autres jeunes de l'équipe. La théorie du programme semble donc ne pas pouvoir se substituer à la mission de l'institution dans laquelle il s'inscrit. Cela va dans le sens de Paquette et Chagnon (2000) lorsqu'ils mentionnent que :

[...] on peut s'attendre d'un programme en centre jeunesse : (a) qu'il desserve les objectifs et les orientations ministérielles et régionales (b) qu'il s'inscrive en continuité avec les éléments législatifs et la mission de l'établissement et (c) qu'il propose des stratégies et des objectifs qui s'accordent avec les valeurs et la philosophie de l'organisation. (p. 25)

## **Limites**

Les résultats de l'analyse présentée comportent une limite principale. En effet, il est probable que les observations aient été guidées par la théorie du programme que le

chercheur avait élaboré conjointement avec les E-É et conséquemment, qu'il avait en tête. Le chercheur était toutefois conscient que cela pouvait orienter ses observations ainsi que ses notes de terrain. Le fait d'en être conscient semble toutefois avoir permis, comme le propose Laperrière (2009), de minimiser les biais potentiels. En effet, le chercheur a tenté de noter tout ce qu'il a pu observer. De plus, lors de ses analyses, il a tenté de sortir des éléments de la théorie du programme, ce qui lui a permis d'observer l'absence de certains éléments lors de situations exceptionnelles. Cependant, la subjectivité du chercheur ne peut être complètement éliminée et donc cela a potentiellement avoir pu guider les observations ainsi que les analyses.

## **Conclusion**

Cette analyse permet de penser que le programme à l'étude a été implanté conformément à sa conception originale sauf lors de situations exceptionnelles. Il est toutefois important de mentionner que les observations directes rapportées dans ce chapitre portent sur l'intervention mise en place de manière implicite ou explicite, et non sur la manière dont elle est vécue par les participants. Ainsi, même si un mécanisme de changement semble être activé de l'extérieur, de la perspective d'un observateur, cela ne signifie pas qu'il active effectivement le changement escompté chez le jeune, qui fait l'objet de l'intervention. Ainsi, l'analyse d'implantation présentée dans le présent chapitre ne permet pas de savoir si le programme a eu les effets escomptés, mais simplement qu'il semble être correctement implanté. Le type d'analyse qui permet d'explorer les effets d'un

programme est une analyse des effets. Le Chapitre 7 présente la première partie de la démarche d'analyse des effets.

## **CHAPITRE 7 – Analyse des effets**

## Introduction

L'approche d'évaluation sélectionnée dans la présente thèse, c'est-à-dire l'évaluation des résultats basée sur la théorie, utilise la théorie du programme des parties prenantes comme cadre conceptuel pour évaluer l'intervention (Chen, 2014). Les suppositions des parties prenantes en ce qui concerne les résultats et les déterminants de l'intervention y sont examinées afin de voir comment elles opèrent dans la réalité (Chen, 2014).

Chen (2014) propose trois approches concernant l'évaluation des résultats basée sur la théorie: (a) l'évaluation des mécanismes d'intervention (b) l'évaluation des mécanismes modérateurs et (c) l'évaluation intégrée des processus et des résultats. L'évaluation des mécanismes d'intervention est l'approche utilisée dans la présente étude. Elle vise à déterminer si les hypothèses causales sous-jacentes à un programme d'intervention fonctionnent comme les parties prenantes l'avaient projeté. Elle concerne le modèle de changement de la théorie du programme. Ce type d'approche permet de tester deux théories, à savoir la théorie d'action (c.-à-d. les hypothèses causales sur la façon dont l'intervention est censée affecter les déterminants) et la théorie conceptuelle (c.-à-d. les hypothèses causales sur la manière dont les déterminants sont censés affecter les résultats). Le modèle de changement de la théorie du programme peut être illustré selon deux types de modèle, soit linéaire et dynamique. Le premier suppose que les relations de cause à effet entre les interventions, les déterminants et les résultats sont unidirectionnelles, c'est-à-dire que l'intervention affecte les déterminants et qu'ensuite les déterminants affectent

les résultats. De son côté, le modèle dynamique suppose que ces relations de cause à effet sont réciproques et multidirectionnelles (Chen, 2014).

Le modèle de changement issu de la théorie du programme à l'étude (chapitre 5) peut être illustré selon un modèle linéaire que Chen (2014) appelle le modèle à multiples déterminants sans ordre séquentiel. Brièvement, ce type de modèle inclut deux ou plusieurs déterminants, dont chacun est affecté par l'intervention ou influence les résultats, mais sans séquence particulière (Chen, 2014). La Figure 1 présente le modèle de changement de la théorie du programme à l'étude selon ce type de modèle.

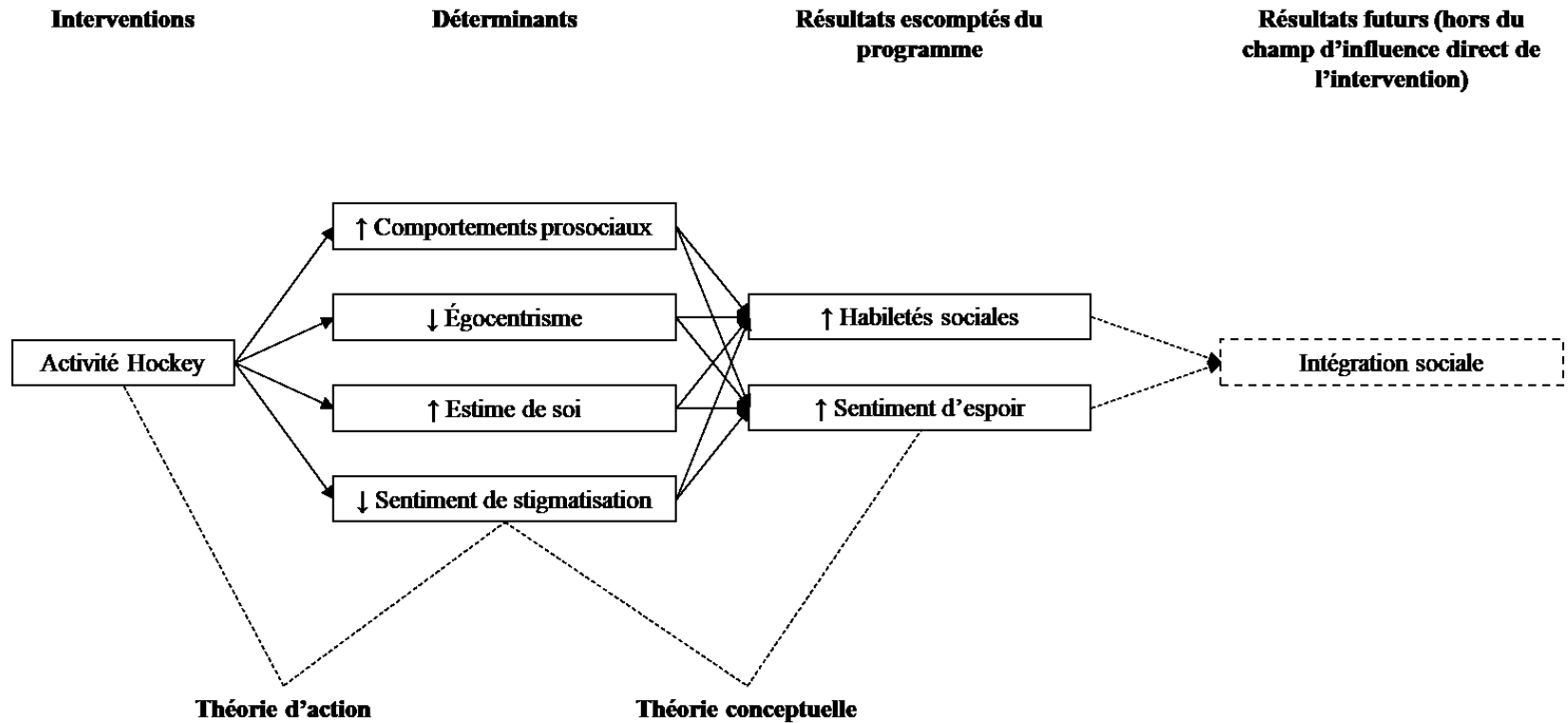


Figure 1. Théorie du programme hockey illustrée sous la forme d'un modèle à multiples déterminants sans ordre séquentiel.



### **Objectif de l'étude**

L'objectif de la présente étude est de tester, d'une part, si le programme hockey obtient les résultats escomptés par les parties prenantes (succès de la théorie conceptuelle) et, d'autre part, si ceux-ci le sont par les mécanismes de changement (déterminants) préalablement identifiés lors de la modélisation de la théorie du programme (succès de la théorie d'action).

### **Questions de recherche**

Les questions de recherche qui guident la présente étude sont : (1) est-ce que le programme hockey a un effet sur les résultats escomptés, c'est-à-dire sur le sentiment d'espoir ainsi que sur les habiletés pouvant ultimement favoriser l'intégration sociale ? Et (2) est-ce que ces effets sont dus aux déterminants identifiés par les intervenants, c'est-à-dire (a) l'amélioration de l'estime de soi (b) le développement de comportements prosociaux (c) la diminution du sentiment de stigmatisation, et (d) la diminution de l'égoïsme ?

### **Hypothèses de recherche**

#### **Résultats escomptés**

En ce qui a trait aux résultats escomptés, il est attendu que les habiletés sociales des jeunes soient plus élevées à la suite de leur participation au programme hockey comparativement au début de l'intervention. Plus spécifiquement, une différence significative au niveau de la moyenne des scores d'habiletés sociales entre les deux temps

de mesure est attendue (hypothèse 1). Il est également attendu que le sentiment d'espoir des jeunes augmente au fil de leur participation au programme hockey. Plus particulièrement, une différence significative au niveau de la moyenne des scores d'espoir entre les deux temps de mesure est attendue (hypothèse 2).

### **Déterminants**

En ce qui concerne les déterminants, il est attendu que l'estime de soi des jeunes augmente au fil de leur participation au programme hockey. Plus spécifiquement, une différence significative au niveau des scores d'estime de soi entre les deux temps de mesures est attendue (hypothèse 3). De plus, il est attendu que le sentiment de stigmatisation des jeunes diminue au fil de leur participation au programme hockey. Plus particulièrement, une différence significative au niveau de la moyenne des scores de stigmatisation entre les trois temps de mesure est attendue (hypothèse 4). Il est aussi attendu que l'égoïsme des jeunes diminue au fil de leur participation au programme hockey. Plus spécifiquement, une différence significative au niveau de la moyenne des scores d'égoïsme entre les trois temps de mesure est attendue (hypothèse 5). Finalement, il est attendu que les tendances prosociales des jeunes augmentent au fil de leur participation au programme hockey. Plus spécifiquement, une différence significative au niveau de la moyenne des scores de tendances prosociales entre les trois temps de mesure est attendue (hypothèse 6).

## Méthode

### Recrutement et participants

Le chercheur a présenté le projet de recherche aux jeunes participants lors de la séance d'essai de l'équipement de hockey sur glace avant le début de l'intervention. Les jeunes intéressés ont manifesté au chercheur leur désir de participer à la recherche en plus de donner les coordonnées d'un parent ou d'un responsable ainsi que le nom de leur éducateur de suivi. Les parents des jeunes mineurs ont été contactés afin de leur présenter la recherche et d'obtenir leur consentement pour que leur enfant participe à l'étude. Les participants majeurs ont eux-mêmes signé le formulaire d'information et de consentement (FIC). Les éducateurs de suivi des jeunes participants ont ensuite été contactés par téléphone. La recherche leur a été présentée de manière verbale puis une version électronique du FIC leur a été acheminée par courriel. Les FIC signés ont été retournés au chercheur.

Au départ, 11 jeunes et leurs éducateurs de suivi ont été recrutés. Cinq jeunes ont quitté l'étude en cours de route : un jeune a retiré sa participation, car cela ne l'intéressait plus, un autre parce qu'il ne comprenait pas bien le français et qu'il trouvait très difficile de remplir les questionnaires et les trois autres parce qu'il leur était difficile de se présenter à l'activité étant donné qu'ils avaient été placés à l'extérieur du centre jeunesse concerné par l'étude. L'abandon total ou partiel de l'activité de ces trois derniers jeunes n'a pas permis de participer à la présente étude.

Les participants de la présente étude sont donc six jeunes âgés de 13 à 19 ans ( $M = 14,83$ ;  $ÉT = 2,32$ ) et leurs éducateurs de suivi ( $n = 12$ ). Le Tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des participants de l'étude, leurs motifs de prise en charge par les centres jeunesse ainsi que le nombre de saisons auxquelles ils ont participé à l'intervention. Le nombre 1 réfère à la saison en cours d'étude.

Tableau 1

*Caractéristiques sociodémographiques des participants de l'étude*

<b>Participants (P)</b>	<b>Âge</b>	<b>Origine</b>	<b>Motif de prise en charge<sup>a</sup></b>	<b>Nombre de participations à l'activité hockey</b>
P1	14 ans	Québécois	<b>LPJ</b> : Négligence <sup>b</sup> , menace au développement mental et affectif (2006), trouble grave du comportement <sup>c</sup> (2006)	2
P2	19 ans	Québécois	<b>LPJ</b> : Risque d'abus sexuel <sup>d</sup> (2007 [non retenu] et 2014) <b>LSJPA</b> : Voie de fait armée, port d'arme, extorsion sans arme à feu et possession de substance (2015)	1
P3	16 ans	Québécois	<b>LPJ</b> : Négligence, trouble grave du comportement [non retenu] (2010), mauvais traitement psychologique <sup>e</sup> (2012)	5
P4	13 ans	Québécois	<b>LPJ</b> : Trouble grave de comportement (2016)	1
P5	14 ans	Québécois	<b>LPJ</b> : Risque de trouble grave de comportement [non retenu] (2008) <b>LSJPA</b> : Méfaits dépassant 5000\$, agression sexuelle, omission de se conformer (2015), préférer des menaces de mort et des lésions	7

			corporelles, omissions de se conformer (2016)
P6	13 ans	Québécois	LPJ : Risque sérieux de négligence [non retenu] (2015) LSSSS : (2016)

---

*Note.* a : Loi selon laquelle le jeune a reçu les services des Centres jeunesse ; b : (a) lorsque les parents d'un enfant ou la personne qui en a la garde ne répondent pas à ses besoins fondamentaux : soit sur le plan physique, de la santé ou éducatif, ou (b) lorsqu'il y a un risque sérieux que les parents d'un enfant ou la personne qui en a la garde ne répondent pas à ses besoins fondamentaux de la manière prévue au sous-paragraphe (gouvernement du Québec, 2019a; LPJ. art. 38 b) ; c : Lorsque l'enfant, de façon grave ou continue, se comporte de manière à porter atteinte à son intégrité physique ou psychologique ou à celle d'autrui et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation ou que l'enfant de 14 ans et plus s'y oppose (gouvernement du Québec, 2019a; LPJ. art. 38 f); d : Lorsque l'enfant subit des gestes à caractère sexuel (ou encourt un risque sérieux de subir des gestes à caractère sexuel), avec ou sans contact physique, de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation (gouvernement du Québec, 2019a; LPJ. art. 38 d); e : Lorsque l'enfant subit, de façon grave ou continue, des comportements de nature à lui causer un préjudice de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation. Ces comportements se traduisent notamment par de l'indifférence, du dénigrement, du rejet affectif, du contrôle excessif, de l'isolement, des menaces, de l'exploitation, entre autres si l'enfant est forcé à faire un travail disproportionné par rapport à ses capacités, ou par l'exposition à la violence conjugale ou familiale (gouvernement du Québec, 2019a; LPJ. art. 38 c).

### **Instruments de mesure**

La théorie du programme co-construit au chapitre 5 a permis d'identifier et d'opérationnaliser des indicateurs de changement (variables à l'étude): égocentrisme, espoir, estime de soi, habiletés sociales, stigmatisation et tendances prosociales. Le Tableau 2 présente les différents questionnaires en fonction des indicateurs de changements.

Tableau 2

*Présentation des questionnaires en fonction des indicateurs de changement*

<b>Indicateurs de changement (mécanismes) – Variables mesurées</b>	<b>Instruments (Appendices B à G)</b>
Égocentrisme	Version traduite en français du <i>Adolescent Egocentrism Sociocentrism Scale</i> (Enright, Shukla, & Lapsley, 1980)
Espoir	Version traduite en français du <i>State Hope Scale</i> (Snyder et al., 1996).
Estime de soi	Version française de l' <i>Échelle d'estime de soi de Rosenberg</i> (Vallière & Vallerand, 1990)
Habilités sociales	Version traduite en français et adaptée pour les éducateurs de suivi du <i>Social Skills Rating System</i> (Gresham & Elliott, 1990).
Stigmatisation perçue	Version adaptée du <i>Stigma Scale</i> (King et al., 1997) traduit en français par Morandi (2013).
Tendances prosociales	Version traduite en français du <i>Prosocial Tendencies Measure-Revised</i> (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003).

**Adolescent Egocentrism Sociocentrism Scale.** Le *Adolescent Egocentrism Sociocentrism Scale* est une mesure autorapportée comprenant 15 affirmations. Elle évalue trois composantes de l'égocentrisme, dont la *fabulation personnelle*, l'*auditoire imaginaire* et la *conscience de soi*. Les participants doivent indiquer à quel point ils sont en accord avec chacune des affirmations sur une échelle de type Likert de 1 à 6 (« tout à fait en désaccord » à « tout à fait en accord »). Le *Adolescent Egocentrism Sociocentrism Scale* a démontré des propriétés psychométriques satisfaisantes autant en termes de validité que de fidélité

dans l'étude de développement de l'outil original en anglais (Enright et al., 1980). L'alpha de Cronbach de la mesure d'égoïsme est de 0,83 (Enright et al., 1980). Une version francophone traduite par l'équipe de recherche de Baron et Marcotte (1987) a été utilisée.

**State Hope Scale.** Le *State Hope Scale* est une mesure autorapportée comprenant six affirmations portant sur la perception actuelle de sa capacité à atteindre ses objectifs. Les participants doivent indiquer quel énoncé décrit le mieux ce qu'ils pensent d'eux même au moment de remplir le questionnaire sur une échelle de type Likert de 1 à 8 (« absolument faux » à « absolument vrai »). Le *State Hope Scale* a démontré des propriétés psychométriques satisfaisantes autant en termes de validité que de fidélité dans l'étude de développement de l'outil original en anglais (Snyder et al., 1996). Les alphas de Cronbach de la mesure d'espoir se situent entre 0,81 et 0,88 (Snyder et al., 1996). La méthode de traduction inversée (Brislin, 1986) a été utilisée pour traduire la version originale. Conformément à la procédure décrite par Brislin (1986), un traducteur bilingue<sup>19</sup> a effectué une première traduction de l'anglais vers le français. Cette dernière version a ensuite été traduite de nouveau vers l'anglais par un cochercheur bilingue. Cette dernière version a été comparée avec la version originale.

**Échelle d'estime de soi de Rosenberg.** L'*Échelle d'estime de soi de Rosenberg* est une mesure autorapportée comprenant dix affirmations portant sur la perception globale des

---

<sup>19</sup> Traducteur agréé, membre de l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ).

sujets quant à leur propre valeur. Les participants doivent indiquer à quel point ils sont en accord avec chacune de ces affirmations sur une échelle de type Likert de 1 à 4 (« tout à fait en désaccord » à « tout à fait en accord »). Cette échelle permet d'évaluer à quel point l'individu se considère comme ayant de la valeur, un certain nombre de qualités, une attitude positive à l'égard de lui-même. Parallèlement, elle évalue à quel point l'individu ne se considère pas comme un échec, inutile ou bon rien (Vallières & Vallerand, 1990). L'échelle a démontré des propriétés psychométriques satisfaisantes autant en termes de validité que de fidélité dans l'étude de traduction et de validation canadienne-française de l'outil (Vallières & Vallerand, 1990). Les alphas de Cronbach varient entre 0,70 et 0,90 (Vallières & Vallerand, 1990).

**Social Skills Rating System.** Le *Social Skills Rating System* est une mesure comprenant 42 énoncés portant sur les habiletés sociales et les problèmes de comportements extériorisés et intériorisés d'élèves du primaire et du secondaire. Il mesure la fréquence d'apparition de comportements liés à ces deux aspects. La version « enseignant » a été administrée aux éducateurs de suivi. Les participants doivent évaluer la fréquence d'apparition des comportements identifiés par les énoncés à l'aide d'une échelle de type Likert en trois points, de 0 à 2 (« jamais » à « très souvent »). Le *Social Skills Rating System* a démontré des propriétés psychométriques satisfaisantes autant en termes de validité que de fidélité dans l'étude de validation de l'outil auprès d'adolescents québécois. En effet, les alphas de Cronbach se situent entre 0,88 et 0,92 pour les habiletés sociales et entre 0,83 et 0,86 pour les problèmes de comportements (Fortin, Royer, Marcotte, & Potvin, 2001). Elle



a été adaptée afin de répondre aux besoins de la présente étude; le concept « d'enseignant » à été remplacé par « éducateur de suivi » et celui de « classe » par « unité de vie ».

**Stigma Scale.** Le *Stigma Scale* est une mesure autorapportée comprenant 28 affirmations portant sur la stigmatisation associée à la maladie mentale. Les participants doivent indiquer à quel point ils sont en accord avec chacune de ces affirmations sur une échelle de type Likert de 0 à 5 (« fortement en désaccord » à « fortement en accord ») en regard à leur vécu des quatre dernières semaines. Cet instrument permet de mesurer la *discrimination* associée à la maladie mentale, la *divulgateion* (du diagnostic) ainsi que les *aspects potentiellement positifs* associés à la maladie mentale. Le *Stigma Scale* a démontré des propriétés psychométriques satisfaisantes autant en termes de validité que de fidélité dans l'étude de développement de l'outil original en anglais (King et al., 2007). L'alpha de Cronbach de l'échelle totale est de 0,87 et ceux associés aux trois sous-échelles sont respectivement de 0,87 pour la sous-échelle *discrimination*, 0,85 pour la sous-échelle *divulgateion* et 0,64 pour la sous-échelle *aspects potentiellement positifs* (King et al., 2007). La cohérence interne de l'instrument semble acceptable, bien que la sous-échelle aspects positifs obtienne un moins bon indice, invitant à la prudence lors de l'interprétation des résultats s'y rapportant. L'outil original a été traduit, validé et adapté par Morandi (2013). La version francophone démontre des propriétés psychométriques satisfaisantes. L'alpha de Cronbach de l'échelle totale est de 0,86, et ceux associés aux trois sous-échelles sont respectivement 0,84 pour la sous-échelle *discrimination*, 0,83 pour la sous-échelle *divulgateion* et 0,46 pour la sous-échelle *aspects potentiellement positifs* (Morandi, 2013).

La version francophone a été adaptée pour répondre aux besoins de l'étude. Plus spécifiquement, le concept de « problèmes de santé psychique » a été remplacé par celui de « prise en charge par les centres jeunesse » afin de mesurer le stigma associé à celle-ci.

**Prosocial Tendencies Measure-Revised.** Le *Prosocial Tendencies Measure-Revised* est une mesure autorapportée comprenant 25 affirmations portant sur les comportements prosociaux. Les participants doivent indiquer à quel point chaque énoncé les décrit sur une échelle de type Likert de 1 à 5 (« ne me décrit pas du tout » à « me décrit beaucoup »). Le *Prosocial Tendencies Measure-Revised* a démontré des propriétés psychométriques satisfaisantes autant en termes de validité que de fidélité dans l'étude de développement de l'outil original en anglais. L'alpha de Cronbach est de 0,80 (Carlo et al., 2003). La version originale a été traduite à l'aide de la méthode de traduction inversée (Brislin, 1986; voir la section *State Hope Scale* pour une description détaillée de la procédure).

## Déroulement

Les indicateurs de changement ont été mesurés tout au long des 25 semaines qu'a duré l'intervention<sup>20</sup>. Les habiletés sociales ont été mesurées à deux reprises (pré-post) par un questionnaire rempli par les éducateurs de suivi des participants. Les autres indicateurs ont été mesurés à différents temps de mesures (voir Tableau 3) à l'aide de

---

<sup>20</sup> Sur les 25 semaines qu'a duré l'intervention, trois semaines ont été dédiées à des matchs entre adultes pour ramasser des fonds afin de maintenir l'activité en place. Les jeunes n'étaient donc pas présents à ces moments. Ainsi, l'intervention réalisée auprès des jeunes s'est effectuée sur 22 semaines.

questionnaires autorévévés remplis par les participants à la fin des séances de hockey dans un endroit calme à l'écart des autres jeunes prenant part à l'intervention. Certains instruments ont été administrés à plusieurs reprises, car les variables qu'ils mesurent sont théoriquement susceptibles de varier au fil des jours en étant sensibles aux événements quotidiens (p. ex., espoir; *State Hope Scale*; Snyder et al., 1996) ou parce qu'ils portent sur le vécu récent ou présent des participants (p. ex., « en ce moment »; *State Hope Scale*, « au cours des quatre dernières semaines »; *Stigma Scale*).

Tableau 3

*Présentation des moments de cueillettes de données pour chacun des questionnaires*

	Séances																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
<b>Questionnaires</b>	SSRS <sup>a</sup>			SHS				SHS			PTM		SHS				SHS					SSRS
	PTM <sup>b</sup>			AESS <sup>e</sup>							SHS		AESS									PTM
	SHS <sup>c</sup>			SS <sup>f</sup>									SS									SHS
	EESR <sup>d</sup>																					EESR
																						AESS
																						SS

a: Social Skills Rating System, b : Prosocial Tendencies Measure, c : State Hope Scale, d : Échelle d'estime de Soi de Rosenberg, e : Adolescent Egocentrism Sociocentrism Scale, f : Stigma Scale

### **Analyse des données**

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) version 19. Des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ont été effectuées. Ce type d'analyse vise à détecter des différences entre des moyennes de scores à différents temps de mesure. Ces scores concernent les variables considérées par les E-É comme étant les résultats escomptés et les déterminants lors de la modélisation du programme. Dans la présente étude, la variable indépendante est le temps à travers l'intervention et les variables dépendantes sont les indicateurs de changement. Pour la variable espoir, les données (sept temps de mesure) ont été regroupées en deux groupes (Groupe 1 = temps 1, 2, 3 et 4; Groupe 2 = temps 5, 6 et 7) d'une part parce qu'une tendance pouvait être observée lors de l'analyse visuelle des graphiques et, d'autre part, afin de permettre de diminuer la partie de la variabilité individuelle. Ces analyses ont été effectuées dans une visée exploratoire.

Compte tenu de la petite taille de l'échantillon, la puissance statistique est faible. En effet, un échantillon de la taille de celui à l'étude ne permet pas d'atteindre un degré de certitude suffisant pour affirmer que l'hypothèse nulle est correctement rejetée. Ainsi, il faut être prudent lors de l'interprétation des résultats.

### **Résultats**

Dans les analyses suivantes, les postulats de base de normalité et de sphéricité (lorsqu'applicable; à plus de deux temps de mesure) ont été rencontrés. Le tableau 4

présente les résultats des analyses de comparaisons de moyennes (ANOVAs à mesures répétées et Test-*t* pour échantillons dépendants).

Tableau 4

*Analyses de comparaisons de moyennes pour groupes dépendants aux différents temps de mesure*

<b>Mesure</b>	<b><i>n</i></b>	<b>T<sub>1</sub>*</b>	<b>T<sub>2</sub>**</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b><i>F</i></b>	<b>Sig</b>
Habilités sociales	6	50,33		44,00	0,454	0,531
Espoir*	4	37,33		34,67	5,774	0,138
Estime de soi	6	23,17		21,83	0,237	0,647
Stigmatisation	6	45,67	50,33	49,33	0,164	0,851
Égocentrisme	6	59,17	67,33	70,50	2,443	0,137
Tendances prosoc.	4	84,67	79,50	85,33	0,349	0,719

\*T<sub>1</sub> = T<sub>1</sub> à T<sub>4</sub>, \*\*T<sub>2</sub> = T<sub>5</sub> à T<sub>7</sub>

Les résultats révèlent qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des scores pour l'ensemble des variables mesurées dans l'étude, et ce, que ce soit pour les variables concernant les *résultats escomptés* soit les habiletés sociales ( $F(1,5) = 0,454$ ;  $p = 0,531$ ) et l'espoir ( $F(1,5) = 5,774$ ;  $p = 0,138$ ) ou les *déterminants* soit l'estime de soi ( $F(1,5) = 0,237$ ;  $p = 0,647$ ), la stigmatisation ( $F(2,5) = 0,164$ ;  $p = 0,851$ ), l'égocentrisme ( $F(2,5) = 2,443$ ;  $p = 0,137$ ) et les tendances prosociales ( $F(2,5) = 0,349$ ;  $p = 0,719$ ).

Étant donné que les résultats ne sont pas significatifs au niveau des résultats escomptés ainsi qu'au niveau des déterminants, aucune analyse subséquente n'a été effectuée afin de vérifier le lien de causalité entre les déterminants et les résultats escomptés.

### **Discussion**

Les résultats de la présente étude ne soutiennent pas la théorie du programme telle que conceptualisée par les E-É (chapitre 5). En effet, les résultats montrent que l'intervention n'a pas eu d'effet significatif sur les résultats escomptés (habiletés sociales et espoir) ainsi que sur les déterminants (égocentrisme, tendance prosociale, estime de soi et stigmatisation) identifiés par les E-É. Les résultats vont plutôt dans le sens d'un échec à la fois de la théorie d'action et de la théorie conceptuelle. Cependant, considérant les limites de l'étude, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que la théorie d'action et la théorie conceptuelle échouent. Il faut donc rester prudent dans l'interprétation des résultats.

### **Limites de l'étude**

La présente étude comprend plusieurs limites. Celles-ci concernent la conceptualisation de l'étude, les participants, les instruments de mesure ainsi que les moments de cueillette de données.

Sur le plan de la conceptualisation de l'étude, la mesure des indicateurs de changement s'est effectuée sans qu'une analyse de la vraisemblance de la théorie du

programme ait été réalisée. Brousselle et Champagne (2011) nomment ce type d'analyse « analyse logique ». Elle explore la plausibilité de la théorie du programme avant de la tester (Brousselle & Champagne, 2011). Dans la présente étude, une telle analyse aurait permis de faire la distinction entre une intervention qui ne fait pas réussir une théorie du programme probable et une intervention qui ne peut pas avoir d'effet compte tenu de l'improbabilité de la théorie du programme. Pour y arriver, des questions comme « est-ce possible d'avoir un effet significatif sur l'estime de soi dans le cadre d'une intervention d'une durée de 22 semaines ? » ou « est-ce qu'il existe des liens théoriques entre la diminution du sentiment de stigmatisation et le développement d'habiletés prosociales ? » auraient pu être explorées.

En ce qui a trait aux participants, la petite taille de l'échantillon réduit la puissance statistique et fait en sorte que celui-ci n'est probablement pas représentatif de la population des jeunes recevant des services des centres jeunesse participant à des IRBS. D'autre part, il est nécessaire de s'intéresser au processus d'attrition des participants de l'étude. Les participants de notre étude représentent un sous-échantillon des jeunes prenant part à l'intervention à l'étude, soient ceux étant toujours hébergés en centre jeunesse, se sentant en mesure de répondre aux questionnaires et qui voient un certain avantage à participer. Ils ne représentent donc pas l'ensemble des jeunes prenant part à l'intervention à l'étude.

Par rapport aux instruments de mesure, il est possible de s'interroger sur la pertinence d'utiliser des questionnaires comme outils de cueillette de données auprès de



la population à l'étude. En tenant compte des difficultés de lecture présentées par certains participants, il est possible de penser que certaines questions n'ont peut-être pas été comprises de manière optimale, ce qui peut avoir induit un biais. De plus, les questionnaires utilisés dans la présente recherche n'avaient pas été préalablement validés auprès de la population à l'étude. Également, ils n'étaient pas standardisés et ne correspondaient pas aux définitions exactes que s'en donnaient les parties prenantes (malgré qu'un effort ait été fait pour trouver les mesures qui s'en approchaient le plus). Ainsi, il est possible de mettre en doute leur sensibilité, c'est-à-dire leur capacité de capter les changements attendus chez les participants.

Finalement, par rapport aux moments de cueillette de données, le fait que les participants aient rempli les questionnaires après les séances alors que les autres jeunes de l'intervention se trouvaient au vestiaire a peut-être favorisé une réponse plus rapide et moins attentive. En effet, il est possible de penser que les participants se sentaient pressés de rejoindre le groupe et quitter l'arène pour retourner dans leur milieu de vie.

### **Conclusion**

En conclusion, les résultats de la présente étude ne soutiennent pas la théorie du programme (c.-à-d., théorie d'action et théorie conceptuelle) de l'intervention à l'étude. Différentes pistes d'explication des résultats sont à évaluer. Premièrement, des éléments méthodologiques, dont la petite taille de l'échantillon, le moment et le contexte entourant la complétion des questionnaires, l'utilisation de questionnaires comme outils de cueillette

de données ainsi que le fait qu'ils ne soient pas validés auprès de la population à l'étude peuvent possiblement avoir eu un effet sur les résultats. Deuxièmement, il est possible que des éléments liés à l'intervention (c.-à-d., interventions des E-É) n'aient pas permis d'avoir un effet sur les variables à l'étude. Plus spécifiquement, le fait que le modèle de changement semble avoir été implanté tel qu'il a été conceptualisé (chapitre 6) suggère que les interventions mises en place n'ont pas le potentiel d'activer les mécanismes de changement chez les jeunes participants. À titre d'exemple, mettre l'accent sur la collectivité et non sur l'individu et montrer que les actions individuelles ont des conséquences sur le groupe ne semble pas avoir permis de favoriser le développement d'une pensée plus allocentrique. Finalement, il est possible de penser que les résultats de la présente étude soient le reflet d'une théorie du programme non plausible.

Devant pareils résultats (c.-à-d., échec de la théorie d'action et de la théorie conceptuelle), Chen (2014) propose que le chercheur conceptualise de nouveau le problème à la base de l'intervention, l'intervention elle-même ainsi que les déterminants. Afin d'effectuer un premier pas dans cette direction, une analyse inductive portant sur le vécu des participants de l'intervention à l'étude semble indiquée. Cette analyse s'intéressera plus spécifiquement aux moments qu'ils ont trouvés marquants dans l'intervention. Cela pourrait permettre de mettre à jour de nouveaux déterminants et ainsi élaborer une conception complémentaire à la théorie du programme des parties prenantes. Le chapitre suivant fait état d'une telle démarche.

**CHAPITRE 8 – Article 4**

*Rehabilitation Intervention in an Ice Hockey Context: What Changes under the Helmet*

Rehabilitation Intervention in an Ice Hockey Context: What Changes under the Helmet

Michel-Alexandre Rioux<sup>1 2 3</sup>, Catherine Laurier<sup>2 3 4</sup>, Miguel M Terradas<sup>1 2</sup>, Marjorie  
Carrier<sup>1</sup>, & Maxime Labonté<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychologie

<sup>2</sup>Institut universitaire Jeunes en difficulté – CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

<sup>3</sup>Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)

<sup>4</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychoéducation

Soumis pour publication à la revue *Children and Youth Services Review* (Accepté avec  
des révisions mineures)

### **Abstract**

Most studies of sport-based interventions in rehabilitation settings with youth with disruptive behaviors look at their effects. To our knowledge, there are few studies of the processes by which these interventions allow participants to benefit from them. This article looks at the process of therapeutic change based on the subjective theories concept and is inspired by the significant events approach. The participants are five young people receiving services under the Youth Protection Act or the Youth Criminal Justice Act for adolescents who took part in a rehabilitative intervention in an ice hockey context. All of these young people have experienced early relational traumas. A semi-structured interview on the highlights of their participation was conducted at the end of the activity. A qualitative content analysis aimed at identifying psychological changes and an interpretative phenomenological analysis intended to explore their experience in the intervention revealed psychological changes and linked them to significant events. The results support the idea that psychological change is a singular process. In order to capture the clinical significance, the results were linked to Winnicott's theoretical elaboration of the parent-child relationship in the context of early relational trauma.

*Keywords:* sport-based interventions, rehabilitation, disruptive behaviors, therapeutic change, significant events.

## **Sport Based Rehabilitation Interventions Involving Youth with Disruptive Behaviors**

Most studies of sport-based rehabilitation interventions (SBRI) involving youth with disruptive behaviors (e.g., Bearden, 1984; Davies, 1984; Farrington et al., 2002<sup>21</sup>; Kaye, 1997; Meek, 2012; Parker, Meek & Lewis, 2014; Poole, 2011; Zanna, 2013) have a primary objective to determine whether participants benefit from the intervention under study (*Outcome research*; VandenBos, 2015). The documented effects of SBRI on youth with disruptive behaviors focus on different characteristics of the participants (e.g., physical, psychological, social; Rioux, Laurier, Gadais and Terradas, 2017b). Among these effects, gains in self-awareness and locus of control (Kaye, 1997), empathy (Zanna, 2013), more positive thoughts about their future and awareness of the benefits of physical activity (Parker et al., 2014) are noted. These results suggest that SBRI are likely to generate in participants, among others, new perspectives on themselves, on others or on the world in general.

To our knowledge, only a few studies (i.e., Andrews & Andrews, 2003; Draper, Errington, Omar, & Makhita, 2013; Meek & Lewis, 2014; Roe, Hugo & Larsson, 2019; Van Hout & Phelan, 2014; Zanna, 2013) focus on the means by which participants benefit from the intervention (*Process research*; VandenBos, 2015). These are primarily explored from the perspective of the participants or the practitioners working with them. These

---

<sup>21</sup> This study focuses on the evaluation of intensive programs for young offenders that include a physical training component.

means include encouraging good behavior (Meek & Lewis, 2014), breaking down the barriers between youth and practitioners (Meek & Lewis, 2014), relieving boredom (Meek & Lewis, 2014; Roe et al., 2019), developing tolerance (Meek & Lewis, 2014), improving self-esteem (Meek & Lewis, 2014; Van Hout & Phelan, 2014), not emphasizing past offenses (Draper et al., 2013), identifying and recognizing participants' qualities (Roe et al., 2019), sharing the experience of physical pain expressed during talk times (Zanna, 2013), using enjoyment as a learning mechanism (Andrews & Andrews, 2003) and using an activity that minimizes regulation and winning (Andrews & Andrews, 2003).

Linnan and Steckler (2002) emphasize the importance of focusing on the process, as it provides an understanding of which components of the intervention contributed to the outcomes and thus helps to refine the theories underlying the intervention to improve its effectiveness. Meek and Lewis (2014) raise the need to study the complexity of the processes by which SBRI are effective, as well as to explore in more detail the neutral or negative experiences associated with participation in this type of intervention.

In addition, only three of the studies (i.e., Andrews & Andrews, 2003; Meek & Lewis, 2014; Zanna, 2013) examined participants from an idiographic perspective (i.e., which is concerned with the individual rather than with general laws; Smith, Flowers and Larkin, 2009). On the contrary, the nomothetic approach (i.e., which is concerned with the group and the general laws of human behavior; Smith et al., 2009) that emerges from most studies does not reflect the unique way in which each individual fits into the

intervention, and therefore the singularity of the changes that are likely to occur. The results of Andrews and Andrews (2003), Meek and Lewis (2014) and Zanna (2013) highlight the fact that the experience of participating in an SBRI is different from one participant to another. However, these studies do not provide an understanding of the process of change at the psychological level, i.e., at the related mental process-level (e.g., mental representations). To our knowledge, there is no research that directly addresses this type of change in youth involved in such interventions.

The field of research on psychotherapy change process is likely to shed interesting light on the process of psychological change from an idiographic perspective. This field refers to the study of the processes by which change occurs in psychotherapy. It focuses both on the processes that take place within the therapy and on the resulting changes that occur in the patient (Elliott, 2010). Although SBRI's involving youths with disruptive behaviors do not constitute a formal therapeutic process as studied in this area of research, it is possible that they may be therapeutic since they produce "beneficial or curative effects" (*Therapeutic*; VandenBos, 2015, p.1082) in participants. The program theory<sup>22</sup> of the intervention under study was described in previous research (see Rioux, Laurier, Terradas, Labonté & Desormeaux, 2019). The results demonstrate that sport is used by educators as a pretext for psycho-educational intervention<sup>23</sup> aimed at developing skills

---

<sup>22</sup> An explicit theory of how interventions are supposed to contribute to the expected or observed results (Funnell & Rogers, 2011).

<sup>23</sup> *Psychoeducation* is defined as a didactic and psychotherapeutic intervention which, on the one hand, informs about the psychiatric disorder(s) and, on the other hand, promotes coping skills through a



that promote the social integration of participants and a sense of hope. More specifically, the intervention under study is based on Gendreau's (2001) psychoeducational model and the conceptualization of "overall structure". It comprises 11 components that interact with each other : the youth and peer groups, the psychoeducator and team, the youth's parents, the objectives of the intervention, the program, the responsibility of the system, the means of establishing relationships, the code and procedures, time, space, and the evaluation and recognition system. The aim of the model is to support the objectives of the psychoeducational intervention and thus the youth's adaptation (Gendreau, 2001). This intervention promotes the achievement of expected results through the use of each of its components (i.e., youth, practitioners, the sport, the group and the framework; Rioux et al., 2019). This orientation is in line with the thinking of Chobeaux and Segrestan (2003) who argue that in order to be considered a means of social intervention, the sport and its related environment (e.g., travel, locker room discussions) must be used as a tool for practitioners to deploy their clinical intervention.

It is therefore possible to establish a parallel between the SBRI under study and a therapeutic group (i.e., "a group of individuals who meet under the leadership of a therapist for the express purpose of working together to improve the mental and emotional health of the members"; VandenBos, 2015, p. 1082). Based on this parallel, coach-educators (C-Es) can be considered as therapists (i.e., "an individual who has been trained

---

pedagogical method whose objective is the clarification of identity, the appropriation of power and the modification of attitudes and behavior (Bonsack, Rexhaj, & Favrod, 2015).

in and practices one or more types of therapy to treat mental or physical disorders or diseases"; VandenBos, 2015, p. 1083) and youth participants as members of the therapeutic group. This parallel helps to bridge studies in the field of research on the process of therapeutic change and the use of related analytical techniques. While recognizing the differences between a therapeutic process and the SBRI under study, these two concepts are brought together in this article to allow for a dialogue between the field of research on the process of therapeutic change and that of SBRI. Concepts related to psychotherapy will be used in order to remain faithful to the work done in research on the process of therapeutic change.

### **What is therapeutic change?**

According to Roussos (2013), there is no widely accepted definition of therapeutic change. The American Psychological Association dictionary (APA; VandenBos, 2015) does not offer any definition of this concept. According to Fraser (2018), change is often conceptualized in a theoretical approach, including its premises. For example, for a behavioral psychologist, change occurs through the learning of more adapted behaviors and the development of new skills, whereas for a psychodynamic psychologist, it occurs through a corrective emotional experience and the development of less defensive relational patterns (Fraser & Solovey, 2007).

Some authors propose an integrative and generic concept of therapeutic change. For example, Altimir et al. (2010) and Krause et al. (2007) see the essence of therapeutic

change as the transformation of the patient's subjective perspective, a process that takes place at the representation level. The concept of subjective theory allows therapeutic change to be understood as a change in a person's subjective patterns of interpretation and explanation that leads to the development of new subjective theories (Krause, 2005). It is defined as a complex body of personal knowledge about oneself and the world that guides the behavior of individuals and optimizes their self-worth (Altimir et al., 2010). According to this concept, people change through the development of new explanatory models about themselves and the world around them, which guides new actions (Altimir et al., 2010).

Other authors have looked at the nature of therapeutic change. Watzlawick, Weaklanf and Fisch (1975) identify two levels of change, first and second order change. First-order change is a change in a system that remains stable. Second-order change, on the other hand, causes a change in the system (Watzlawick et al., 1975). Murray (2002) argues that these distinctions between levels of change, derived from systemic approach, can also apply to the individual. Considering these propositions, the development of new subjective theories of a person can be part of a system of representations of the self and the world that remains stable or results in a modification of this system. For example, a person who thinks of his parents as the source of his problems may shift from a view that his suffering is primarily caused by his mother to a view that his suffering is fundamentally related to his father (a first-order change). He may also identify certain situations in which he is partly responsible for what happens to him. This case represents a second-order

change, since it modifies the initial system of representations, which is that only the parents are responsible for his situation.

In addition, some studies (e.g., Arvidsson, Sikström & Werbart, 2011; Reyes et al., 2008) suggest that psychological changes can be found in people's discourse when they talk about themselves or the world around them. These changes can be manifested by a movement at the syntactic (e.g., "before" → "now"; Capella, Gutiérrez, Rodríguez, & Gómez, 2018) or semantic level. This latter is reflected in the way (sense) in which the individual talks about himself or the world (e.g., "I have plenty of time" → "Time is short"; Adams, 2015; "I am condemned to be no good because I have problems" → "I am worthy, my problems are not all my fault and I can solve my problems"; Giorgi, 2011).

### **How to study the process of therapeutic change?**

According to Elliott (2010), the process of therapeutic change is generally studied using four main approaches: Quantitative process outcome, Qualitative helpful factors design, Micro analytic sequential process design and Significant event approach (also known as Events paradigm; Elliott, 1989). Significant Event (SE) research refers to the study of important moments in the therapeutic process identified by the patient (Timulak, 2010). It is based on the premise that change occurs through critical incidents. These SEs, defined as the most helpful moments of the session from the patient's perspective (Elliott & Shapiro, 1988), may therefore be the most telling examples of the therapeutic change process (Timulak, 2007). Their examination deepens the understanding of how

psychotherapy works and how the therapist can contribute to the patient's improvement process (Timulak, 2007).

The studies resulting from this latter approach share several common methodological characteristics: (a) strategies to identify SEs (e.g., questionnaires and interviews; Timulak, 2010), (b) the description and sequence of what happened, (c) the impact of these SEs on the patient (post session or post-therapy) (Elliott, 2010).

Elliott (1989) identifies three methods that are part of the SE approach to advancing therapeutic change. The author places these on a continuum from discovery to theory-testing. According to Elliott (1989), a research process corresponding to the practitioners' qualitative clinical approach (i.e., discovery-oriented research) will lead to more clinically relevant results. The method identified as the most inductive by Elliott (1989) is the *Comprehensive Process Analysis* (CPA). Briefly, CPA consists of the analysis of a therapeutic process' SEs by external observers guided by four categories, namely, Expansion of implicit and explicit propositions in event, Contextual factors, Event factors and Impact on client. The CPA concludes with an explanatory model of the elements surrounding the SE and the impact of the SE on the patient. This final model, called pathways, is the result of a consensual process in which observers present their arguments for or against the integration of the various elements (Elliott, 1989).

More recently, Gelin, Simon and Hendrick (2015) have proposed the use of *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), an inductive approach that looks at the process of therapeutic change based on SEs. This approach is based on phenomenology, hermeneutics and idiography (Smith et al., 2009). Phenomenology refers to the philosophical approach to the study of experience. Hermeneutics, on the other hand, is the theory of interpretation. Lastly, idiography refers to a singular case study (Smith et al., 2009). Briefly, Gelin et al. (2015) analyse the discourse of the participants who have been invited to express themselves on the experiences associated with different aspects of a therapeutic process (e.g., the first day, the therapy group, the therapists, the family and individual changes that took place during therapy, the most vivid memories, the difficult and unpleasant aspects of therapy, post-therapy) to explore the process of change.

One of the main distinctions between the latter two methods is that in CPA the process of change is based on the observation of the interaction between the patient and the therapist (*from outside - in the process*) whereas in IPA, the process of change is based on the participant's discourse and feedback on his experience (*from inside - about the process*).

### **Study objective**

Considering the lack of studies on SBRIIs focusing on the process of psychological change from an idiographic point of view, it is important to better understand (1) what

type of psychological change occurs in SBRI participants, (2) how these changes manifest themselves in each individual; and (3) the process that leads to these changes.

The objective of this study is to explore the process of psychological change occurring in youth who have participated in an SBRI. To do so, it draws on the methods used in studies of the therapeutic change process that are part of the SE approach (i.e., CPA and IPA), the concept of subjective theories, as well as studies on the manifestation of psychic change in the discourse of participants.

This study was approved by the Research Ethics Board of the CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal as well as Letter and Human Sciences of the Université de Sherbrooke (#16-04-04).

### **Study context**

The study focuses on an SBRI set up in a Child and Youth Protection Center in Quebec, which is a Quebec institutions responsible for the protection and rehabilitation of young people (Gouvernement du Québec, 2016b). Youth hosted in youth centers can be taken into care under three laws: The Youth Protection Act (YPA), the Act respecting Health Services and Social Services (AHSSS), and the Youth Criminal Justice Act (YCJA). The YPA is a provincial law that defines the rights of children and parents as well as the context of social and judicial interventions for youth protection. This law is used when the safety or development of children and adolescents under the age of 18 is,

or may be, compromised (Gouvernement du Québec, 2019a). The YCJA is a federal statute that sets out the framework for judicial and extrajudicial procedures for youth between the ages of 12 and 17 who commit an offense under the Criminal Code or other federal statutes (Gouvernement du Québec, 2016a). For its part, the AHSSS is a provincial act that defines the rights of users and the framework for intervention in health and social services. This act aims to maintain and improve the physical, mental, and social capacity of Quebecers (Gouvernement du Québec, 2019b).

The laws leading to services by CYPC differs. Perhaps, most of the youth presents difficulties that can be grouped under the term disruptive behaviors, such as an oppositional defiant disorder and conduct disorders (Loeber, Burke, & Pardini, 2009). Oppositional defiant disorder is defined as “a frequent and persistent pattern of angry/irritable mood, argumentative/defiant behavior, or vindictiveness” (American Psychiatry Association [APA], 2013; p. 463). Conduct disorders is defined as “a repetitive and persistent pattern of behavior in which the basic rights of others or major age appropriate societal norms or rules are violated” (APA, 2013; p. 469). Pauzé and his colleagues (2004) argue that the diagnostic criteria for these disorders was met by more than half of the youth served by the youth centers of Quebec. Furthermore, another study points out that about a third of adolescents present conduct disorder or oppositional defiant disorder in a population of young offenders who receive services from youth centers (Toupin, Pauzé & Lanctôt, 2009).



More generally, the scientific literature shows that young people living in rehabilitation centers experienced multiple traumatic experiences (e.g., Collin-Vézina, Coleman, Milne, Sell & Daigneault, 2011; Brady & Caraway, 2002). These include, but are not limited to, physical abuse, (Baker, Piotrkowski & Mincer, 2003; Brady & Caraway, 2002; Collin-Vézina et al., 2011; Connor, Doerfler, Toscano, Volungis & Setingard, 2004; Hussey & Guo, 2002), negligence (Baker et al., 2003; Brady & Caraway, 2002; Hussey & Guo, 2002), sexual abuse (Baker et al., 2003; Brady & Caraway, 2002; Collin-Vézina et al., 2011; Connor et al., 2004; Hussey & Guo, 2002), domestic violence (Brady & Caraway, 2002; Hussey & Guo, 2002), loss of parental rights of parents (Brady & Caraway, 2002), parental drug or alcohol use (Baker et al., 2003; Connor et al., 2004; Hussey & Guo, 2002) and mental health problems in the latter (Baker et al., 2003; Hussey & Guo, 2002).

In addition to the vulnerabilities associated with their traumatic experiences, these young people present difficulties in taking a reflexive look at their own experience as well as that of others and tend to express themselves through externalized behaviors rather than through symbolic representations and speech (Haymaker, 2015). This capacity develops, in part, in a secure parent-child relationship in which the child's internal experience is understood and reflected by the parent (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002). This is likely to have been lacking in these young people given the early relationship traumas to which they were exposed. Being abusive or neglectful towards a child implies that the parent has not been able to understand the child's inner world. Fonagy (2004) states that

violence against others requires the perpetrator to deny the victim's inner world. Parental substance use and mental health problems can make it more difficult for them to access their child's inner world. Finally, some studies suggest that difficulties in the ability to look at one's own experience or that of others may partly explain the presence of externalized behavior (e.g., Sharp, Ha, & Fonagy, 2011). Indeed, from a clinical point of view, externalizing disorders can be understood as a strategy for managing affect if it is not possible to do so by identifying mental states (Domon-Archambault & Terradas, 2015). They can also be understood as an unconscious attempt on the part of the youth to mobilize the environment that he perceives to be deficient to reorganize and care for him (Winnicott, 1969c/1956).

The program under study uses ice hockey as an intervention medium. It is open to youth between the ages of 12 and 21 receiving services under one of the three laws mentioned above. It lasts 25 weeks and includes an outing to a professional hockey arena as well as a team dinner at a sports restaurant at the end of the program. The program theory was conceptualized in a recent study (Rioux et al., 2019). Briefly, this theory states that the development of skills that promote social integration and a sense of hope (expected results of the program under study), can be achieved by activating four mechanisms of change, namely (a) destigmatization, (b) learning pro-social behaviors, (c) moving focus away from oneself to others, and (d) improving self-esteem<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Readers interested in more information on how these mechanisms of change operate can refer to the article by Rioux et al. (2019).

### **The researcher**

As recommended by Mukamurera, Lacourse and Couturier (2006), the theoretical references of the research topic and the way in which the principal investigator approaches it are explained here. He is a doctoral student in clinical psychology and practices psychotherapy using a psychodynamic model. He has also been a tennis coach for the past ten years which has helped him to conceive therapeutic change from a psychodynamic perspective on the one hand and, on the other hand, sport and its environment as a relational space likely to generate this type of change. These preconceptions were consciously set aside during the data collection and analysis process in order to allow for the participants' experiences. The researcher is in a "moderately inductive" position (Savoie-Zajc, 2018) with respect to role of the theoretical framework in his analyses. The concepts of therapeutic change and SE are theoretically defined, but it is the sense that participants attribute to them that forms the basis of the analysis. These two concepts are therefore benchmarks to give a perspective and guide the subsequent analysis of the participants' experience. They correspond to what Desgagné (1998) calls "available concepts", i.e. concepts "sometimes coming from various research sources, but which are all within the scope of the theoretical objective, and which are likely to serve the pursuit of coherence in discourse" (translation from French, p. 93). According to Demazière and Dubar (1997), the presence of such theoretical sensitivity allows the researcher to "see" the phenomenon under study and collect data that are theorizable. Thus, from an epistemological point of view, the researcher approaches his subject of study from a

constructive standpoint in the sense that he considers that it does not exist outside the mental constructs of the participants (Guba & Lincoln, 1994).

## **Method**

### **Participants**

The participants are five youths who took part in the intervention under study. Table 1 presents the socio-demographic characteristics of the participants, their reasons for being taken into care by the youth centers and the number of seasons in which they participated in the intervention. The number 1 refers to the season in progress. The research project was presented to the participants of the intervention under study during the fitting of ice hockey equipment prior to the start of the season. Interested youth expressed a desire to participate in the study to the researcher and provided contact information for a parent or guardian to obtain their consent. The participants of legal age (18 years) signed the consent form themselves.

Table 1

*Socio-Demographic Characteristics of Study Participants*

<b>Participants (P)</b>	<b>Age</b>	<b>Origin</b>	<b>Reason for Care</b>	<b>No. of Times Participating in Hockey Activity</b>
P1	14 yrs	Québécois	<b>YPA:</b> Neglect, threat to mental and emotional development (2006), severe behavioral disorder (2006)	2
P2	19 yrs	Québécois	<b>YPA:</b> Risk of sexual abuse (2007 [not retained] and 2014) <b>YCJA:</b> Assault with a weapon, carrying a weapon, extortion without a firearm and drug possession (2015)	1
P3	16 yrs	Québécois	<b>YPA:</b> Neglect, serious behavioral disorder (2010 [not retained]), psychological abuse (2012)	5
P4	13 yrs	Québécois	<b>YPA:</b> Serious behavioral disorder (2016)	1
P5	14 yrs	Québécois	<b>YPA:</b> Risk of serious behavioral disorder (2008 [not retained]) <b>YCJA:</b> Mischief over \$5,000, sexual assault, failure to comply (2015), uttering death threats and causing bodily harm, failure to comply (2016)	7

**Interview Guide**

Semi-structured interviews averaging about 45 minutes were conducted with participants within two weeks of the end of the intervention. These interviews were audio-recorded with the consent of the youth, or of the parent or guardian when the participant was a minor. The adolescents received financial compensation in the form of a gift card from a sports store for their participation in the study, which also included a quantitative component. Initially, the interview allowed for a broad exploration of the key moments in order to give the participant the freedom to express what came to mind. Secondly, the interview focused more specifically on the key moments in relation to the educators and the other young people taking part in the intervention. The interviewer took care to

mention to the participants that the moments may have been positive or negative experiences for them. Participants were then asked to put themselves in the shoes of the educators who developed the intervention and to elaborate on the aspects that should be maintained in a future edition and those that should be dropped or modified. Finally, the interviewer explicitly asked participants whether they thought they had changed since the beginning of the intervention and, if so, at what level and why.

Considering the difficulties of the population under study in being able to reflect on their internal experience (Haymaker, 2015), as well as the fact that the request for help was not as explicit as in a traditional therapeutic process we drew on the concept of SE, but without asking participants what was helpful as in the original studies. We assumed that the moments they decided to recount were important situations in the intervention that were worth exploring and that could lead to a better understanding of the change process, but that it was up to the researcher to identify what was important to them (in the context of helping in the process of therapeutic change) by means of analysis. An interpretative analysis of the data was therefore selected to address these difficulties.

## **Procedure**

**1. Data transcription.** The content of each of the interviews is transcribed in its entirety in a literal way, i.e. as the participant has formulated it, including any differences in pronunciation (Kowal & O'Connell, 2014). This mode of transcription was selected

because it allows us to remain faithful to the participant's experience and the way in which he experienced it, which facilitates subsequent phenomenological analysis.

**2. Qualitative content analysis.** A qualitative content analysis as proposed by Schreier (2012), where the main dimension is the process of change, was carried out in order to circumscribe the phenomenon under study. The coding framework is structured both according to the authors' clinical experience<sup>25</sup> as well as the concept driven strategy (Schreier, 2012). Specifically, the coding framework draws on the concept of therapeutic change according to subjective theories (Altimir et al., 2010) as well as on the notion of movement at the syntactic (e.g., Capella et al., 2018) and semantic levels (e.g., Adams, 2015). Each of the verbatims was analyzed in accordance with the coding grid (see Table 2). Subsequently, the identified movement was formulated according to the subjective theories concept (i.e., formulated in terms of cognitions about oneself or about the world). An inter-judge agreement process was conducted with a research assistant (doctoral student in clinical psychology). The coding as well as the wording of the movements were reworked until the two coders were in agreement.

**3. Interpretative phenomenological analysis.** An IPA (Smith et al., 2009) was then carried out. More specifically, the IPA sought to understand from the inside, the experiences associated with the different key moments identified by participants. The

---

<sup>25</sup> The authors who participated in the content analysis are psychologists or doctoral students in psychology who have previously practiced psychodynamic psychotherapy.

stages of analysis were those proposed by Smith et al. (2009), namely: (1) read and reread, (2) initial notations, (3) develop emerging themes, (4) look for links between emerging themes, (5) move on to the next case, and (6) look for patterns between cases. Through these steps, the analytic angle proposed by Smith et al. (2009) is respected. It focuses on participants' attempts to make sense of their experiences.

**4. Development of a model of the interaction between key moments, intrapsychic change and experience.** Using the two previous analyses, a model of the interaction between the key moments identified by the participant, the experiences associated with them and the changes in subjective theories was carried out. To achieve this, an exchange inspired by the CPA (Elliott, 1989) involving the first four authors of the article was set up. During this exchange, each of them proposed their model of interactions and debated until a consensus was reached. Throughout this exchange, analysts were invited to explain the rationale behind their understanding as well as the indicators on which they relied to support it.

#### **Credibility checks**

Given the degree of abstraction in the proposed analyses, it was important to put in place means of verifying whether "the meaning attributed to the phenomenon is plausible and corroborated by various authorities" (credibility criterion; translation from French; Savoie-Zajc, 2018, p. 208). In the present study, these means were put in place in the data collection, analysis and interpretation phases. First, the semi-structured interviews



were conducted by a doctoral candidate in clinical psychology who was familiar with interviewing techniques to help the interviewee elaborate without inferring content. Second, during the interviews, the interviewer asked the participant whether he had covered all of the key moments that they wanted to address to ensure that the experience they were recounting was complete. Finally, the final stage of data analysis (stage 4) involved clinical psychologists with expertise in childhood and adolescence. They were aware of the reality of young people receiving services from youth centers, whether through research or the clinic. This ensured that the interpretation of the results was plausible from a theoretical point of view, on the one hand, and from the point of view of the specific reality of these young people, on the other.

## **Results**

The singular experience of each of the cases is first presented. A metaphor that emanated during the analysis introduces each of them. Then, in accordance with the final stage of the IPA, trends in the shared experience between cases will be presented. Numbers in parentheses correspond to verbatim excerpts (Table 3).

### **The process of therapeutic change: 5 players, as many ways to play**

#### **The player who aspires to be the star of the game (P1).**

*First movement: from a position where he maintains that this is likely to be his last experience in the intervention as he will be joining a community team to a position where he is more hesitant and raises the possibility that he will be back for the next*

***edition of the intervention.*** P1 makes a distinction between the intervention hockey team and a community team [1]. This implies the notion of interior (Youth Center) and exterior (community) [2, 3]. Second, the participant sees the intervention as a preliminary stage of preparation to join a team in the community [1, 4]. The intervention allows him to experiment without fear of punishment [5] and, on the other hand, to know which aspects of his personal functioning need to be worked on [6]. Finally, the intervention is a way for P1 to test himself to see if he is ready to join a community activity [7]. However, P1 understood from coach-educator feedback during the final evaluation (SE) that he still had some work to do [8]. Feedback from his C-E appears to have led P1 to re-evaluate his ability to join a community team.

***Second movement: from a situation where he is in conflict with others to a situation where he is not.*** In order to give meaning to this movement, it is important to consider that P1 describes himself as having a tendency to engage in conflicts [9] and maintain unharmonious relationships with others [10, 11]. One of the things that struck P1 was the harmonious relationship between the individuals involved in the intervention [12, 13]. In fact, he seemed surprised that he had not been in conflict with the others [14]. Thus, the team setting, and more precisely the harmony that existed at the time between the young people (SE) seemed to have allowed P1 to experience different relational patterns from those he was used to and thus experiment with a way of entering into relationships other than in conflict.

***Third movement: from a position where he is not seen and noticed to a position where he is seen and noticed.*** This idea of being seen is omnipresent in his speech. In fact, the highlights he identified were focused on being seen [15, 16, 17]. Not being noticed is difficult for P1 [18] while being noticed generates positive emotions [19, 20]. P1 wants the other person to see his personal value [21] and attributes being seen to this [22]. Therefore, for P1, being noticed is seen as a confirmation that he has value [23]. Thus, being looked at and smiled at by his coach, being looked at by his mother and receiving passes from the best player on the team (SEs) seems to have been an opportunity to feel that he exists and thus to feel that he is worthy of being appreciated.

**The veteran who wants to rectify a mistake (P2).**

***First movement: from a position where he is apart from the other players by having a different role from them to a position where he identifies with his teammates and is part of the group.*** The theme of rapprochement or similarities with other young people is present in P2's discourse. P2 finds a connection with the other players of the team in terms of the suffering experienced [24, 25]. He also relates, at the level of suffering, to young people who do not have the same reason for placement as him, i.e. those under a youth protection act [26]. For P2, this experience of shared misery is the driving force behind the mutual aid between the young people participating in the intervention [27]. Being in contact with teenagers with similar experiences to his own (SE) allowed him to recognize his own suffering and to use the group as a vehicle for support and mutual aid.

***Second movement: from a position where he reports a similarity between himself and other young people in his understanding of anti-social behavior to a position where he distances himself from that understanding.*** Indeed, P2 reports identifying with how other youth conceptualize their antisocial behavior while talking about it in the locker room [28]. He then notes a movement away from this view, which led him to reconsider it [29]. Witnessing other youth talk about their anti-social behavior (SE) seems to have allowed him to begin to reflect on his own position and his current desires [30].

***Third movement: from a predominantly negative view of his time in a youth center to a view in which he sees a good side to his placement.*** Thus, at first, P2 attributes a negative connotation to his memories of the youth center [31]. The participant maintains that returning to the intervention once his placement was completed (i.e., no longer living in a youth center) did not bring back negative memories [32]. On the contrary, it reminds him of good times, which he attributes directly to the intervention under study [33]. Having maintained his participation in the intervention despite the end of his placement (SE) seems to have allowed him to nuance his initial position regarding the experience associated with the time he spent at the youth center.

***Fourth movement: from a position where he didn't need to earn his place in the group to a position where he had to work to get it.*** In fact, compared to his former community teams where he didn't have to worry about his behavior [34], participation in the study intervention is, for P2, dependent on anger management [35, 36]. He reports that

he was attentive to his behavior because he wanted to be a participant [37] and worked hard at it [38]. The framework and rules surrounding participation in the intervention appear to have established a boundary between what is acceptable and what is not by sanctioning misconduct. Being able to participate in the intervention (SE) is therefore a reflection of the work he has done in the area of managing his emotions and the active role he plays in it.

***Fifth movement: from a view in which his delinquent past did not allow him to be good to a view of himself as good despite his past actions and associations.*** The youth also identifies having two sides: a good and a bad one [39]. He identifies different times when his "good side" was put forward by the C-Es; for example, being assigned responsibilities such as being named team captain [40] or being in charge of the youngest player on the team [41]. With respect to the latter, P2 felt responsible [42] and felt that he could reassure and protect him [43]. P2 also mentions having done good deeds for others during the intervention [44, 45], which were highlighted by the C-Es [46, 47, 48]. In fact, what is so significant for P2 is that C-Es highlighted his good deeds when he was not even aware of them [49]. In fact, the C-Es' interventions, which promoted P2's "good side" (SE), led him to consider that he has qualities despite his past delinquency.

**The reactive player who is fond of the referees (P3).**

***First movement: from a position where he's doing nothing to a position where he's doing something.*** In fact, he attributes a feeling of being constrained to the experience

of living in a unit while at the same time having the desire to experience something else [50], as well as a feeling of boredom [51]. P3 believes the intervention is not intended to do nothing [52]. This idea of doing something comes up again as he mentions that the goalie role also allowed him to move out of a position where he wasn't doing anything [53]. Indeed, for P3 having something to accomplish [54; 55] or feeling an excitement at the physiological level [56] seems to combat the impression of doing nothing. Leaving the foster group home to participate in the intervention at the arena, as well as his role as a goalie (SE), allowed him to counter this feeling of boredom.

*Second movement: from a model where those in authority are demanding and do not consider others to a model where they are flexible and listen to others.* Although P3 describes C-Es as encouraging, he also indirectly raises the possibility that they may be denigrating [57]. He refers to this second position of authority as he describes a relational pattern he once knew where authority was demanding and did not consider others [58]. Conversely, P3 describes the authority figures associated with the intervention under study (C-Es) as flexible and responsive [59]. In addition to these latter characteristics, P3 attests to the C-Es' involvement with the young people [60] and their accessibility [61]. The caring nature of the C-Es and the fact that they are not demeaning to him (SE) has allowed P3 to experience another model of authority, one that is flexible, responsive and committed to him.

*Third movement: from a view of friendships as not being harmonious to a desire for future friendly relations to be harmonious.* The only interactions that P3 currently has refer to a lack of relationship [62] or aggressive relationships [63]. P3 was surprised by the friendly relationship between the C-Es [64]. The youth would like to have this type of friendship in the future [65]. Witnessing the friendly relationship between C-Es (SE) allowed him to experience a new relational pattern of harmony and to hope for this for himself.

*Fourth movement: from a position where he reacts aggressively to feeling persecuted to a position where he doesn't.* He describes himself as being reactive and aggressive [66]. However, aggression is considered to be an inadequate response [67; 68] that may lead to suspension or expulsion from the intervention program [69; 70]. At the same time, in the case of P3, the intervention is part of a spirit of continuity. Indeed, he wishes on the one hand to rediscover what he experienced during his previous involvement [71] and on the other hand to continue his involvement in the future [72]. In addition, P3 attributes the role of managing conflicts between youth to the C-Es [73]. For example, having been a victim of bullying (SE) appears to have enabled P3 to manage aggression differently, that is, by relying more on the authority in place instead of dealing with the situation on his own. It is reasonable to think that this movement would not have been possible if P3 had not revised his view of authority. The fact that the participant believes that aggression can lead to removal and wants to remain involved in the intervention over time seems to have fostered this movement.

**The player who wants to change teams (P4).**

*First movement: from a stance in which he has the desire to hit another player to a stance in which he continues to play.* Initially, P4 attributes a potential for change to the intervention [74] and expresses a willingness to change [75, 76]. Specifically, P4 believes the intervention presents the opportunity to develop means to manage his anger [77], the expression of which is considered reprehensible and can lead to exclusion [78, 79, 80]. Subsequently, P4 considers group living to be boring [81]. For him, participation in the intervention is an opportunity to leave the unit [82] and, at the same time, to counteract his feeling of boredom [83]. At a third time, the participant seems to think that the "right thing to do" is to be consistent in attendance at the intervention and to control his anger [84; 85]. For example, being hit with a stick and feeling anger towards another player (SE) led P4 to make a decision and control his emotions [86]. The intervention, experienced as enjoyable and allowing him to counter boredom, seems to have prompted him to manage his emotions in ways other than acting. Since the will to change was already present, the intervention seems to have been more supportive of it.

*Second movement: from a perceived lower level of maturity to a perceived higher level of maturity.* The desire to become more mature (grow up) is mentioned several times by P4 [87; 88; 89; 90]. This is omnipresent in P4's discourse and comes in different forms, whether by mentioning what he wants to become later [91], by saying that he wants to be like the coaches [92] and get closer to them [93, 94], or by distancing himself from the status of younger participants [95, 96]. The state of tension caused by the gap between his



current condition (youth) and the adult role models to which he is exposed (SE) seems to have allowed P4 to project himself into the future and begin to reflect on his desire to grow.

*Third movement: from a position where authority prevails without his voice being heard to a position where he can speak and defend himself.* In line with his desire to be more mature, this movement seems to have been experienced as an opportunity to distance himself from the other young people with whom he no longer wants to be associated (i.e., young people who do stupid things, who have no control over themselves, who are immature) [97, 98]. Thus, by allowing him to express his difference, authority seems to allow P4 to distance himself from peers with deviant behaviors from which he wishes to distance himself. The fact that C-Es offer him the opportunity to defend himself (SE) seems to have allowed P4 to experience an authority that allows the expression of his individuality as opposed to an authority that imposes a label to which he does not adhere.

**The physical player who enjoys the applause (P5).**

*First movement: from a position where he gives to a position where he receives.*

At first, it seems unusual [99, 100] for P5 to receive. Indeed, the first two key moments that come to his mind are related to the idea of receiving (i.e., receiving financial compensation for participation in the research project [101]; being offered the meal during the team outing [102]). This idea of receiving can also be found in the reasons that P5

gives to justify the significant nature of an event (team outing; receiving gifts [103, 104]). P5, however, seems to be uncomfortable with receiving and taking for himself. This is evident as he discusses what prompted him to participate in the research project. He begins by talking about the gift certificate and what he wanted to buy [105] and then mentions that his participation was also to help the researcher [106]. Indeed, relations must be egalitarian: everyone gives and takes his share [107]. The unusual and uncomfortable nature seems to derive from the fact of receiving [108] without having to give [109] as well as the perception that what he is receiving is a lot [110, 111]. Furthermore, from his perspective, receiving seems to imply the idea of being emotionally invested by someone [112]. For example, participating in the team dinner and receiving financial compensation for his participation in the research project (SEs) gave him the opportunity to experience a position where he receives without having to give in return. Although uncomfortable, it seems to have allowed P5 to feel emotionally invested and thought about by significant adults.

*Second movement: from a viewpoint in which authority offers only what is necessary to an authority that is associated with pleasure.* In P5's original thinking, the youth centers give nothing [113], except the essentials [114, 115]. In fact, P5 believes youth centers do not offer experiences associated with enjoyment [116, 117]. He applies the same reasoning to C-Es who are only expected to talk and demonstrate examples (necessity) and not to play (fun) [118, 119]. Instead, P5 seems to attribute the enjoyment factor to the family [120]. Thus, the fact of having been placed in a situation of shared

enjoyment with facilitators (e.g., team dinner, SE) seems to have provided an opportunity to experience an authority which, in addition to exercising a necessary role of care, can be associated with enjoyment.

***Third movement: from a state felt to be "abnormal" to a state of proven normality.*** Initially, P5 feels that he has a lot of energy [121, 122]. Subsequently, P5 grants that the intervention gives him an outlet for his energy [123, 124]. P5 accords calming benefits to expending his energy [125, 126, 127]. Finally, the sport is a way of staying true to himself [128]. Indeed, when he does not play, P5 reports not feeling himself (normal) [129]. Thus, participation in a sport activity (SE) appears to have allowed P5 to experience a physiological state of calmness, bringing forth a sense of normalcy.

***Fourth movement: from seeing his aggressive behavior as frequent to seeing it as less frequent.*** At first, anger must be controlled [130, 131], because it has the potential to provoke anger in others [132], to disrupt the group [133] or to create conflicts [134]. Moreover, P5 seeks to neutralize the moments that could lead to a confrontation [135, 136]. For example, he does not verbalize the anger he may feel [137, 138]. From his point of view, expressing his aggressiveness may result in him being ostracized from the group [139, 140]. P5 wants to learn how to manage his anger [141] since this could have an impact on his return home [142]. P5 believes that anger management is up to him and the strategies he will implement [143, 144]. At the same time, P5 attributes the intervention with the potential to cause him to experience situations that make him angry [145] while

offering him the opportunity to find solutions [146]. Experiencing anger-generating situations and being able to respond to them in ways other than aggressive behavior (SE) seems to have allowed P5 to experiment with an alternative emotion management strategy. The destructive power that he attributes to his anger and his belief that his return home depends on working on it probably played a role in this movement.

### **General process: trigger, dissonance and integration**

It is possible to identify a general trend in the way in which psychological changes occur in participants. These changes are usually caused by an event related to the structure of the program (e.g., a team dinner), the intervention of a C-E (e.g., reflection on good deeds) or the experience of a distinct relational pattern, whether experienced directly or witnessed by the youth (e.g., friendly relationship between C-Es). These triggers share a common characteristic of being surprising or unusual to participants, and differ in the meaning they have been given in the past. The integration of this new perspective into the participants' system of representation allows for the development of new subjective theories.

### **General theme: aggressiveness and its containment**

In addition to the general process, one theme is common to all five participants, namely aggressiveness and its containment. Indeed, for the participants, anger or aggressiveness must be controlled [147, 148] since (a) it may frighten the other person [149], (b) things could get out of hand [150, 151] or (c) its expression is likely to lead to

exclusion from the program [152, 153, 154]. Conversely, the control of aggression seems to allow social relationships to be maintained [155, 156].

The intervention and its components were experienced as calming with respect to aggression. This appeasement occurred through the practice of a sport, which reduces the level of tension and therefore the aggression of the participants [157], and exposes them to anger generating situations while providing them with a forum to try to deal with it appropriately [158]. It also arose from the C-Es who act as emotional regulators by preventing aggression from occurring [159] or who help young people manage aggression if they are unable to do so [160]. Finally, appeasement occurred through the framework of intervention (rules) that sets boundaries between what is acceptable and what is not [161, 162]. Transgression of this does not imply a complete rejection [163], which, by the same token, gives the young person power over his anger as well as a sense of control [164, 165].

### **Discussion and conclusion**

First of all, the results of the present study show a singularity, through the participants, in the movements identified, the meaning attributed to them as well as the significant moments that favored them. These results are consistent with those of Andrews & Andrews (2003) and Meek & Lewis (2014) on the unique experience of participating in an SBRI. The experience of the participants in this study is consistent with elements identified by other studies that have looked at the SBRI process in a similar context. These

include experiencing the peer group as support (Meek & Lewis, 2014; Van Hout & Phelan, 2014), a relief from boredom (Meek & Lewis, 2014; Roe et al., 2019), an incentive to behave well in order to participate in the intervention (Meek & Lewis, 2014), the beneficial effects of positive feedback (Andrews & Andrews, 2003) and practitioners' support (Van Hout & Phelan, 2014). In addition, experience a change in perspective in relation to other young people (Meek & Lewis, 2014) as well as in relation to practitioners (Meek & Lewis, 2014), to have a more positive self-perception (Meek & Lewis, 2014), to be seen and recognized for one's good side (Roe et al., 2019), to experience alternative behaviors when faced with potentially conflictual interpersonal situations (Meek & Lewis, 2014), a forum in which past offenses are not emphasized (Draper et al., 2013), as well as being exposed to positive role models (Draper et al., 2013). The meaning that each participant attributes to these experiences is specific to the individual.

However, the results go further by looking at the internal mental processes of the participants that underlie these experiences. On the one hand, they articulate a singular model of change according to each participant's system of representation. On the other hand, they make it possible to identify specific events in the intervention that favored these changes (e.g., receiving a smile from their C-E, being named "big brother" of a younger player, witnessing the friendship between C-Es, having the opportunity to express themselves and being invited to a team dinner). Finally, the results raise the role of aggressiveness and its destructive potential in the participant representation system. These findings are consistent with the recommendation of Meek and Lewis (2014) regarding the

importance of addressing complexity in the way young people with disruptive behaviors benefit from SBRI. The analyses do not, however, make it possible to rule on the nature of the change (i.e., first or second order; Watzlawick et al., 1975). Indeed, more information is needed to determine whether or not the identified changes have altered the original belief system of the participants.

### **Contextualization of research results**

According to Hammersley (2008), the majority of qualitative studies are based on the idea that human phenomena can only be understood in context. In this sense, Lahire (2012) argues that in order to understand his or her subject of study, the researcher must take into account both the dispositions of individuals (i.e., predisposition to see, feel or act based on past experiences) as well as the current context. Thus, the results of this study, taking into account the experiences of the young participants, will be related to the early relational traumas of youths in the care of youth centers as well as the disruptive behaviors they exhibit. Winnicott's conceptualization was selected because it allows to understand both the etiology of disruptive behaviours as well as potential therapeutic mechanisms. More specifically for this study, some of the concepts proposed by Winnicott are useful in understanding the potential effect of traumatic experiences on young people's mental representations of themselves and relationships, and the probable effects of the intervention under study on these representations. The purpose of this section is to produce a theoretical interpretation model (generalization; Garneau, 2015) of the empirical results

highlighted by an inductive approach. This theoretical and clinical elaborations are not based on the empirical data collected in the course of the research.

First of all, the themes surrounding the therapeutic changes identified by this study are consistent with the experiences of young people accommodated in youth centers. Receiving without having to give back, experiencing thoughtfulness from a caring adult, being seen, having one's good side reflected, containing aggression, being heard, and having harmonious relationships that are not aggressive are elements that are supposed to be present in the parent-child relationship as part of healthy emotional development. Indeed, the parent figure must, among other things, be able to set aside his or her personal interests to pay attention to the child (Winnicott, 1969b/1956, 2006b/1966), to think and keep the child in mind (Winnicott, 2006b/1966), to see the child as he is and reflect that he is good (lovable) (Winnicott, 1975/1971), to contain the child's aggression and set limits (Winnicott, 2012a/1939), to meet the child's needs and not subject him to the parent's needs (Winnicott, 2006a/1960), and to provide the child with a safe and secure environment (Winnicott, 1969a/1958). In fact, it is this relationship that is likely to have been lacking in the lives of these young people by not meeting the criteria of what Winnicott (2006a/1960) refers to as the *good enough mother*. On the contrary, the complex relational traumas experienced by the young participants are more indicative of a parent-child relationship in which the former was not able to be sensitive or was unavailable (e.g., substance use, mental health issues, neglect) to the inner experience of the latter. Thus, the results of this study suggest that the intervention appears to have



offered, in part, something that participants had not experienced on a regular enough basis to have been able to integrate it. C-Es fill the role as caring available adults who are thinking, considering, listening, seeing the participants as good, and emphasizing the interest of the youth rather than their own. It is more precisely this engaging environment (C-Es) where youths with disruptive behaviors are taken care of that Winnicott (1969c/1956) considers therapeutic.

Furthermore, the results of this study show the destructive potential that intervention participants attribute to their aggression. This is not insignificant if we consider that they receive services from youth centers due to their disruptive behaviors. A specific aspect of the parent-child relationship is likely to shed light on the general theme addressed by each of the participants, i.e. aggression and its prevalence and the related experiences in the intervention under study. Indeed, elements that are supposed to be present in a parent-child relationship as part of healthy emotional development are identified in the study participants' experiences. In particular, (a) feeling physical relief from physiological tension, (b) feeling that aggression can be experienced in the intervention without being excluded and that there is opportunity to do something about it, (c) the fact that the C-Es ensure that aggression does not erupt and that they can manage it if it does occur and is beyond the participant's capabilities, and (d) that the rules provide a framework for aggression by drawing the line between what is acceptable and what is not acceptable. Thus, as part of healthy emotional development, the parent allows the child to express his aggressiveness, remains present with the child and offers the child

opportunities to do something constructive with it (Winnicott, 2012c/1966). Before a child can manage aggression on his own, the child looks to the parent for external control and a safe environment he can rely on (Winnicott, 2012a/1939). This process reduces the anxiety associated with aggression and encourages taking responsibility for it (Winnicott, 2012c/1966). It is possible that the intervention may have been experienced as the beginning of a safe environment to deal with aggression. It would be this reassuring environment, which he has previously experienced, that the teenager with disruptive behavior seeks through his actions (Winnicott, 2012b/1946).

### **Practical considerations**

From a practical point of view, these results suggest that practitioners implementing SBRI should pay attention to the subjective and singular experiences of the young people with whom they intervene and pay less attention to the global nature of the intervention by attributing general properties to it. In fact, these results show that the same intervention has a different impact on each young person.

The results indicate, however, that despite the singularity of the changes observed, the themes that emerge may be related to the experience of early relational trauma. Rioux et al., (2017b; 2019) recommend that practitioners using SBRI should be familiar with the needs of the population they are working with and adapt their interventions accordingly. To address this recommendation, the practitioners using SBRI with youth with disruptive behaviors should be sensitive to early relationship traumas as well as the

underlying issues in the parent-child relationship that may have been lacking. D'Andrea, Bergholz, Fortunato and Spinazzola (2013) offer an example of an intervention in which practice of sport is adapted based on trauma treatment principles (i.e., Attachment, Self-Regulation and Competency Model, Dialectic Behavioral Therapy, Parent-Child Interaction Therapy). However, the results of this study show that even if the intervention is not organized according to this specific theoretical framework (which is the case for the intervention under study), it is advantageous to revisit the issues specific to the parent-child relationship that may have been lacking within the context of the SBRI. As such, practitioners should understand when an opportunity can present itself and how they can offer a different relational experience (e.g., by being caring, investing in the young people he works with) and not to underestimate the relational aspect of the SBRI <sup>26</sup>.

In addition, it is likely that the changes identified in this article do not necessarily alter the original belief system (i.e., second-order change; Watzlawick, 1975) as psychotherapy aims to do. For example, P5 experiences receiving without giving. However, the discomfort remains. It is reasonable to believe that beneath this discomfort lies a representation of the type "I don't deserve to receive or I am not worthy of their commitment" (possible subjective theory of P5). It is more precisely this self-image that could be addressed in psychotherapy in order to modify it (change of structure; second

---

<sup>26</sup> Readers interested in the integration of trauma concepts in the intervention with adolescents are invited to consult the document entitled *Pratique intégrant la notion de trauma: de la théorie à la pratique. Auprès des adolescents* (Côté & Le Blanc, 2018).

order). Thus, the SBRI under study, as conceptualized by the C-Es implementing it, seems to allow new subjective theories about oneself and the world to emerge, but without necessarily changing the underlying system, which is specific to the objective of psychotherapy. However, it can be assumed that these experiences are likely to alter the placement trajectory of young participants. For example, experiencing an authority that may be linked to enjoyment when it was only associated with a necessary role of care may lead to reconsidering future relationships with those involved in one's placement and encouraging greater openness to their interventions. This change of perspective can in turn generate other relational patterns and therefore other possibilities of movement. However, participants are likely to benefit from therapeutic follow-up in parallel to the SBRI.

Finally, it is plausible that the qualitative interview puts young people in a position to reflect on themselves. Berger et Malkinson (2000) argue that the researcher's questions are thought-provoking for participants and can lead to insights and changes in perspectives. We can hypothesize that the movements identified are partly due to the qualitative interview (elaboration on the experience) and not only due to participation in the SBRI (experience). It is therefore conceivable that the elaboration period should be an integral part of an SBRI. For example, it would be relevant, in the case of an SBRI, to take a moment of discussion to review and elaborate on what has been experienced. This is in line with the work of Zanna (2013) who gives great importance to group speaking time in the context of an SBRI. This is also in line with Chobeaux and Segrestan (2003) who note that sport-based interventions also involve talking moments focused on the individual.

**Avenues for future research**

The results of this study suggest various avenues of research. First, they indicate that the effects of the intervention appear to be specific to the individual receiving it. Thus, it would be interesting to assess how certain personality and personal history variables are likely to influence the psychological effects of such interventions on the young participants. Secondly, it would be interesting, in the context of future research, to collect more information on the initial belief system of the young participants in order to determine the nature of the therapeutic changes identified. Finally, it would be relevant to evaluate the effect of the qualitative interview in which the participant elaborates on his experience of therapeutic changes in order to further isolate the effects of the SBRI.

## References

- Adams, H. L. (2015). Insights into processes of posttraumatic growth through narrative analysis of chronic illness stories. *Qualitative Psychology, 2*(2), 111–129. <https://doi.org/10.1037/qup0000025>
- Altimir, C., Krause, M., de la Parra, G., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N., ... Vilches, O. (2010). Patients', therapists', and observers' agreement on the amount, temporal location, and content of psychotherapeutic change and its relation to outcome. *Psychotherapy Research, 20*(4), 472–487.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Andrews, J. P., & Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: The rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science and Medicine, 56*(3), 531-550. doi:10.1016/S0277-9536(02)00053-9
- Arvidsson, D., Sikström, S., & Werbart, A. (2011). Changes in self and object representations following psychotherapy measured by a theory-free, computational, semantic space method. *Psychotherapy Research, 21*(4), 430–446.
- Baker, A. J. L., Piotrkowski, C. S., & Mincer, C. (2003). Behavioral Predictors of Psychiatric Emergency in a Child Welfare Residential Treatment Center. *Residential Treatment for Children & Youth, 21*(1), 51–70. [https://doi.org/10.1300/J007v21n01\\_04](https://doi.org/10.1300/J007v21n01_04)
- Bearden, M. D. (1984). The association between community-based sports participation and misbehavior of juvenile delinquents at the Burnett-Bayland Home. *Dissertation Abstracts International, 45*, 1867.
- Berger, R., & Malkinson, R. (2000). “Therapeutizing” research: The positive impact of family-focused research on participants. *Smith College Studies in Social Work, 70*(2), 307–314. <https://doi.org/10.1080/00377310009517594>
- Bonsack, C., Rexhaj, S., & Favrod, J. (2015). Psychoéducation : définition, historique, intérêt et limites. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique, 73*(1), 79-84.
- Brady, K. L., & Caraway, S. J. (2002). Home away from home: Factors associated with current functioning in children living in a residential treatment setting. *Child Abuse & Neglect, 26*(11), 1149–1163. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00389-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00389-7)

- Capella, C., Gutiérrez, C., Rodríguez, L., & Gómez, C. (2018). Change during psychotherapy: The perspective of children and adolescents who have been sexually abused. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 21(1), 24–39.
- Chobeaux, F., & Segrestan, P. (2003). Le sport : un moyen d'intervention sociale sous conditions. *Empan*, n°51(3), 48-50. doi:10.3917/empa.051.0048.
- Collin-Vézina, D., Coleman, K., Milne, L., Sell, J., & Daigneault, I. (2011). Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 9(5), 577-589.
- Connor, D. F., Doerfler, L. A., Toscano, P. F., Jr., Volungis, A. M., & Steingard, R. J. (2004). Characteristics of children and adolescents admitted to a residential treatment center. *Journal of Child and Family Studies*, 13(4), 497–510. <https://doi.org/10.1023/B:JCFS.0000044730.66750.57>
- Côté, C., & Le Blanc, A. (2018). Pratique intégrant la notion de trauma auprès des adolescents: trousse de soutien, Montréal, Québec : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal.
- D'Andrea, W., Bergholz, L., Fortunato, A., & Spinazzola, J. (2013). Play to the whistle: A pilot investigation of a sports-based intervention for traumatized girls in residential treatment. *Journal of Family Violence*, 28(7), 739–749. doi:10.1007/s10896-013-9533-x
- Davies, M. S. (1984). Impacting trait anxiety and psychological well-being in incarcerated delinquents through the use of scuba training. *Dissertation Abstracts International*, 45, 458.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). Démarche inductive et processus de théorisation. In, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion* (pp. 47-66). Paris, France : Éditions Nathan.
- Desagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Domon-Archambault, V., & Terradas, M. M. (2015). Les interventions fondées sur la notion de mentalisation auprès des enfants en situation d'hébergement. *Revue québécoise de psychologie*, 36(2), 229-262.

- Draper, C. E., Errington, S., Omar, S. et Makhita, S. (2013). The therapeutic benefits of sport in the rehabilitation of young sexual offenders: A qualitative evaluation of the Fight with insight programme. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(4), 519-530. doi:10.1016/j. psychsport.2013.02.004
- Elliott, R. (1989). Comprehensive Process Analysis: Understanding the change process in significant therapy events. In M. J. Packer & R. B. Addison (Eds.), *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. (pp. 165–184). Albany, NY: State University of New York Press.
- Elliott, R. (2010). Psychotherapy change process research: Realizing the promise. *Psychotherapy Research, 20*(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/10503300903470743>
- Elliott, R., & Shapiro, D. A. (1988). Brief structured recall: A more efficient method for studying significant therapy events. *British Journal of Medical Psychology, 61*(2), 141-153.
- Farrington, D., J. Ditchfield, G. Hancock, P. Howard, D. Joliffe, M. Livingston, & K. Painter. (2002). *Evaluation of Two Intensive Regimes for Young Offenders*. London: Home Office Research, Development and Statistics Publications. [http://www.crim.cam.ac.uk/people/academic\\_research/david\\_farrington/hors239.pdf](http://www.crim.cam.ac.uk/people/academic_research/david_farrington/hors239.pdf).
- Fonagy, P. (2004). Early life trauma and the psychogenesis and prevention of violence. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1036*, 1-20.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York, NY: Other Press.
- Fraser, J. S. (2018). Change. In, *Unifying effective psychotherapies: Tracing the process of change* (pp. 41-65). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/0000078-004
- Fraser, J. S., & Solovey, A. D. (2007). *Second-order change in psychotherapy: The golden thread that unifies effective treatments*. Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/11499-000>
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory. Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Garneau, S. (2015). Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 6-28.
- Gelin, Z., Denis, J., Livémont, C., & Hendrick, S. (2013). L'évaluation des processus thérapeutiques : la méthode des événements significatifs. *Thérapie Familiale*, 34(2), 231-249. doi:10.3917/tf.132.0231.
- Gelin, Z., Simon, Y., & Hendrick, S. (2015). Comment donnons-nous sens à notre vécu d'événements significatifs de vie : Illustration de la méthode IPA appliquée à l'analyse des processus de changement dans le cadre d'une thérapie multifamiliale. *Thérapie Familiale*, 36(1), 133-147. doi:10.3917/tf.151.0133.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Éditions Science et Culture.
- Giorgi, B. (2011). A phenomenological analysis of the experience of pivotal moments in therapy as defined by clients. *Journal of Phenomenological Psychology*, 42(1), 61–106. <https://doi.org/10.1163/156916211X567497>
- Gouvernement du Québec. (2016a). *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents. Les adolescents contrevenants*. Retrieved from <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-820-01F.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2016b). *Thésaurus de l'activité gouvernementale – Fiche du terme: Centre jeunesse*. Retrieved from <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=2196>.
- Gouvernement du Québec. (2019a). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Retrieved from <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/P-34.1.pdf>.
- Gouvernement du Québec. (2019b). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Retrieved from <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/S-4.2.pdf>.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hammersley, M. (2008). Context and contextuality. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 123-123). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412963909.n66

- Haymaker, W. (2015). 'You're just going to have to practice a lot of acceptance': Playing with recovery in residential treatment. *Journal of Infant, Child & Adolescent Psychotherapy*, 14(3), 311–322. <https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1070557>  
<https://doi.org/10.1080/10503307.2011.577824>
- Hussey, D. L., & Guo, S. (2002). Profile characteristics and behavioral change trajectories of young residential children. *Journal of Child and Family Studies*, 11(4), 401–410. <https://doi.org/10.1023/A:1020927223517>
- Kaye, J. M. (1997). The effects of a weight training program on the self-esteem of in-patient juvenile sexual offenders. *Dissertation Abstracts International*, 57, 5901.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. In U. Flick, (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 64-78). London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446282243.
- Krause, M. (2005). *Psicoterapia y cambio. Una mirada desde la subjetividad* [Psychotherapy and change. A subjective perspective]. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Krause, M., de la Parra, G., Aristegui, R., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N., et al. (2007). The evolution of therapeutic change studied through generic change indicators. *Psychotherapy Research*, 17, 673-689.
- Lahire, B. (2012). Une formule scientifique unificatrice. In *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales* (pp. 21-57). Paris, France: Éditions du Seuil.
- Linnan, L., & Steckler, A. (2002). Process evaluation for public health interventions and research: An overview. In A. Steckler & L. Linnan (Eds), *Process evaluation for public health interventions and research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loeber, R., Burke, J. D., & Pardini, D. A. (2009). Development and etiology of disruptive and delinquent behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 291–310. doi:10.1146/annurev.clinpsy.032408.153631
- Meek, R. (2012). *The role of sport in promoting desistance from crime: An evaluation of the 2<sup>nd</sup> chance project Rugby and Football Academies at Portland Young Offender Institution*. Southampton: University of Southampton/2nd Chance Project.
- Meek, R., & Lewis, G. (2014). The impact of a sports initiative for young men in prison: Staff and participant perspectives. *Journal of Sport & Social Issues*, 38(2), 95-123. doi:10.1177/0193723512472896

- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Murray, R. (2002). The phenomenon of psychotherapeutic change: Second-order change in one's experience of self. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 32(2-3), 167-177. <https://doi.org/10.1023/A:1020592926010>
- Parker, A., Meek, R., & Lewis, G. (2014). Sport in a youth prison: Male young offenders' experiences of a sporting intervention. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 381-396. doi:10.1080/13676261.2013.830699
- Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Joly, J., Cyr, M., . . . Robert, M. (2004). *Enfants, familles et parcours de services dans les centres jeunesse du Québec. Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- Poole, C. N. (2011). Organized sport as an intervention for juvenile re-offending: Effects on self-esteem, coping styles and goal setting skills. *Dissertation Abstracts International*, 71, 5828.
- Reyes, L., Aristegui, R., Krause, M., Strasser, K., Tomicic, A., Valdés, N., ... Ben-Dov, P. (2008). Language and therapeutic change: A speech acts analysis. *Psychotherapy Research*, 18(3), 355-362. <https://doi.org/10.1080/10503300701576360>
- Rioux, M. A., Laurier, C., Gadais, T., & Terradas, M. (2017a). De l'entraîneur à l'intervenant: réflexion sur l'apport des connaissances issues des sciences du sport aux interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 313-336.
- Rioux, M.-A., Laurier, C., Gadais, T., & Terradas, M. M. (2017b). Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et compréhensive de dix interventions. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 337-358.
- Rioux, M.-A., Laurier, C., Terradas, M. M., Labonté, M., & Desormeaux, R. (2019). Co-construction of an intervention model using sports in a rehabilitation setting: A collaboration between researchers and practitioners. *Residential Treatment for Children & Youth*. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1497931>

- Roe, D., Hugo, M., & Larsson H. (2019). 'Rings on the water': examining the pedagogical approach at a football program for detained youth in Sweden. *Sport in Society*, 22(6), 919-934.
- Roussos, A. (2013). Introduction to special section on patients' perspective of change in psychotherapy. *Psychotherapy*, 50(4), 503–504. <https://doi.org/10.1037/a0033847>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Sharp, C., Ha, C., & Fonagy, P. (2011). Get them before they get you: Trust, trustworthiness, and social cognition in boys with and without externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 23(2), 647–658. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000003>
- Smith J., Flowers P., & Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London : Sage.
- Timulak, L. (2007). Identifying core categories of patient-identified impact of helpful events in psychotherapy: A qualitative meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 17(3), 310–320. <https://doi.org/10.1080/10503300600608116>
- Timulak, L. (2010). Significant events in psychotherapy: An update of research findings. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(4), 421–447. <https://doi.org/10.1348/147608310X499404>
- Toupin, J., Pauzé, R., & Lanctôt, N. (2009). Caractéristiques des jeunes contrevenants qui reçoivent des services dans les Centres jeunesse du Québec. *Santé mentale au Québec*, 34(2), 123–145.
- Van Hout, M. C. et Phelan, D. (2014). A grounded theory of fitness training and sports participation in young adult male offenders. *Journal of Sport and Social Issues*, 38(2), 124-147. doi:10.1177/0193723513520012
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology, 2nd ed.* (G. R. VandenBos, Ed.). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14646-000>
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements: Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.

- Winnicott, D.W. (1969a). La capacité d'être seul. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2th edition pp.292-302). Paris: Payot. Original work published in 1958.
- Winnicott, D.W. (1969b). La préoccupation maternelle primaire. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2th edition, pp.292-302). Paris: Payot. Original work published in 1956.
- Winnicott, D.W. (1969c). La tendance antisociale. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2th edition, pp.292-302). Paris: Payot. Original work published in 1956.
- Winnicott, D.W. (1975). Le rôle du miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. In *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (pp.153-162). Paris : Éditions Gallimard. Original work published in 1971.
- Winnicott, D.W. (2006a). Distorsion du moi en fonction du vrai et du faux self. In *La mère suffisamment bonne* (pp.92-123). Paris: Payot & Rivages. Original work published in 1960.
- Winnicott, D.W. (2006b). La mère ordinaire normalement dévouée. In *La mère suffisamment bonne* (pp.53-69). Paris: Payot & Rivages. Original work published in 1966.
- Winnicott, D.W. (2012a). Aggression and its roots. In *Deprivation and Delinquency* (2th edition, pp. 73-85). New York: Routledge Classics. Original work published in 1939.
- Winnicott, D.W. (2012b). Some psychological aspects of juvenile delinquency. In *Deprivation and Delinquency* (2th edition, pp. 97-102). New York: Routledge Classics. Original work published in 1946.
- Winnicott, D.W. (2012c). The absence of a sense of guilt. In *Deprivation and Delinquency* (2th edition, pp. 91-96). New York: Routledge Classics. Original work published in 1966.
- Zanna, O. (2013). La douleur physique partagée au bénéfice de l'empathie : Une étude clinique pilote avec des mineurs délinquants. *Enfance*, 65(2), 181-195. doi:10.4074/S001375451300205x

**Appendix A:**

**Table 2 : Qualitative Content Analysis Grid**

Table 2

*Qualitative Content Analysis Grid*

<b>Statement X as Formulated by the Participant</b>	<b>Syntactic or Semantic Indices of Statement X</b>	<b>Syntactic or Semantic Indices of Movement</b>	<b>Statement Y as Formulated by the Participant</b>
"But since either I'm obstinate with the others, like for an [incomprehensible] or all [...]"	"But since either" <sup>27</sup>	"I didn't even"	" [...],but how can I say everyone was happy. Like we didn't even have a squabble. I didn't even argue. "
"And she often used to come alone, and she used to be on her phone all the time, like always."	"Often" "Usually" <sup>28</sup>	"This time"	"Well, I thought it was fun because, like, the two closest ones I see most of the time were there for me, so I enjoyed it."  "No, she wasn't texting this time. No, that was the other times."  "Well, I was glad she saw me for once" <sup>29</sup> ."

---

<sup>27</sup> Formulation referring to a generality.

<sup>28</sup> Adverbs referring to a recurring situation or a norm.

<sup>29</sup> "For once" implies she doesn't normally see it. By using a term that emphasizes an exception we can infer the norm.

**Appendix B:**  
**Tables of Verbatim Excerpts**



Table 3

*Table of Verbatim Excerpts – Intra-Participant Movements*

Participant	Movement	Extract Number	Verbatim Excerpts
1	1	[1]	"It's like getting ready before you go out on a real team."
		[2]	"...sign up outside."
		[3]	"...for an outside activity"
		[4]	"Yeah, it's preparation."
		[5]	"Well, like getting ready before you go out on a real team. Because like that you have a chance, like if you get kicked out you have a chance to come back, if you go to an outside team you don't have a chance to come back if you make a bad move."
		[6]	"...it's to find out what I have to work on for the outside like."
		[7]	"See if you're capable of getting on a team out there."
		[8]	"Well, he told me that at the beginning of the year I was kind of on an uphill slope, and then I went down after the Bell Center. So now I know what I have to work on."
	2	[9]	"...but like either I'm either stubborn with others, like for an [incomprehensible] or all."
		[10]	"As an example... in my first year I fought twice."
		[11]	"Well last year [...] I got hit with a stick I don't know where, I think in the back, and I'm thinking like I pushed one back, and then the other one said like not "I'm gonna kill you", but like not "gut you" either like I think he said he was gonna hit me or something."
		[12]	"Well, like I said, it was really fun and, like, it was really fun that, like, everyone was cool that day."
		[13]	"But how can I say everyone was happy."
		[14]	"I didn't even bother."
	3	[15]	"When my mother and my brother came to see me there. I liked it."
		[16]	"Well, he comes, and he says, "Hello, how are you?" and he looks at me and smiles at me."
		[17]	"Well, I felt good, like he could see I was actually important."
		[18]	"Well, it bugged me then, but..."
		[19]	"Well, I was glad she saw me for once."
		[20]	"Well, when he says hello and smiles at me, well, I'm happy."
		[21]	"Well, as if to give them a goal each for themselves and... to show them my talent, but also... but that's why, more for that."
		[22]	"Well, I felt good, like he could see I was actually important."

---

		[23]	"...I was thinking, if one of the best players on both teams passes it to me, then I'm probably good, I'm not rotten."
2	1	[24]	"It's because we've all been through the pain."
		[25]	"It was fun playing hockey with people who have problems."
		[26]	"Because like it or not, even a guy who gets placed by his parents and it's not his fault, there's still suffering."
		[27]	"But it seems like all that misery was like, you know, coming together and like helping each other."
	2	[28]	"...somehow they were talking about it when they were playing "wanna be gangster" there, it was kind of their way of talking about it, I could see it there."
		[29]	"Well, the honeymoon, they haven't figured it out yet, that's just it. It's because growing up and having consequences and seeing things and experiencing things, that's when..."
		[30]	"And that's where you don't want it anymore, too."
	3	[31]	"On the contrary, it could have brought back memories of the Youth Center and... but..."
		[32]	"Well, I didn't mind it there."
		[33]	"Yeah, it brought back good memories any way... like when I used to go out and play hockey."
		[34]	"...while on my neighborhood teams I hung out and did my crap anyway."
		[35]	"Yeah because in the unit I dropped a <i>tabarnak</i> and I had a consequence, I blew my top because I had a consequence, I didn't go to hockey... Yeah I had to be really careful."
		[36]	"Yeah, I think I missed it once because it was really important. Not even I think... yeah, once. I was at [bleep] youth center, too. Yeah, 'cause I lost it, I think."
		[37]	"Yeah, I thought about it all the time, especially the night before."
		[38]	"Yeah, I worked hard, not just on the ice there. Working hard at the unit to deserve it and all that."
	5	[39]	"Well, I'm still here, but by that I mean I have two sides, you know, when I use drugs the bad side comes out, and otherwise I'm a good person."
		[40]	"One of the [name of one of the C-Es] gave me a jersey with the captain's 'C' on it".
		[41]	"Well it was [name of one of the hockey C-Es] actually the first time he told me about him, and he wanted me to be like a big brother to him there..."
		[42]	"Yeah, made me feel responsible there."
		[43]	"It's like I was feeling a little bit protective there."
		[44]	"I took the time to get the other one up because he'd just had a big hit."
		[45]	"But I'd already scored three goals. And then I saw [name of the youngest player on the team] who, with his face [the youth imitates the face of someone who forces himself to skate fast], he was giving it his all, so I just slowed down a little bit and then I backed off, I made a pass and he got it right on the

---

---

			stick and he scored a goal. Looks like that's what it was all about. But I didn't want to be selfish, because three is enough."
		[46]	"It was [name of one of the C-Es], [name of one of the C-Es] and [name of one of the C-Es] who told me that it was generous there..."
		[47]	"...even [name of one of the C-Es] came to see me and congratulated me."
		[48]	"Well, he told me "top shape" that it was really good."
		[49]	"That they recognized my good deeds... even though sometimes I didn't even realize it."
3	1	[50]	"I wanted to get out and not just stay in a home."
		[51]	"Seriously for me it's just for people who didn't get out much and there wasn't much to do."
		[52]	"For me it's for those who are interested in playing sports there. Not just go out there and do nothing and chill with your friends."
		[53]	"Well, it gave me a goal for the game instead of doing nothing."
		[54]	"Objectives."
		[55]	"New challenges."
		[56]	"For the adrenaline there when you stop the pucks."
	2	[57]	"Seriously, since I've been here, well, they've just been cheering me on, they haven't said anything else insulting or anything."
		[58]	"Well, when I was young I played soccer, and our coach, well, he used to ask us all the time to do more, do more, do more, do more, do more. But we couldn't do more. Like he wanted us to do, like, outwit other players like the Messiah almost there. And we couldn't do that, and there's nothing we could do about it. Go on, keep going, keep going!"
		[59]	"Well, their job, they were doing their job, sometimes, sometimes, for like, to please us, well, they were going through it, they were making exceptions, like, instead of finishing the training, I don't know if you were there, but at one point we were doing a really big training, we didn't understand anything, we were all lost there, confused, like we had to do, like, we had to go around the circles backwards and forwards, but diagonally, each one, and we were all confused, they said we'd do it one last time, and then at one point they said "too bad, let it go, we'll play the game and that was it". They would make exceptions, they would throw us a curveball."
		[60]	"Well, they encourage us, they do their job, they take their job to heart there..."
		[61]	"They were nice, they were, they were like us... yeah, they had the hearts of teenagers."
	3	[62]	"They were just getting dressed, they were talking to each other, more than just cheering each other on. Seriously, I was at the other end of the rink when they were there, so I couldn't see anything there. I was blind."

---

---

		[63]	"Then I told him to let go of my bag and he said no, then I pushed him, I took my bag back and he called his gang ... I don't remember the name of the other guy, but he had grabbed me by the collar [...]"
		[64]	"But it's funny, you don't often see that."
		[65]	"You hope it's going to be like this with your friends when you get old."
	4	[66]	"Because you provoke me and I don't react to anything. I was intimidated and I could have reacted and gotten worse and punched him [...]"
		[67]	"...and it's not a good solution so... (silence)"
		[68]	"Well, I would've, I wouldn't have done the things I should've done there."
		[69]	"Well, they had a meeting with all the boys, and those who behaved badly (vandalism) were expelled."
		[70]	"Um, well, I was misbehaving at home, so they sent me away."
		[71]	"Well, because I was tempted to re-enlist and because I was tempted to see the people I had seen before."
		[72]	"Well, it's a good year and I can do better next year."
		[73]	"C: So coaches are like there to... P: Manage everything. C: Calm the game down a little bit there... P: Yeah. Not the hockey game, just the provocation."
4	1	[74]	"But as... as young people, as young people reach a goal, and they give it their all."
		[75]	"That was my goal too..."
		[76]	"Well, it's... it's like I wanted to be more mature."
		[77]	"Well, as you know, sometimes in hockey it can improve the way you control your emotions, stuff like that. During the game, let's say you're angry, you're not gonna break your stick on someone or anything like that."
		[78]	"Bah because sometimes like, as well as because there are young people from... from other Centers [name of two other youth center establishments] who have had, who are not there because of situations."
		[79]	"...we could at least have protected ourselves because otherwise we'd have been out of the activity there."
		[80]	"...and they would say "[name of one of the youths] isn't there" such and such, they would say "you're out, you're out", and things like that."
		[81]	"Because at the unit, you know, it's boring..."
		[82]	"It consists of like, like the kids elsewhere in... like the kids aren't just at the youth center."
		[83]	"And, like, at least I'd have something to do with my Wednesday nights."
		[84]	[Speaking of the C-Es' rationale behind giving another kid the highest rating]: "But then I went to see [name of one of the kids on the team] and I explained to him and I said "surely he was rated 6 because

---

---

			he was there the whole time, even if he has a shit skate he had a good attitude, he didn't fool around, he was doing everything well, and since it was his first activity and he improved, at the beginning he was always falling and now he doesn't fall and he has a good balance".
		[85]	[Speaking of the C-Es' rationale behind giving a kid the highest rating]: "He was like, well, like he didn't say, "we should leave the pucks there and say, okay, screw it," and since he didn't do that, he didn't fight when he was in the ranks, as he did with the lines. And when he got to the bench, he didn't yell, he didn't get angry, he tried to control himself."
		[86]	"...I kind of decided to just keep playing."
	2	[87]	"Well, 'cause being immature all your life is a bit of a crock. You know it's not normal and that's it."
		[88]	"Yeah well, it's like I wanted to be more mature [...]"
		[89]	"...and not be like a two-year-old there."
		[90]	"And I must at least grow up in maturity."
		[91]	"And I'm counting on, like, being able to skate, but full-time on that rink there and being a player there."
		[92]	"Well, because... no, but not to play... because coaches do that too, so maybe it's not necessary, but it's just that coaches do that too."
		[93]	"And, like, and also when the kids go around the ice (warm-up ice laps), he' just has to take a lap and then he can start shooting with [name of one of the C-Es] and the coach."
		[94]	"...carry the water bottles and then he does a lap like at least he does like the kids do, he does a lap and then he can play with the coaches."
		[95]	"...carry the water bottles and then he does a lap like at least he does like the other kids, he takes one lap and then he can play with the coaches".
		[96]	"Because each kid, like the number of practices, it depends on how many we have, a kid will take the pucks and the cones, take them on the ice directly and he's allowed to go practice a little bit on the ice alone."
	3	[97]	"Well, let them talk about it, well, because that's the way young people do things, well, young people in particular who've smashed rear-view mirrors, well, let them take the consequences of that and get caught, and since I can at least like me and [name of one of the kids on the team] and [name of one of the kids on the team], well, I and [name of one of the players on the team] can say that we didn't hit a rear-view mirror, just like we didn't do that."
		[98]	"Because we didn't hit any rear-view mirrors."
5	1	[99]	"Usually."
		[100]	"...it's not all the time that."
		[101]	"...when you told me if I did the activity with you, I'd make 80 bucks. [laugh]"
		[102]	"Hey, when we went to the Cage aux Sports. Because it was free."

---

- 
- [103] "We had sticks."
- [104] "It was fun because there are people who paid for us to go. And that's what's always fun about... receiving gifts."
- [105] "Because at Sport Expert there's everything!"
- [106] "And to help you too. Because if you didn't have any guys, it would have been hard for you because you wouldn't have been able to do research and it wouldn't have helped you with your studies."
- [107] C: "So you did this a bit for me..." P: "And, a bit for me!" C: "And, a bit for you. Okay." P: "It suited us both, so..." C: "So it was a win-win?" P: "Yeah."
- [108] "Well, we ate for free, and that's what really made an impression on me."; "[...] and the food was free, and the drinks were free too."
- [109] "Because usually when we go to the Cage aux Sports, we're the ones who pay."
- [110] "...because it's expensive to go to the Cage aux Sports and... it's \$25 per person when we were fifteen kids, so it's a lot."
- [111] "But that's because they gave us a gift and it cost a lot and in life money doesn't fall from the sky."
- [112] "And that's the fun they take, that they think of us too."
- 2 [113] "Well, because usually the Center never wants to pay anything for us."
- [114] "Except maybe the furniture, stuff like that."
- [115] "...I don't know... they'd pay if we needed like pads or stuff like that."
- [116] "But otherwise they don't pay, like, for every unit, like a meal there."
- [117] C: "And when you say an activity like that, what is it?" P: "An enjoyable activity."
- [118] "...because coaches don't usually play while coaching."
- [119] "Usually in games they don't play, they just talk and show examples."
- [120] "Yeah, like when we normally go with the family to the Cage aux Sports."
- 3 [121] "I'm hyperactive."
- [122] "I have too much energy"; "It's like comparing a groundhog to a lion. Because a groundhog doesn't always have to do sports, but a lion always moves."
- [123] "It was my educator who asked me the question "do you want to play hockey at the center to expend your energy?""
- [124] "A hockey activity there... to eh (hesitation) let you expend energy."
- [125] "But it takes away the excitement and it makes you feel calmer afterwards."
- [126] "It soothes me."
- [127] "...since I really need to work out, it's like what I love and what helps me unwind."
- [128] "Because sport keeps me alive."
-

- 
- 4 [129] C: "How do you feel when you can't play sports?" P: "Not normal, I don't feel normal." C: "What is it like when you're not normal?" P: "I do things like that [the youth moves around in his chair and moves things around on the table]. I have too much energy." C: "Do you need to move?" P: "Yeah."
- [130] "Well, because in life you're always going to experience emotions, and if you never find a solution you'll never be able to control them."
- [131] "You need to learn how to manage your anger because if you want to..."
- [132] "But the others see that I'm not happy and that can make them restless too."
- [133] "Well, everybody's going to be restless and the activity won't work anymore."
- [134] "I was going to say something about him too... like one of his flaws, that it would have started a fight and wouldn't have stopped."
- [135] "...we should all have the same sticks, not different ones. That way there would be no change (exchanges) and everyone would be happy. ...so there would be no arguments."
- [136] "...so there's no arguing."
- [137] "And I knew if I said it, it would come out wrong, so I kept my mouth shut."
- [138] "And it bothered me and I didn't dare say it."
- [139] "...and the following week we all had a meeting and we talked about it and the leaders said that if it continued like that, the activity would stop, like, some guys did it badly and degenerated and didn't come back to the unit."
- [140] "...if your boss tells you to do something you don't want to do and you get angry, he'll fire you."
- [141] "Yeah, I've decided I want to manage it because it's one of my challenges and it's in my placement goals..."
- [142] "Because if I don't improve it, I can never go home."
- [143] "...you have to develop techniques and means."
- [144] "...but you've got to learn how to deal with it (anger)."
- [145] C: "And do you think hockey can maybe help you with that?" P: "Yeah, because sometimes you don't score and it makes you angry [...]"
- [146] "A hockey activity is there to try and help you figure out solutions."
-

Table 4

*Table of Verbatim Excerpts - General Theme*

Participants	Extract Number	Verbatim Excerpts
5	[147]	"...and it brings out the anger in you, but you have to learn how to deal with it."
5	[148]	"And I knew if I said it, it would come out wrong, so I kept my mouth shut."
2	[149]	"Well, I couldn't because I didn't want to scare the people either."
3	[150]	"It's a total disaster. ...everyone's going to kill each other."
5	[151]	"Everyone's going to be restless and the activity won't work anymore."
3	[152]	"Well, they brought back the boys and the boys who did the bad stuff, well, they got expelled."
3	[153]	"Um, well, I was misbehaving, so they sent me into time-out."
5	[154]	"...you have to learn how to manage your anger because if you want... if you can't manage it in life, you won't get far because if your boss tells you to do something and you don't want to, and you get angry, he'll fire you."
5	[155]	"I decided I wanted to manage it because it's one of my challenges and it's in my placement goals and I wanted to improve them. C: Okay. P: Because if I don't improve, I can never go home."
4	[156]	"I don't want to do this because I want to, like, because I have fun on Wednesday nights playing hockey with them and everything and I don't want to lose a friend and I don't want to lose my privilege of the activity."
5	[157]	"No, but it's a way of saying that since I really need to play sports, it's like what I like and lets me unwind."
4	[158]	"Well, like sometimes in hockey it can improve the way you control your emotions and stuff like that. During a game, let's say you're angry, you don't break your stick on someone or something like that."
3	[159]	"Well yeah, let's meet for a strict hour because otherwise the kids are waiting in front of us and things happen."
3	[160]	"Well, they told me they were going to fix it, and they did"; "Yeah, otherwise I was going to punch him in the face."
1	[161]	"Well, I didn't get kicked out the first time, like not crossing the line. Like, I was just on the line last year, but now I don't want to cross it."
5	[162]	"The next week we had a meeting and they talked about it and the leaders said that if it continued the same way, the activity would stop."
1	[163]	"As an example [...] in my first year (in hockey) I fought twice [...] and then I got suspended games, in any case, who cares, and he gave me a chance to come back."
2	[164]	"Yeah, because in the unit I'd drop a <i>tabarnak</i> and I had a consequence, I'd flip out because I had a consequence and I didn't go to hockey. [...] I really had to be careful."
1	[165]	"Let's say someone pisses me off, I can handle myself instead of hitting him."



## **CHAPITRE 9 – Discussion et conclusion générale**

### **Synthèse des résultats**

La présente thèse avait deux objectifs principaux. Le premier, issu d'une préoccupation au niveau du terrain, consistait à faire l'évaluation d'une IRBS (hockey sur glace) auprès de jeunes ayant des comportements perturbateurs. Le second objectif, issu d'une problématique de recherche, consistait à explorer les mécanismes sous-tendant ce type d'intervention.

Les deux premiers articles présentaient une revue de la documentation scientifique et une proposition théorique concernant les mécanismes sous-tendant les IRBS à la lumière de modèles théoriques utilisés dans les milieux de réadaptation (c.-à-d., RBR et GLM). Les termes utilisés dans ces articles sont repris afin de rester fidèle aux modèles théoriques utilisés. Les résultats du premier article mettent en lumière les facteurs associés au fonctionnement des IRBS ainsi que les effets mesurés sur les jeunes participants. Parmi ces facteurs, les résultats révèlent des éléments favorisant la motivation à participer à ce type d'intervention, dont le sentiment d'appartenance ainsi que l'attrait pour la discipline sportive. Au niveau des mécanismes, les résultats identifient la diminution de l'ennui et de la frustration ainsi que la motivation à bien se comporter. Les résultats montrent que ces mécanismes semblent s'actualiser à travers les caractéristiques de l'intervenant et ses stratégies pédagogiques ainsi qu'à travers les caractéristiques et les fonctions de la discipline sportive. Les résultats relèvent également de nombreux impacts positifs des IRBS chez les jeunes participants, et ce, à plusieurs niveaux : physique (p. ex., amélioration du sommeil), psychologique (p. ex., amélioration de l'estime de soi) et social

(p. ex., établissement de nouvelles relations sociales). Finalement, les résultats montrent que ces impacts pourraient être influencés, positivement ou négativement, par différents facteurs, dont les habiletés physiques des participants, la relation avec les autres, le support de la famille et la qualification des intervenants. L'analyse de ces résultats à la lumière du modèle de réhabilitation RBR montre que les études recensées ne permettent pas de comprendre avec exactitude pourquoi les IRBS fonctionnent étant donné la singularité des besoins de chacun des participants en matière de risque, besoins et de réceptivité (données absentes des études recensées). Cependant, les résultats de la présente étude peuvent s'avérer éclairants au niveau de la compréhension des effets recensés sur les besoins criminogènes des jeunes participants ainsi que les facteurs pouvant mener à une meilleure réceptivité du médium d'intervention sportif.

Le deuxième article porte plus spécifiquement sur l'intervenant et la manière dont il peut influencer les effets d'une IRBS. Les résultats montrent que l'intervenant a le potentiel d'influencer positivement le développement ainsi que le bien-être des jeunes participants à une IRBS en utilisant différentes stratégies comme : accorder le choix aux jeunes, tenir compte de leurs besoins individuels, faire des rétroactions positives, mettre l'accent sur la tâche plutôt que sur la régulation et la victoire, faire preuve d'humour, établir des relations horizontales et maintenir des attentes élevées. Ces stratégies pourraient aider à maximiser les bénéfices liés à la participation à une IRBS, comme l'estime de soi et le développement d'habiletés personnelles et sociales. L'analyse de ces résultats à la lumière du GLM montre que les stratégies recensées ont le potentiel de

favoriser la réadaptation. Elles ne peuvent cependant pas prétendre être suffisantes en soi. Les deux premiers articles placent donc les IRBS dans une trajectoire de services en milieu institutionnel (Centre jeunesse), dont le potentiel de réadaptation serait non négligeable, mais non suffisant. C'est ainsi que les jeunes participants à une IRBS devraient aussi pouvoir bénéficier d'un processus thérapeutique ou du moins d'un accompagnement individuel afin d'adresser le sens singulier qu'ils donnent à leurs actions.

Le troisième article avait pour objectif principal de rendre explicite la théorie du programme des parties prenantes de l'intervention à l'étude afin de structurer la démarche d'évaluation subséquente. D'un point de vue scientifique, cette conceptualisation venait combler une lacune identifiée lors de la recension des écrits (articles 1 et 2), concernant le peu d'informations disponibles quant au rationnel de fonctionnement sous-tendant les IRBS. Les résultats montrent que l'intervention à l'étude vise le développement d'habiletés favorisant l'intégration sociale ainsi que le sentiment d'espoir. Ces résultats escomptés peuvent être atteints par l'activation de quatre mécanismes de changement, soit (a) la déstigmatisation (b) l'apprentissage de comportements prosociaux (c) la décentralisation de soi vers l'autre, et (d) l'amélioration de l'estime de soi. L'activation de ses mécanismes peut s'opérer par le biais d'interventions explicites (c.-à-d., intervention directe des intervenants) ou implicites (c.-à-d., sans l'intervention des E-É, par le biais d'un règlement, du cadre ou d'autres jeunes), et ce, à travers l'ensemble des composantes que comprend l'intervention à l'étude, c'est-à-dire les aspects structurés, les E-É, le hockey, le groupe et les jeunes.

Le chapitre 7 avait pour objectif d'évaluer l'efficacité de l'intervention à l'étude en utilisant la théorie du programme élaboré dans le troisième article comme cadre conceptuel. Les résultats ne soutiennent pas la théorie du programme des parties prenantes. Cependant, différentes limites telles que la petite taille de l'échantillon ainsi que des questionnaires non validés auprès de la population à l'étude peuvent expliquer ces résultats.

Finalement, l'article 4 avait pour but d'évaluer l'expérience vécue par les participants de l'intervention à l'étude afin de dégager les changements thérapeutiques qui sont susceptibles de s'y produire. Il s'inscrit en continuité avec la démarche d'évaluation. En effet, face à l'échec de la théorie du programme (chapitre 7), Chen (2014) propose de conceptualiser de nouveau le problème à la base de l'intervention ainsi que l'intervention. L'angle du trauma relationnel précoce sélectionné dans l'article 4 permet de contextualiser la problématique visée par l'intervention (les comportements perturbateurs) au niveau de déficits relationnels. De plus, la méthode utilisée dans l'article 4 permet de faire émerger des effets sur les participants ainsi que de nouveaux déterminants (p. ex., se faire nommer « grand frère » d'un autre jeune). Au niveau de la recherche scientifique, cet article vient combler une lacune en ce qui a trait à l'étude du vécu idiographique de jeunes prenant part à des IRBS concernant les changements au niveau de leurs représentations mentales (p. ex., de soi, des relations, de l'autorité, de l'institution de soin). Les résultats montrent un vécu singulier pour chaque participant tant au niveau des changements thérapeutiques que des événements les ayant favorisés. Les résultats montrent aussi l'émergence d'une

thématique partagée par l'ensemble des participants (l'agressivité et sa contenance) qu'il est possible de relier au vécu de traumatismes relationnels précoces qu'ils auraient vécus. Finalement, nos résultats témoignent de l'importance de la relation, plus particulièrement entre les jeunes et les intervenants sur le plan des potentialités thérapeutiques de telles interventions.

Ces derniers résultats ont été analysés à l'aide de concepts apportés par Winnicott. La théorie de l'attachement est susceptible d'apporter une compréhension complémentaire. Selon Bowlby (1969/1982), l'attachement est un système comportemental ayant pour objectif d'assurer la survie de l'individu par le maintien d'un lien avec une figure de soins spécifique. L'enfant retire de ce lien d'attachement un sentiment de sécurité lors des situations de détresse, ce qui lui permet de poursuivre son exploration et son développement (Bisaillon & Breton, 2010). Dans le cadre de notre étude, différents éléments issus de nos analyses (p. ex., attribuer aux E-É un rôle dans la gestion des conflits entre les jeunes, s'identifier aux E-É et les prendre comme modèles) laissent penser qu'un lien significatif s'est développé entre les E-É et les jeunes.

Sous l'angle de la théorie de l'attachement, les concepts apportés par Winnicott qui sont utilisés dans l'article 4 s'inscriraient dans le pôle « proximité » (p. ex., apaiser, reconforter), éléments qui sont généralement assurés par la mère. L'autre pôle complémentaire, au regard de cette même théorie de l'attachement, est celui de l'« exploration ». La théorie de la relation d'activation (Paquette, 2004) concerne

spécifiquement l'exploration au sein de la relation père-enfant. Selon l'auteur, la relation d'attachement père-enfant favorise l'ouverture au monde. Plus précisément, Paquette soutient que la relation d'attachement avec le père répond davantage aux besoins de l'enfant d'être stimulé, de dépasser ses limites et de prendre des risques dans un contexte où il se sent en sécurité. Cela permettrait à l'enfant de faire des apprentissages, entre autres au niveau de la gestion des émotions (dont l'agressivité) et des compétences sociales. Paquette soutient que la relation d'activation se développe lors des jeux physiques partagé avec le père. Dans ce type de jeu, le père (a) permet l'expression de l'agressivité de l'enfant et des contacts physiques dans un contexte sécuritaire tout en l'arrêtant lorsque cela dépasse les capacités de gestion de l'enfant et (b) s'inscrit dans une relation de dominance physique avec son enfant. L'auteur identifie des acquis développementaux importantes liés à ce type de jeux dont la capacité à décoder les états émotionnels d'autrui et d'encoder ses propres états internes, l'habileté à moduler et contenir les comportements agressifs ainsi que le développement des habiletés de compétition.

À la lumière de cette théorie, il est possible de considérer que les thèmes de l'agressivité et de sa contenance pourraient être compris à partir de divers facteurs pouvant être liés à la relation d'activation : le médium sportif (hockey), qui favorise les contacts physiques et l'agressivité dans un contexte sécuritaire (règlements), le fait que les E-É le régissent et jouent avec les jeunes et le genre des E-É. En effet, différents résultats de l'article 3 soutiennent que les E-É permettent davantage l'expression de l'agressivité physique que leurs collègues féminines et poussent les jeunes à se dépasser. De plus, la

maitrise du hockey (expertise, capacités techniques et tactiques) confère aux E-É une crédibilité auprès des jeunes et une posture de dominance dans la relation avec ces derniers. Ces éléments ressemblent à ceux qui se manifestent lors des jeux physiques père-enfant où le parent est nécessairement plus fort. Ces éléments suggèrent que les E-É pourraient agir à titre de figure permettant à la fois la sécurité et l'exploration des jeunes participants à l'intervention.

De plus, le concept de modèle opérant interne (MOI), issu de la théorie de l'attachement, pourrait être utilisé de manière analogue à celui des théories subjectives exposé dans le quatrième article. Les MOI sont les représentations mentales que se fait l'individu de lui-même ainsi que de sa figure de soins (p. ex., la manière dont la figure de soins se sent et se comporte envers lui), à partir de leurs interactions (Bowlby, 1969/1982). Le MOI de soi reflète donc aussi l'image que les figures de soins ont de l'individu. Les MOI se développeraient dans les premières années de la vie de l'enfant et influenceraient les relations interpersonnelles et les interactions futures au quotidien (Bowlby, 1969/1982). À titre d'exemple, le P4 (article 4) s'attend à ce que l'E-É lui impose une image sans qu'il puisse parler pour lui-même. Cette manière de concevoir l'interaction avec l'E-É semble être liée à ses MOI et non à l'interaction réelle avec celui-ci. Les MOI ont le potentiel de se modifier (Sherman, Rice, & Cassidy, 2015). Stovall et Dozier (1998) soutiennent que de nouvelles figures d'attachement (p.ex., parents d'accueil) ont le potentiel de favoriser la diversification des MOI en offrant des expériences d'interactions qui diffèrent de celles sur lesquelles les MOI du jeune se sont construits. Ainsi, il est



possible de penser que les interactions entre les E-É et les jeunes ayant été vécues comme marquantes par ces derniers (p. ex., se faire refléter ses bons côtés, être dans une situation de plaisir avec l'adulte, pouvoir parler pour soi devant l'autorité) peuvent avoir le potentiel de diversifier les MOI des adolescents. Ces éléments pourraient être explorés davantage lors des recherches futures.

### **Contribution du projet de recherche à la pratique professionnelle des intervenants utilisant les IRBS auprès de jeunes ayant des comportements perturbateurs**

Les résultats de la présente recherche, incluant ceux issus des travaux théoriques (Chapitres 3 et 4) et des études empiriques (Chapitres 5 et 8), permettent de formuler des constats et des recommandations concernant les IRBS.

Premièrement, les résultats montrent que même si les IRBS ont un potentiel de réadaptation et de favoriser des changements thérapeutiques, elles ne seraient pas suffisantes en soi. Ainsi, l'IRBS devrait préférablement être utilisée parallèlement à un processus thérapeutique ou du moins à un processus d'accompagnement individuel.

Deuxièmement, les IRBS peuvent être soutenues par des modèles théoriques qui mettent plus ou moins l'accent sur la pratique sportive à proprement parler et qui visent des impacts qui soient davantage psychologiques (p. ex., développement de l'empathie) ou sociaux (p. ex., intégration à la communauté). Conséquemment, les IRBS peuvent se situer à différents moments de la trajectoire de services. Par exemple, elles peuvent

s'inscrire uniquement dans le cadre du placement (dans le temps et dans l'espace) ou assurer un lien et une transition avec la communauté vers la fin ou suite à celui-ci.

Troisièmement, l'activité sportive proposée aux jeunes ayant des comportements perturbateurs devrait nécessiter des habiletés physiques minimales, être attirante pour eux, favoriser les liens sociaux et le sentiment d'appartenance, et pouvoir être poursuivie après le placement. De plus, elle devrait permettre l'expression et la régulation de l'agressivité, ainsi que la gestion de l'excitation et de la prise de risques. Finalement, elle devrait offrir une période d'élaboration sur ce qui a été vécu dans l'intervention. Cette période d'élaboration pourrait prendre la forme d'un groupe de parole mené par l'intervenant favorisant le partage et l'échange des participants au programme autour de leur vécu individuel et de groupe.

Quatrièmement, nos résultats montrent que les leviers d'intervention au sein des IRBS sont multiples. Pour cela, l'activité sportive devrait être considérée comme un prétexte à l'intervention. L'intervention devrait tenir compte à la fois des situations dans l'espace de jeu, mais aussi du contexte (p. ex., les déplacements à l'aréna, le temps dans le vestiaire) et du cadre (p. ex., cadre législatif, aspects structuraux et fonctionnels de l'intervention). Considérés ainsi, différents leviers d'intervention peuvent être utilisés pour favoriser la réadaptation telle que la discipline sportive, le groupe de jeunes, les règles et la réglementation, les intervenants ainsi que les jeunes et leur vécu.

Cinquièmement, comme dans tous type d'intervention, l'intervenant devrait bien connaître les caractéristiques des jeunes auprès desquels il intervient et adapter ses interventions en fonction de ceux-ci. D'une part, les résultats de l'étude laissent penser que les intervenants mettant en place des IRBS devraient porter attention au vécu subjectif et singulier des jeunes auprès desquels ils interviennent considérant le caractère idiosyncrasique des effets identifiés ainsi que la variabilité interindividuelle incluse dans les modèles de réadaptation. D'autre part, les résultats montrent que l'intervenant utilisant les IRBS auprès de jeunes ayant des comportements perturbateurs devrait être sensible au vécu de traumatismes relationnels précoces ainsi qu'aux enjeux sous-jacents à la relation parent-enfant susceptible d'avoir contribué au développement du fonctionnement relationnel de ces jeunes (comportements perturbateurs). De plus, ces interventions devraient être sous-tendues par un rationnel clinique. C'est ce rationnel qui guide la manière dont l'intervenant utilise les différents leviers d'intervention mentionnés précédemment.

Enfin, les résultats de la recherche permettent de proposer différentes pistes d'interventions. Ces dernières sont ici présentées indépendamment du rationnel et de l'objectif qui les sous-tendent. Il revient donc au lecteur de s'inspirer de ces recommandations et de les inclure ou non dans sa pratique d'une IRBS en fonction de son rationnel clinique et de ses objectifs. Ceci dit, l'intervenant utilisant les IRBS pourrait utiliser le plaisir comme mécanisme d'enseignement, mettre l'accent sur l'effort et la coopération, établir des relations horizontales (p. ex., en se plaçant au niveau des jeunes),

utiliser la rétroaction positive, s'assurer que les jeunes se sentent reconnus et que le contexte entourant l'IRBS soit perçu comme sécuritaire et invitant. De plus, il pourrait favoriser l'effort et le dépassement de soi, mettre l'accent sur la collectivité et non sur l'individu, montrer que les actions individuelles ont des conséquences sur le groupe, intervenir comme dans la communauté, aborder les situations problématiques et favoriser la résolution de problèmes. Cependant, la piste d'intervention qui semble la plus prometteuse se situe au niveau relationnel. En effet, l'intervenant devrait tenter d'offrir une expérience relationnelle différente de celle vécue par les jeunes dans le contexte des traumatismes relationnels précoces, par exemple en étant bienveillant, en investissant les jeunes auprès de qui il travaille, en contenant l'agressivité (et en y « survivant ») et en offrant un espace pour en faire quelque chose de constructif.

### **Contribution de la recherche à la réflexion méthodologique**

L'évaluation des résultats basée sur la théorie semble favoriser l'implication des praticiens dans la démarche de recherche. Deux aspects spécifiques de cette approche évaluative semblent avoir permis la mobilisation des praticiens : le fait de situer le projet de recherche au niveau de leurs préoccupations ainsi que le fait d'approcher l'objet de recherche selon une posture inductive et naïve. Ce dernier point semble avoir permis de rapprocher le vécu des praticiens et la conception théorique des chercheurs, favorisant ainsi un travail collaboratif à la confluence de ces deux expertises. De plus, l'utilisation de la théorie du programme des parties prenantes comme cadre conceptuel permet de sortir du paradigme de la « boîte noire » en identifiant des mécanismes de changements

potentiels. En contrepartie, cela peut faire en sorte de limiter la compréhension du fonctionnement de l'intervention à ces seuls mécanismes qui ne constituent au fond qu'une des pistes potentielles de compréhension de l'intervention. En ce sens, l'implication de jeunes participants dans la co-construction de la théorie du programme aurait pu être envisagée. En outre, la théorie du programme des parties prenantes est susceptible de ne pas être nécessairement cohérente d'un point de vue théorique, d'où l'importance de faire une analyse visant à évaluer la plausibilité de la théorie du programme avant de la tester. Il aurait été pertinent de tenir compte de ce type d'analyse dans la présente démarche de recherche.

En ce qui a trait à la méthode de co-modélisation utilisée dans l'article 3, elle a permis la mise à jour de la théorie du programme tout en favorisant le développement professionnel des participants (voir article de Rioux, Désormeaux et Laurier, 2018; Appendice H). De plus, cette méthode a permis de prendre conscience des actions professionnelles qui semblaient effectuées jusqu'alors de manière intuitive. Les propos d'un des E-É illustrent bien ce dernier point : « Moi ça me fait capoter l'aspect de tsé on l'incarne, on le fait, pis on sait pas nécessairement pourquoi, on commence à réaliser pourquoi ça marche parce que tu nous le fais mettre en mots ». Il est possible de croire qu'une telle prise de conscience peut avoir des impacts sur la pratique clinique des participants auprès des jeunes.

Quant à la méthode utilisée dans l'article 4, le fait de circonscrire le concept de changement thérapeutique et d'identifier des indicateurs spécifiques permet de repérer (de « voir ») les changements au niveau des représentations mentales des participants. Cela serait autrement susceptible de passer inaperçu pour le chercheur. De plus, l'approche des événements significatifs permet de structurer l'entretien qualitatif autour de moments spécifiques permettant théoriquement de mieux comprendre le processus de changement. Elle permet aussi de comprendre le sens que donnent les participants à ce qui a été aidant dans leur processus de changement et ainsi d'identifier des effets (résultats) et des déterminants.

### **Pistes de recherches futures - Et maintenant ?**

La démarche de recherche utilisée permet de formuler des pistes de recherche futures. Premièrement, les études portant sur les IRBS auprès de jeunes ayant des comportements perturbateurs devraient mesurer les effets suite à la participation à l'IRBS afin de voir s'ils se maintiennent dans le temps. Un devis longitudinal pourrait être utilisé à cette fin. Par exemple, les effets mesurés au cours de la participation à l'IRBS devraient être évalués à différents temps de mesure (p. ex., 6 mois et un an) à la suite de la participation à celle-ci.

Deuxièmement, il serait intéressant que les études portant sur les IRBS tendent vers des devis plus solides d'un point de vue méthodologique afin de bien circonscrire l'effet spécifique de l'IRBS dans le continuum de soins des jeunes recevant des services

des centres jeunesse. Une étude quasi expérimentale avec groupe de contrôle pourrait être envisagée. En effet, la présence d'un groupe témoin ayant des caractéristiques similaires au groupe expérimental prenant part à l'IRBS pourrait permettre d'identifier les effets qui seraient survenus si l'IRBS n'avait pas été mise en place (p. ex., effets présents à la fois dans le groupe témoin et dans le groupe expérimental). À l'inverse, ce type de devis pourrait aussi permettre d'identifier avec davantage de certitude les effets attribuables à la participation à l'IRBS dans la mesure où ils ne seraient pas observés au sein du groupe témoin.

Troisièmement, il serait intéressant d'administrer des mesures de personnalité aux jeunes participants à des IRBS afin de vérifier si des traits personnels peuvent avoir un impact sur les effets mesurés de telles interventions. Bien que nos résultats n'orientent pas vers des hypothèses spécifiques concernant la personnalité, ils suggèrent que les effets identifiés sont propres à chacun des participants. Ainsi, un premier travail exploratoire intégrant des mesures générales de personnalité (p. ex., *Big-Five Inventory*; Benet-Martinez, & John, 1998) pourrait permettre de dégager une première taxonomie. Cela pourrait aider à mieux comprendre les effets potentiels de telles interventions en fonction de traits de personnalités spécifiques et donc ultimement de favoriser une meilleure adaptation du médium sportif selon les caractéristiques psychologiques propres aux jeunes prenant part à l'intervention.

Quatrièmement, il serait intéressant d'analyser les IRBS, particulièrement celles offertes aux garçons par des intervenants masculins, à la lumière de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969/1982) et, plus particulièrement, de la théorie de la relation d'activation (Paquette, 2004). Ainsi, l'influence du genre des intervenants et du médium sportif sur le développement des compétences sociales et des capacités de gestion des émotions (dont l'agressivité) devraient être explorées. Il serait aussi pertinent de s'intéresser à la diversification des MOI qui peut se produire chez les jeunes participant à une IRBS comme conséquence des interactions avec des intervenants significatifs. Cela pourrait permettre de dégager d'autres pistes d'explication concernant les mécanismes sous-tendant les IRBS. Ces éléments sont à l'heure actuelle peu exploités dans la documentation scientifique.

Finalement, il serait pertinent que les études portant sur les IRBS puissent expliciter la théorie du programme sous-tendant l'intervention à l'étude. Cela permet entre autres d'attribuer les effets mesurés aux mécanismes qui les sous-tendent et ainsi générer des hypothèses explicatives concernant les liens entre le sport comme médium d'intervention et la réadaptation des jeunes participants. Une telle explicitation permettrait de proposer de nombreuses pistes de réflexion desquelles les intervenants et les décideurs publics pourraient s'inspirer avant de mettre en place une IRBS<sup>30</sup>. Ceci pourrait aussi favoriser une pratique qui tient compte de la complexité entourant l'intervention en

---

<sup>30</sup> Morgan, Parker, Meek et Cryer (2019) présentent un exemple récent de théorie du changement d'IRBS.



réadaptation et le médium sportif dont les jeunes en difficulté pourront certainement bénéficier.

## Références

- Baron, P., & Marcotte, D. (1987). *Égocentrisme et symptômes dépressifs chez les adolescents* [communication par affiche]. 10<sup>e</sup> congrès annuel de la S.Q.R.P. Québec, QC, Canada.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729–750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.729>
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Bisaillon, C., & Breton, D. (2010). Pour une pratique centrée sur la théorie de l'attachement. In D. Lafortune, M.M. Cousineau, & C. Tremblay (Eds.), *Pratiques innovantes auprès des jeunes en difficultés* (pp. 83-104). Montréal, Québec : Presses de l'université de Montréal.
- Bowlby, J. (1969/1982). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, USA: Basic Books.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research*. (pp. 137–164). Sage Publications, Inc.
- Brousselle, A., & Champagne, F. (2011). Program theory evaluation: Logic analysis. *Evaluation and Program Planning*, 34, 69-78.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107–134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Chen, H. T. (2014). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective*. Washington, DC : Sage Publications.
- Enright, R. D., Shukla, D. G., & Lapsley, D. K. (1980). Adolescent egocentrism–sociocentrism and self-consciousness. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(2), 101–116.

- Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., Potvin, P. et Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et psychométrie*, 22(1), 23-44
- Gouba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greene, J. C., Benjamin, L., & Goodyear, L. (2001). The merits of mixing methods in evaluation. *Evaluation: The International Journal Of Theory, Research And Practice*, 7(1), 25-44. doi:10.1177/13563890122209504
- Greene, J. C., & Caracelli, V.J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. In J. C. Greene & V. J. Caracelli (Eds), *Advances in Mixed-Method: The challenges and benefits of integrating diverse paradigm. New directions for evaluation, number 74* (p.5-17). San Francisco, USA : Jossey-Bass.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social Skills Rating System. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- King, M., Dinos, S., Shaw, J., Watson, R., Stevens, S., Passetti, F., ... Serfaty, M. (2007). The Stigma Scale: Development of a standardised measure of the stigma of mental illness. *The British Journal of Psychiatry*, 190(3), 248–254.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., pp. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morandi, S. (2013). *Mesurer la stigmatisation perçue chez les personnes souffrant de troubles psychiques : traduction française, validation et adaptation de la Stigma Scale* (thèse de doctorat inédite). Université de Lausanne, Suisse.
- Morgan, H., Parker, A., Meek, R., & Cryer, J. (2019). Participation in sport as a mechanism to transform the lives of young people within the criminal justice system: an academic exploration of a theory of change. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1674274>.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse par questionnement analytique. In., P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 207-230). Paris: Armand Collin.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193-219.

- Paquette, F., & Chagnon, F. (2000). *Cadre de référence pour le développement et l'évaluation des programmes aux Centres jeunesse de Montréal*. Collection Développement et évaluation de programmes. Montréal, QC : Centres jeunesse de Montréal, Montréal.
- Patton, M. Q. (1988). Paradigms and pragmatism. In D. M. Fetterman (Ed). *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution* (pp. 116-137). New York, USA: Paeger.
- Rioux, M. -A., Desormeaux, R., & Laurier, C. (2018). Récit d'une expérience de collaboration entre chercheurs et praticiens : les deux points de vue. *Défi jeunesse*, 24(2), 47-55.
- Sherman, L. J., Rice, K., & Cassidy, J. (2015). Infant capacities related to building internal working models of attachment figures: A theoretical and empirical review. *Developmental Review*, 37, 109–141.  
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.06.001>
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335.
- Stovall, K. C., & Dozier, M. (1998). Infants in foster care: An attachment theory perspective. *Adoption Quarterly*, 2(1), 55–88.  
[https://doi.org/10.1300/J145v02n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J145v02n01_05)
- Vallièrès E. F., & Vallerand, J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.

## **Appendice A**

Cadre structurant les notes de terrains

Note de terrain du :

Séance # :

Type d'activité :

AVANT
PENDANT
APRÈS

## **Appendice B**

Version traduite en français et adaptée pour les éducateurs de suivi du *Social Skills*

*Rating System* (Gresham & Elliott, 1990)



### Questionnaire sur les habiletés sociales et scolaires

**Consignes:** Ce questionnaire a été conçu dans le but de mesurer la fréquence d'apparition d'un certain nombre d'habiletés sociales chez votre jeune de suivi de même que l'importance que vous accordez à ces habiletés en regard du bon fonctionnement de votre unité. Nous vous demanderons aussi d'évaluer ses problèmes de comportement et ses habiletés scolaires.

Premièrement, veuillez compléter les informations au sujet de votre jeune de suivi.

Âge :

Type d'unité :

Globalisant     Dynamique élevée     Foyer de groupe     Garde ouverte

Deuxièmement, veuillez lire chacun des énoncés des pages 3 à 5 (énoncés 1 à 48) tout en considérant le comportement de votre jeune de suivi durant le dernier mois ou les deux derniers mois. Identifier ensuite la fréquence d'apparition des comportements de votre jeune de suivi.

Si le comportement ne s'est jamais produit, encerclez le 0.  
Si le comportement s'est produit de temps à autres, encerclez le 1.  
Si le comportement s'est produit très souvent, encerclez le 2.

Pour les énoncés de 1 à 30, nous vous demandons aussi d'évaluer l'importance du comportement pour le bon fonctionnement de votre unité.

Si vous jugez que le comportement n'est pas important pour le bon fonctionnement de votre unité encerclez le 0.  
Si vous jugez que le comportement est moyennement important pour le bon fonctionnement de votre unité encerclez le 1.  
Si vous jugez que le comportement est très important pour le bon fonctionnement de votre unité encerclez le 2.

Voici deux exemples :

	Fréquence				Importance		
	Jamais	Parfois	Très souvent		Pas important	Moyennement important	Très important
Démontre de l'empathie pour ses pairs	0	1	(2)		0	(1)	2
Pose des questions lorsqu'il (elle) est incertain(e) de la tâche demandée.	0	(1)	2		0	1	(2)
<i>Ce jeune de suivi démontre très souvent de l'empathie pour ses pairs. D'autre part, il pose des questions lorsqu'il est incertain de la tâche demandée. Cet éducateur de suivi considère que «démontrer de l'empathie» est important pour le bon fonctionnement de l'unité et que «demander des questions» est très important.</i>							

Il est important que vous répondiez à toutes les questions. Il peut arriver que vous n'ayez pas eu l'occasion d'observer le comportement cité. Si le cas se présente, vous devrez, à partir de votre connaissance de votre jeune de suivi, évaluer la fréquence probable d'apparition du comportement.

## HABILETÉS SOCIALES

Habilités sociales	Fréquence				Importance		
	Jamais	Parfois	Très souvent		Pas important	Moyennement important	Très important
1. Contrôle ses humeurs dans des situations conflictuelles avec les pairs.	0	1	2		0	1	2
2. Se présente spontanément à de nouvelles personnes.	0	1	2		0	1	2
3. Questionne de façon adéquate des règlements qui lui semblent injustes.	0	1	2		0	1	2
4. Fait des compromis dans des situations conflictuelles afin de parvenir à une entente.	0	1	2		0	1	2
5. Réagit adéquatement à la pression des pairs.	0	1	2		0	1	2
6. Identifie des qualités personnelles quand les circonstances s'y prêtent.	0	1	2		0	1	2
7. Invite les autres à participer aux activités.	0	1	2		0	1	2
8. Utilise son temps libre adéquatement.	0	1	2		0	1	2
9. Finis ses travaux scolaires dans les délais donnés.	0	1	2		0	1	2
10. Se fait des amis(es) facilement.	0	1	2		0	1	2
11. Répond adéquatement aux taquineries des pairs.	0	1	2		0	1	2
12. Contrôle ses humeurs dans des situations conflictuelles avec les adultes.	0	1	2		0	1	2
13. Réagit bien à la critique.	0	1	2		0	1	2
14. Initie des conversations avec ses pairs.	0	1	2		0	1	2
15. Utilise son temps adéquatement pendant qu'il attend votre aide.	0	1	2		0	1	2

Habilités sociales	Fréquence				Importance		
	Jamais	Parfois	Très souvent		Pas important	Moyennement important	Très important
16. Fait correctement ses tâches.	0	1	2		0	1	2
17. S'il juge que vous l'avez traité injustement, il vous le signifie poliment.	0	1	2		0	1	2
18. Accepte les idées des pairs dans le choix des activités.	0	1	2		0	1	2
19. Complimente ses pairs.	0	1	2		0	1	2
20. Suit les consignes.	0	1	2		0	1	2
21. Range correctement ses effets personnels ainsi que le matériel de l'unité.	0	1	2		0	1	2
22. Coopère avec les pairs dans qu'on ait besoin de l'inciter.	0	1	2		0	1	2
23. Se porte volontaire pour aider les pairs dans leurs tâches.	0	1	2		0	1	2
24. Se joint à son groupe ou à l'activité en cours sans qu'on ait à le lui dire.	0	1	2		0	1	2
25. Réagit adéquatement quand il est bousculé ou frappé par d'autres jeunes.	0	1	2		0	1	2
26. Ne se laisse pas distraire par ses pairs quand il fait ses tâches.	0	1	2		0	1	2
27. Garde sa chambre propre et en ordre sans supervision.	0	1	2		0	1	2
28. Exécute les consignes.	0	1	2		0	1	2
29. Réalise facilement une transition lors des changements d'activité.	0	1	2		0	1	2
30. S'entend bien avec des personnes qui sont différentes.	0	1	2		0	1	2

### PROBLÈMES DE COMPORTEMENTS

Habilités sociales	Fréquence				Importance		
	Jamais	Parfois	Très souvent		Pas important	Moyennement important	Très important
31. Se bagarre avec les autres.	0	1	2		0	1	2
32. A une faible estime de lui-même.	0	1	2		0	1	2
33. Menace ou bouscule les autres.	0	1	2		0	1	2
34. Semble se sentir seul.	0	1	2		0	1	2
35. Est facilement inattentif.	0	1	2		0	1	2
36. Interrompt les conversations des autres.	0	1	2		0	1	2
37. Perturbe les activités en cours.	0	1	2		0	1	2
38. Démontre de l'anxiété par rapport aux situations de groupe.	0	1	2		0	1	2
39. Se sent facilement gêné.	0	1	2		0	1	2
40. N'écoute pas ce que les autres disent.	0	1	2		0	1	2
41. Se dispute avec les autres.	0	1	2		0	1	2
42. Réplique aux adultes quand il est réprimandé.	0	1	2		0	1	2
43. Se fâche facilement.	0	1	2		0	1	2
44. Fait des crises de colère violentes.	0	1	2		0	1	2
45. Aime être seul.	0	1	2		0	1	2
46. Est triste ou dépressif.	0	1	2		0	1	2
47. Agit impulsivement.	0	1	2		0	1	2
48. Est nerveux ou bouge de façon excessive.	0	1	2		0	1	2

**FIN.** Veuillez vous assurer que vous avez répondu à toutes les questions.

## **Appendice C**

Version traduite en français du *Prosocial tendencies measure* de Carlo et collaborateurs

(2003)

Plus bas, vous trouverez des phrases qui peut-être vous décrivent, peut-être pas. Veuillez indiquer jusqu'à quel point chaque énoncé vous décrit en utilisant l'échelle ci-bas :

	Ne me décrit pas du tout	Me décrit un peu	Me décrit assez	Me décrit bien	Me décrit beaucoup
1. Je suis au mieux pour aider les autres lorsque les gens me regardent.	1○	2○	3○	4○	5○
2. Je me sens bien lorsque je peux reconforter quelqu'un qui est bouleversé.	1○	2○	3○	4○	5○
3. Quand il y a des gens autour, il est plus facile pour moi d'aider les gens dans le besoin.	1○	2○	3○	4○	5○
4. Je crois qu'une des meilleures choses dans le fait d'aider les autres est que ça me fait bien paraître.	1○	2○	3○	4○	5○
5. Je tire le meilleur parti de l'aide que j'apporte aux autres lorsque c'est fait devant d'autres gens.	1○	2○	3○	4○	5○
6. J'ai tendance à aider les gens qui sont vraiment en état de crise ou dans le besoin.	1○	2○	3○	4○	5○
7. Lorsque les gens me demandent de l'aide, je n'hésite pas.	1○	2○	3○	4○	5○
8. Je préfère faire un don d'argent sans que personne ne le sache.	1○	2○	3○	4○	5○
9. J'ai tendance à aider les gens qui sont gravement éprouvés.	1○	2○	3○	4○	5○
10. J'ai tendance à donner des biens ou de l'argent lorsque j'en tire un quelconque avantage.	1○	2○	3○	4○	5○
11. J'ai tendance à aider les gens dans le besoin lorsqu'ils ne savent pas qui les a aidés.	1○	2○	3○	4○	5○
12. J'ai tendance à aider les autres, particulièrement lorsqu'ils sont vraiment émotifs.	1○	2○	3○	4○	5○
13. Aider les autres lorsqu'on me surveille est le moment où je le fais mieux.	1○	2○	3○	4○	5○
14. Il est facile pour moi d'aider les autres lorsqu'ils sont en mauvaise posture.	1○	2○	3○	4○	5○
15. La plupart du temps, j'aide les autres lorsqu'ils ne savent pas qui les a aidés.	1○	2○	3○	4○	5○

16. Je crois que je devrais recevoir plus de récompenses pour le temps et l'énergie que je déploie au bénévolat.	1○	2○	3○	4○	5○
17. J'ai tendance à donner de l'aide aux autres lorsque le contexte est hautement émotif.	1○	2○	3○	4○	5○
18. Je n'attends jamais pour aider les autres lorsqu'ils le demandent.	1○	2○	3○	4○	5○
19. Je crois que le fait d'aider les autres sans qu'ils le sachent est le meilleur genre de situation.	1○	2○	3○	4○	5○
20. Une des meilleures choses en ce qui a trait au travail bénévole est le fait que ça paraît bien sur mon curriculum vitae.	1○	2○	3○	4○	5○
21. Les contextes émotifs font que je veux aider les gens dans le besoin.	1○	2○	3○	4○	5○
22. Je fais souvent des dons sans que quiconque ne le sache parce que cela me fait du bien.	1○	2○	3○	4○	5○
23. Il me semble que si j'aide quelqu'un, cette personne devrait m'aider plus tard.	1○	2○	3○	4○	5○
24. J'aide souvent même si je crois que ne recevrai rien en retour.	1○	2○	3○	4○	5○
25. J'aide habituellement les autres lorsqu'ils sont bouleversés.	1○	2○	3○	4○	5○



## **Appendice D**

Version traduite en français du *Adolescent Egocentrism Sociocentrism Scale* de Enright  
et al., (1980)

## MES PRÉOCCUPATIONS

Indique à quel point tu es en accord ou non avec les énoncés suivants

Tout à fait en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Un peu en désaccord 3	Un peu en accord 4	Plutôt en accord 5	Tout à fait en accord 6
-------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------

### Pour moi, il est important :

1. d'accepter que les autres ne sachent pas ce que c'est d'être comme je suis. 1 2 3 4 5 6
2. de faire en sorte que les autres comprennent mieux pourquoi je fais les choses comme je les fais. 1 2 3 4 5 6
3. d'expliquer aux autres mes sentiments et mes points de vue personnels pour qu'ils puissent avoir une certaine idée de ce que je suis. 1 2 3 4 5 6
4. d'essayer d'amener les autres à savoir ce que c'est d'être comme je suis. 1 2 3 4 5 6
5. d'arriver à accepter que personne ne va jamais vraiment me comprendre. 1 2 3 4 5 6
6. d'essayer de ne pas déranger l'attention de tout le monde quand j'arrive en retard dans un endroit (p.ex., en classe, au cinéma, etc.). 1 2 3 4 5 6
7. d'essayer de m'imaginer comment les autres vont réagir à mes réussites ou mes échecs. 1 2 3 4 5 6

**Pour moi, il est important :**

<b>Tout à fait en désaccord 1</b>	<b>Plutôt en désaccord 2</b>	<b>Un peu en désaccord 3</b>	<b>Un peu en accord 4</b>	<b>Plutôt en accord 5</b>	<b>Tout à fait en accord 6</b>
8. de pouvoir rêvasser à de grands succès et imaginer la réaction des autres.				1	2 3 4 5 6
9. de m'imaginer être riche un jour et comment les gens vont m'admirer.				1	2 3 4 5 6
10. d'essayer et de réussir à savoir si deux personnes parlent de moi quand elles regardent dans ma direction.				1	2 3 4 5 6
11. de devenir très bon(ne) à réussir à voir clair dans mes propres pensées.				1	2 3 4 5 6
12. de réfléchir à mes propres sentiments.				1	2 3 4 5 6
13. de devenir très bon(ne) à savoir ce que les autres pensent de moi.				1	2 3 4 5 6
14. de connaître mes propres pensées et sentiments.				1	2 3 4 5 6
15. de réfléchir à moi-même.				1	2 3 4 5 6

## **Appendice E**

Version traduite en français du *State Hope Scale* de Snyder et al., (1996)

**Directives :** Lisez chaque phrase attentivement. En utilisant l'échelle plus bas, veuillez sélectionner le numéro qui décrit le mieux ce que vous pensez de vous-même en ce moment cocher le cercle approprié. Veuillez prendre quelques instants pour vous concentrer sur vous-même et sur ce qui se passe dans votre vie à ce moment-ci. Lorsque vous avez établi ce « présent », allez-y et répondez à chaque phrase selon l'échelle suivante :

1 = Absolument faux, 2 = Plutôt faux, 3 = Assez faux, 4 = Légèrement faux, 5 = Légèrement vrai, 6 = Assez vrai, 7 = Plutôt vrai et 8 = Absolument vrai.

	Absolument faux	Plutôt faux	Assez faux	Légèrement faux	Légèrement vrai	Assez vrai	Plutôt vrai	Absolument vrai
1. Si je devais me retrouver dans une mauvaise passe, je pourrais penser à plusieurs manières de m'en sortir.	1○	2○	3○	4○	5○	6○	7○	8○
2. En ce moment, je poursuis mes objectifs énergiquement.	1○	2○	3○	4○	5○	6○	7○	8○
3. Il y a plusieurs façons de contourner tout problème auquel je fais face maintenant.	1○	2○	3○	4○	5○	6○	7○	8○
4. À ce moment-ci, je me vois comme ayant pas mal réussi.	1○	2○	3○	4○	5○	6○	7○	8○
5. Je peux penser à plusieurs façons d'atteindre mes objectifs actuels.	1○	2○	3○	4○	5○	6○	7○	8○
6. À ce moment-ci, j'atteins les objectifs que je me suis fixés.	1○	2○	3○	4○	5○	6○	7○	8○

## **Appendice F**

Version française de l'*Échelle d'estime de soi de Rosenberg* (Vallières et Vallerand,  
1990)

### **ÉCHELLE D'ESTIME DE SOI DE ROSENBERG**

*Directions : Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.*

		Tout à fait en désaccord	En désaccord	En accor d	Tout à fait en accord
1.	Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre	1	2	3	4
2.	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4
3.	Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)	1	2	3	4
4.	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
5.	Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi	1	2	3	4
6.	J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même	1	2	3	4
7.	Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi	1	2	3	4
8.	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4
9.	Parfois je me sens vraiment inutile	1	2	3	4
10.	Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien	1	2	3	4

## **Appendice G**

Version adaptée du *Stigma Scale* (King, 1997) traduit en français par Morandi (2013)



Pour chacun des énoncés, veuillez identifier la réponse qui correspond le mieux à ce que tu as vécu.

**Au cours des 4 dernières semaines...**

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. J'ai été victime de discrimination dans ma formation en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Parfois, j'ai l'impression qu'on me traite comme un(e) gamin(e) en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. D'avoir été pris en charge par les centres jeunesse m'a rendu plus compréhensif.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je ne m'en veux pas d'avoir été pris en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Je crains de dire aux gens que je suis pris en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Certaines personnes ayant été pris en charge par les centres jeunesse sont dangereuses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Les gens ont été compréhensifs vis-à-vis de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. J'ai été victime de discrimination par la police en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. J'ai été victime de discrimination par des employeurs en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ma prise en charge par les centres jeunesse m'ont rendu plus tolérant(e) vis-à-vis des autres gens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. je me sens très souvent seul(e) en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. J'ai peur de la réaction des gens s'ils découvrent ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. J'aurais eu de meilleures possibilités dans la vie si je n'avais pas été pris en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Cela ne me dérange pas que des personnes dans mon voisinage sachent que j'ai été pris en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Je dirais que j'ai été pris en charge par les centres jeunesse si je me présentais pour un travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Je crains de dire aux gens que je suis pris en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
17. Les réactions des gens à ma prise en charge par les centres jeunesse me conduisent à me refermer sur moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Je suis fâché(e) de la manière dont les gens ont réagi à ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Les gens ne m'ont jamais causé d'ennuis en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. J'ai été victime de discrimination par des intervenants en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Des gens m'ont évité en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Des gens m'ont insulté en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Avoir été pris en charge par les centres jeunesse m'a rendu(e) plus solide.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Je ne me sens pas embarrassé(e) en raison de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. J'évite de parler aux gens de ma prise en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Avoir été pris en charge par les centres jeunesse me donne le sentiment que la vie est injuste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Je ressens le besoin de cacher ma prise en charge par les centres jeunesse à mes amis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Je trouve difficile de dire aux gens que je suis pris en charge par les centres jeunesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Appendice H**

*Article Récit d'une expérience de collaboration entre chercheurs et praticiens : les deux points de vue*

Récit d'une expérience de collaboration entre chercheurs et praticiens : les deux points  
de vue

Michel-Alexandre Rioux<sup>1 2</sup>, Richard Desormeaux<sup>3</sup>, Catherine Laurier<sup>2 4</sup>

<sup>1</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychologie

<sup>2</sup>Institut universitaire Jeunes en difficulté – CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

<sup>3</sup>CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

<sup>4</sup>Université de Sherbrooke – Département de Psychoéducation

Publié dans la revue *Défi jeunesse* – Volume 24, numéro 2, 2018, 47-55

Rioux, M.A., Desormeaux, R., & Laurier, C. (2018). Récit d'une expérience de collaboration entre chercheurs et praticiens : les deux points de vue. *Défi jeunesse*, 24(2), 47-55.

### **Résumé**

Le présent article vise à présenter le récit de trois acteurs (deux chercheurs et un praticien) portant sur leur point de vue respectif quant à une expérience de recherche axée sur la collaboration entre chercheurs et praticiens. La mise en commun de ces récits permet d'apporter un éclairage intéressant sur la collaboration entre les milieux de la recherche et ceux de la pratique ainsi que de soulever des pistes de réflexion et de recommandations.

## **Introduction**

*Collaboration : Participation à l'élaboration d'une œuvre commune* (Trésor de la langue française)

Selon le cadre de référence pour la désignation universitaire des établissements du secteur des services sociaux du Gouvernement du Québec (2010), la recherche réalisée dans les établissements porteurs de la mission universitaire comme le Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (CIUSSS CSMTL) devrait être réalisée en collaboration entre les chercheurs et l'institution. À la base de cette collaboration se trouvent les savoirs d'expérience (détenus par les intervenants) et les savoirs théoriques (détenus par les chercheurs) qui sont mis à profit dans un projet commun (profitable à chacune des parties) de production de connaissances (Gouvernement du Québec, 2010).

Cette collaboration entre chercheurs et praticiens serait donc l'idéal à atteindre en termes de recherche dans un milieu d'intervention. Mais comment s'actualise-t-elle concrètement dans notre établissement ? Sous quelle forme ? Quels sont ses principaux enjeux ? À défaut d'avoir des réponses à ces questions, nous proposons d'entamer une réflexion à partir d'une expérience récente de ce type de recherche au programme jeunesse du CIUSSS CSMTL. Cette expérience semble cependant un bon point de départ pour faire ressortir des pistes de réflexion intéressantes quant aux questions précédemment soulevées.

L'objectif de cet article est donc de témoigner d'une démarche de recherche réalisée en collaboration entre le milieu de la recherche et un milieu de pratique, afin d'illustrer comment une telle démarche peut s'opérationnaliser et comment elle a été vécue de part et d'autre, permettant de faire ressortir les embûches potentielles ainsi que les facteurs facilitants. L'article se divise en trois parties distinctes. Dans la première, le projet de recherche est brièvement expliqué afin de mettre le lecteur en contexte. Au cours de la deuxième, chercheurs (d'établissement et étudiant) et praticien racontent, tour à tour, la manière dont ils ont vécu cette expérience de collaboration. Finalement, dans la troisième, des recommandations sont proposées aux chercheurs et praticiens intéressés à entreprendre une telle démarche.

À l'image du projet de recherche duquel découle cet article, ce texte a été écrit de manière collaborative entre l'étudiant-chercheur de l'étude, sa directrice principale de recherche (chercheure) et le praticien responsable de l'intervention sur laquelle elle porte.

### **Le projet de recherche**

Le projet de recherche consiste en un processus d'évaluation d'une intervention de réadaptation en contexte de sport « basé sur la théorie ». Selon cette approche, l'évaluation se base sur la « théorie du programme » (une théorie explicite de la façon dont une intervention est censée contribuer à ses résultats escomptés ou observés [traduction libre]; Funnel et Rogers, 2011, p. 34), plutôt qu'uniquement sur un cadre théorique issu de la littérature scientifique identifié à posteriori. Cela permet entre autres d'ouvrir la « boîte



noire » du programme et d'attribuer les changements (ou l'absence de changements) à des variables spécifiques du programme (Funnel et Rogers, 2011).

C'est ainsi que dans une première phase du projet de recherche (juillet et août 2016), les acteurs clés de l'intervention (praticiens) ont été rencontrés afin de co-construire avec l'étudiant-chercheur la théorie du programme. Ces rencontres consistaient plus précisément en une activité de « concept mapping » (action de créer une représentation visuelle des relations entre un ensemble de sujets; Morgan et Guevara, 2008), dont l'objectif était de représenter graphiquement la pensée du groupe sous la forme d'une carte conceptuelle comprenant les composantes, les objectifs et les éléments d'intervention à la base du programme hockey. Ainsi, les praticiens, accompagnés par l'étudiant-chercheur, ont généré des concepts et les ont articulés entre eux, ce qui a mené à la théorie du programme qui allait servir de base à l'évaluation des effets.

Dans une deuxième phase (octobre 2016 à avril 2017), l'étudiant-chercheur a assisté à titre d'observateur participant, à chacune des séances d'intervention. Le chercheur a donc été amené à jouer au hockey avec les jeunes du programme ainsi qu'à assister parfois les praticiens dans des tâches pour aider au fonctionnement de l'activité. Pendant cette période, six jeunes ont été suivis de manière plus spécifique sur toute la durée du programme (environ six mois). Les mécanismes de changement qui sont ressortis lors de la première phase ont été évalués à l'aide de questionnaires à plusieurs reprises au fil de la saison avec les six adolescents suivis. De plus, les résultats escomptés de

l'intervention ont été évalués avec un questionnaire pré et post par l'intermédiaire de l'éducateur de suivi. Finalement, des entretiens qualitatifs ont été réalisés avec les jeunes dans le but d'explorer leur vécu dans l'intervention afin de nuancer les résultats quantitatifs. Ces dernières données sont actuellement en cours d'analyse. Les résultats seront connus au cours de la prochaine année.

### **L'aspect collaboratif**

La collaboration chercheurs-praticiens (CCP) s'est manifestée sous trois formes au cours du projet de recherche. Elle a débuté lors de la phase de conception du projet de recherche, où praticiens et chercheurs ont participé conjointement à l'élaboration du projet afin qu'il puisse être « profitable aux deux parties ». Par la suite, la collaboration a pris forme dans la phase de compréhension de l'objet d'étude (programme) où étudiant-chercheur et praticiens ont travaillé de concert à l'élaboration du fonctionnement de l'intervention. Enfin, chercheurs et praticiens ont travaillé ensemble afin d'assurer le bon fonctionnement de la cueillette de données auprès des jeunes. D'autres types de collaboration sont envisageables, comme en témoigne le présent article.

Décrites de la sorte, les formes qu'a prises la CCP peuvent sembler s'être enchaînées de manière successive et avec fluidité. Au contraire, la CCP n'a pas été sans défis et elle a nécessité plusieurs allers-retours. C'est ce processus itératif, répétitif, vécu de l'intérieur qui est abordé dans la section suivante.

## La collaboration

### Point de vue de la directrice principale de recherche

**La directrice** : Chercheure d'établissement à l'IUJD depuis huit ans, Ph.D. psychologie<sup>31</sup>.

Ce récit d'une collaboration recherche-pratique représente le témoin d'efforts déployés depuis près de cinq ans et une inspiration à poursuivre dans cette voie. Il symbolise de mon point de vue un pas vers une programmation de recherche qui répond réellement à la fois aux besoins de l'intervention et qui développe des connaissances scientifiques essentielles pour poursuivre le développement des meilleures pratiques.

À l'automne 2012, j'ai voulu élaborer un projet de recherche sur les sports en centres jeunesse. Une gestionnaire m'a alors proposé de mettre en place un comité pour que je puisse m'arrimer aux pratiques déjà existantes sur le terrain, puisque c'était aussi mon souhait. C'est au sein de ce comité que j'ai rencontré l'intervenant-responsable de l'activité hockey (Richard Désormeaux) qui m'a décrit l'activité et ses composantes. J'ai rapidement été impressionnée par l'organisation de l'activité hockey et à quel point elle me paraissait structurée. Cependant, il me semblait y avoir, du point de vue scientifique, une lacune importante au niveau des assises théoriques, décrites nulle part dans les documents officiels et au niveau de l'évaluation des effets (préoccupations typiques des

---

<sup>31</sup> La directrice de recherche principale a récemment obtenu un poste de professeure adjointe au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Elle reste tout de même chercheure régulière à l'Institut universitaire Jeunes en difficulté du CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal.

chercheurs). En effet, sans évaluation, il n'y a pas de moyen de témoigner des effets d'une activité, si positifs soient-ils. Parallèlement, j'étais étonnée, comme chercheuse, qu'un projet, à l'instar de la plupart des projets d'intervention dans le réseau, puisse avoir été autorisé (et financé) par l'établissement sans qu'il n'y ait d'évaluation prévue au plan scientifique. Dans le milieu de la recherche, on ne pourrait imaginer un projet de recherche qui ne prévoit pas évaluer ses actions!

Le projet de recherche à l'origine du comité<sup>32</sup> n'a finalement pas intégré le projet de hockey, mais je n'avais pas perdu le désir d'évaluer cette intervention. Lorsque j'ai rencontré l'étudiant-chercheur (Michel-Alexandre Rioux) qui m'a demandé de le diriger au doctorat, j'ai rapidement senti qu'il pourrait y avoir un bon « match » entre lui et l'intervenant-responsable de l'activité. C'est à ce moment que j'ai joué les entremetteuses. Il est important de noter cependant que, tout au cours de la collecte de données, je suis restée au courant des activités de recherche, par des discussions hebdomadaires avec l'étudiant-chercheur et plus ponctuellement avec l'intervenant-responsable.

---

<sup>32</sup> Ce projet de recherche est actuellement en cours. Le lecteur intéressé peut consulter un article faisant état de ses résultats préliminaires dans le présent numéro de la revue Défi Jeunesse.

### **Point de vue de l'étudiant chercheur**

**L'étudiant chercheur** : Étudiant au doctorat en psychologie en recherche et en intervention (Ph.D -R.I) cheminement enfance et adolescence à l'Université de Sherbrooke, détenteur d'une maîtrise en psychopédagogie (éducation physique) de l'Université Laval, et entraîneur de tennis depuis une dizaine d'années.

L'idée de CCP ne m'a pas été imposée comme telle dès le début, mais s'est plutôt imposée d'elle-même au fil du temps. La prochaine section vise à décrire mon vécu en fonction des trois phases décrites ci-haut.

**Conception.** Tout d'abord, il est important de mentionner que la conception du projet de recherche a débuté bien avant mon arrivée dans l'établissement. En effet, plus d'un an auparavant, ma directrice de recherche avait entamé des discussions avec le responsable du programme où elle s'est efforcée de comprendre les rôles de chacun des intervenants impliqués dans le programme et de saisir en quoi consistait plus exactement cette activité d'intervention psychoéducative à partir du hockey. Lors de discussions fréquentes avec le responsable, elle a veillé à expliquer en quoi un projet de recherche pourrait amener des avantages pour le programme, notamment en ce qui a trait à sa pérennité, toujours à défendre dans un contexte de restriction budgétaire. Au fil des mois, il semble qu'une relation de confiance s'est établie entre la chercheuse et l'intervenant responsable du programme. En 2014, lorsque j'ai fait la connaissance de ma directrice de

recherche et que je lui ai mentionné mon intérêt à travailler sur la thématique de l'intervention assistée par le sport, elle a pris soin de me présenter à l'intervenant responsable et de s'assurer que mes enjeux (étudiant au doctorat ayant des exigences académiques et propres à la recherche) et les siens (intervenants soumis aux règles de l'établissement, contingences de temps et de disponibilité du personnel) soient bien exprimés afin d'être compris. C'est donc ici que mon récit personnel sur la CCP débute.

Richard, Catherine et moi avons donc rapidement été amenés à nous asseoir à la même table pour discuter d'une part de l'intérêt du milieu de pratique à avoir un chercheur qui étudie leur intervention ainsi que l'angle à prendre pour l'évaluation. Ce fut la première fois que j'étais confronté à la divergence entre les intérêts de la recherche et ceux de la pratique. En effet, nous ne semblions pas, à ce moment précis, parler le même langage. Alors que les praticiens voulaient des réponses à des questions qui les préoccupaient sur le terrain (p.ex., Est-ce que ça marche ?), je cherchais à combler une faille dans la littérature scientifique (p.ex., Est-ce que ça marche ? Oui, mais comment ? Selon quel cadre théorique ? Quelle démarche d'évaluation se distingue de ce qui a été fait jusqu'à présent et me permet de répondre à ces questions?).

Tous les trois avons tout de même réussi assez aisément à nous entendre sur l'angle d'évaluation. Cependant, certains compromis ont dû être faits de part et d'autre. Par exemple, faute de temps et de ressources, l'une des questions fondamentales que se posaient les praticiens, à savoir les effets longitudinaux de leurs interventions sur les

participants, n'a pas pu être incluse dans le projet de recherche. La présence de la directrice principale de recherche, ayant plusieurs projets de recherche à son actif, a aidé à prendre ce genre de décision afin de garder le projet de recherche réaliste et réalisable au regard du temps et des ressources disponibles.

Lorsque le projet de recherche a été défini et a fait l'objet d'une approbation tant du milieu scientifique que du milieu de pratique (examens scientifique, éthique et de la convenance pour les initiés), j'ai été confronté à une autre difficulté de la CCP que je pourrais nommer « la différence de rapport au temps ». En effet, l'enthousiasme des praticiens à ce que je m'implique rapidement avec eux était en décalage avec le travail que j'avais à réaliser du point de vue scientifique (rédaction et dépôt du projet de recherche, dépôt des documents nécessaires à l'examen éthique et de la convenance, etc.). Ainsi, je ressentais une certaine pression face aux praticiens. En effet, même si les délais étaient raisonnables d'un point de vue scientifique, ils semblaient paraître très longs d'un point de vue pratique. Comme par rapport à la différence des intérêts, la communication a été la clé dans cette situation. En effet, avoir eu la chance de discuter avec les praticiens des exigences académiques et scientifiques auxquelles je faisais face a permis de faire diminuer mon sentiment d'urgence face à eux ainsi que d'ajuster les attentes qu'ils entretenaient envers moi.

Pendant ce temps où chercheurs et praticiens concevaient le projet de recherche, je suis allé assister à quelques entraînements de la saison qui était alors en cours (2015-

2016) afin de m'imprégner du programme et de faire les premiers contacts avec tous les praticiens. Cette première prise de contact a selon moi jeté les assises à la CCP qui ont été très utiles tout au long du projet de recherche.

**Compréhension.** La méthodologie utilisée lors de la phase de compréhension (groupe de discussion au cours duquel un exercice de co-modélisation était réalisé), a d'emblée mis la table à l'émergence de la CCP (déjà entamée lors de la conception et de l'observation du programme). En effet, cette méthodologie amène chercheurs et praticiens à regarder un même objet (ici le programme à l'étude) et à réfléchir ensemble sur son fonctionnement. Cependant, j'ai eu l'impression, en début de processus, de porter l'étiquette du chercheur omniscient qui juge les praticiens sur la base de son savoir théorique. Peut-être est-ce seulement moi qui ai interprété de la sorte la difficulté de départ des praticiens à entrer dans le processus réflexif. Et ce, couplé à la connaissance que ce genre de perception peut être entretenu par certains intervenants (moi inclus) envers les chercheurs. Cette fausse impression allait pourtant à l'inverse de ma conception de la CCP, en ce sens que je reconnais une réelle compétence aux praticiens (que je ne possède pas) et que je considère que mon rôle est davantage d'organiser les idées plutôt que de les confirmer. Par contre, au fil du temps, j'ai senti que mon désir sincère de comprendre leur pratique s'est transmis et a mené une diminution de la méfiance d'être jugé. Une relation au départ « d'autorité » a donc laissé place à une relation plus égalitaire dans laquelle chercheur et praticiens ont graduellement baissé leurs gardes et ont pu réfléchir ensemble sans impression de jugement. Selon moi, c'est à travers une posture constante dans



laquelle le chercheur essaie de comprendre plutôt que de confirmer ses *a priori*, que peut s'établir une réelle CCP où savoirs pratiques et théoriques sont sur un pied d'égalité et où chercheurs et praticiens se nourrissent mutuellement du savoir de l'autre.

**Mise en place.** Lorsque le projet de recherche s'est transporté sur le terrain (phase de mise en place), je me suis senti accueilli par le milieu de pratique qui m'a généreusement ouvert les portes du milieu d'intervention, et ce, malgré qu'il puisse être très confrontant pour les praticiens de se faire observer en train d'intervenir. Je me considère privilégié de cette marque de confiance.

Certains petits gestes des praticiens ont aussi fait en sorte que je sente vraiment faire partie de leur équipe, donc qu'une CCP avait effectivement lieu. Par exemple, le fait de me mettre dans tous les envois des courriels relatifs à l'activité au cours de l'année me permettait de suivre, comme n'importe quel autre intervenant impliqué dans l'intervention, le déroulement de l'activité et des décisions qui ont été prises (p.ex., départ d'un jeune, incident au retour vers l'unité...). De plus, les praticiens m'ont inclus dans tous les aspects de leur pratique, en m'invitant même aux rencontres cliniques où ils discutaient des jeunes et les évaluaient.

Au plan de l'organisation plus spécifique de la recherche, les praticiens m'ont proposé une marche à suivre très claire afin de faciliter la cueillette de données auprès des jeunes. Il faut rappeler que j'avais plusieurs moments de cueillette de données, ce qui

pouvait être imposant pour les jeunes et les praticiens. Ainsi, dans la semaine avant une cueillette de données, je communiquais aux praticiens qui étaient les jeunes concernés, ainsi que la durée anticipée de la passation. De leur côté, les praticiens s'organisaient pour que les jeunes concernés puissent terminer l'activité (autoévaluation obligatoire de la séance) en premier, afin que je puisse avoir le temps de leur administrer les questionnaires requis sans retarder leur retour vers l'unité. Tous ces petits gestes témoignent de la grande implication des praticiens dans le projet de recherche, ce qui a grandement facilité mon travail de recherche.

### **Point de vue du praticien**

<p><b>Le praticien</b> : Éducateur au programme jeunesse du CIUSSS CSMTL, responsable du programme de hockey sur glace à la DAPJ-RAJC.</p>
--

J'ai fait la rencontre de Catherine Laurier durant l'année 2012. À l'époque je faisais partie de l'équipe d'animateurs de milieu à CDP (la Cité-des-Prairies : l'un des sites d'hébergement de l'ancienne constituante « CJM-IU »). Nous organisons toutes sortes d'activités de différente nature à l'intention des jeunes résidant au site d'hébergement, dont certaines sportives. Avec les animateurs et animatrices de milieu des trois autres sites d'hébergement, nous avons donc été conviés au siège social de l'établissement d'alors pour partager nos réalisations et ainsi inspirer nos prochaines offres de service respectives. Catherine se présente alors à nous : chercheuse

d'établissement au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Elle s'intéresse en particulier aux activités sportives que nous présentons. Elle prend le soin de préciser que sa démarche est d'abord exploratoire et souhaite connaître ce qui se passe « chez nous » afin d'y contribuer éventuellement... peut-être.

Quelques années auparavant, alors que je ne faisais pas encore partie de l'équipe d'animation milieu, j'avais commencé à m'intéresser au sport comme activité de réadaptation motivationnelle. Avec mon ami et collègue éducateur de l'époque, Laurent Pelletier, nous avons conçu un programme de hockey sur glace que nous mettions en lien avec la persévérance scolaire des jeunes participants de CDP seulement. Rapidement, nous avons constaté à quel point la force d'attraction de cette activité avait des impacts positifs sur les efforts de responsabilisation des jeunes et, surtout, sur l'alliance que nous avions avec eux. Ces liens nous permettaient de mieux intervenir au quotidien, même en dehors de l'activité hockey. En effet les jeunes nous semblaient plus collaborateurs et davantage à l'écoute de nos consignes et/ou de nos conseils. Par la suite le projet avait évolué, jusqu'à ce que les cohortes de jeunes participants (entre 20 et 25 par saison) soient dorénavant composées de garçons de CDP, du Mont Saint-Antoine (MSA) et de différents foyers de groupe. Les objectifs s'étaient élargis au domaine de l'intégration sociale. Les saisons duraient de 6 à 7 mois d'activités et chacune de ces saisons avaient été dûment documentées (statistiques, suivis personnalisés des participants, bilans individuels et collectifs, etc.). Lorsque je repense à ce *meeting* au Siège Social en 2012, je devine une Catherine Laurier curieuse devant un terreau fertile pour la recherche et assez unique dans

son format au CJM-IU - c'est-à-dire : un grand bassin de jeunes provenant de milieux différents; une durée de plusieurs mois; de la documentation mise à jour en continu; des objectifs cliniques louables; des intervenants convaincus et passionnés. Même si sa démarche n'était qu'exploratoire, je constatais alors l'intérêt avoué de Catherine envers notre programme. Puis je me suis mis à douter en me faisant cette réflexion :

Mais qu'est-ce que je suis en train de faire là? Est-ce que mon « trop grand » enthousiasme va me trahir? Tel quel, on fait ce qu'on aime, on se choisit comme équipe d'intervenants et les jeunes participants sont heureux. On a la sainte paix; c'est le bonheur! Elle est fine Catherine... et elle semble sincère. Mais qu'en sais-je pour vrai? Rien! C'est quoi la suite...?

L'intérêt de Catherine n'a pas mis trop de temps à se confirmer. En janvier 2013, elle me partageait un premier écrit. Cette ébauche annonçait : « Cette recherche vise à mettre au jour les effets des interventions psychosociales par le sport sur la santé physique, la santé psychologique et l'intégration sociale des participants en centre jeunesse ».

Quelques activités sportives figuraient dans son document, dont notre programme de hockey sur glace. Elle m'a ensuite téléphoné pour me dire qu'un étudiant se pencherait éventuellement là-dessus. Pour calmer mon état de doute et d'ambivalence, le mot « éventuellement » fut probablement le plus important de cette conversation...

Deux saisons de hockey plus tard, soit en mars 2015, Catherine récidive. Décrite comme je me plais à le faire ici, elle a surtout l'air tenace. Mais je dois aussi dire qu'elle a toujours été cordiale, humble et prévenante dans toutes nos communications. Moi,

j'avais probablement l'air volontaire, mais avant ce jour-là, j'étais davantage situé entre le raisin et la figue (comme l'expression consacrée...). Elle m'annonce donc qu'un étudiant a été identifié pour développer le projet de recherche en question, « l'un des bons étudiants de sa cohorte », me dit-elle. Vraie ou fausse, cette petite phrase a eu l'effet de me mettre en confiance. D'après moi, elle n'est pas « juste » une chercheuse, la Catherine; elle doit sûrement être aussi un peu intervenante! Du coup, elle me confirme sa perception à propos du terreau fertile du programme, tel que décrit plus haut. Mais surtout elle s'engage, ce qui me semble être avec sincérité encore une fois, à ce que les travaux de cette recherche ne dérangent en rien nos habitudes de travail régulières auprès des jeunes. En d'autres mots, nous n'aurons pas à changer quoi que ce soit, car c'est l'étudiant-chercheur qui s'adaptera à nous. Bon d'accord, ça me convenait! De mon côté, j'avais eu un peu de temps pour réfléchir à cette future collaboration « chercheur / intervenant-terrain ». En fait, j'avais réfléchi à la raison de cette collaboration et j'avais trouvé ma motivation à m'y impliquer: pour la pérennité du programme!

Lors de chacun des bilans des années antérieures, nous souhaitons la réédition du programme. En avril de chaque année, nous annonçons, sans pouvoir le promettre, de nouvelles inscriptions pour septembre. Mais, à chaque année, c'est toujours à recommencer. Aurons-nous la gratuité des heures d'aréna (Société de gestion d'équipements publics (SOGEP) et ville d'Anjou)? Aurons-nous les dons nécessaires pour entretenir l'inventaire du matériel? Aurons-nous le véhicule disponible pour déplacer les 25 équipements semaine après semaine? Aurons-nous les fonds nécessaires pour payer les

3 intervenants-entraîneurs, y compris moi-même? Pourrons-nous dégager ces intervenants-entraîneurs de leurs autres responsabilités régulières? Pourrons-nous compter sur le soutien de nos gestionnaires? En définitive, est-ce que la crédibilité du programme suscitera suffisamment d'intérêt et d'adhésion pour le renouveler? C'est ce que j'entends par pérennité du programme! À lui seul, le projet de recherche ne garantira pas cette pérennité, bien entendu. D'autant plus que les constats finaux ne seront peut-être pas conformes à nos convictions. Qui sait? Cependant j'y voyais un moyen susceptible de servir notre cause. J'ai alors cru qu'il nous fallait saisir l'occasion de tenter de rayonner un peu plus. Donc ce fut un « GO ». Mise au jeu!

À l'automne 2015, Michel-Alexandre Rioux nous présente son projet de recherche avant de le déposer officiellement. Il est accompagné de Catherine, et moi, de mon patron. Aussi bien impliquer dès le départ celui que nous souhaitons convaincre, non? Catherine, pour un accord à court terme et moi, pour du plus long terme... Finalement le projet conviendra très bien! Pas de mauvaise surprise ni de grands écarts au fil de nos échanges depuis 2012. Ma perception positive des intentions de Catherine se confirme; Michel-Alexandre me laisse une bonne impression initiale. La collaboration s'annonce belle : les assises sont bonnes; les rôles sont clairs; les agendas sont transparents; le programme ne sera pas dénaturé; la démarche est stimulante. Mais il faut encore attendre! Mais qu'est-ce que c'est long la recherche! La portion « terrain » du projet ne pourra débuter avant la saison 2016-2017. Toutefois il s'agit déjà d'une petite victoire pour moi : la direction doit ainsi s'engager pour les 2 prochaines années. Une première depuis le début du

programme! Et je sais que ce n'est pas banal, surtout que nous sommes en pleine réforme (le CJM-IU intègre un CIUSSS) avec tous les changements administratifs que cela impose. En attendant, Michel-Alexandre est invité dès cette année à venir faire de l'observation immersive lors de nos activités. Sur glace ou hors glace, il viendra à quelques reprises prendre le pouls. Sans doute que cette prémisses contribuera à sa préparation. À tout le moins, elle servira à la mienne car il ne sera pas le seul à être en mode observation...

Au terme de cette saison-là, soit au printemps 2016, Michel-Alexandre invite les intervenants acteurs du programme à une première de 3 rencontres. Marc, Jean-François (plus tard remplacé par Raphaël) et moi-même acceptons son invitation. Michel-Alexandre vise à co-construire avec nous une modélisation de notre programme. Une quoi? Une modélisation? Il faut mentionner que, règle générale, les éducateurs savent certaines choses et en sentent d'autres. Ces deux entités, le monde du savoir et le monde du senti, cohabitent constamment dans l'intervention. Parfois, de façon distincte et parfois, de façon complémentaire. En plusieurs circonstances, c'est l'instinct qui en vient à guider nos actions. L'exercice que Michel-Alexandre nous propose est confrontant. Il nous oblige à réfléchir aux motifs de chacune des balises que nous avons instaurées et ajustées au fil des années : qu'est-ce qu'on fait; pourquoi on le fait; pourquoi on le fait comme ça? Et cetera. Michel-Alexandre anime des tempêtes d'idées, propose des regroupements avec nos réponses, cherche à comprendre. Il modélise. Est-ce que nous le suivons? Oui! Est-ce que nous comprenons toujours où il s'en va? Non! Toutefois nous lui faisons confiance

en nous livrant au processus, parfois avec une certaine candeur ou de l'humilité. Cet exercice m'a amené à réfléchir, avec mes collègues, sur nos pratiques. Ce temps de réflexion s'est avéré précieux, car dans le tourbillon des interventions (le contexte d'urgence global de notre travail), il me semble qu'on a trop peu de moments où on peut réfléchir. Suite à une réflexion, il y a nécessairement une évolution des bonnes pratiques. Je me rappelle d'avoir eu l'impression de vivre l'effet d'une espèce de supervision professionnelle. En effet Michel-Alexandre, jeune et impassible, récolte l'information et n'induit aucune validation. Il guide le chemin sans déterminer à l'avance la destination. En fait, c'est peut-être lui qui nous suit sans savoir où l'on va exactement. Mais il semble déterminé à nous y accompagner. Les résultats seront connus plus tard (bien plus tard!) en fonction des données qu'il recueillera durant sa recherche; et ces données recueillies le seront en fonction de cette modélisation que nous construisons. N'est-ce pas cela que Catherine nous annonçait depuis 2015?

Si cet engagement de Catherine (« ... les travaux de cette recherche ne dérangeront en rien vos habitudes de travail régulières auprès des jeunes... vous n'aurez pas à changer quoi que ce soit car c'est l'étudiant-chercheur qui s'adaptera à vous. ») semblait peut-être d'abord annoncer une collaboration facile, il n'en fut rien. Il est difficile de nous confronter à nos actions cliniques. Il est difficile de laisser des étrangers pénétrer dans notre zone de confort. Il est difficile de trouver un langage commun entre le scientifique (la recherche) et la clinique (les intervenants-terrain). Il est difficile de trouver des objectifs respectifs qui sont compatibles. Il est difficile d'arrimer et de communiquer tout



cela avec ténacité, clarté et collégialité. Il est difficile de s'impliquer dans une démarche qui nous dépasse parfois et dont on ignore les conclusions à venir. Il est difficile... mais possible! Il est difficile... mais louable! Il est difficile... mais rentable!

Catherine a néanmoins tenu promesse car nos habitudes de travail AUPRÈS DES JEUNES de la cohorte 2016-2017 furent les mêmes. Michel-Alexandre a partagé toute cette dernière année avec nous en s'immergeant totalement dans l'équipe en tant que joueur participant. Il a mené ses actions de recherche avec discrétion, efficacité et respect, autant envers les jeunes candidats qu'envers l'équipe d'intervenants et leur travail. Mais il y a un gros « mais » : la recherche, c'est très long! Nous attendons les résultats avec un grand intérêt. De 2012 à 2017, chacun a dû démontrer beaucoup de stabilité, de volonté et de conviction. N'est-ce pas là trois caractéristiques essentielles à la pérennité de tout projet?

### **Conclusion**

Le présent article a permis d'exposer les rouages du fonctionnement d'une démarche de collaboration entre chercheurs et praticiens. Les récits de trois acteurs impliqués permettent de dégager que, d'un côté, une telle démarche peut être longue, confrontante et susciter une certaine appréhension de part et d'autre. D'un autre côté, cette même démarche peut aussi être enrichissante d'un point de vue professionnel et personnel, stimulante et surtout... possible.

Cet article permet aussi d'identifier des ingrédients qui ont semblé favoriser le succès de la CCP dans le cadre de ce projet de recherche. Dans un premier temps, le fait que le projet de recherche ait été appliqué plutôt que fondamental ainsi que le fait que l'objet d'étude (programme) ait été approché de manière inductive et naïve par les chercheurs et présenté comme tel aux praticiens semble avoir permis de diminuer le degré d'abstraction qui peut parfois contribuer à entretenir le fossé entre chercheurs et praticiens. Dans un deuxième temps, le fait que le chercheur se soit placé en situation de « dépendance » face aux praticiens pour la compréhension de son objet d'étude et l'accès au terrain de recherche a aussi favorisé une collaboration naturelle. Une fois la CCP émergée, la capacité que les chercheurs et praticiens ont eue à se mettre à la place de l'autre a grandement facilité les aménagements nécessaires à celle-ci dans des actions très concrètes (p.ex., intégrer le chercheur dans tous les envois de courriels, etc.) qui ont profité à chacune des parties.

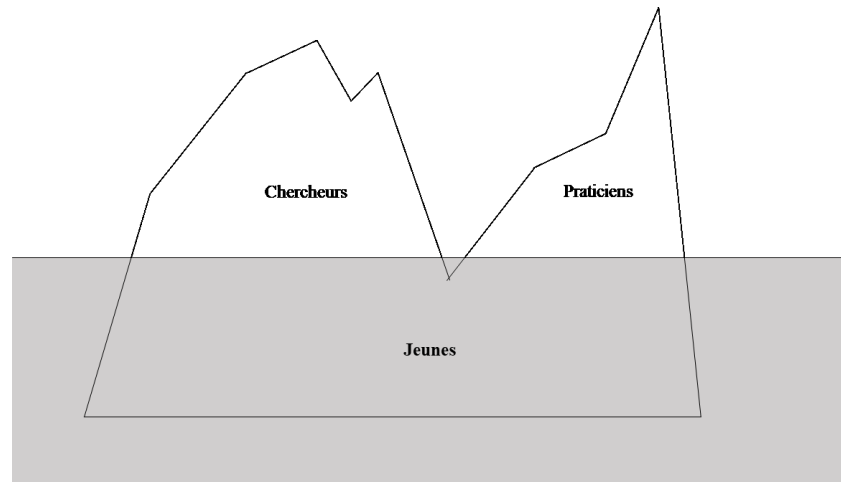
Ces derniers éléments permettent donc de générer des recommandations pratiques pour les chercheurs et praticiens désirant se lancer dans pareille aventure. Premièrement, il s'avère important qu'un chercheur qui se fait inclure de la sorte dans un milieu de pratique doive respecter certaines règles afin de maintenir vivante la CCP. En effet, au-delà des aspects relatifs aux critères de scientificité (p.ex., tenter de ne pas influencer l'intervention à l'étude au point qu'elle devienne dénaturée et donc que les résultats soient difficilement interprétables), il existe selon nous un code de conduite que le chercheur doit respecter. Ainsi, le chercheur doit toujours laisser préséance au fonctionnement du milieu

de pratique, que ce soit dans le respect de l'heure du début et de fin, des interventions qui y sont effectuées, ainsi que des décisions qui y sont prises, et tenter d'adapter sa programmation de recherche avec ce qui se passe sur le terrain et non l'inverse. De leur côté, les praticiens doivent ouvrir leur milieu de pratique aux chercheurs, même si cela peut être confrontant, et les accueillir parmi eux comme un membre à part entière de leur équipe. Une fois le projet lancé, les praticiens peuvent faciliter le travail du chercheur en lui proposant une manière de procéder pour recueillir les données et garantir le bon fonctionnement de la recherche. Cela aide le chercheur, d'une part, et permet, d'autre part, aux praticiens de s'assurer que le chercheur ne « dérange » pas le travail réalisé auprès des jeunes. Finalement, les praticiens doivent s'armer de patience et tenter de comprendre les exigences scientifiques auxquelles sont confrontés les chercheurs. Cela nécessite toutefois que les chercheurs prennent le temps d'expliquer en quoi les temps sont si longs.

Par ailleurs ce texte a, plus d'une fois, fait référence à l'expérience de la CCP en évoquant des valeurs de respect, d'accueil et de confiance réciproque, au-delà des enjeux d'appropriation ou de confrontation. La directrice principale de recherche a d'ailleurs mentionné avoir flairé « un bon match » entre l'étudiant chercheur et l'intervenant-responsable de l'activité. On dit parfois, à juste titre croyons-nous, que le succès d'une intervention réside dans la capacité qu'ont eue un « aidant » et un « aidé » à se rejoindre sur un terrain commun aux deux (langage, intérêts, objectifs, valeurs, rythme, etc.). Cette relation d'aide qualifie alors le lien thérapeutique, ou le lien de confiance. Il nous semble

donc que ce lien « aidant-aidé » repose sur des assises très similaires à l'expérience de cette CCP.

Pour conclure, notre expérience de collaboration nous amène à proposer aux chercheurs et praticiens de ne pas perdre de vue que, même si le langage et les enjeux propres aux chercheurs et aux praticiens peuvent paraître différents, voire même divergents à première vue, ces derniers sont motivés par la même chose : aider les jeunes en difficulté (tel qu'illustré par la Figure 1). Donc, lorsque la collaboration devient plus difficile, lorsque chercheurs et praticiens commencent à travailler en silo, il importe que chacun d'eux se recentre sur la cause qui les unit. C'est à ce moment que le fossé qui semblait si présent disparaît et que chercheurs et praticiens peuvent travailler de concert. La pratique et la recherche sont différentes, certes, mais elles peuvent aider, chacune à leur manière, à offrir les meilleurs services aux jeunes en difficulté.



*Figure 1:* Schématisation de la position des praticiens et des chercheurs par rapport aux jeunes en difficulté selon la métaphore de l'iceberg.

## Références

Funnell, S. C. et Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory. Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Gouvernement du Québec. (2010). Cadre de référence pour la désignation universitaire de établissements du secteur des services sociaux : Mission, principes et critères.

Morgan, D. & Guevara, H. (2008). Concept mapping. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 109-109). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781412963909.n57

Trésor de la langue française informatisé. (2017). <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1203263145>