

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

MÉMOIRE DOCTORAL PRÉSENTÉ À
LA FACULÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D. Ps.)

PAR
NICHOLAS B. DESPARS

LE SPORT COMME VECTEUR DE RÉSILIENCE : PERSPECTIVES DES
ADOLESCENTS SUR LEUR DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL
À LA SUITE D'UN DÉFI D'ENTRAÎNEMENT
EN COURSE À PIED

26 MAI 2023

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Ce mémoire doctoral a été dirigé par :

Catherine Laurier, Directrice de recherche, Ph. D.

Université de Sherbrooke

Jury d'évaluation du mémoire :

Fabienne Lagueux, Ph. D.

Université de Sherbrooke

Nicolas Moreau, Ph. D.

Université d'Ottawa

Sommaire

L'adolescence est une période qui comporte son lot de défis et pendant laquelle les facteurs de risque se complexifient et se multiplient (Watson *et al.*, 2003). Il apparaît donc important de prévenir les risques associés à cette période en identifiant les facteurs qui facilitent la résilience des adolescents et la manière dont ils agissent. Étant donné les liens existants entre la pratique d'un sport et la résilience (Cohu, 2005; Hall, 2011; Johnson, 2015), les programmes d'intervention psychosociale basés sur le sport semblent une avenue prometteuse, toutefois peu de recherches identifient les mécanismes par lesquels les bienfaits s'opèrent. La visée de la présente étude est donc de comprendre comment une intervention psychosociale basée sur le sport permet de favoriser la résilience. Ainsi, 15 adolescents ayant pris part à un programme d'intervention par le sport, à savoir le *Grand Défi Pierre Lavoie* ou *Étudiants dans la course*, ont été rencontrés par l'équipe de recherche. Les données recueillies à partir d'entrevues semi-structurées réalisées auprès de ces adolescents ont été analysées à l'aide de la méthode des catégories conceptualisantes et d'une grille de codage. Les résultats illustrent que ces initiatives basées sur le sport peuvent faciliter la résilience de ceux qui y participent. Plusieurs aspects des modèles conceptuels de la résilience (modèle du défi, modèle médiateur, modèle modérateur) ont été observés dans les propos des adolescents. Il en ressort, notamment, l'importance que de tels programmes d'intervention proposent des défis adaptés au niveau des participants en termes de difficulté. La pertinence que les participants aient accès à différents types de soutien (p. ex., affectif, technique, matériel, physique) est également démontrée, ces

derniers ne semblant pas contribuer aux mêmes mécanismes (p. ex., humeur et motivation, sentiment de compétence, persévérance).

Mots clés : résilience, sport, interventions psychosociales, adolescence, devis qualitatif

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	viii
Remerciements	ix
Introduction	1
Contexte théorique	4
Interventions psychosociales.....	5
Intervention psychosociale par le sport.....	6
Résilience	9
Modèles théoriques de la résilience	11
Résilience et sport	14
Objectifs et questions de recherche.....	17
Méthode.....	18
Déroulement.....	19
Participants.....	20
Instruments.....	22
Analyses	22
Considérations éthiques	24
Résultats	26
Les défis perçus.....	27
1.1 Les formes que prennent les défis.....	27
1.1.1 Les types de défis	28
1.1.1.1 Les défis imposés par l'activité sportive.....	29
1.1.1.2 Les défis qui émergent des participants	32
1.1.2 Le niveau de difficulté des défis	34
1.2 Les sentiments suscités par les défis	35
1.2.1 Pendant les défis.....	35
1.2.2 Après les défis	37

1.3 Les éléments ayant aidés à relever les défis.....	38
1.3.1 Les facilitateurs liés à l'activité sportive.....	38
1.3.2 Les facilitateurs internes	39
1.3.3 Les facilitateurs sociaux.....	40
Le soutien.....	41
2.1 Les donneurs de soutien.....	42
2.2 Les types de soutien	46
2.3 Les effets du soutien.....	48
Les changements sur les plans personnel et social.....	50
3.1 Les changements personnels.....	50
3.1.1 Perception de soi.....	50
3.1.2 Processus cognitifs.....	52
3.1.3 Transférabilité à d'autres domaines	54
3.1.4 Habitudes de vie.....	55
3.1.5 Régulation émotionnelle	57
3.1.6 Compréhension et ajustement à l'autre.....	58
3.2 Les changements quant aux relations interpersonnelles	59
3.2.1 Les habiletés sociales	60
3.2.2 Les relations	61
Discussion.....	64
Quels défis ?.....	65
Quel soutien ?.....	68
Quels changements ?.....	71
Le développement de soi.....	71
Le développement de saines habitudes de vie.....	74
Le développement des relations.....	75
Quelles implications pratiques ?	76
Considérations pour l'intervention.....	77

Considérations pour le développement des jeunes.....	80
Forces et limites de l'étude	81
Pistes de recherche futures	83
Conclusion	85
Références	89
Appendice A. Schématisation des modèles conceptuels de résilience	105
Appendice B. Grille d'entretien semi-structuré	108
Appendice C. Grille de codage	111
Appendice D. Arbre thématique illustrant les résultats de l'analyse	116
Appendice E. Certificat d'approbation éthique du CER du CIUSSS-CSMTL.....	119
Appendice F. Certificat d'approbation éthique du CER de l'UdeS	123
Appendice G. Certificat de renouvellement d'approbation du CER de l'UdeS	126
Appendice H. Formulaire d'informations et de consentement	128

Liste des tableaux

Tableau 1. Les défis perçus.....	28
Tableau 2. Le soutien	42
Tableau 3. Les changements personnels et sociaux	51

Remerciements

Avant même d'entamer ce projet, le doctorat en psychologie représentait pour moi un marathon en comparaison au baccalauréat, que je voyais plutôt comme une série de sprints avec les sessions d'examens. Pour reprendre l'image du marathon, j'ajouterais que celui-ci s'est déroulé en montagne, sur plusieurs jours et dans toutes sortes de conditions météorologiques. Il aurait été impossible de relever ce défi sans le soutien reçu de tous.

Je tiens d'abord et avant tout à remercier ma directrice de recherche, Catherine Laurier, pour son soutien tout au long de la réalisation de ce projet. En fonction de mes besoins, elle a su apporter le bon équilibre entre l'encadrement et l'autonomie afin de me permettre d'avancer à mon rythme. Malgré la panoplie d'émotions (colère, tristesse, doute, découragement, joie, accomplissement, fierté) et de défis (motivation, persévérance, procrastination et enjeux personnels) qui se sont présentés à travers mon parcours, je ne me suis jamais senti seul avec son support et sa compréhension. Mille mercis Catherine.

Je veux également remercier Michel-Alexandre Rioux, non seulement de m'avoir introduit à Catherine, mais aussi pour le partage de son savoir et son implication dans mon projet de recherche. En plus de sa disponibilité durant une période critique, son apport dans l'analyse de mes résultats s'est avéré être une aide précieuse, notamment grâce à sa force à vulgariser le contenu. Tu mériterais le titre de co-directeur pour ta contribution.

Je tiens aussi à remercier la madame qui fait battre mon cœur, Annie. Son support et ses encouragements, particulièrement dans les derniers moments, m'auront permis de garder la motivation à clore ce chapitre de ma vie. Il m'importe aussi de souligner son immense

travail dans la correction de mes textes pour me soutenir dans la façon d'articuler mes propos. Sans son aide, la rédaction de ce mémoire se serait avérée beaucoup plus longue et ardue. Merci pour tout mon amour, j'ai bien hâte d'écrire le prochain chapitre avec toi.

Je veux par ailleurs dire merci à la mère de Catherine, qui m'a aussi soutenue dans la qualité de mon écriture lors de la rédaction de la présentation de mon projet. Son temps et sa générosité durant cette partie ont été grandement appréciés. Merci Madame Palardy.

Je souhaite remercier mes parents pour leur soutien financier et pour m'avoir logé et nourri durant la majeure partie de mes études. Merci pour votre patience, il ne m'aurait pas été possible de m'investir dans des études d'une telle envergure sans vous.

Merci aussi aux professeurs de l'Université de Sherbrooke pour la qualité des enseignements reçus. Ils ont su transmettre leur savoir-faire et leur savoir-être avec brio, ce qui a grandement forgé mon identité comme clinicien. Votre générosité à transmettre vos connaissances cliniques lors de consultations a aussi été d'un grand support. Merci également aux membres du jury d'évaluation de ce mémoire doctoral, Fabienne Lagueux, professeure au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, et Nicolas Moreau, professeur à l'école de service social de l'Université d'Ottawa. Vos rétroactions furent pertinentes et d'une grande qualité pour m'aider dans la finalisation de ce projet.

Je ne veux pas oublier mes collègues du doctorat à l'Université de Sherbrooke. Votre soif d'apprendre et les discussions enrichissantes auront rendu le parcours doctoral beaucoup plus dynamique et intéressant.

Puis, je veux enfin remercier quelques personnes marquantes lors de mon passage à l'Université du Québec à Montréal, dont le professeur Frédérick Philippe, qui a su me rappeler mon potentiel dans un moment où le doute avait pris le dessus. Un merci spécial aussi à Samuel Giroux. De te voir terminer ton doctorat l'été dernier m'a donné l'espoir et la motivation nécessaire pour compléter le mien. Je suis content d'avoir la chance de te compter parmi mes amis.

Introduction

Introduction

Au cours de l'adolescence, les jeunes font face à plusieurs défis de nature développementale. Ils doivent s'ajuster aux nombreux changements simultanés qui se présentent sur les plans physique, psychologique et social (Bonnie et Backes, 2019; Erikson, 1994), notamment à la transition entre l'école primaire et secondaire, qui implique de nouvelles structures pédagogiques et sociales (Frey *et al.*, 2009; Newman *et al.*, 2000; Witherspoon et Ennett, 2011). Ils doivent également jongler avec leur besoin grandissant d'autonomie les amenant à vouloir vivre de nouvelles expériences qui peuvent cependant venir avec de potentielles conséquences. De plus, il est fréquent que les adolescents adoptent plusieurs conduites à risque de façon concomitante. Cet aspect s'illustre par les corrélations positives entre la consommation d'alcool et de cannabis et les conduites sexuelles à risque, c'est-à-dire sans moyen de protection ou avec plusieurs partenaires (Lipowski *et al.*, 2015; Lohman et Billings, 2008). En plus d'augmenter d'autres conduites à risque, la consommation de drogue et d'alcool peut entraîner des dépendances et avoir des impacts nuisibles sur le développement (p. ex., mémoire, jugement, autorégulation) et sur les résultats académiques (Bryan *et al.*, 2012; Gorzalka *et al.*, 2010).

Par ailleurs, les études sur les conséquences des expériences traumatiques de l'enfance (*Adverse Childhood Experiences*) indiquent que ce ne sont pas tous les jeunes

confrontés à des difficultés qui développeront des problèmes ou les maintiendront par la suite (Felitti *et al.*, 1998; Jackson *et al.*, 1997; Petruccelli *et al.*, 2019). Des individus résisteraient mieux que d'autres à l'adversité vécue, d'où l'intérêt des chercheurs pour le concept de résilience (Anaut, 2011, 2015; Born, 2011; Glowacz et Born, 2015; Lipowski *et al.*, 2015). Petruccelli *et al.* (2019), dans leur revue systématique et méta-analyse sur les expériences traumatiques de l'enfance, soulèvent que plus les contextes d'adversité sont nombreux, plus le risque qu'il y ait des conséquences négatives sur le développement augmente. Face à ces constats, des chercheurs se sont intéressés aux interventions visant à promouvoir le développement des adolescents et à prévenir les risques associés à cette période (Ciocanel *et al.*, 2017; Cyrulnik, 2008; Garmezy, 1991; Lemay 2002). Les interventions psychosociales par le sport font partie des pistes actuellement étudiées en raison de leurs potentiels bénéfiques sur les plans physique et psychologique. Ces interventions peuvent cependant nécessiter un important investissement humain et financier. Il est donc pertinent de mieux comprendre leur fonctionnement afin d'en maximiser l'efficacité (Rioux *et al.*, 2017b).

Ce mémoire doctoral se veut une étape initiale à la compréhension de l'influence des interventions psychosociales par le sport sur le développement des jeunes et sur la résilience. Il comporte quatre principales sections. La première fait état des écrits pertinents et des lacunes présentes dans les travaux existants. La deuxième section présente ensuite la méthode utilisée pour effectuer l'analyse du matériel de recherche. La section suivante détaille les résultats de l'étude. Finalement, les implications théoriques et pratiques sont discutées dans la dernière section.

Contexte théorique

Contexte théorique

Cette section introduit le concept des interventions psychosociales, dont celles qui sont basées sur le sport. La définition de la résilience et les principaux modèles conceptuels sont ensuite expliqués. Les études qui abordent les liens entre la pratique d'un sport et la résilience sont par la suite détaillées et critiquées. La formulation des objectifs et des questions de recherche s'en suit.

Interventions psychosociales

L'intervention psychosociale fait référence à l'utilisation d'activités, de techniques ou de moyens interpersonnels qui visent des facteurs biologiques, comportementaux, cognitifs, émotionnels, interpersonnels, sociaux ou environnementaux dans le but d'améliorer le fonctionnement et le sentiment de bien-être d'un individu (Barbui *et al.*, 2020; Gonzales *et al.*, 2015). Ce type d'intervention met l'accent sur des variables psychologiques et sociales qui agissent sur des variables intermédiaires (p. ex., habiletés sociales) pouvant influencer le fonctionnement de l'individu (Barbui *et al.*, 2020; Gonzalez *et al.*, 2015), notamment en diminuant les facteurs de risque et en favorisant les facteurs de protection chez les participants (Nichols et Crow, 2004; Rioux et al., 2017a). Chez les jeunes, l'intervention psychosociale peut, entre autres, viser à améliorer l'estime de soi, à accroître les habiletés cognitives ou l'inclusion sociale (Barbui *et al.*, 2020; Nichols et Crow, 2004). Dans leur revue de la littérature sur les comportements

prosociaux, Brief et Motowidlo (1986) spécifient que les interventions psychosociales devraient aussi viser à promouvoir des valeurs prosociales telles que l'empathie, l'altruisme ou l'entraide (Pfattheicher *et al.*, 2022).

Interventions psychosociales par le sport. Le sport est un médium propice aux interventions psychosociales chez les jeunes. En effet, il s'adresse indirectement au développement des individus, notamment en favorisant les contacts sociaux et en réduisant l'isolement chez ses adeptes (Hébert, 2016; Nichols, 2004; Nichols et Crow, 2004; Steiner *et al.*, 2000).

En raison de ses nombreux bienfaits sur les plans physiologique et psychologique, l'activité physique en soi est en voie d'être considérée comme une intervention thérapeutique (Hébert, 2016). Elle augmente la sécrétion naturelle de sérotonine, de dopamine et d'endorphine et diminue la sécrétion du cortisol, entraînant la diminution du niveau d'anxiété et l'augmentation du niveau de bien-être (Hébert, 2016). L'activité physique accroît également le sentiment de contrôle interne des participants, ce qui a pour effet d'améliorer leur autonomie, leur confiance et leur estime d'eux-mêmes (Nichols et Crow, 2004; Steiner *et al.*, 2000). Certains auteurs observent que la régularité avec laquelle est pratiquée une activité physique est associée positivement à une augmentation du sentiment de bien-être et à une diminution des symptômes de dépression et d'anxiété (Hébert, 2016; McMahon *et al.*, 2016). Lorsqu'il est pratiqué en groupe, le sport peut permettre d'améliorer les habiletés sociales, dont les habiletés de communication utiles à la résolution de problèmes (Nichols, 2004; Parker *et al.*, 2013; Rioux *et al.*, 2017b).

En revanche, certains auteurs ont identifié des effets délétères liés à la pratique d'une activité sportive (Andrews et Andrews, 2003; Faulkner *et al.*, 2007; Hébert, 2016). D'autres observaient aussi un « effet plafond » des bénéfices lorsque la fréquence était supérieure à 60 minutes d'activité physique par jour (Hébert, 2016; McMahon *et al.*, 2016). Coalter (2005) soulève même de possibles effets négatifs liés au surentraînement ou à la dépendance à l'exercice. En plus de potentielles blessures physiques, la pratique sportive excessive est associée à plusieurs autres conséquences comme l'irritabilité, l'anxiété et les conduites alimentaires problématiques (Kreher et Schwartz, 2012; Labossière *et al.*, 2020; Sundgot-Borgen et Torstveit, 2010). D'autres impacts négatifs sont également notés sur le plan psychologique. En effet, alors que plusieurs études soulèvent les bénéfices du sport sur l'estime de soi (Parker *et al.*, 2013; Rioux *et al.*, 2017b), l'activité sportive peut parfois, à l'inverse, être associée à une hausse de la tendance à s'évaluer en se comparant aux autres, ce qui peut réduire l'estime de soi (Hébert, 2016). Plus précisément, dépendamment du contexte dans lequel l'activité se déroule et des caractéristiques de l'entraîneur, les sports compétitifs traditionnels pourraient être moins efficaces puisqu'ils favorisent davantage les comparaisons sociales et impliquent une certaine valorisation des traits de dominance et d'assurance chez leurs adeptes (Andrews et Andrews, 2003; Moreau *et al.*, 2014; Rioux *et al.*, 2017b). Des effets délétères de l'activité physique sur le plan psychosocial ont par ailleurs été relevés dans une étude ontarienne auprès de 3 796 étudiants âgés entre 11 et 20 ans (Faulkner *et al.*, 2007). Les auteurs soulèvent une corrélation positive entre la pratique d'activités physiques rigoureuses et les comportements délinquants chez les garçons. Ils concluent

qu'afin d'éviter ces effets nocifs et d'avoir des effets positifs sur le développement psychosocial des jeunes, les activités physiques devraient s'inscrire dans un contexte d'intervention psychosociale (Faulkner *et al.*, 2007). Malgré ces effets parfois contradictoires, les études tendent à conclure que les effets positifs de l'activité physique dépassent les effets négatifs (Burton et Marshall, 2005; Hoffmann, 2006; Nichols, 2004, 2007; Rioux *et al.*, 2017b; Steiner *et al.*, 2000). Notamment, les auteurs d'une revue systématique sur le sujet rapportent des associations causales entre la pratique d'activité physique et un bon fonctionnement cognitif ainsi qu'une relation de causalité partielle entre la pratique d'un sport et la dépression (Biddle *et al.*, 2019).

Comme le mentionnent plusieurs auteurs (Draper *et al.*, 2013; Parker *et al.*, 2013; Rioux *et al.*, 2017a, 2017b; Van Hout et Phelan, 2014), pour que surviennent des bienfaits sur le développement psychosocial des jeunes, les interventions doivent être élaborées à cette fin : l'activité physique seule n'aurait pas d'effets positifs directs sur le développement (Danish *et al.*, 2005; Faulkner *et al.*, 2007; Rioux *et al.*, 2017b). Le sport est surtout considéré comme un prétexte pour rassembler les jeunes et dispenser l'intervention psychosociale (Draper *et al.*, 2013; Parker *et al.*, 2013; Rioux *et al.*, 2017b). Ainsi, les interventions basées sur le sport ciblent d'abord le développement psychosocial à travers une approche de développement positif qui vise à soulever les forces et le potentiel des individus (Benson *et al.*, 2006; Rioux *et al.*, 2017a). Par le biais de stratégies utilisées par les entraîneurs, ceux-ci deviennent des modèles positifs d'apprentissage social et, par extension, des intervenants (Rioux *et al.*, 2017a). Les effets pervers possibles associés à la pratique d'une activité sportive (p. ex., effets négatifs sur l'estime de soi,

valorisation des traits de dominance) semblent alors mieux contrôlés. Les interventions psychosociales par le sport peuvent aussi avoir des effets de prévention sur les plans physique et psychosocial (Forsman *et al.*, 2011; Hurley *et al.*, 2017). De plus, elles peuvent prévenir la délinquance chez les jeunes en répondant notamment à leur besoin de vivre des sensations fortes tout en leur offrant des alternatives aux conduites à risque (Nichols, 2004, 2007; Nichols et Crow, 2004; Purdy et Richard, 1983; Rioux *et al.*, 2017).

Des interventions psychosociales par le sport sont organisées dans les milieux de vie des jeunes, notamment les centres jeunesse ou les écoles secondaires du Québec (Rioux *et al.*, 2017b). Le Grand Défi Pierre Lavoie (GDPL)¹ et Étudiants dans la course (EDLC)² en constituent de bons exemples. À ce jour, aucune étude n'a exploré les liens entre ces programmes spécifiquement et le développement de la résilience chez les jeunes.

Résilience

Les études sur les trajectoires développementales des jeunes (Garmezy *et al.*, 1984; Luthar *et al.*, 2006; Masten, 2001, 2015; Werner, 1989, 1995, 1996) ont permis d'identifier que certains jeunes se développent adéquatement malgré la présence de différents facteurs de risque, alors que d'autres arrivent à rebondir positivement après

¹ Le Grand Défi Pierre Lavoie est : « ...un évènement de course à pied, mais c'est aussi un mouvement de mise en forme et de changement d'habitude de vie. Le défi : courir à relais entre Montréal et Québec, par groupe de deux coureurs, une distance d'environ 270 km, et ce, jour et nuit. » (Le Grand Défi Pierre Lavoie, 2022)

² « Étudiants dans la course est un organisme à but non lucratif dont l'objectif est d'amener de jeunes élèves sélectionnés, provenant de quartier à risque de Montréal, à participer au Marathon Oasis de Montréal, un parcours de 42,2 km. Le programme vise à promouvoir l'activité physique, à réduire les facteurs de risque reliés aux drogues et aux gangs de rue et à inculquer aux jeunes la volonté de se fixer un objectif et de l'atteindre. » (Étudiants Dans La Course, 2022)

avoir été affectés par un trauma ou par l'exposition à un environnement à risque (Cyrulnik, 2008; Born, 2011). Par exemple, ce ne sont pas tous les enfants exposés à de la violence qui développeront ensuite des conduites agressives, même si le lien entre ces deux concepts est longuement documenté (Frey *et al.*, 2009; Schwab-Stone *et al.*, 1995; Schwab-Stone *et al.*, 1998; Singer *et al.*, 1995). De plus, à la suite d'un passage en centre de réadaptation, certaines jeunes ont pu vivre adéquatement en société (Born *et al.*, 1997; Glowacz et Born, 2015). Pour rendre compte de ces situations, des chercheurs ont avancé le concept de résilience, qui se définit comme le fait de maintenir un fonctionnement sain et adaptatif malgré l'exposition à de l'adversité ou à des conditions à risque (Garmezy, 1993; Luthar *et al.*, 2000; Masten et Obradovic, 2007). La résilience était initialement considérée comme un trait de personnalité stable, mais à ce jour, seul un nombre limité de recherches soutient encore cette conception (Bonanno et Diminich, 2013; Goulet-Coulombe, 2021). Certains la conçoivent aujourd'hui comme étant un résultat, soit la finalité du processus qui permet de vaincre l'adversité (Goulet-Coulombe, 2021; O'Dougherty Wright et Masten, 2005). En d'autres termes, tous les facteurs qui contribuent à surmonter les situations adverses font partie des prérequis à la résilience, sans en être directement (Bonanno *et al.*, 2015; Kalisch *et al.*, 2017; Goulet-Coulombe, 2021). Cependant, la tendance actuelle conceptualise la résilience tel un processus dynamique et multifactoriel qui se déploie à partir de ressources individuelles (p. ex., mécanismes de défense, flexibilité cognitive, résolution de problème, recherche de sens, sociabilité, optimisme, estime de soi, confiance en soi, sentiment de compétence), de soutiens affectifs (p. ex., relations familiales, relations amoureuses) et de facteurs

environnementaux favorables (p. ex., relations sociales, soutien des pairs, soutien d'un groupe d'appartenance) (Anaut, 2015; Collishaw *et al.*, 2016; Fergus et Zimmerman, 2005; Fletcher et Sarkar, 2013; Fraser *et al.*, 2005; Garmezy, 1993; Ionescu, 2015, 2018; Martinek et Hellison, 1997; Masten et Tellegen, 2012; Southwick *et al.*, 2016; Stainton *et al.*, 2018; Werner, 2013). Il s'agit de la définition retenue dans la présente étude.

Modèles théoriques de la résilience. Plusieurs auteurs (Garmezy *et al.*, 1984; Masten, 2001; Masten *et al.*, 1988; Masten et Cicchetti, 2016; Masten et Tellegen, 2012; Rutter, 1987) ont proposé des modèles conceptuels de résilience (définis et schématisés à l'appendice A) qui offrent différentes pistes de compréhension sur la relation entre les facteurs de risque et les facteurs de protection qui peuvent influencer les capacités d'adaptation.

Le modèle du défi³ rend compte du processus qui s'opère lorsqu'un niveau modéré de risque permet au jeune de développer ses compétences et de favoriser ses chances d'adaptation (Garmezy *et al.*, 1984; Harris *et al.*, 2016; Rutter, 1987; Southwick *et al.*, 2016; Zimmerman et Arunkumar, 1994). Dans ce modèle, la résilience se développe par l'exposition au risque. Dans les programmes d'intervention psychosociale, le concept de risque s'avère un aspect particulièrement important pour favoriser l'établissement de liens sociaux solides entre les jeunes et afin de promouvoir les comportements prosociaux entre eux. Le risque n'a cependant pas besoin d'être réel et peut demeurer subjectif. Par exemple, un ambitieux projet collectif comprenant des événements culminants significatifs est

³ Traduction libre de « *Challenge model* »

généralement perçu comme un risque et peut susciter de fortes émotions chez les participants, ce qui facilite le développement de la solidarité à l'intérieur du groupe (Crance *et al.*, 2014; Parlavecchio *et al.*, 2021). Le niveau de risque et les capacités d'adaptation sont en relation curviligne, c'est-à-dire qu'un niveau trop faible de risque ne stimule pas suffisamment l'individu à relever les défis alors qu'un niveau de risque trop élevé devient handicapant et peut entraîner des difficultés d'adaptation (Fortin et Bigras, 2000; Masten et Tellegen, 2012; Rutter, 1987). À un niveau modéré, le risque est perçu comme un défi qui, lorsque surmonté, renforce les compétences et prépare l'individu à affronter des difficultés. À l'inverse, s'il échoue, il peut devenir plus vulnérable (Harris *et al.*, 2016). C'est ce que Rutter (1987) a nommé le « *steeling effect* » ou le processus d'inoculation, d'où l'importance d'avoir des défis adaptés à la juste mesure de la personne (Harris *et al.*, 2016). Selon Zimmerman et Arunkumar (1994), l'étude de ce modèle requiert des données longitudinales qui devraient être analysées à l'aide de modèles d'équation structurelle.

Le modèle médiateur, ou modèle compensatoire, considère qu'un haut niveau d'aptitudes permet de compenser la présence d'un haut niveau de risque dans l'environnement du jeune. Le facteur compensatoire est donc une variable qui permet de neutraliser les impacts du risque. C'est un facteur indépendant qui influence les capacités d'adaptation sans interagir avec le risque. Il se combine aux facteurs de risque pour influencer la qualité de l'adaptation (Masten *et al.*, 1988; Masten et Cicchetti, 2016). Ce modèle permet de rendre compte de l'équilibre entre les effets positifs (p. ex., compétences, aptitudes) et négatifs (p. ex., facteurs de risque) qui modulent le

fonctionnement d'un individu (Garmezy *et al.*, 1984; Masten et Cicchetti, 2016). Par exemple, l'importance accordée à l'école par les parents et leur implication dans les activités scolaires de leur enfant (facteur compensatoire), de même que les conflits familiaux (facteur de risque) influencent ensemble la performance scolaire de l'enfant (Fortin et Bigras, 2000). Une intervention selon ce modèle pourrait donc viser à diminuer les facteurs de risques (p. ex., améliorer les pratiques parentales) ou à améliorer les facteurs de protection (p. ex., favoriser l'estime de soi du jeune). Dans ce modèle, les effets s'additionnent, ce qui peut permettre des analyses statistiques (Zimmerman et Arunkumar, 1994), mais peuvent aussi se prêter à une analyse qualitative pour rendre compte des nombreux facteurs simultanés.

Le modèle modérateur suggère que des facteurs de protection interagissent avec les facteurs de risque en diminuant les effets négatifs du stress et en maintenant un niveau adéquat d'adaptation sociale (Garmezy *et al.*, 1984; Masten et Cicchetti, 2016; Werner et Smith, 1989). Les facteurs de risque et les facteurs de protection pris séparément n'auraient pas d'impacts significatifs directs. C'est le résultat de leur interaction qui serait significatif, ce qui explique qu'une intervention peut affecter différemment certains sous-groupes (Fortin et Bigras, 2000). Par exemple, les données de l'étude longitudinale sur les compétences des enfants à risque (Masten *et al.*, 1988) illustrent qu'un haut niveau d'intelligence constitue un facteur de protection en leur permettant de résoudre des problèmes lors de situations conflictuelles, d'évaluer les conséquences de leurs comportements, de tolérer un plus long délai de gratification et d'avoir un meilleur contrôle de leur impulsivité, en plus de favoriser leur réussite scolaire. L'intelligence peut

ainsi influencer l'adaptation des jeunes qui vivent dans des milieux défavorisés où les conflits sont plus fréquents. Une intervention sur cette variable pourrait donc avoir des effets seulement auprès des individus qui sont sous-stimulés (Fortin et Bigras, 2000).

Le modèle de susceptibilité est une version du modèle modérateur qui intègre une composante biologique de sensibilité au stress afin de tenir compte de l'interaction entre la génétique et l'environnement (Masten et Cicchetti, 2016; Masten et Tellegen, 2012). Selon ce modèle, une personne plus vulnérable au stress vivrait davantage de conséquences associées aux facteurs de risque, mais bénéficierait aussi plus fortement de l'effet des facteurs de protection qu'une personne moins réactive. En raison de son facteur biologique, ce modèle se prête cependant moins aux analyses qualitatives.

Des auteurs expliquent que ces modèles théoriques seraient complémentaires et s'appliqueraient à différentes situations (Glowacz et Born, 2015; Zimmerman et Arunkumar, 1994). Ainsi, dans le modèle du défi, la résilience se développe par l'exposition au stress. Le modèle médiateur illustre des cas où les facteurs sont directs et s'additionnent, alors que le modèle modérateur consiste en l'interaction entre les facteurs, ce qui influence la résilience. Finalement, le modèle de susceptibilité intègre une composante biologique au modèle précédent, soit la vulnérabilité au stress (Masten et Cicchetti, 2016).

Résilience et sport

Les écrits sur la résilience suggèrent que le sentiment de compétence, la confiance en soi, l'estime de soi et les habiletés sociales sont des facteurs individuels importants

pour permettre à un jeune de se développer sainement et d'être résilient (Atwool, 2002; Bandura, 1997; Fraser-Thomas *et al.*, 2005; Hall, 2011; Lecomte, 2004; Martinek et Hellison, 1997; Worsley et Fordyce, 2005). Ces mêmes facteurs sont aussi reconnus comme pouvant être influencés par la pratique d'une activité sportive et en conséquent ils peuvent être ciblés lors d'une intervention psychosociale par le sport (Hall, 2011; Hébert, 2016; Nichols, 2004, 2007; Steiner *et al.*, 2000).

Bien que de nombreuses études se soient penchées sur les bienfaits de l'activité physique sur le plan psychosocial et que plusieurs autres se soient attardées aux facteurs qui facilitent la résilience, seulement quelques-unes se sont concentrées spécifiquement sur le lien entre la participation à une activité sportive et le développement de la résilience (Cohu, 2005; Hall, 2011; Johnson, 2015). Cohu (2005) a étudié les effets de la pratique d'un sport sur la résilience d'étudiants universitaires, tandis que Johnson (2015) a repris cette étude auprès d'une population d'élèves du secondaire. À l'aide de questionnaires, ils ont comparé le niveau de résilience chez les étudiants qui pratiquaient un sport avec ceux qui n'en pratiquaient pas. Les résultats illustraient une relation positive entre la pratique d'activités sportives et la résilience, tant chez les étudiants universitaires que chez les élèves du secondaire (Cohu, 2005; Johnson, 2015). Ces auteurs (Cohu, 2005; Johnson, 2015) définissent la résilience comme un trait de personnalité, toutefois cette conception n'est plus soutenue dans la plupart des études qui traitent de la résilience (Bonanno et Diminich, 2013; Goulet-Coulombe, 2021). Cherchant également à comprendre les effets de la pratique d'un sport sur le bien-être psychologique, Hall (2011) a choisi de réaliser une étude qualitative en menant une entrevue auprès de 14 adolescents australiens qui

participaient à une activité sportive sur une base régulière. Selon ce dernier, la plupart d'entre eux auraient décrit une forme de résilience en indiquant ressentir plus de confiance en leurs habiletés ou se sentir bien sur le plan psychologique (Hall, 2011). Les jeunes rapportaient qu'ils étaient désormais en mesure de persévérer en dépit de la souffrance physique liée à l'activité et de s'adapter aux difficultés rencontrées, étant devenus plus forts pour les affronter. Ils rapportaient également une meilleure estime de soi et une confiance en eux accrue. De plus, l'étude souligne que les adolescents présentaient un locus de contrôle plus internalisé et une plus grande confiance en leurs habiletés sociales (Hall, 2011).

Les études énumérées précédemment comportent certaines limites. Elles n'expliquent pas clairement leur façon d'opérationnaliser la résilience et elles identifient peu les mécanismes spécifiques qui y contribuent (Johnson, 2015). Les études de Coahu (2005) et de Johnson (2015) mesurent le niveau de résilience des participants via un questionnaire aux parents et ne s'attardent pas au point de vue des participants. De plus, toutes ces études concernent les activités sportives en général. Ainsi, à ce jour, en dépit des liens qui existent entre l'activité physique et la résilience, aucune étude ne se serait intéressée spécifiquement aux liens entre les interventions psychosociales par le sport et la résilience chez les adolescents.

Objectifs et questions de recherche

La présente étude avait pour objectif principal de mieux comprendre comment une intervention psychosociale par le sport peut contribuer au développement des facteurs favorisant la résilience chez les jeunes.

Les questions à explorer étaient les suivantes. 1. Les participants percevront-ils des changements positifs sur leur développement (p. ex., estime de soi améliorée) ou en lien avec leurs difficultés personnelles, ce qui soutiendrait la présence de composantes du modèle médiateur? 2. Les propos des jeunes illustreront-ils des changements qui diffèrent en fonction de facteurs personnels (p. ex., jeunes étant nouvellement arrivés dans une école ou ayant une expérience sportive préalable), ce qui appuierait la présence d'effets modérateurs? 3. Des aspects du modèle du défi (p. ex., effet d'inoculation, défi à la juste mesure) seront-ils observés dans les propos des adolescents?

Étant donné la complémentarité des modèles (Glowacz et Born, 2015; Zimmerman et Arunkumar, 1994), chacune de ces questions de recherche pourrait être infirmée ou confirmée de manière indépendante et ne sont donc pas mutuellement exclusives.

Méthode

Méthode

Cette section détaille le déroulement de l'étude, les participants, les instruments de mesure et les analyses. Les considérations éthiques sont ensuite présentées.

Déroulement

Une méthode d'analyse qualitative combinant une approche déductive et inductive (décrite dans la section analyses) est appropriée étant donné la nature exploratoire (Paillé et Mucchielli, 2016) de cette recherche et le peu de littérature sur le lien entre les interventions psychosociales par le sport et la résilience. Les approches qualitatives sont aussi suggérées pour explorer les mécanismes d'action sous-jacents aux interventions (Nichols, 2007; Rioux *et al.*, 2017b). De plus, ces approches s'intéressent au point de vue du participant, qui est le mieux placé pour faire part de ses perceptions, de son expérience personnelle et d'aspects plus subjectifs tels que sa confiance en soi et son sentiment d'autocontrôle.

Ce mémoire doctoral s'inscrit dans le projet de recherche à devis mixte « Courir pour être mieux : le sport comme vecteur d'intégration psychosociale » (CRSH : Laurier, Moreau, Guay, Couture, 2015-2019). La portion quantitative de ce projet comprenait deux temps de mesures (T1 : au début du processus d'entraînement; T2 : à la fin du processus d'entraînement). En ce qui concerne la portion qualitative sur laquelle porte la présente

étude, les participants qui avaient complété les deux premiers temps de mesures ont été contactés pour prendre part à un entretien semi-structuré. Les données sociodémographiques telles que l'âge, le sexe, l'établissement fréquenté et l'origine ethnique ont été utilisées pour obtenir un portrait des participants.

Les données recueillies à partir des entretiens semi-dirigés ont été transcrites en verbatims, puis analysées avec la méthode des catégories conceptualisantes. La catégorie conceptualisante est une brève expression textuelle qui désigne directement un phénomène perçu à travers la lecture du matériel de recherche. Elle attribue une signification au phénomène, ce qui permet d'accéder au sens et à la compréhension du point de vue de l'analyste (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans cette méthode descriptive et explicative, le sens est construit à travers l'interaction entre les singularités et la généralité dans les verbatims (Katambwe *et al.*, 2014; Paillé et Mucchielli, 2016).

Participants

Afin de constituer l'échantillon qualitatif, les participants devaient répondre aux critères de sélection suivants : être âgé(e) entre 12 et 17 ans et avoir participé au GDPL ou à EDLC⁴. Quinze jeunes volontaires, soient six garçons et neuf filles âgés entre 13 et 16 ans qui provenaient de différents milieux scolaires (n = 10) ou des services jeunesse (n = 5), ont été recrutés afin de participer à cette étude. Plus précisément, sept participants fréquentaient une école publique de Montréal, trois jeunes provenaient d'une école privée

⁴ Compte tenu des difficultés de recrutement, le comité éthique a accepté que des participants de EDLC soient rencontrés. Dans ces cas, les endroits dans la grille d'entretien où le GDPL était mentionné ont été remplacés par EDLC. La même procédure a été utilisée pour le formulaire de consentement.

dans la région de Montréal et les cinq autres étaient scolarisés dans un centre de réadaptation sur l'île de Montréal. Deux adolescents avaient participé à EDLC alors que les 13 autres avaient pris part au GDPL. Neuf des participants recrutés sont nés au Québec et l'un parmi eux fait partie d'une minorité visible. Les six autres jeunes sont d'origine haïtienne (n = 4), chinoise (n = 1) ou irakienne (n = 1). Ceux-ci ont été rencontrés par l'équipe de recherche dans le cadre d'une entrevue semi-structurée. Afin de préserver leur anonymat, leurs prénoms ainsi que les autres éléments permettant de les identifier (p. ex., lieu de résidence, situations particulières) ont été remplacés par des noms fictifs. Ils ont tous reçu une compensation financière (carte cadeau de 15\$ dans une boutique d'équipement sportif) pour leur implication.

Ce type d'échantillonnage de convenance a été choisi pour des raisons pratiques puisque les participants sélectionnés étaient déjà inscrits à l'activité sportive structurée. En plus de faciliter l'accessibilité aux participants, cette façon de procéder a permis de rejoindre directement la population cible, soit des jeunes qui avaient vécu l'expérience de participer à un défi d'entraînement à la course à pied et qui souhaitaient collaborer à la recherche. Le fait d'avoir recruté des participants provenant d'écoles secondaires et des services jeunesse offrait également une plus grande variabilité de situations où les jeunes pouvaient avoir vécu de l'adversité, ces deux milieux étant susceptibles d'avoir engendré des défis différents chez les adolescents.

Instruments

Les entretiens d'une durée de 45 minutes à une heure ont été menés à l'aide d'une grille d'entrevue semi-structurée (présentée à l'appendice B). Les questions portaient sur les perceptions des participants qui avaient pris part à une intervention psychosociale par le sport, dans ce cas-ci le GDPL ou EDLC. Différents thèmes y étaient abordés, tels que leur participation à des entraînements structurés puis à une sportive également structurée, leurs relations interpersonnelles, le fait de participer à une activité en groupe, les changements perçus et l'impression de s'être dépassés pour réaliser l'activité. La consigne initiale indiquait aux participants qu'ils pouvaient répondre aux questions librement, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que le tout était réalisé sous le couvert de la confidentialité. Les jeunes ont été amenés à discuter de la manière dont ils se représentaient leurs expériences en trouvant dix qualificatifs qui décrivaient le mieux leur perception de l'activité. Chacun de ces énoncés était ensuite exploré avec le participant, par exemple, en leur demandant de quelle façon les qualificatifs choisis étaient représentatifs de ce qu'ils ont vécu durant l'activité. Les autres thèmes de la grille d'entretien semi-structurée ont été approfondis à l'aide de sous-questions et de relances.

Analyses

Une analyse de contenu des verbatims a été réalisée afin d'explorer les perceptions des adolescents en ce qui concerne leur développement personnel et social après avoir pris part à une intervention psychosociale par le sport. Celles-ci ont ensuite été analysées en

se basant sur la littérature au sujet de la résilience et ses modèles théoriques (voir appendice A). Pour ce faire, une première analyse verticale a permis de dégager les principaux thèmes abordés par les participants et à les regrouper en catégories à l'aide du logiciel de codage NVivo (version 12). Étant donné que les catégories d'analyses se recoupaient et que les derniers verbatims n'emmenaient plus de nouveauté, ceux-ci permettant seulement de préciser les catégories existantes, l'analyse des 15 verbatims a permis d'atteindre une saturation empirique des données. De plus, des catégories d'analyses *a priori* issues des références théoriques ont permis de regrouper les extraits de verbatims qui concernaient la résilience, telle que représentée dans les différents modèles conceptuels retenus. Afin de structurer l'analyse, une grille de codage (voir appendice C) a été élaborée et ajustée au fur et à mesure que les analyses du corpus de recherche progressaient. Une première version de cette grille a été soumise à un accord interjuge où les deux premiers verbatims ont été codés séparément par deux personnes. La méthode du Kappa de Cohen (1968) a été utilisée pour vérifier le niveau d'accord interjuge pour chacune des catégories. Les limites concernant la valeur à obtenir pour un niveau d'accord acceptable varient selon les auteurs et le milieu de recherche (Bergeri *et al.*, 2002). Par exemple, dans les champs d'étude où la part d'incertitude est élevée tels les domaines psychosociaux, un accord modéré ($k > 0,20$) est satisfaisant selon la classification de Landis et Koch (1977). Fleiss et Cohen (1973) suggèrent cependant un niveau d'accord plus élevé ($k > 0,4$) pour ce même domaine de recherche. Dans la présente étude, les catégories avec un niveau d'accord trop faible ($k < 0,4$) ont donc fait l'objet d'une révision de la part des deux personnes codeuses. Celles-ci ont par après échangé sur

leurs désaccords afin d'arriver à un consensus quant au choix des catégories. Deux catégories (« changements cognitifs – perceptions » et « changements cognitifs – façons de penser ») ont ainsi été remaniées en une seule puisqu'elles ne représentaient pas des thèmes suffisamment distincts. La grille de codage a ensuite été ajustée afin d'arriver à une version finale qui a servi pour la suite de l'analyse du matériel de recherche (voir appendice C).

Après le premier codage des verbatims, une comparaison horizontale a été effectuée, c'est-à-dire une analyse des réponses en fonction d'un thème donné afin d'en extraire des généralités inter-participants. L'ensemble des catégories ont ensuite été examinées dans le but de s'assurer qu'elles reflétaient une idée suffisamment précise. Dans les cas contraires, des sous-catégories en ont été extraites. Deux catégories (autres sentiments vécus et facilitateurs) ont ainsi été sous-divisées puisque tous les participants les avaient abordées et que le nombre d'extraits dépassait 150. Finalement, un arbre thématique a été construit pour illustrer les résultats de l'analyse (voir appendice D).

Considérations éthiques

Le comité éthique de la recherche du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal a autorisé le déroulement de la collecte de données pour le projet « Courir pour être mieux : le sport comme vecteur d'intégration psychosociale » (CRSH : Laurier, Moreau, Guay, Couture, 2015-2019). L'utilisation secondaire des données était déjà prévue dans le formulaire de consentement de cette recherche et une demande a été formulée afin d'utiliser ces données dans le cadre du présent mémoire doctoral. Le certificat

d'approbation éthique (appendice E) de ce comité a été obtenu le 30 mars 2021 et renouvelé le 26 avril 2022.

Une demande de certificat éthique a ensuite été soumise au Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke afin d'obtenir l'approbation pour la présente étude. Le certificat d'approbation éthique (appendice F) de ce comité a été obtenu le 1^{er} avril 2021 et renouvelé le 21 avril 2022 (appendice G).

Les participants ont signé un formulaire de consentement (appendice H) qui leur garantit la confidentialité des informations personnelles et l'anonymat. Les informations recueillies qui auraient pu permettre d'identifier les participants ont été anonymisées en modifiant les prénoms et certains lieux mentionnés. Les formulaires de consentement sont conservés sous clé dans le bureau de l'Université de Sherbrooke de la chercheuse principale. Les enregistrements audios et les verbatims ont été enregistrés sur un disque dur dont l'accès est protégé par mot de passe. Seules les personnes impliquées dans ce projet et ayant signé un engagement de confidentialité ont accès au matériel de recherche. Les données seront conservées durant un minimum de cinq ans suivant la terminaison de ce mémoire doctoral après quoi elles seront détruites.

Résultats

Résultats

L'étude des verbatims a permis d'identifier les expériences vécues par les jeunes au cours de leur participation à l'activité. Celles-ci ont été divisées en trois grandes catégories, soient : les défis perçus, le soutien ainsi que les changements sur les plans personnel et social.

Les défis perçus

Cette catégorie conceptuelle renvoie aux différents défis que les adolescents ont vécus au cours de leur préparation et de leur participation à l'activité sportive. Leurs perceptions par rapport aux défis se regroupent sous trois thèmes principaux : les formes que prennent les défis, les expériences affectives suscitées par les défis et les éléments ayant aidé à relever les défis. Le Tableau 1 illustre les principaux thèmes évoqués.

1.1 Les formes que prennent les défis

Ce premier thème regroupe les différents types de défis que les jeunes ont perçus à travers leur participation à l'activité sportive ainsi que leurs représentations du niveau de difficulté de ces défis.

Tableau 1*Les défis perçus*

Thèmes	Sous-thèmes	Illustrations
1.1. Les formes que prennent les défis	1.1.1. Les types de défis	Défis imposés par l'activité sportive Douleur physique Endurance Facteurs météorologiques Présence des autres
		Défis qui émergent des participants Sortir de sa zone de confort Temps ou distance visée Réaliser l'activité en équipe Terminer parmi les premiers
	1.1.2. Le niveau de difficulté	Difficulté modérée Difficulté diminuait progressivement Très difficile
1.2. Les sentiments suscités par les défis	1.2.1. Pendant les défis	Culpabilité Doute Stress Baisse de motivation Sentiment de dépassement
	1.2.2. Après les défis	Bonheur Satisfaction Fierté Accomplissement
1.3. Les éléments ayant aidés à relever les défis	1.3.1. Les facilitateurs liés à l'activités sportive	Entraînement Défis antérieurs Prendre une pause
	1.3.2. Les facilitateurs internes	Penser à autre chose Penser au positif Avoir un objectif motivant
	1.3.3. Les facilitateurs sociaux	Vivre en groupe Le soutien reçu

1.1.1 Les types de défis. Ce sous-thème réfère aux défis que les adolescents ont rapportés avoir rencontrés lors de leur participation à l'activité sportive et, plus

précisément, à la nature que ceux-ci prenaient. Les résultats mettent en évidence une grande variabilité dans les types de défis vécus d'un participant à l'autre. Des thèmes sont cependant apparus de manière plus récurrente et ont permis de dégager des types de défis qui revenaient plus fréquemment parmi les participants, à savoir des défis qui étaient imposés par l'activité sportive en soi et des défis que les jeunes s'imposaient à eux-mêmes.

1.1.1.1 Les défis imposés par l'activité sportive. Des adolescents ont expliqué que des défis s'étaient imposés ou mis sur leur route en raison de la nature et du contexte de l'activité sportive, notamment du fait qu'il s'agissait d'une course à relais d'endurance qui se déroulait à l'extérieur.

En effet, certains ont soulevé des défis inhérents à la pratique d'un sport d'endurance physique. Par exemple, les propos d'Annabelle et d'Annie illustrent de quelles façons leur activité sportive impliquait de tolérer un certain niveau de douleur physique durant leur participation : « Je revenais à la maison après les entraînements, j'avais mal partout » (Annabelle).

On avait tous un peu ça là, mais j'avais super mal au ventre. Parce que le fait genre de courir après d'être assis pendant longtemps genre ça donnait super mal au ventre puis genre j'avais de la misère avec ça. (Annie)

De plus, des jeunes, dont Karine et Rémi, ont rapporté avoir vécu des défis sur le plan de l'endurance : « C'est de l'endurance quand même pour comme courir, arrêter, courir, arrêter. Puis comme pas se fatiguer trop vite. Parce que veut, veut pas, c'est quand même long » (Karine).

Moi, comme le Grand Défi [Pierre Lavoie], c'était l'endurance. C'était comme, il faut tenir comme jusqu'au bout. [...] Moi, pour moi, vu que je sais que je n'ai pas beaucoup d'endurance c'est un vrai défi pour moi genre à relever, comme de courir des 2, 3, 4 kilomètres. (Rémi)

Les propos de Yasmine vont en ce sens et elle ajoute que les entraînements représentaient eux-mêmes des défis d'endurance : « Ouais les entraînements aussi c'était quand même un défi. Genre courir une demi-heure sans arrêter, courir je ne sais pas, parfois 45 minutes sans arrêter ». Les explications de Mathieu soulèvent néanmoins que, pour lui, le défi allait aussi au-delà de l'aspect physique : « C'était une épreuve physique, c'était dur. Mais, j'ai eu du *fun* [plaisir] aussi parce que ce n'était pas juste quelque chose de physique puis que c'était dur ». Il explique que son activité se déroulait jour et nuit durant trois jours et que cela faisait en sorte qu'il devait aussi composer avec la fatigue attribuable au manque de sommeil : « C'était dur parce que ça n'arrive pas souvent là dans les fins de semaine normales de la maison, tu sais le sommeil y'est bon, mais là ça faisait changement ».

Comme les participants devaient s'entraîner et courir à l'extérieur, plusieurs parmi eux ont également soulevé que les facteurs météorologiques pouvaient devenir un défi additionnel. C'est le cas de Mathilda, qui mentionne comment la pluie pouvait ajouter une difficulté supplémentaire : « Un moment donné je m'en rappelle, on avait couru sous la pluie. [...] Je n'aime pas ça (rire timide). J'étais toute trempée. Bref, plus jamais, jamais, jamais, jamais, jamais. Non ». Pour Karine, le fait de devoir s'entraîner durant l'hiver constituait un défi : « J'étais fière comme d'avoir couru toute l'hiver parce que le monde

nous disait "tu cours l'hiver?". Là j'étais genre "bien ouais" puis ils nous disaient "bien tu sais me semble que ça va mal" puis toute ».

Je trouvais ça difficile de comme aller courir l'hiver. [...] Courir l'hiver en souliers ça glissait un peu. Puis c'était plus ou moins adapté comme température pour courir. Puis il fallait que je m'habille chaudement puis toute sinon j'avais froid. (Karine)

Pour d'autres comme Stan et Mélissa, c'est le fait d'aller courir la nuit qui a été perçu comme une épreuve supplémentaire : « Le soir ça l'a été un peu plus *rough* [difficile] pour tout le monde parce qu'on a couru toute la journée » (Stan).

Pendant le défi, on devait se réveiller la nuit, on devait même courir la nuit [...] même si tu avais faim quand même, même s'il pleuvait, tu avais froid, il fallait tu te lèves pour aller courir. [...] J'étais obligée d'aller courir avec des gens que je ne connaissais pas, toute la nuit. (Mélissa)

Certains adolescents rapportent avoir vécu des défis en lien avec la présence ou l'absence des autres. En effet, Stan trouvait parfois difficile de s'entraîner seul : « Pas à l'école, mais à l'extérieur de l'école, [...] j'avais besoin de quelqu'un pour aider à m'entraîner parce que je ne suis pas capable de courir tout seul ». Alors que pour d'autres, c'est le fait de faire l'activité sportive en groupe qui engendrait des défis comme de devoir suivre le rythme de leur partenaire de course : « Je ne savais pas avec qui courir. Y'avait une fille, elle courait trop lent pour moi et y'avait un gars qui courait trop vite pour moi. Là j'étais entre-deux » (Mélissa).

On n'est pas toute au même rythme. Fait que des fois moi je n'ai pas de misère à courir, mais mettons pour mon amie qui courait plus lentement je trouvais ça plate pour elle de voir que tout le monde était *full* [vraiment] en avant puis qu'elle était comme en arrière. Tu sais, elle m'en parlait puis était genre « je trouve ça plate ». Elle aimait mieux quand on courait à deux ou trois. Mais, pour moi ce n'était pas si pire, mais je sais qui en [...] qui trouvait ça comme moins le *fun* [amusant]. [...] C'était un peu démoralisant des fois (rire timide) pour certaines personnes. (Karine)

Mathieu explique que, pour lui, la présence des autres pouvait ajouter de la compétition au sein du groupe : « Des fois, y'en a qui sont en avant de toi fait que ça donne un défi de les rattraper, de te pousser puis des rattraper. Parce que quand tu es tout seul tu n'as comme pas de défi ».

1.1.1.2 Les défis qui émergent des participants. Lors de leur participation à l'activité sportive, des adolescents ont rapporté s'être eux-mêmes proposés des défis qui se distinguaient de ceux imposés par l'activité sportive. Parmi ceux-ci, des participants ont mentionné s'être fixés des défis orientés sur un objet externe tel qu'un but considérable à atteindre, comme de finir parmi les premiers. D'autres ont évoqué que les défis qu'ils se proposaient avaient une visée plus personnelle, tel le dépassement de leurs capacités.

Effectivement, certains défis perçus par les jeunes prenaient la forme d'un objectif à atteindre qui pouvait être personnel ou commun au groupe de pairs. Sur le plan individuel, les objectifs variaient fortement d'un individu à l'autre, mais pour certains, comme Annabelle et Mathieu, il s'agissait d'un objectif plutôt général, comme de compléter une activité qu'ils percevaient comme étant inhabituelle ou qui les emmenait hors de leur zone de confort : « Avant qu'on commence à s'entraîner avec l'école, je

trouvais que c'était une longue distance quand même. C'est gros quand même, puis quand tu regardes ça sans entraînement » (Mathieu).

Ce qui fait en sorte que c'est un défi, c'est parce que [...] je n'avais pas couru depuis un bout puis là, le fait que genre je devais recommencer à courir puis faire un 5 [kilomètres] tu comprends. Bien, c'était un défi. (Annabelle)

D'autres adolescents, tels qu'Annie et Mélissa, se fixaient des objectifs plus spécifiques, comme l'atteinte d'un temps ou d'une distance visée : « Je ne voulais pas être lente pendant les trois kilomètres. Fait que je voulais comme continuer d'avoir mon même rythme » (Annie).

Cette année je me suis dit, y faut que j'aïlle. Je me suis inscrite dans toutes les activités à l'école. Même si je n'aimais pas ça, je me suis inscrite pour je sois capable de faire le 3 kilomètres et aussi à la fin, comme quand je devais faire le 3 kilomètres, je pense que l'année passée je l'avais fait en 30 minutes, cette année je l'ai fait en 18. (Mélissa)

Des jeunes ont également rapporté avoir vécu des défis qui prenaient la forme d'un but commun au groupe de pairs. Par exemple, les propos de Rémi illustrent comment son groupe désirait réaliser l'ensemble de l'activité en équipe : « On s'était donné un but genre comme de toute rester ensemble ». Thomas évoque que son groupe souhaitait terminer parmi les premiers lors de l'activité : « Qu'en plus on ait réussi à finir dans les premiers ça c'était notre deuxième défi. Rendu à mi-chemin, on a réalisé qu'on était dans les meilleurs puis on voulait finir premiers aussi. Puis il y'avait un défi aussi ».

1.1.2 Le niveau de difficulté des défis. Ce deuxième sous-thème renvoie aux impressions des adolescents quant au niveau de difficulté qu'ils ont perçu lors des défis. Certains d'entre eux ont rapporté un niveau de difficulté qu'ils percevaient comme modéré : « Je dirais c'est un défi comme facile, mais pas facile » (Rémi). Les propos de Rebeka vont aussi en ce sens : « Il y a certains entraînements que j'ai trouvé plus difficiles que d'autres, mais rendu au Défi [Pierre Lavoie] je ne trouvais pas ça difficile ni facile. Entre les deux. Puis, je pense que c'était correct ». Samuel et Karine ont quant à eux expliqué que le niveau de difficulté augmentait graduellement : « C'est sûr qu'au début c'est plus facile, mais plus tu avances plus c'est... c'est plus difficile » (Samuel).

Dans le fond au début c'était comme des entraînements vraiment courts [...] ça allait vraiment graduellement. Comme au début c'étaient des intervalles puis à la fin j'ai fini par faire un 50, 60 minutes *non-stop* [sans arrêt] de course. Bien tu sais du jogging là. [...] C'était vraiment graduel. Puis c'était bien faite parce que ce n'était pas on passe d'un petit entraînement à un gros tout de suite. (Karine)

D'autres, comme Stan et Mathieu, ont plutôt ressenti que le niveau de difficulté diminuait progressivement au fur et à mesure qu'ils s'entraînaient : « Au début ç'a été un peu *rough* [difficile], mais quand on a commencé à s'entraîner souvent, là ça l'a été un jeu d'enfant » (Stan).

Au début aussi j'étais moins entraîné fait que je trouvais ça plus dur les entraînements. Mais à force d'en faire, je trouvais ça de moins en moins dur parce que j'étais plus en forme. Fait que c'était moins éprouvant fait que c'était de moins en moins pire y aller. (Mathieu)

Puis, des jeunes tels qu'Annie et Yasmine considèrent qu'il s'agissait d'un défi très difficile : « Dans les entraînements genre y'en avait beaucoup qui abandonnaient. Genre y'en avait même qui vomissaient tellement c'était trop » (Annie).

C'est un défi vraiment difficile puis comme à la fin genre on voyait tout le monde genre terminer puis c'était comme extraordinaire parce que comme c'est comme fini. [...] C'est difficile parce que comme c'est beaucoup de kilomètres puis un moment tu commences à te tanner. Tu commences à te fatiguer puis tu n'es plus capable. (Yasmine)

1.2 Les sentiments suscités par les défis

Ce second thème réfère aux perceptions des participants quant aux expériences affectives vécues pendant la réalisation des défis et après ceux-ci. Les résultats mettent en lumière une grande variabilité dans les sentiments que leur ont fait vivre les défis. Certaines expériences sont néanmoins apparues plus fréquemment dans les propos des adolescents.

1.2.1 Pendant les défis. Plusieurs participants rapportent avoir expérimenté des sentiments négatifs durant les défis. Notamment, Karine cite avoir ressenti de la culpabilité :

Des fois je me sentais mal de laisser mon amie en arrière. Comme elle me dit « OK on va courir ensemble », mais tu sais veut, veut pas, quand je voulais courir puis vraiment m'entraîner et pas juste faire du petit jogging léger à côté d'elle. Bien, je trouvais ça plate de comme m'empêcher, mais en même temps, comme je ne voulais pas la laisser toute seule, mais en même temps je voulais y aller. (Karine)

Annie et Stan évoquent un sentiment de doute expérimenté durant les moments difficiles :

« Elle [en référence à sa coéquipière], elle avait envie de faire un trois kilomètres puis je n'étais pas sûr si j'allais réussir » (Annie).

Tu sais on peut douter. Parce que c'est quand même un grand projet là. On voit quand même 278 kilomètres, mais dans le fond tu en fais peut-être 42, peut-être un petit peu moins peut-être un petit peu plus. [...] Puis, tu sais je croyais que je n'en serais pas capable. (Stan)

Pour Mathilda, la blessure subie lors de son entraînement l'emmenait aussi à douter quant à sa capacité de relever le défi : « Je me disais : "Je ne serai pas capable, j'pas capable, je ne serai pas capable", parce que je me suis fait comme, le samedi d'avant, c'était un dimanche, ouais, je m'étais blessée ». Puis, des adolescents comme Mélissa et Rémi ont évoqué avoir ressenti une forme de stress lors des moments perçus comme plus difficiles :

« Quand j'ai vu qui pleuvait, j'avais peur de courir, mais j'ai décidé de courir 3 kilomètres et c'était le meilleur moment » (Mélissa).

Disons au début j'étais toute, comment dire, comme j'avais un sentiment comme, soit comme avoir la chair de poule puis tout. Puis... bien après ça fini par changer. C'est comme si je stressais au début, mais en entendant ces choses, ça m'a rendu plus relax, comme je peux le faire. (Rémi)

Selon certains jeunes, la fatigue ou la douleur induite par les défis à relever entraînaient une baisse de leur motivation : « Des fois tu n'as pas envie de courir, des fois tu es fatigué » (Sylvie); « C'était plus comme la fatigue genre. Comme on n'avait pas vraiment le goût de se lever, mais on sait qu'on peut le faire » (Rémi). Cela pouvait ensuite

soit devenir un nouveau défi, soit ajouter une difficulté supplémentaire à ceux existants. Comme pour Mathilda et Yasmine qui souhaitaient persévérer en dépit de l'envie grandissante d'abandonner : « Je m'étais assise, je suis restée assise, parce que j'avais mal au pied. [...] J'étais comme : "OK je n'abandonne pas, je continue" » (Mathilda).

Je voulais le lâcher genre, puis je continuais. [...] parce que tu vois pour moi c'était un défi puis je faisais ça pour moi-même. Puis en même temps, il ne fallait pas que je lâche parce que comme c'est un défi genre. Comme c'est un défi, il faut qu'on l'ait terminé. (Yasmine)

En revanche, certains participants, comme Mathieu et Annie, ont aussi rapporté des sentiments agréables tels un sentiment de dépassement lorsqu'ils vivaient des défis : « C'était un défi sportif fait que je me dépassais. Ils [en référence à ses parents] savaient que je me dépassais moi-même. » (Mathieu)

Avec elle [en référence à une entraîneuse], c'était vraiment plus dur l'entraînement puis je trouvais ça le *fun* [plaisant]. Puis genre ça me poussait à me dépasser encore plus parce qu'elle nous regardait en même temps pour comme faire la sélection de qui allait le faire. (Annie)

1.2.2 Après les défis. Les propos des jeunes démontrent que, pour plusieurs, le fait d'avoir surmonté leurs défis a généralement engendré des sentiments positifs comme du bonheur : « Tout le monde était déjà au courant que j'allais refaire le Défi [Pierre Lavoie] parce que bien j'avais trop aimé ça » (Sylvie); « J'étais hyper heureuse puis j'étais contente parce que je savais que je pouvais faire un trois kilomètres, mais je ne voulais pas être lente [...] puis genre j'ai réussi là » (Annie). Thomas précise quant à lui avoir vécu un sentiment de

satisfaction : « Content puis dans les deux sens. Content que ce soit fini puis content d'avoir fait le projet ». D'autres adolescents ont mentionné avoir vécu un sentiment de fierté. Les commentaires de Mélissa et de Mathieu en sont de bons exemples : « J'étais vraiment fière d'avoir accompli l'objectif. Toute cette année que j'ai faite, ce n'était pas pour rien » (Mélissa); « Après l'avoir fait, tu sais on voit ça à télévision puis toute ça fait que [...] j'étais fier » (Mathieu). Puis, quelques-uns, comme Sylvie, ont évoqué avoir eu le sentiment d'avoir accompli quelque chose de significatif.

Bien, au Défi [Pierre Lavoie], c'est une très forte émotion parce que c'est juste tu es dans l'adrénaline fait que ça va bien. Et quand tu arrives à la ligne d'arrivée, ça c'est « j'ai réussi ». OK. J'ai complètement, j'ai réussi à faire le Défi [Pierre Lavoie], j'ai fait tous mes entraînements, j'ai réussi puis tout ça. C'est très, très fort. (Sylvie)

1.3 Les éléments ayant aidé à relever les défis

Ce troisième thème comprend les facteurs que les jeunes ont perçus comme ayant été aidants pour relever les défis. Les éléments soulevés peuvent se regrouper en trois sous-thèmes, soient les facilitateurs liés à l'activité sportive, les facilitateurs internes et les facilitateurs sociaux.

1.3.1 Les facilitateurs liés à l'activité sportive. Ce sous-thème comprend les aspects aidants liés à l'activité sportive qui ont contribué pour surmonter les défis rencontrés. Certains jeunes, tels que Mathieu et Annabelle, mentionnent que l'entraînement reçu leur a été utile pour relever les défis : « L'entraînement, ça aidait parce que sans l'entraînement je n'aurais pas pu courir ça, je pense » (Mathieu).

Pour réussir cette activité, bien je pense, c'est venir à tous les entraînements. Puis vraiment pas venir juste pour parler aux filles que tu sais, qui sont là. Parce qu'il y en a qui venait, mais ceux qui ont abandonné, excusez-moi, bien je pense que c'est eux qui venaient genre juste pour parler aux filles. (Annabelle)

Pour d'autres, comme Rebeka et Karine, le fait d'avoir été confrontés à certains défis antérieurement leur a permis de le surmonter plus facilement lorsqu'ils se présentaient à nouveau : « [Durant l'entraînement] En fait on courait sous la pluie. Puis bien en fait ça nous a vraiment aidés au Défi [Pierre Lavoie] parce qu'il pleuvait aussi » (Rebeka).

Je trouvais ça difficile de comme aller courir l'hiver. Comme au début surtout quand, quand fallait que je m'adapte. [...] Au début c'était dur comme de trouver la motivation d'y aller, mais un moment donné ça se faisait naturellement puis c'était comme n'importe quelle saison puis c'était bien correct là. (Karine)

Puis, des participants ont mentionné que de se permettre une pause les avait aidés à ne pas abandonner : « Un moment j'ai arrêté puis je reprenais mon souffle puis je recourais » (Yasmine).

Y'a un moment où j'ai pensé à lâcher parce que j'étais trop fatigué. Bien j'ai pris une petite pause puis je suis revenu en force [...] je n'arrivais plus à fournir. Je pense que je voulais trop me donner aux entraînements puis ça l'a été peut-être pendant une semaine je ne me présentais plus aux entraînements ». (Stan)

1.3.2 Les facilitateurs internes. Certains adolescents ont identifié des facteurs sur le plan cognitif qui les ont aidés à surmonter les défis vécus. Mélissa et Mathieu ont rapporté que de penser à autre chose qu'aux difficultés vécues durant les moments de défis était aidant : « Tu ne dois pas te concentrer sur le mal, tu dois te concentrer sur ce que tu penses. Alors

je me disais des choses positives dans ma tête pour pouvoir courir et là ça m'aidait »
(Mélissa).

Je me disais encore dans ma tête que c'était qu'il faut juste que je donne encore un sprint puis que c'est fini dans pas long, y n'en reste plus beaucoup fait que j'en avais fait pas mal plus, j'en avais pas mal plus de fait que y'en restait à faire fait que fallait pas que je lâche. (Mathieu)

D'autres jeunes ont aussi rapporté qu'ils avaient des pensées positives telles que le bien que cela leur ferait après : « Je me motivais en me disant qu'après ça j'allais voir comme les effets » (Karine); « Je sais qu'après je vais me sentir. Je vais me sentir bien. Je vais me sentir, je ne sais pas, je me sens bien dans ma peau après » (Annabelle).

Le fait de s'être fixé un objectif motivant a également été identifié comme un élément aidant par des participants tels qu'Annabelle et Mélissa : « Il faut quelque chose comme qui m'accompagne avec tu sais. Un but par exemple » (Annabelle).

Il faut juste un objectif. Si tu n'as pas d'objectif, si tu te lèves chaque matin à 8h00 du matin pour te dire « oh oui, moi je vais passer à l'école, ils donnent les chandails, tout, tout, tout. Oh oui je me lève pour avoir les chandails, les souliers », tu vas arrêter une semaine après. (Mélissa)

1.3.3 Les facilitateurs sociaux. Ce sous-thème renvoie aux perceptions des jeunes quant aux aspects sociaux qui les ont aidés à relever les défis vécus. Pour un nombre d'adolescents, tels que Kathy et Mathieu, le fait d'avoir vécu l'expérience en groupe pour faire face à leurs défis a été identifié comme un élément facilitant : « Pendant le Défi

[Grand Défi Pierre Lavoie], si j'avais été toute seule à le faire je pense que j'aurais un peu lâché, mais là vu qu'il y avait d'autres monde bien je n'ai pas lâché » (Kathy).

Tu n'es pas tout seul là-dedans. Le faire tout seul, courir tout seul Québec à Montréal, je ne serais jamais capable de le faire là. C'était vraiment à cause de tout le monde qui a que ça fait que je suis capable, puis que les autres soient aussi capables de le faire. (Mathieu)

De plus, comme l'activité sportive se déroulait en présence de pairs, d'intervenants et de spectateurs, le soutien et les encouragements reçus de la part de ces différents acteurs a été rapporté par plusieurs participants comme ayant été aidant pour surmonter les défis : « Il y avait d'autres personnes aussi autour qui nous encourageaient aussi fait que j'ai aimé ça. Ça donnait genre un petit *boost* [encouragement] là pour comme continuer puis finir » (Mathilda); « On est dans le bus puis c'est à notre tour d'aller courir, mais on n'a vraiment pas le goût. Fait qu'on ressent comme de l'encouragement puis ça nous donne un *punch* [énergie] » (Rémi); « L'encouragement c'est primordial parce que si y'a pas d'encouragement tout le monde va être démotivé dans l'autobus. Faut vraiment une grosse dose d'encouragement puis d'entraide puis de soutien » (Stan).

Le soutien

Cette catégorie conceptuelle réfère aux moments d'entraide ou de support perçus par les jeunes lors de l'activité sportive. Cette catégorie se distingue de la précédente (1.3.3 les facilitateurs sociaux) puisqu'elle ne définit pas ce que les participants ont perçu comme ayant été aidant pour relever les défis, mais plutôt d'exemples de ce que représente le soutien à leurs yeux. Tous les participants ont rapporté avoir ressenti du soutien à travers

leur participation à l'activité et ces derniers abordent les différentes formes que peut prendre le soutien ainsi que les effets qu'ils ont ressentis par après. Les perceptions des participants quant au soutien vécu se regroupent sous trois thèmes principaux, soient les donneurs de soutien, les types de soutien et les effets perçus. Le Tableau 2 illustre les propos des adolescents à propos de ces trois thèmes.

Tableau 2

Le soutien

Thèmes	Sous-thèmes	Illustrations
2.1. Les donneurs de soutien		Le groupe d'appartenance Les jeunes eux-mêmes Les entraîneurs Les autres participants Les membres de la famille Les pairs à l'extérieur du groupe d'appartenance
2.2. Les types de soutien	2.2.1. Soutien affectif	Encouragement Écoute
	2.2.2. Soutien physique	Aider un pair à se relever Soigner la blessure d'autrui
	2.2.3. Soutien matériel	Prêt d'équipement Achat de matériel
	2.2.4. Éducation physique	Encadrement Enseignement
2.3. Les effets du soutien		Plus grande motivation Émotions positives Sentiment de compétence

2.1 Les donneurs de soutien

Ce premier thème regroupe les différents individus que les jeunes ont identifiés comme ayant été soutenant. Les résultats mettent en lumière que le soutien pouvait provenir de

personnes présentes dans l'environnement du jeune de façon plus ou moins proximale, c'est-à-dire qu'il pouvait tantôt provenir d'un proche du groupe d'appartenance et à d'autres moments provenir d'un étranger.

Ainsi, tous les participants ont perçu du soutien provenant de pairs issus de leur groupe d'appartenance : « On se soutenait toutes entre nous. Surtout la fin de semaine, là, genre on s'aidait toutes puis c'était vraiment le *fun* [amusant]. Comme, si quelqu'un était trop fatigué on se portait volontaire pour être à sa place puis c'était vraiment *cool* [plaisant] » (Annie).

C'est qu'on encourageait tout le monde, on se prêtait des choses dans l'autobus pour tuer le temps. Admettons quelqu'un avait oublié son chargeur, on lui prêtait. Quelqu'un avait oublié des divertissements, bien on lui prêtait des bandes dessinées. Donc, coopération aussi ça veut dire pour moi, comme je disais tantôt, de l'encouragement. Tu sais on était tout le temps en train de s'encourager puis d'essayer de comprendre l'autre. (Stan)

Certains des jeunes ont évoqué avoir eux-mêmes offert du soutien à d'autres membres de leur groupe. Les exemples de Mélissa et de Stan expliquent de quelle façon cela se présentait durant l'activité : « Je disais on va courir, comme par exemple 3 kilomètres, ils étaient comme "non je ne peux pas". Moi je les encourageais, je courais et en même temps j'encourageais quelqu'un » (Mélissa).

Dans l'autobus, quand je les voyais rentrer ils étaient tous fatigués. J'en ai installé deux, trois, des élèves. J'ai aidé des jeunes à s'installer, deux, trois, pour qu'ils soient confortables pour se reposer puis donc c'est ça le soutien. (Stan)

Plusieurs participants ont aussi fait référence aux entraîneurs comme étant des acteurs significatifs lorsqu'ils abordent des moments où ils ont perçu du soutien : « J'ai aimé qu'ils nous laissaient aller à notre rythme. Puis aussi comme ils remarquaient genre nos progrès puis ils nous disaient genre "bravo" puis comme ils nous en parlaient durant la semaine-là genre "as-tu hâte à l'entraînement?" » (Annie).

Quelques jeunes, comme Rémi et Stan, ont également soulevé avoir perçu du soutien de la part des autres groupes de participants, même s'ils ne se connaissaient pas auparavant : « Même les gens qu'on ne connaissait même pas, comme qui venaient d'autres écoles, par exemple si on était fatigué sur la route, eux aussi ils nous encourageaient » (Rémi).

Ce que j'ai aimé c'est quand on attendait nos coureurs et qui avaient d'autres écoles qui passaient à côté de nous bien on s'encourageait même si on ne les connaissait pas, puis c'était réciproque donc tout le monde s'encourageait tout le temps. (Stan)

Presque tous les adolescents ont mentionné les membres de leur famille comme une source importante de soutien. Les explications de Mathieu et de Stan illustrent bien les différentes manières dont les parents ont offert du support à leur enfant : « Ils sont venus m'encourager à Montréal à l'arrivée [...] ils m'encouragent tout le long de mon entraînement » (Mathieu).

Ma famille c'est sûr que ça l'a été un grand soutien, ils m'ont aidé financièrement à me procurer des vêtements adéquats, des souliers. Puis ils m'ont aidé financièrement puis dans d'autres aspects comme l'aspect psychologique. Quand je pouvais donner des nouvelles bien là ils n'hésitaient pas à répondre. Pas qu'ils n'hésitaient pas, mais ils répondaient immédiatement, comme s'ils m'attendaient pour donner des nouvelles. C'est sûr que ça l'a aidé. (Stan)

Un des participants a aussi perçu du soutien de la part de sa famille élargie :

En fait ma mère travaillait, mon père est venu avec mon neveu dans le coin de Pointe-aux-Trembles environ. Ils m'attendaient là, j'ai vu mon neveu, mon père. Rendu à Lavaltrie y'avait mon père, mon grand-père, ma grand-mère, ma tante avec mon neveu. Ils étaient tous là, ils m'attendaient. Je les ai revus. (Stan)

D'autres acteurs, tels que des pairs à l'extérieur du groupe d'appartenance, ont été identifiés comme des sources de soutien par des participants : « Elles étaient comme "wow notre coureuse professionnelle wow". Là j'étais comme je trouvais ça drôle parce que genre c'était le *fun* [amusant] » (Mathilda).

Ils me disaient « Bien tu sais Karine je trouve que tu as changé, bien je trouve que tu as perdu du poids » ou tu sais des affaires comme ça. Puis ça m'a donné comme encore plus la motivation de continuer parce que je me disais ça m'a aidé comme aussi plus que juste genre la motivation. Puis j'ai trouvé ça vraiment le *fun* [plaisant] de me faire dire ça là. (Karine)

Stan donne aussi un bon exemple de ce type de situation en expliquant que des amis qui ne participaient pas à l'activité venaient parfois s'entraîner avec lui pour le supporter : « Ils m'ont encouragé puis ils étaient prêts à venir s'entraîner avec moi, même si eux y ne le faisait pas ». De plus, quelques adolescents ont soulevé avoir perçu du soutien provenant d'autres personnes qui n'étaient pas directement en lien avec l'activité. Par exemple, Thomas explique bien comment des passants pouvaient les encourager durant leur activité : « Y'a bien du monde qui nous encourage. Tu sais, y'avait bien des parents puis des gens qui vivent dans les quartiers qu'on a passés ».

2.2 Les types de soutien

Ce deuxième thème renvoie aux différentes formes de soutien perçues par les adolescents. Tous les participants ont mentionné avoir ressenti du soutien à travers leur participation à l'activité sportive structurée et presque tous ont décrit que celui-ci se présentait souvent sur le plan affectif (émotionnel) par le biais d'encouragements, de consolation et d'écoute. Mathilda et Jonathan rapportent les encouragements comme forme de soutien reçue au cours de l'activité : « On m'a fait une carte genre qui disait "wow elle est vraiment bonne". Puis un moment donné aussi la mention bon coup de la semaine de mes éducs [éducateurs] » (Mathilda).

L'arrivée [...] Tout le monde nous a applaudis, nous encourage. [...] Puis aussi on avait un coureur comme il a eu une opération pendant fait qu'il ne pouvait pas courir. [...] Mais on l'emmenait avec nous puis il était là lui aussi puis il était super content. [...] Juste l'avoir avec nous ça aussi c'était le *fun* [plaisant]. Ça nous encourageait, il nous encourageait quand on partait courir. (Jonathan)

Pour certains, comme Annabelle et Sylvie, l'écoute offerte par leur entraîneur s'est avérée être un important soutien lorsqu'ils vivaient des moments plus difficiles : « Un moment donné elle avait vu que je ne *feélais* [allais] pas, au lieu de courir je pleurais (rire). [...] Après on a parlé, après on a couru aussi. C'est le fait qu'elle prenne le temps de nous écouter, genre pas seulement courir » (Annabelle).

Bin sont très compréhensives. Exemple ça ne va pas bien, elles vont t'écouter. [...] tu peux leur parler n'importe quand. Puis surtout quand tu cours. Quand tu cours justement tu parles un peu de la vie, de ce qui se passes, qu'est-ce qui se passe dans ta vie, de ce qui se passe dans sa vie. Donc, des fois tu peux leur raconter genre des problèmes. [...] Mais elles vont comme elles vont t'écouter puis bien justement en fait, si tu as besoin de conseils elles vont t'en donner. Mais c'est comme bizarre

à expliquer là, mais genre elles vont donner des conseils [...] En fait c'est comme des conseils d'amis. C'est genre c'est comme si c'était ton ami qui te donnait des conseils, mais c'est une adulte fait que c'est comme un peu plus élaboré les conseils. (Sylvie)

Le soutien sur le plan physique est également rapporté par la plupart des participants. Celui-ci pouvait par exemple consister à aider quelqu'un à se relever ou à soigner la blessure d'autrui. Rémi et Samuel expriment bien de quelle façon le contexte de ce type d'activité sportive était propice à ce type de soutien : « Il y avait une fille, comme elle est tombée, je pense qu'elle s'est tordue la cheville. Comme ça m'avait vraiment beaucoup touché juste de voir les autres s'arrêter pour l'aider puis comme ils faisaient les premiers soins puis tout » (Rémi).

Un coureur qui ... ne pouvait pas courir fait que lui il s'était entraîné pendant tout le long à l'école pour pouvoir participer, mais y'a pas pu. [...] Fait que pendant tout le voyage il est resté dans l'autobus. À la fin on l'a mis sur une chaise roulante puis on courait avec puis on le poussait. (Samuel)

Dans une moindre mesure, quelques participants ont aussi perçu du soutien matériel, tel que l'achat d'équipement de sports ou le prêt de matériel utile lors de leur activité. Stan donne de bons exemples de ce type de soutien : « L'entraide c'est si quelqu'un avait oublié admettons du Parel ou etc., bien on lui prêtait ».

En fait quand j'ai eu mon problème avec mon cellulaire, j'avais des amis qui étaient prêts à me le prêter pour que je puisse donner des nouvelles à ma famille. Je pense que c'est pour ça que la présence des autres était aidante. (Stan)

De plus, les propos de Mathilda illustrent bien comment son intervenante les aidait à se procurer du matériel nécessaire à leur activité :

Elle nous achetait même des *Gatorade* [boissons pour sportifs] pour nous encourager, puis elle nous donnait comme des sacs, des bouteilles d'eau, comme elle achetait des bouteilles d'eau. On a même été acheté des souliers aussi, des souliers de course. Elle était vraiment gentille. (Mathilda)

Enfin, certains adolescents ont également évoqué un support offert sous forme d'encadrement ou d'enseignement. Annabelle mentionne la manière dont l'entraîneur offrait du support à travers l'enseignement de principes d'entraînement pour la course à pied : « On a eu une entraîneuse puis on pratiquait des exercices là. Genre des exercices de jambes là pour savoir mettre son pied plus loin que l'autre. Des trucs comme ça avec une technique qu'elle avait puis tout ça ». Mathieu cite quant à lui de quelle façon de l'encadrement était offert durant l'activité : « Pendant la fin de semaine du Défi Pierre Lavoie, il y'avait tout le temps [...] un accompagnateur avec nous [...] y'avait couru avec nous à côté des coureurs, puis après, tout le long y'ont des vélos pour pouvoir nous suivre ».

2.3 Les effets du soutien

Ce troisième thème regroupe les perceptions des jeunes quant aux effets qu'ils ont vécus à la suite des moments de soutien. Plusieurs d'entre eux décrivent avoir ressenti une augmentation de leur motivation dans ces situations. Pour Mélissa, les encouragements reçus lui donnaient l'envie de fournir davantage d'efforts : « Tu voyais tout le monde descendre et là t'encourage. Ça te poussait à sprinter, à faire plus vite, à te dépasser. C'est

vraiment ça que j'ai aimé durant tout le défi comme quand les gens nous encourageaient et tout ». Pour Rémi, le soutien perçu lui permettait de persévérer et de maintenir ses efforts lors de moments plus difficiles :

Quand on me réveille le matin comme à trois heures du matin puis c'est à mon tour d'aller courir puis moi je n'ai vraiment pas envie d'y aller, mais l'avantage c'est qu'eux ils étaient tous là à m'encourager puis à me dire de ne pas lâcher puis c'est ça. Puis s'ils n'étaient pas là, je serais resté à dormir. (Rémi)

Plusieurs participants, comme Mathieu et Mathilda, ont soulevé que le soutien avait eu des effets positifs sur le plan émotionnel tels que l'expérience d'une forme de plaisir, d'un sentiment de bien-être ou d'émotions positives : « [Au sujet de ses parents] j'ai trouvé ça le *fun* [plaisant] qu'ils soient là puis qu'ils soient là à l'arrivée puis qu'ils m'encouragent » (Mathieu).

J'aime ça quand les autres remarquent ce que je fais qui est bien [...] je suis *happy* [heureuse]. Parce que comme, c'est toujours le *fun* [plaisant] recevoir de l'encouragement là, je ne sais pas si c'est juste moi, mais j'aime ça. C'est le *fun* [plaisant]. [...] Tu fais genre OK wow, c'est bien ce que je fais, je ne dois pas lâcher, je dois continuer, mais j'aime ça. (Mathilda)

Quelques participants ont perçu que le soutien reçu leur avait permis de se sentir plus compétents. Par exemple, Annabelle explique comment les enseignements de son entraîneur sur la technique de course ont contribué à augmenter ce sentiment : « [En référence aux techniques de course] J'en ai appris à ma mère (rire). Ouais, je veux dire c'est vraiment *nice* [bien], c'est genre comment dire... c'est comme on se sent plus professionnelle (rire) ».

Les changements sur les plans personnel et social

Cette catégorie conceptuelle réfère aux perceptions des adolescents concernant les changements personnels et sociaux qu'ils ont remarqués chez eux et chez leurs pairs à travers l'activité sportive. Tous les jeunes mentionnent avoir perçu de tels changements. Ceux-ci sont synthétisés dans le Tableau 3 à la page suivante.

3.1 Les changements personnels

Ce thème renvoie spécifiquement aux changements intrapersonnels perçus par les participants. Les changements observés par les jeunes se regroupent en six sous-thèmes, soient la perception de soi, les processus cognitifs, la transférabilité à d'autres domaines, les habitudes de vie, la régulation émotionnelle et la compréhension de l'autre et vivre en communauté.

3.1.1 Perception de soi. Ce premier sous-thème inclut les changements que les jeunes ont relevés sur leur compréhension d'eux-mêmes ainsi que sur la manière dont ils se perçoivent.

En effet, certains adolescents expliquent que leur implication dans l'activité sportive leur a permis d'apprendre à mieux se comprendre. Les propos de Stan et d'Annie illustrent bien comment leur compréhension de soi a changé : « D'apprendre mes limites aussi ça l'a été pratique. De savoir de pas trop me donner si je n'arrivais pas à fournir ce ne serait pas mieux non plus. Donc c'est vraiment ça que j'ai appris » (Stan).

Tableau 3*Les changements personnels et sociaux*

Thèmes	Sous-thèmes	Illustrations
3.1. Les changements personnels	3.1.1. Perception de soi	Compréhension de soi Meilleure image de soi Confiance en soi Sentiment de compétence
	3.1.2. Processus cognitifs	Moins de pensées négatives Se concentrer sur l'activité Moins juger les autres Motivation
	3.1.3. Transférabilité à d'autres domaines	Espoir et optimisme face à un futur défi Réutiliser les stratégies apprises
	3.1.4. Habitudes de vie	Sommeil Alimentation Activité physique
	3.1.5. Régulation émotionnelle	Gestion du stress Gestion de la colère Moments de répit
	3.1.6. Ajustement à l'autre	Mieux comprendre les autres Connaître les forces et limites de l'autre Vivre en communauté
3.2. Les changements quant aux relations	3.2.1. Les habiletés sociales	Empathie Habiletés de communication Habiletés de résolution de problèmes
	3.2.2. Les relations	Se rapprocher des autres Sentiment d'appartenance Relations avec les intervenants Relations familiales

Ça m'a permis d'apprendre que je m'arrêtais beaucoup dans la vie genre tu sais à cause de mon asthme là je me disais que je ne pouvais pas courir, à cause qu'il y en avait des meilleurs que moi. Je me disais que je ne pouvais pas faire cet événement-là. Mais ce n'est pas vrai là. Genre il faut juste que j'essaye là. Puis genre ça c'est bon pour d'autres trucs aussi dans la vie là. (Annie)

Quelques participants ont aussi évoqué se percevoir différemment depuis leur participation à l'activité. Annie mentionne avoir désormais avoir une meilleure image d'elle-même : « Ça me permettait aussi d'avoir une bonne image de moi là. Genre je me disais "je fais de l'activité physique je suis en santé". Tu sais je ne suis pas une grosse patate ». Stan rapporte qu'il a ressenti une plus grande confiance en lui depuis sa participation : « Quand qu'on voit qu'on a réussi à le faire ça donne encore plus le goût de confiance en soi. Ça nous donne le goût de faire autre chose, de faire d'autres défis du genre » (Stan). Rémi et Mathieu ajoutent qu'ils se sont aussi sentis plus compétents dans leurs habiletés sportives : « On s'est dit qu'on l'a fait, fait que nous aussi on est bons » (Mathieu).

On a la perception qu'on peut le faire. Fait que je vois que je m'améliore de mieux en mieux en suivant les entraînements puis tout, fait que parfois on fait comme des 15, 10 [kilomètres]. Vu qui a des personnes qui n'ont pas beaucoup d'endurance, on fait un entraînement qui nous permet de s'améliorer. Moi je trouve que j'ai beaucoup amélioré. (Rémi)

3.1.2 Processus cognitifs. Ce deuxième sous-thème réfère aux changements cognitifs rapportés par les adolescents, c'est-à-dire dans leur manière de penser ou dans leur motivation. Quelques jeunes, comme Annie et Yasmine, ont mentionné s'être sentis moins envahis par les pensées négatives lorsqu'ils pratiquaient l'activité sportive : « Parce que comme, quand je courais des fois j'imaginai, genre je laissais mes problèmes derrière puis je courais vers l'avant genre » (Annie).

Bien dans ma tête comme je ne pense pas aux ennuis, je ne pense pas. Je ne pense pas, je cours. Je fais que courir. Ce n'est pas comme si tu penses, je ne sais pas, tu ne penses pas à beaucoup de choses. Tu penses juste à courir. (Yasmine)

Certains, comme Karine, ont précisé que le fait de faire de l'activité physique leur permettait de se concentrer sur d'autres aspects que leurs tracas quotidiens : « Quand je cours, je ne pense à rien d'autre que courir. Fait que ça fait que je ne pense pas mettons à l'école puis à toute ce que j'ai à faire. Fait que ça me relâche comme de toutes mes routines ». Sylvie a quant à elle remarqué que sa participation à l'activité lui avait permis de devenir plus mature et d'apprendre à moins juger les autres : « Je jugeais beaucoup les gens, alors que maintenant j'ai des nouveaux amis puis bien maintenant je ne juge plus beaucoup fait que je suis un peu moins poche. Puis aussi je grandis donc je trouve que je deviens un peu plus mature ».

Des participants indiquent aussi avoir perçu des changements dans leurs ambitions ou dans leur motivation personnelle. Rémi explique comment il a eu envie d'aller encore plus loin que ce qui était initialement prévu par l'activité :

On a de l'ambition puis tout, puis on a toujours tendance à viser vers l'avant. Genre, par exemple, si on dit comme c'est deux kilomètres chacun genre on a toujours tendance comme à viser plus loin genre. On dit souvent pourquoi pas faire trois ou quatre, des choses comme ça. (Rémi)

D'autres jeunes, tels que Mathieu et Mélissa, ont rapporté que de penser aux résultats et à leurs objectifs les avait aidés à rester motivés : « Je pense beaucoup, quand j'ai le goût d'arrêter, de me dire que de pas arrêter puis que à long terme ça va porter fruit » (Mathieu);

« J'ai toujours gardé le même truc, dans ma tête, que tu ne dois pas penser à la douleur, tu ne dois pas penser à ce qui se passe. Mais tu dois penser au résultat qui va arriver » (Mélissa). Les propos d'Annie et de Karine illustrent aussi qu'elles ont perçu une augmentation de leur motivation lors de leur implication dans l'activité sportive : « Ma motivation elle a changé. Comme au début ça me faisait vraiment peur là puis je voyais ça comme grand [...] Puis finalement genre le jour d'avant là j'étais tellement motivée je n'ai pas réussi à dormir » (Annie).

C'est vraiment comme une fierté de voir qu'après comme tous ces entraînements-là je vois que je suis encore capable de justement de me trouver la motivation d'aller courir puis de me dire « vas-y puis tu vas être capable de le faire ». Puis j'ai vraiment trouvé que c'était ressourçant comme expérience puis ça m'a permis de, bien de découvrir une partie de moi que je ne connaissais pas vraiment. Genre je ne pensais pas avoir toute cette motivation-là sincèrement. (Karine)

3.1.3 Transférabilité à d'autres domaines. Ce troisième sous-thème renvoie aux impressions des adolescents quant aux changements perçus qui sont susceptibles d'avoir entraîné des répercussions dans d'autres sphères de leur vie. Par exemple, Annie mentionne qu'elle entretient davantage d'espoir et d'optimisme face à de futurs défis depuis sa participation à l'activité sportive : « Je me sentais confiante que j'étais capable de réussir quelque chose puis tu sais, si je suis capable de réussir le défi, je suis capable dans la vie, comme d'autres choses [...] ça m'a montré que si je veux je peux ». Elle explique aussi avoir appris à essayer de faire de son mieux malgré la présence du doute d'y arriver :

Admettons pour mes futurs emplois ou quelque chose de même là. Genre cette année, comme cet été j'ai été travailler à un camp puis au début je me disais bien je suis jeune, je n'ai pas d'expérience fait qu'ils ne vont pas me choisir comparé à quelqu'un d'autre. Puis finalement je me suis essayée puis ils m'ont pris. Puis c'était genre super malade là. (Annie)

Mélissa a quant à elle observé que le fait de visualiser les résultats avait été aidant au cours de la réalisation d'activités subséquentes :

Je n'ai plus peur, comme je vais te donner un exemple, avant on me disait juste aller à la ronde, je pleurais, j'avais peur, j'avais mal au ventre comme une folle parce que j'ai vraiment peur, j'ai le vertige en haut. Et là maintenant, on me dit, comme tout à l'heure je vais à la ronde, je ne suis même pas stressée, je n'ai rien. Je suis déjà allée à la ronde sept fois depuis que l'été est recommencé. [...] J'ai toujours la même phrase dans ma tête, le résultat est meilleur que ce qui se passe en ce moment. Comme tu es dans un manège à la ronde, tu cries, tu as peur, mais après tu es comme, j'ai fait tout ça! C'est comme le Défi Pierre Lavoie. [...] Dans tous mes trucs, dans mes examens de fin d'année, je me dis ça, tu dois étudier même si y'est une heure du matin, tu dois continuer à étudier. Parce que je suis habituée, avec le défi je me couchais comme à minuit et je me réveillais à sept heures du matin. Ce n'est pas la fatigue qui m'énerve maintenant, alors même si y'est une heure du matin je vais étudier, mais le résultat qui va arriver, c'est meilleur que la fatigue. Alors c'est ça je me dis dans ma tête maintenant. (Mélissa)

3.1.4 Habitudes de vie. Ce quatrième sous-thème regroupe les perceptions des participants quant aux changements dans leurs habitudes de vie, tels que le sommeil, l'alimentation et la pratique d'activité physique. Sylvie observe un lien entre la pratique d'activité physique et des effets bénéfiques sur son sommeil : « C'était assez *tough* [dur] pour le corps, mais après tu dors bien. Tu te dis genre "j'ai fait du sport". Parce que faire du sport ça aide à dormir ». Les propos de Jonathan abondent dans le même sens : « Moi ça m'aidait à dormir quand j'y allais [...] Parce que je dépense plus mon énergie ».

D'autres adolescents, comme Mélissa et Annie, ont rapporté avoir perçu des changements dans leur façon de s'alimenter : « Les légumes là, à cause de ça j'ai commencé à manger des légumes et j'adore ça! (rire) J'aurais dû en manger plus tôt » (Mélissa).

Je me sentais comme devenir moins énergique. Genre je prenais du poids puis toute. Donc là le Défi [Pierre Lavoie] ça m'a remise en santé genre puis j'ai comme avec ça j'ai mangé plus. Genre j'ai mangé à chaque repas. (Annie)

Enfin, comme l'explique Karine, la plupart des jeunes ont aussi indiqué que leur implication dans cette activité les avait conséquemment emmenés à apporter des changements dans leur pratique d'activité physique en général :

Je me disais bien c'est une bonne manière de comme avoir des bonnes habitudes vie, de faire du sport puis de m'entraîner puis toute. Puis je trouvais que c'était une belle occasion de comme le rentrer dans ma routine, vu que je devais le faire pour le Défi [Pierre Lavoie]. (Karine)

Les exemples donnés par Rémi et Mélissa illustrent bien que, pour eux, ces nouvelles habitudes se sont maintenues dans leur quotidien : « Après avoir participé au Défi Pierre Lavoie, j'ai développé cette attitude, comme de décider un jour si je n'ai rien à faire, comme j'ai envie d'aller courir ou quelque chose dans le genre » (Rémi).

Le Défi Pierre Lavoie m'a poussé à faire d'autres exercices, m'a poussé à aimer le sport. Comme, cette année, grâce au Défi Pierre Lavoie j'ai fait beaucoup d'autres exercices. J'ai fait du kickboxing, j'étais en concentration soccer, je faisais du soccer après l'école. C'est le Défi Pierre Lavoie qui m'a poussée à faire tout ça et j'ai trouvé que j'avais une autre activité préférée que d'autres. J'ai trouvé que le sport c'était une de mes activités préférées. (Mélissa)

3.1.5 Régulation émotionnelle. Ce cinquième sous-thème inclut les perceptions des adolescents quant aux changements vécus dans leur gestion des émotions, telle que la régulation de l'anxiété ou de la colère. Certains participants, comme Sylvie et Karine, ont perçu des améliorations quant à la gestion du stress durant la période où ils pratiquaient la course à pied : « Le Défi [Pierre Lavoie] ça m'a aidé à déstresser » (Sylvie).

Je suis vraiment une personne comme stressée, puis ça me permet de relâcher mon stress. Fait que ça m'aide à comme me sentir mieux [...] la course m'avait aidé puis dès que je finis, dès que j'en faisais moins, là je voyais que j'étais plus stressée fait que ça m'a vraiment permis comme de faire un lien dans ma tête que ça m'aidait. (Karine)

Sylvie ajoute avoir l'impression que le fait de mieux gérer son stress lui permettait de mieux fonctionner dans les autres sphères de sa vie :

Aussi pour les devoirs, aussi pour les examens. Des fois, bien ça rend un peu plus zen parce que des fois je cours, ça donne de l'adrénaline courir, mais genre une ou deux heures après tu es plus calme. Fait que moi ça m'aidait à étudier mieux, à mieux étudier puis ça m'aidait aussi dans mes devoirs. Ça m'aidait à être plus concentrée. Puis bien ça m'aidait à dormir aussi. (Sylvie)

D'autres jeunes, comme Mathilda et Annie, ont observé que leur implication dans l'activité sportive leur avait permis de développer un moyen efficace pour gérer leur colère : « Honnêtement c'est rendu un moyen que je prends. Admettons quand je vis une frustration, je vais courir » (Mathilda).

Tous les problèmes dans ma vie qui sont arrivés dans la dernière année. Genre je gardais tout ça à l'intérieur puis des fois je gueulais sur des gens ou tu sais, je n'évacuais pas ça bien. Puis là, la course comme ça me faisait vraiment du bien

puis après ça je ne ressentais plus le besoin d'être fâchée contre tout le monde puis genre frapper dans un mur. (Annie)

Quelques participants, tels que Sylvie et Annie, ont mentionné que leur programme d'entraînement leur permettait d'avoir des moments de répit à l'extérieur de leur milieu de vie : « Ça m'a beaucoup aidé parce qu'en fait je me disais au lieu d'aller directement à la maison, faire mes devoirs, voir des pleures puis tout ça, je vais aller au Défi [Pierre Lavoie] » (Sylvie).

Je n'étais pas heureuse pantoute puis le Défi [Pierre Lavoie] ça me permettait comme de me sortir un peu de ce nuage noir là. Parce que bien je courais, déjà ça, puis en plus comme avec le Défi [Pierre Lavoie] en tant que tel je suis sortie de Montréal. Tu sais genre j'ai pu vraiment comme m'éloigner du centre [jeunesse]. (Annie)

3.1.6 Compréhension et ajustement à l'autre. Ce sixième sous-thème comprend les perceptions des adolescents quant aux changements vécus dans leur compréhension des autres et au fait de s'ajuster à un groupe de pairs. Comme en témoignent les exemples d'Annie et de Rémi, presque tous les adolescents expriment avoir désormais une meilleure compréhension des autres : « Les autres filles comme je voyais surtout leurs côtés négatifs au centre [jeunesse] là parce qu'on est [...] pas *full* [vraiment] tout le temps heureuse quand on était là, mais genre là j'ai comme remarqué qu'elles aussi elles voulaient s'en sortir » (Annie).

On se connaissait comme tous genre, parce que nous comme à l'école on prend comme par exemple des jours pédagogiques comme on vient, on va tous à l'école puis on apprend à se connaître, on partage nos histoires, on se confit. Fait qu'on

connaît tous les problèmes des autres, on s’amuse, on se comprend, on sait que quand on fait des *jokes* [blagues], il y a des limites à ne pas dépasser vu qu’on connaît la personne. (Rémi)

Rémi ajoute que d’avoir appris à connaître les qualités et les défauts des autres participants lui avait permis de s’ajuster à ceux-ci :

Comme c’étaient mes coéquipiers, comme surtout pour mes coéquipiers, comme je me sentais comme l’obligation comme de connaître leurs forces puis leurs faiblesses. Vu qu’on court ensemble, si je ne connais pas ses faiblesses à la personne, par exemple si moi je cours plus vite puis ma coéquipière comme elle court moins vite fait que moi je ne savais pas, fait que je vais lui donner comme des problèmes à elle genre. Fait que ça m’a permis comme de mieux connaître mes partenaires aussi. (Rémi)

D’autres jeunes, comme Jonathan et Mélissa, ont expliqué que l’activité de groupe leur avait permis d’apprendre à mieux vivre en communauté : « Tes amis tu apprends à les connaître mieux, tu sais. Tu te rapproches d’eux pendant le Défi [Pierre Lavoie]. Puis tu apprends à vivre avec eux. C’est quand même 48 heures avec eux dans l’autobus » (Jonathan).

On devait rester en équipe [...] alors on devait rester et on va faire une semaine, une fin de semaine dans un autobus, il faut qu’on s’habitue. On ne va pas tous rester là comme « euh... » Il fallait qu’on s’habitue. (Mélissa)

3.2 Les changements quant aux relations interpersonnelles

Ce second thème principal réfère aux impressions des adolescents quant aux changements interpersonnels qu’ils ont perçus à la suite de leur participation à l’activité

sportive. Il inclut également leurs perceptions quant aux changements sur leurs habiletés sociales. Les habiletés sociales se situent à mi-chemin entre le développement personnel et le développement social. Étant donné que ces habiletés se développent en partie à travers les relations sociales, l'équipe de recherche a fait le choix d'inclure ce sous-thème sous les changements quant aux relations interpersonnelles. Les réponses des participants sont ainsi regroupées en deux sous-thèmes, soient les habiletés sociales et les relations.

3.2.1 Les habiletés sociales. Parmi les changements que les jeunes ont perçus quant à leurs habiletés sociales, l'empathie, les habiletés de communication et les habiletés de résolution de problèmes ont été évoqués. En effet, quelques participants, tels que Stan et Rémi, illustrent de quelle façon l'activité sportive était propice à des moments d'empathie entre les participants : « J'ai toujours eu de la compassion pour les autres, mais ça m'a appris à en avoir encore plus » (Stan).

[En référence à un participant qui s'était blessé] Bien, y'a certaines personnes, comme on pense souvent qu'ils font ça juste pour ne pas aller courir. Ils s'investissent, mais à moment donné ils abandonnent. Certains ont tendance à dire : « Ah, il fait exprès », puis tout, mais si on a vécu cette situation, comme moi, j'ai ressenti comme le sentiment qu'elle avait. (Rémi)

Sur le plan des habiletés de communication, Stan explique avoir perçu de l'écoute entre les jeunes durant l'activité : « On était toujours là pour les autres. Toujours disponible pour l'écoute aussi ». D'autres adolescents, comme Sylvie, sentent quant à eux qu'ils parviennent maintenant à mieux s'affirmer auprès des autres :

J'ai appris à plus aller vers les gens puis aussi genre dire ce qu'on ressent puis qu'est-ce qu'on pense [...] fait que je trouve que c'est important, bien j'ai appris

que c'est très important de dire ce qu'on pensait parce que sinon les personnes ne peuvent pas nécessairement te le donner. (Sylvie)

L'exemple donné par Annie démontre de quelle manière l'activité sportive pouvait l'emmenner à exercer ses habiletés de résolution de problèmes : « Ils voulaient courir ensemble puis parler tout le temps, mais comme moi quand je cours je ne veux pas parler, je veux juste courir. Fait que là genre je leur disais genre "je suis dans ma bulle, peux-tu me laisser" (rire) ».

3.2.2 Les relations. Ce sous-thème comprend les différents changements que les participants ont observé dans leurs relations avec les autres. Tous les participants ont rapporté avoir vécu des changements dans leurs relations avec leurs pairs. Les exemples de Sylvie et de Mathieu illustrent comment leur participation à l'activité leur a permis d'agrandir leur cercle social : « La plupart du monde que j'ai connu bien y'avait des amis. [...] tu rencontres ses amis fait que [...] là bien tu te fais un plus grand cercle de réseau social, bien de connaissances » (Sylvie).

Mon ami lui au départ il connaissait plus de monde que moi dans l'autobus, y'était plus proche de d'autres personnes. Fait qu'en jouant aux cartes on a commencé à jouer avec d'autres personnes. Puis là en jouant on se parlait, on se parlait. Fait que là ça a agrandi le cercle d'amis. (Mathieu)

Quelques adolescents, comme Stan et Annie, mentionnent que l'activité à laquelle ils ont pris part leur a permis de se rapprocher des autres : « Donc on était tout le temps là pour les autres même si on ne les connaissait pas. Mais justement ça l'a tissé des liens d'amitié

puis on était tout le temps là pour les autres » (Stan); « Puis les gens genre je ne les connaissais pas *full* [vraiment] bien, mais le Défi [Pierre Lavoie] ça nous a rapprochés » (Annie). Pour quelques participants, le groupe d'appartenance est même devenu une deuxième famille à leurs yeux : « Après le Défi [Pierre Lavoie], on est comme devenu une famille, quand on se voit, on se parle, on se dit allo puis ça va » (Rémi). Pour d'autres, comme Mathieu et Sylvie, les pairs qu'ils ont appris à connaître durant l'activité les ont aidés à se sentir plus intégrés dans leur école : « Ça fait des nouvelles connaissances. [...] Il y'en a qui trouve ça un peu intimidant à l'école, mais quand tu connais beaucoup de monde, tu sais quasiment tout le monde [...] c'est moins une charge d'aller à l'école » (Mathieu).

Le Défi [Pierre Lavoie] c'est pas mal le truc qui me fait rester à l'école parce que j'aime vraiment ça, j'aime vraiment la gang qui est au Défi [Pierre Lavoie]. [...] Puis quand je dis ancré c'est qu'en première, j'étais plus comme timide puis je ne parlais pas trop aux personnes puis j'étais plus dans la gang du primaire que j'avais. Puis, bien maintenant les personnes du primaire, je ne leur parle presque plus. Il y a encore quelques amis, mais je ne leur parle plus. Puis dans l'école, je me sens plus à l'aise dans l'école puis je suis moins gênée. (Sylvie)

Plusieurs participants soulèvent aussi des changements dans leurs relations avec les intervenants qui se sont impliqués dans l'activité. Les propos de Sylvie et de Karine illustrent différentes manières dont ces changements relationnels peuvent prendre place à travers l'activité, notamment via le développement d'un lien plus significatif : « J'ai appris à les connaître puis [...] à la fin, bon ce ne sont pas tes amis parce que c'est tes professeurs puis c'est tes entraîneuses, mais tu crées un lien » (Sylvie).

Quand tu passes 36 heures avec un professeur genre dans un autobus tu sais veut, veut pas, on lui parle puis tu sais c'est le *fun* [plaisant] de comme créer des liens avec un professeur qu'on n'a pas eu la chance à part en classe de parler là. Fait que j'ai trouvé ça le *fun* [plaisant] de pouvoir justement comme apprendre à connaître un professeur puis c'était, c'était vraiment comme le *fun* [plaisant] de tu sais comme partager sa passion de courir. (Karine)

Rémi ajoute que, non seulement il connaît maintenant mieux les intervenants, mais que ces derniers ont eux aussi mieux appris à connaître les jeunes qui participaient à l'activité :

Surtout avec les enseignants à l'école. Je dirais qu'ils sont plus, c'est comme il nous connaît genre, comme quand on se voit : "Hey salut, ça va, ça va bien ton cours blablabla". Comme ils savent qu'on a des problèmes, comme ils nous demandent est-ce que ça va mieux. Puis des trucs comme ça. Disons qu'on est devenu comme genre plus connu par les intervenants qui étaient avec nous. (Rémi)

Quelques participants ont évoqué avoir perçu des changements dans leurs relations familiales lorsqu'ils participaient à l'activité sportive. Annie mentionne s'être rapprochée d'un membre de sa famille sans toutefois fournir une explication sur ce qui aurait contribué à ce changement. Elle souligne néanmoins comment l'activité a permis à son parent de poser un geste pour illustrer ce rapprochement :

Bien rendu là genre mon père c'était un peu mieux avec lui fait qu'il est venu au départ à Montréal [...] j'étais vraiment contente là. Il était comme dans la foule puis là il m'a trouvé fait qu'on s'est fait un câlin. (Annie)

Discussion

Discussion

Les résultats des analyses qualitatives rapportés au chapitre précédent illustrent qu'une activité sportive, telle que le GDPL ou EDLC, suscite chez les participants une panoplie de défis et d'expériences affectives. Les jeunes s'appuient ensuite sur des ressources internes (p. ex., pensée aidante) et externes (p. ex., le soutien reçu) afin de traverser les difficultés. Des adolescents relèvent également avoir perçu des changements personnels et relationnels depuis leur participation. La réalisation de cette étude doctorale visait d'abord à explorer les liens entre la participation à une activité sportive, le développement de soi et la résilience. Plus précisément, cette étude cherchait à explorer les liens entre les théories sur la résilience et les perceptions de jeunes qui ont pris part à une activité sportive structurée. Plusieurs modèles explicatifs complémentaires se retrouvent dans les écrits scientifiques qui traitent de la résilience. Ils ont précédemment été détaillés puis schématisés (voir appendice A) dans la section du contexte théorique. Les liens entre ces modèles et les perceptions des adolescents seront discutés ci-dessous. Les implications pratiques qui en découlent seront aussi abordées.

Quels défis ?

Les résultats précédents illustrent que les participants ont vécu plusieurs défis lors de leur implication dans l'activité sportive et que ceux-ci ont suscité différentes expériences affectives. Ces expériences affectives, lorsqu'elles étaient négatives,

pouvaient parfois ajouter une difficulté supplémentaire aux défis existants ou en engendrer de nouveaux. Les perceptions des participants quant aux défis seront discutées ci-dessous et mises en relation avec les théories sur la résilience et les autres études sur la résilience et le sport.

Les propos des adolescents démontrent une grande variabilité dans les types de défis vécus et les expériences affectives qui en résultaient. Cela reflète l'unicité de chaque individu et pourrait, en partie, expliquer la présence d'une importante hétérogénéité dans la conceptualisation de la résilience dans les écrits scientifiques, comme l'illustrent les diverses définitions, mesures utilisées et façons d'opérationnaliser les concepts, dont celui de l'adversité (Goulet-Coulombe, 2021). Néanmoins, des expériences semblent avoir été vécues de façon plus universelle, comme l'illustrent les propos récurrents des jeunes concernant certains défis et sentiments vécus. On remarque notamment que les types de défis prenaient fréquemment la forme d'une douleur internalisée (p. ex., douleur physique, fatigue) ou d'une attaque externe au corps (p. ex., les intempéries). Durant les défis, les sentiments négatifs intériorisés étaient souvent transcendés par les participants. Il s'agit d'un résultat qui pouvait être attendu étant donné qu'un préalable à la résilience est le contexte d'adversité qui emmène à stimuler les capacités d'adaptation de l'individu.

Des participants ont rapporté que le fait d'avoir déjà expérimenté des défis (p. ex., douleur et inconforts) dans le passé les avait aidés à s'y adapter plus facilement lorsqu'ils s'étaient présentés de nouveau. Cet aspect concorde avec les résultats de l'étude de Hall (2011) portant sur 14 étudiants australiens qui pratiquaient une activité sportive sur une

base régulière. Ceux-ci rapportaient qu'ils étaient désormais capables de persévérer en dépit de la souffrance physique liée à l'activité et de s'adapter aux difficultés rencontrées, étant devenus psychologiquement plus forts pour les affronter. De plus, quelques jeunes issues de la présente recherche ont mentionné que le fait d'avoir été en mesure de relever certains défis leur avait par la suite été utile dans d'autres sphères d'activités. Ils rapportaient notamment s'être sentis plus confiants pour surmonter le doute associé à leurs capacités d'obtenir un emploi souhaité ou de surmonter la crainte de faire un tour de manège. Ce transfert de compétences peut faire écho à la définition de l'effet d'inoculation que Rutter (1987) expliquait dans le modèle du défi, soit que de réussir à surmonter un défi permet d'être mieux préparés pour affronter un défi subséquent. Dans l'étude de Hall (2011), certains participants mentionnaient par ailleurs que leur implication dans une activité sportive leur avait ensuite été utile dans d'autres secteurs d'activité tel que l'obtention d'un emploi. Ainsi, tant les expériences des participants de la présente recherche que ceux des études antérieures convergent pour prétendre à une certaine transférabilité des compétences développées au sein d'une activité sportive vers d'autres types d'activités.

Les adolescents rencontrés dans le cadre de cette étude ont rapporté que les défis vécus pouvaient parfois en susciter d'autres. Par exemple, lorsque les expériences affectives vécues durant les défis étaient négatives, certains jeunes pouvaient douter de leur capacité à les surmonter et avoir une envie grandissante d'abandonner. Ils semblaient toutefois maintenir un minimum d'espoir et d'optimisme, notamment en étant témoins de la persévérance de leurs pairs qui étaient confrontés aux mêmes défis. Par ailleurs, en

1987, Rutter soulevait déjà l'importance d'avoir des défis adaptés à la juste mesure pour permettre de stimuler les capacités d'adaptation d'un individu. Plus précisément, il expliquait qu'un défi perçu comme trop facile à relever ne motiverait pas suffisamment et qu'un défi perçu comme trop difficile affecte négativement la confiance et la motivation de la personne (Harris *et al.*, 2016; Masten et Tellegen, 2012; Rutter, 1987; Southwick *et al.*, 2016). Les propos des jeunes de la présente étude vont aussi en ce sens et indiquent que le niveau de difficulté des défis demeure un aspect important à considérer lors de la planification des activités sportives et pour la constitution des groupes. Ceux-ci devraient ainsi être adaptés afin qu'ils ne soient ni trop faciles ni trop difficiles pour que les participants soient stimulés par les défis et pour qu'ils croient suffisamment en leurs compétences pour tenter de les relever. De plus, le niveau de difficulté perçu par les participants semble être corrélé négativement avec leurs sentiments de compétence et de confiance en soi. Ce constat va de pair avec les conclusions de plusieurs auteurs qui considèrent le sentiment de compétence et la confiance en soi comme des ressources internes que l'on retrouve fréquemment chez les individus résilients (Atwool, 2002; Martinek et Hellison, 1997; Masten et Tellegen, 2012; Worsley et Fordyce, 2005).

Quel soutien ?

Les jeunes de cette étude ont mentionné que le soutien reçu avait été un aspect important pour les aider à relever les défis qu'ils rencontraient. Ils ont soulevé les différentes façons dont le soutien pouvait se présenter lors de leur activité et les effets

qu'ils ont ensuite perçus. Les liens entre leurs perceptions du soutien, les théories sur la résilience et les études précédentes sont discutés ci-dessous.

L'analyse des propos des adolescents tend à démontrer que les différents types de soutien contribuent à certains besoins fondamentaux. Le soutien affectif (p. ex., encouragements, écoute), semble surtout avoir entraîné des effets positifs sur l'humeur et la motivation, ce qui aidait les participants à persister en dépit des difficultés engendrées par les défis. Le soutien physique (p. ex., aider quelqu'un à se relever, soigner une blessure) s'est avéré aidant pour permettre aux participants de persévérer en dépit d'inconforts sur le plan physique. Quant au soutien technique (p. ex., enseignement de techniques de course), il semble principalement avoir contribué à augmenter le sentiment de compétence et la confiance en soi de certains participants. Finalement, le soutien matériel s'est avéré utile pour que les jeunes se sentent capables de réaliser l'activité, mais ceux-ci ont surtout rapporté que le matériel reçu avait généré du plaisir et une forme d'encouragement. Il était déjà connu que les sentiments de compétence et de confiance en soi peuvent contribuer à la résilience chez les individus (Atwool, 2002; Martinek et Hellison, 1997; Masten et Tellegen, 2012; Rutter, 1987; Worsley et Fordyce, 2005). De même, le soutien affectif est généralement identifié comme un facteur qui facilite la résilience (Anaut, 2015; Atwool, 2002; Worsley et Fordyce, 2005). Cependant, à notre connaissance, aucune étude précédente n'avait soulevé les mécanismes par lesquels ces différents types de soutien peuvent contribuer à la résilience. Ainsi, ce constat souligne l'importance que les activités proposées permettent d'offrir différentes formes de soutien puisqu'elles ne semblent pas contribuer aux mêmes mécanismes de résilience chez les

jeunes et qu'un seul type de soutien pourrait donc ne pas être suffisant. Par exemple, l'achat de bons souliers de course peut être très utile pour diminuer la douleur ressentie lors des activités, l'apprentissage de techniques efficaces de course peut aider les jeunes à se sentir plus compétents et à croire en leurs compétences pour surmonter le défi proposé, mais les participants pourraient tout de même avoir besoin de soutien sur le plan affectif afin de demeurer motivés et de persévérer lors des moments difficiles. Les effets variés engendrés par les différents types de soutien peuvent être mis en relation avec la définition retenue de la résilience, que plusieurs auteurs considèrent comme un « processus dynamique et multifactoriel » qui se déploie à partir de ressources individuelles (p. ex., confiance en soi, sentiment de compétence), de soutiens affectifs et de facteurs environnementaux favorables comme le soutien de la famille, de pairs ou d'un groupe d'appartenance (Anaut, 2015; Fraser *et al.*, 2005; Garnezy, 1993; Ionescu, 2018; Masten et Tellegen, 2012; Stainton *et al.*, 2018; Werner, 2013; Goulet-Coulombe, 2021).

Plusieurs adolescents ont soulevé que le rôle de leur entraîneur dépassait celui de l'enseignement de compétences et qu'il offrait de façon régulière du soutien affectif sous forme d'écoute, de réconfort et d'encouragements. Les participants ont aussi rapporté qu'ils avaient développé un lien plus significatif avec leur entraîneur. Ces aspects sont comparables aux habiletés qu'un intervenant psychosocial peut utiliser dans le cadre de ses fonctions (Josse, 2019). D'ailleurs, les auteurs du programme d'intervention psychosociale par le sport *DesÉquilibres* expliquent que les entraîneurs se décrivaient comme des « *edutrainers* » puisqu'ils se considéraient à la fois comme des entraîneurs et des éducateurs (Moreau *et al.*, 2014; Parlavecchio *et al.*, 2021). Ce résultat va dans le

même sens que ceux de Rioux *et al.*, (2017a, 2017b) qui soulèvent que les caractéristiques de l'entraîneur (p. ex., empathique) et le choix de ses stratégies pédagogiques (p. ex., renforcement positif) contribuent aux bienfaits des interventions basées sur le sport. Il pourrait donc s'avérer pertinent d'offrir une formation aux entraîneurs afin de développer ces habiletés propres au soutien des participants dans le cadre d'une activité sportive à caractère psychosocial.

Quels changements ?

Les adolescents de la présente étude ont rapporté avoir vécu plusieurs changements lors de leur participation à l'activité sportive. Certains changements vécus semblent avoir contribué au développement personnel et social ainsi qu'au développement de saines habitudes de vie chez les participants. Dans la section ci-dessous, leurs perceptions quant aux changements vécus sont discutés en lien avec les théories sur la résilience et les études précédentes.

Le développement de soi

Les jeunes qui ont participé à la présente étude ont rapporté se sentir plus compétents, avoir une meilleure confiance en eux ou une meilleure image d'eux-mêmes. Cela concorde avec les résultats de l'étude de Hall (2011) auprès de 14 étudiants australiens chez qui la pratique d'un sport a engendré une meilleure estime de soi, un plus grand sentiment de confiance en leurs habiletés et un sentiment de bien-être sur le plan psychologique, ce que l'auteur décrivait comme une forme de résilience. Atwool (2002), Worsley et Fordyce (2005) soulevaient que les jeunes individus résilients présentaient

souvent un ensemble de caractéristiques, dont une bonne estime de soi et de la confiance en soi. Il semble donc que le sport peut avoir un impact positif sur le développement de ces forces qui contribuent à la résilience.

Les présents résultats illustrent que, depuis leur participation, les jeunes mentionnent avoir perçu des changements sur leur façon de réfléchir face aux défis en se laissant moins envahir par les sentiments négatifs en centrant leurs pensées sur leurs objectifs ou sur des aspects positifs de l'activité qu'ils pratiquent. Les participants rapportent que ce changement les aidait à maintenir leur motivation pour accomplir leurs objectifs en dépit des difficultés vécues. Il est possible de faire un lien entre ces changements et les approches de troisième vague en thérapie cognitive et comportementale, comme la pleine conscience qui vise à emmener le sujet à ancrer ses pensées et son attention dans le moment présent (Bishop *et al.*, 2004; Tan et Martin, 2012). En effet, pratiquer une activité physique peut aider à développer une attention soutenue et une présence mentale au moment présent, ainsi qu'à accepter les expériences de manière non-jugementale (Biddle *et al.*, 2019; Gardner *et al.*, 2020). Ces aspects de la pleine conscience sont considérés comme étant importants pour améliorer le bien-être mental et gérer les émotions de manière efficace (Bishop *et al.*, 2004; Tan et Martin, 2012). Les auteurs d'une étude contrôlée et randomisée menée auprès de 40 élèves au secondaire ont par ailleurs soulevé des effets bénéfiques sur la résilience psychosociale chez les jeunes qui avaient pris part à une intervention basée sur la pleine conscience (Felver *et al.*, 2018). De plus, des adolescents de la présente étude ont expliqué que d'avoir pris part à l'activité sportive en groupe leur avait permis de mieux comprendre leurs pairs et qu'ils étaient

désormais en mesure de s'adapter aux réalités de chacun. Cet effet peut se comparer à ceux d'approches de thérapies basées sur la mentalisation qui visent à aider les individus à mieux identifier et comprendre les pensées, les émotions et les intentions à leurs comportements et ceux d'autrui (Allen *et al.*, 2008; Bateman et Fonagy, 2013; Terradas *et al.*, 2021). Dans son ouvrage sur la résilience, Ionescu (2011) explique que les spécialistes de la santé mentale utilisent des stratégies d'intervention qui facilitent le développement de la résilience chez leurs patients, ce que l'auteur appelle la résilience assistée. Les résultats de la présente étude mettent de l'avant que tout comme la psychothérapie, une intervention psychosociale via une activité sportive a le potentiel de faciliter la résilience chez ceux qui y participent. Ce médium pourrait toutefois constituer une alternative pour attirer des adolescents qui sont plus difficiles à rejoindre avec la psychothérapie traditionnelle (Hurley *et al.*, 2017; Moreau *et al.*, 2014). En effet, les jeunes qui se mobilisent difficilement ou qui sont difficiles à rejoindre, particulièrement ceux en contexte de centre d'hébergement ou issus de familles immigrantes peuvent avoir développé une méfiance dans leurs relations face à l'autorité et résister davantage aux interventions et aux intervenants en général (Moreau *et al.*, 2014). Ainsi, les stratégies qui visent l'inclusion sociale via des activités récréatives représentent une avenue intéressante. De plus, les activités sportives peuvent aussi combler certains besoins associés à l'adolescence comme celui de vivre des sensations fortes (Nichols, 2004, 2007; Nichols et Crow, 2004; Purdy et Richard, 1983; Rioux *et al.*, 2017).

Le développement de saines habitudes de vie

Les changements sur les habitudes de vie rapportés par les participants semblent avoir eu des impacts sur d'autres facteurs qui sont eux, davantage associés à la résilience. Par exemple, les changements positifs dans les habitudes d'activité physique sont associés à une meilleure confiance en soi, qui est une caractéristique que l'on retrouve souvent chez les individus résilients (Atwool, 2002; Collishaw *et al.*, 2016; Worsley et Fordyce, 2005).

Certains jeunes de la présente étude faisaient déjà de l'activité physique sur une base régulière. Leurs résultats suggèrent qu'ils ne semblent pas avoir vécu des changements aussi importants sur les plans personnels et interpersonnels en comparaison avec d'autres pairs moins actifs au départ. Une première piste d'explication peut résider dans la conceptualisation du modèle modérateur de résilience (Masten et Tellegen, 2012; appendice A) qui rend compte des situations où une intervention pourrait n'avoir d'effets qu'auprès d'un certain groupe d'individus. Il est possible que ces participants bénéficiaient déjà de certains effets positifs associés à la pratique d'un sport. En second lieu, il se peut aussi que les défis rencontrés n'aient pas été suffisants pour leur niveau de base et qu'ils ne constituaient ainsi pas un défi à leur juste mesure, comme le suggère le modèle du défi (Harris *et al.*, 2016; Rutter, 1987; Southwick *et al.*, 2016; appendice A). Par ailleurs, deux études auprès de jeunes ayant participé à une intervention psychosociale par le sport concluaient que ce type d'intervention devrait permettre aux participants de se dépasser et de sortir de leur zone de confort sur les plans physique, psychologique et

social (Moreau *et al.*, 2014; Moreau *et al.*, 2018). Il semble donc important de s'assurer que les défis proposés par l'activité sportive soient adaptés au niveau d'activité de base des participants.

Le développement des relations

Tel que mentionné dans les résultats, tous les adolescents de la présente étude ont rapporté avoir vécu des changements positifs dans leurs relations sociales depuis leur participation. Certains ont mentionné qu'ils avaient été amenés à exercer leurs habiletés de communication, d'écoute, d'empathie et de résolution de problèmes dans le cadre de l'activité. Il est possible que ces expériences leur ait permis d'accroître leur confiance en leurs habiletés sociales, comme ce fut le cas pour les participants de l'étude de Hall (2011). Pour plusieurs auteurs, les habiletés sociales, dont les habiletés de communication et de résolution de problème, font partie des caractéristiques qui favorisent la résilience d'un individu. De plus, les relations sociales positives et chaleureuses sont fréquemment rapportées comme un facteur qui peut contribuer à la résilience (Anaut, 2015; Atwool, 2002; Stainton *et al.*, 2018; Southwick *et al.*, 2016; Worsley et Fordyce, 2005).

Aussi, des jeunes qui venaient de changer de milieu scolaire ont rapporté que leur participation les avait particulièrement aidés à s'intégrer dans leur nouvelle école. Il se peut donc que ces derniers aient davantage profité de ce changement que ceux qui fréquentaient déjà l'école depuis plus d'une année et dont l'intégration était déjà faite. Ces situations peuvent faire écho avec celles expliquées dans le modèle modérateur de résilience où une intervention a davantage d'effets auprès de certains individus (Fortin et

Bigras, 2000; Masten et Tellegen, 2012; appendice A). Ces participants avaient cependant soulevé que leur intégration avait été facilitée par le fait d'avoir rencontré d'autres jeunes qui fréquentaient déjà l'école. Ainsi, il appert important d'éviter une trop grande homogénéité lors de la constitution des groupes de participants afin de permettre la combinaison de ces différentes expériences. À ce titre, Plante *et al.*, (2016) soulevaient aussi l'importance d'une diversité à travers les participants recrutés pour les programmes d'intervention basés sur le sport, notamment en raison de la complexité des réseaux (personnel, social et institutionnel) des jeunes.

Quelles implications pratiques ?

Ce mémoire doctoral constitue une étape initiale à la compréhension de l'influence des interventions psychosociales par le sport sur le développement des jeunes et sur la résilience. Avec les facteurs de risque qui augmentent et se complexifient lors de l'adolescence (Watson *et al.*, 2003), il est important que les jeunes soient en mesure de développer leur résilience. La participation à une activité sportive est une avenue qui pourrait permettre de promouvoir la résilience (Cohu, 2006; Hall, 2011; Johnson, 2015) auprès d'une large population. De plus, le sport est un médium propice aux interventions psychosociales (Moreau *et al.*, 2014; Parlavecchio *et al.*, 2021; Rioux *et al.*, 2017).

Cette étude permet une meilleure compréhension des paramètres importants à ce type d'intervention. Entre autres, l'activité sportive choisie devrait proposer des défis adaptés en fonction des participants et prévoir du soutien offert sous différentes formes. Celle-ci devrait également favoriser un contexte pour l'intervention psychosociale,

notamment en facilitant les contacts sociaux et la coopération entre les participants. Comme discuté précédemment, une certaine hétérogénéité au sein des participants peut favoriser la combinaison de différentes expériences antérieures. Il est donc pertinent de s'intéresser à ces aspects afin de les intégrer aux programmes existants et mettre de l'avant les aspects sur lesquels miser lors de la création de nouveaux programmes. Le lecteur pourra alors s'inspirer des recommandations tout en tenant compte du contexte particulier à son milieu.

Considérations pour l'intervention

Comme le conçoit le modèle du défi (Harris *et al.*, 2016; Masten et Tellegen, 2012; Rutter, 1997; Southwick *et al.*, 2016), les résultats de la présente étude indiquent que les défis proposés lors des interventions psychosociales par le sport devraient être adaptés à la juste mesure des participants. Le défi doit ainsi impliquer une certaine difficulté afin de stimuler suffisamment les capacités d'adaptation de chacun, mais il ne doit pas être trop difficile puisque les participants doivent avoir confiance en leurs compétences pour le relever en y fournissant des efforts raisonnables.

Également, les futurs programmes d'intervention devraient prévoir des moyens pour offrir plusieurs formes de soutien puisque celles-ci ne semblent pas avoir des effets sur les mêmes facteurs. Les propos des jeunes soulèvent que le soutien affectif leur permettait de persévérer malgré les moments difficiles en ayant des effets positifs sur leur humeur et leur motivation. Le soutien physique aidait à poursuivre l'activité en présence d'inconfort physique. Le soutien technique contribuait à leur sentiment de compétence et

de confiance en soi. Puis, le soutien matériel leur faisait plaisir et les encourageait en plus de leur être utile pour réaliser l'activité.

Plusieurs auteurs soulèvent qu'en plus d'être réalisées en groupe, les activités sportives choisies devraient viser à favoriser la coopération vers un but commun, tel que de gagner ensemble, afin de favoriser une saine compétition entre les participants (Andrews et Andrews, 2003; Moreau *et al.*, 2014; Rioux *et al.*, 2017b). Dans l'activité sportive de la présente étude, certains jeunes ont d'ailleurs été marqués par le fait que les compétiteurs encourageaient même leurs rivaux et qu'une grande coopération était suscitée au sein de l'activité vers l'atteinte d'un but commun. Il appert donc important de tenir compte des mécanismes de groupe à l'adolescence, notamment sur les moyens de favoriser la création d'un but commun. De l'information à cet effet pourrait être offerte à ceux qui désirent mettre en place des interventions psychosociales basées sur le sport.

Les propos des adolescents illustraient aussi que le rôle des entraîneurs dépassait l'enseignement d'habiletés liées à l'activité physique et que leurs fonctions se rapprochaient parfois de celles d'un intervenant psychosocial (Josse, 2019; Moreau *et al.*, 2014; Parlavecchio *et al.*, 2021). En effet, certaines caractéristiques chez les entraîneurs peuvent favoriser les bienfaits d'une intervention psychosociale par le sport (Andrews et Andrews, 2003; Moreau *et al.*, 2014; Rioux *et al.*, 2017a, 2017b). Il pourrait donc être pertinent d'offrir une formation sur l'intervention psychosociale et sur la résilience aux entraîneurs et autres intervenants ou acteurs impliqués dans des activités sportives à vocation psychosociale. Bien que l'apport de l'entraîneur soit capital pour mettre de

l'avant des valeurs prosociales et d'entraide ainsi qu'un but commun au groupe de pairs, il appert que ces aspects sont aussi importants en soi dans le succès d'une intervention psychosociale basée sur le sport. Comme le mentionnent Faulkner *et al.* (2007), l'activité sportive seule n'entraîne pas de bénéfices psychosociaux et peut, au contraire, être associée à une hausse des comportements délinquants chez les garçons, particulièrement lorsque l'activité encourage l'adoption de comportements d'intimidation et d'agressivité chez ses participants (Andrews et Andrews, 2003). Il est important de considérer cet aspect au moment de mettre en place une telle intervention et lors de la constitution des groupes. Un autre aspect dont il est important de tenir compte lors de la mise en place de ces programmes d'intervention est celui du défi proposé aux participants. Afin de stimuler suffisamment les capacités d'adaptation des jeunes, de favoriser l'établissement de liens sociaux solides entre ces derniers et de promouvoir les comportements prosociaux entre eux, il est important que le défi proposé contienne une part de risque perçu par les jeunes (Crance *et al.*, 2014; Parlavecchio *et al.*, 2021) sans que ce risque ne soit perçu comme trop élevé pour relever le défi.

Ainsi, la diffusion des résultats de cette étude permettra d'adapter les interventions sportives en fonction des éléments qui favorisent la résilience (p. ex., formation auprès des entraîneurs, meilleure constitution des groupes de participants), afin d'ajouter à l'offre existante de programmes d'interventions comme le GDPL et EDLC. Cela pourrait aussi supporter l'implantation de tels programmes, dont les coûts sont élevés, auprès de plus larges populations.

Considérations pour le développement des jeunes

Les propos des jeunes de la présente étude illustrent que de saines habitudes de vie, notamment la pratique régulière d'une activité physique, leur permet d'avoir une meilleure confiance en eux. Ainsi, parce qu'elles promeuvent de bonnes habitudes de vie de par leur nature, les interventions psychosociales par le sport auraient aussi l'avantage d'agir en prévention universelle, tant sur le plan psychosocial que sur le plan de la santé physique (Forsman *et al.*, 2011; Hurley *et al.*, 2017). De plus, les résultats indiquent que ce type d'intervention peut faciliter le processus de résilience chez les adolescents en étant un terreau fertile pour leur permettre d'exercer leurs habiletés sociales (p. ex., habiletés de communication, habiletés de résolution de conflits) et de développer leurs relations interpersonnelles. Ces interventions leur permettent aussi d'accroître leur confiance en eux et leur sentiment de compétence, ce qui peut leur être utile lors de défis subséquents. Une évaluation préalable des besoins de la population ciblée pourrait toutefois être pertinente pour permettre des adaptations afin de s'assurer que ce type d'intervention y réponde. Par exemple, un entraîneur pourrait proposer un défi de plus grande envergure à un groupe qui pratique déjà de l'activité physique régulièrement, comparativement à un groupe qui n'en pratique qu'à l'occasion. L'évaluation des besoins pourrait aussi guider les intervenants dans le choix des participants pour la constitution des groupes afin d'y assurer un certain niveau d'hétérogénéité.

Des adolescents de la présente étude ont mentionné s'être inscrits au programme d'intervention à la suite de recommandations d'anciens participants ou par intérêt envers

la course à pied. Cela concorde avec le point de vue de plusieurs auteurs qui soulèvent que les interventions sportives peuvent être attrayantes auprès des jeunes qui y participent, en raison de leur intérêt pour un sport spécifique (Draper *et al.*, 2013) ou dans le but de développer un sentiment d'appartenance (Poole, 2010; Van Hout et Phelan, 2014). Selon Hurley *et al.* (2017), ce type d'intervention a ainsi le potentiel d'attirer des populations plus difficiles à rejoindre avec des méthodes traditionnelles, telle que la psychothérapie. La diffusion de cette étude pourrait donc soutenir l'implantation de programmes d'interventions sportives auprès de populations à risque, dont les adolescents font partie, ce qui permettrait d'en rejoindre un plus grand nombre.

Forces et limites de l'étude

L'une des forces de ce mémoire doctoral est qu'il s'intéresse directement aux expériences des participants, soient les adolescents et adolescentes, à qui s'adressent les interventions étudiées. Ils sont aussi les mieux placés pour identifier les besoins auxquels répond l'activité à travers les expériences qu'ils ont vécu. De plus, les adolescents ayant pris part à cette recherche ont été recrutés à partir des services jeunesse et de différents milieux scolaires, ce qui offre une plus grande variabilité de situations dans lesquelles ils pourraient avoir été exposés à des contextes d'adversité.

Une autre force de ce mémoire doctoral réside dans le travail préalable sur la grille de codage (présentée en appendice C) qui a été réalisée à partir des *a priori* théoriques, notamment à partir des différents modèles conceptuels de résilience (voir appendice A) et des facteurs qui la facilite, ce qui a permis de structurer l'analyse des résultats. Le fait

d'avoir retenu plusieurs modèles complémentaires a permis d'intégrer de multiples facettes du processus dynamique de résilience et de l'analyser sous différents angles. Les théories sur la résilience sont nombreuses et ont évoluées au fil du temps (Cohu, 2005; Goulet-Coulombe, 2021; Ionescu, 2018). Les différentes études qui y réfèrent ne conceptualisent pas toujours la résilience et l'adversité de la même façon ou peuvent utiliser des instruments de mesure qui contiennent des lacunes méthodologiques, ce qui complexifie l'opérationnalisation de ces concepts (Goulet-Coulombe, 2021). Cette grille de codage constitue donc une contribution notable puisqu'en plus d'avoir permis de nouvelles connaissances sur les liens entre les interventions psychosociales par le sport et la résilience, elle pourra servir de cadre d'analyse pour de futures recherches sur le sujet.

Bien que ce mémoire doctoral présente certaines forces, il présente aussi quelques limites. L'échantillon qualitatif à l'étude était constitué de jeunes qui avaient relevé le défi initialement proposé, soit de compléter l'entraînement et l'activité sportive qui s'en suivait. Il est possible que cela ait introduit un biais positif dans leur façon de percevoir l'activité à l'étude et ses impacts. De plus, l'utilisation d'un canevas d'entrevue où l'exploration des changements perçus est au premier plan pourrait avoir favorisé l'élaboration autour des changements positifs chez les participants plutôt que sur des effets délétères ou moins positifs. Certains adolescents ont également éprouvé des difficultés à verbaliser leurs expériences lors des entretiens semi-structurés. Bien que ces dernières difficultés pourraient être mise en relation avec la façon dont les questions leur étaient posées, mais pourrait aussi être expliqué par le fait que les adolescents éprouvent souvent des difficultés à verbaliser leurs expériences internes (Benson, 2006; Moreau *et al.*, 2014;

Smith et Nylund, 2000). Enfin, le fait d'avoir un nombre restreint de participants limite la généralisation des résultats.

Pistes de recherche futures

Par ailleurs, un développement autour de cette grille de codage (voir appendice C) dans laquelle sont intégrés les différents modèles de résilience (voir appendice A) serait prometteur. Cette nouvelle version pourrait ensuite être utilisée pour d'autres études et d'autres contextes. De surcroît, il serait intéressant d'explorer comment l'évolution de la difficulté des défis influence d'une part l'expérience affective des participants et d'autre part les changements qu'ils ont remarqués. Aussi, une étude auprès de ceux qui ont abandonné l'activité permettrait entre autres d'explorer s'il s'agissait d'un défi à leur juste mesure ou si l'activité proposée répondait bien à leurs besoins.

De plus, en raison de l'évidente présence de composantes du modèle du défi dans les propos des adolescents, il serait pertinent de mener des études longitudinales et des modèles d'équations structurelles afin d'analyser le modèle du défi tel que l'ont recommandé Zimmerman & Arunkumar (1994). De telles recherches permettraient d'étudier l'effet d'inoculation sur une longue période et lors de défis subséquents, tout en contrôlant les autres variables susceptibles de contribuer aux changements à long terme. Il serait alors intéressant de vérifier si des résultats similaires à ceux de la présente étude ressortent dans des devis plus robustes avec de grands échantillons. Un devis longitudinal permettrait aussi d'observer si les participants ont été en mesure de maintenir les changements qu'ils avaient initialement identifiés.

Il demeure que la présente étude relève de modèles conceptuels de la résilience qui ont été choisis par l'équipe de recherche et, comme le constate la *scoping study* de Goulet-Coulombe (2021), il y a encore un besoin de consensus quant à la manière de conceptualiser la résilience, ce qui appelle à l'utilisation de devis de recherche plus robustes et menés auprès de plus grands échantillons. Comme le mentionne Goulet-Coulombe (2021), d'autres *scoping study* plus larges sur les modèles théoriques de la résilience seraient pertinentes afin d'arriver à des modèles communément acceptés dans la littérature scientifique et à une compréhension plus intégrative de la résilience.

Conclusion

Conclusion

En réponse à l'intérêt grandissant envers les interventions psychosociales basées sur le sport, cette étude visait à comprendre de quelles façons ce type d'intervention peut faciliter la résilience chez les jeunes. Les données issues d'entretiens semi-structurés menés auprès de 15 adolescents ayant pris part à une intervention psychosociale via le sport ont été analysées à l'aide de la méthode des catégories conceptualisantes. Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que les résultats des autres recherches, qui soulèvent des liens entre la pratique sportive et la résilience (Cohu, 2005; Hall, 2011; Johnson, 2015). Ils vont aussi plus loin que ces dernières études en appuyant la présence de différents aspects des modèles théoriques et en renseignant sur les mécanismes par lesquels le processus de résilience peut opérer lors d'une intervention psychosociale basée sur le sport. Des jeunes ont notamment rapporté avoir une meilleure confiance en eux et se sentir plus compétents depuis leur participation et d'autres ont expliqué qu'ils avaient développé des stratégies qui leur permettaient de moins se laisser envahir par les pensées négatives. Les résultats appuient également la présence de possibles effets modérateurs auprès des participants. En effet, les adolescents qui pratiquaient déjà de l'activité physique régulièrement semblent avoir relevé moins de changements sur leur confiance en soi que les autres. De même, les jeunes qui venaient d'intégrer leur milieu scolaire ont rapporté plus de changements sur le plan des relations

sociales. Enfin, les résultats soulèvent que ce type d'intervention devrait tenir compte d'aspects en lien avec le modèle du défi, comme le fait de proposer des défis adaptés à la juste mesure des participants afin de faciliter l'effet d'inoculation.

Bien qu'il ne soit pas possible d'établir des liens de causalité à partir des résultats de la présente étude et qu'ils comportent certaines limites quant à leur portée, ce projet doctoral permet de mieux comprendre les mécanismes par lesquels une intervention psychosociale par le sport peut favoriser la résilience des participants. La divulgation de cette étude permettra aux acteurs et décideurs impliqués dans les interventions sportives à caractère psychosocial de considérer les recommandations et de les adapter au contexte propre à leur milieu. Ainsi, en plus des aspects soulevés en lien avec le modèle du défi, il appert important que l'intervention propose différents types de soutien (p. ex., affectif, matériel, physique) aux participants puisque ceux-ci ne contribuent pas de la même façon à la résilience. De plus, une attention particulière devrait être portée à la constitution des groupes afin de permettre la combinaison de différentes expériences entre les participants. Enfin, les entraîneurs devraient être sensibilisés à leur rôle qui peut s'apparenter à celui d'un intervenant psychosocial. Ces résultats appuient ceux de travaux précédents (Moreau *et al.*, 2014; Parlavecchio *et al.*, 2021; Rioux *et al.*, 2017a) qui soulevaient que le contexte de l'activité et les caractéristiques de l'entraîneur sont des paramètres importants à considérer lors de l'implantation de tels programmes.

Un développement autour de la grille de codage utilisée pour analyser les impressions des participant sous l'angle de la résilience s'annonce prometteur pour de

futures recherches sur des programmes ou des contextes différents. Il demeure toutefois pertinent de poursuivre le développement des connaissances sur la résilience et les interventions psychosociale par le sport via des devis plus robustes et de grands échantillons afin de valider si les résultats ressortent aussi dans ces études.

Références

Allen, J. G., Fonagy, P. et Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Pub.

Anaut, M. (2011). Du traumatisme à l'émancipation: vers un cadre clinique d'accompagnement des processus de résilience. *Counseling et Spiritualité*, 30(1), 29-44.

Anaut, M. (2015). La résilience: évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherche en Soins Infirmiers*, 121(2), 28-39. <https://doi.org/10.3917/rsi.121.0028>

Andrews, J. P. et Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: The rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science & Medicine*, 56(3), 531-550. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00053-9](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00053-9)

Atwool, N. (2002). Adolescents and attachment: Implications for adults working with young people. *Children's Issues: Journal of the Children's Issues Centre*, 6(1), 39. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.366174558379312>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. Macmillan.

Barbui, C., Purgato, M., Abdulmalik, J., Acarturk, C., Eaton, J., Gastaldon, C., Gureje, O., Hanlon, C., Jordans, M., Lund, C., Nosè, M., Ostuzzi, G., Papola, D., Tedeschi, F., Tol, W., Turrini, G., Patel, V. et Thornicroft, G. (2020). Efficacy of psychosocial interventions for mental health outcomes in low-income and middle-income countries: an umbrella review. *The Lancet Psychiatry*, 7(2), 162-172. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30511-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30511-5)

Bateman, A. et Fonagy, P. (2013). Mentalization-based treatment. *Psychoanalytic inquiry*, 33(6), 595-613. <https://doi.org/10.1080/07351690.2013.835170>

- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., et Sesma, A., Jr. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. Dans R. M. Lerner et W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 894-941). John Wiley & Sons, Inc..
- Bergeri, I., Michel, R. et Boutin, J. P. (2002). Pour tout savoir ou presque sur le coefficient kappa. *Med Trop*, 62(6), 634-636.
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G. et Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bonanno, G. A. et Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity – trajectories of minimal impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 378-401. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12021>
- Bonanno, G. A., Romero, S. A. et Klein, S. I. (2015). The temporal elements of psychological resilience: An integrative framework for the study of individuals, families, and communities. *Psychological Inquiry*, 26(2), 139-169. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.992677>
- Bonnie, R. J. et Backes, E. P. (dir.). (2019). *The promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth*. National Academies Press.

- Born, M. (2011). *Pour qu'ils s'en sortent! Comment intervenir efficacement auprès de jeunes délinquants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Born, M., Chevalier, V. et Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of Adolescence*, 20(6), 679-694. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0119>
- Brief, A. P. et Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11(4), 710-725. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4283909>
- Bryan, A. D., Schmiege, S. J. et Magnan, R. E. (2012). Marijuana use and risky sexual behavior among high-risk adolescents: trajectories, risk factors, and event-level relationships. *Developmental Psychology*, 48(5), 1429. <https://doi.org/10.1037/a0027547>
- 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. <https://doi.org/10.1002/cbm.36>
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A. et Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of youth and adolescence*, 46(3), 483-504. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0555-6>
- Coalter, F. (2005). *The social benefits of sport* (Vol. 17). Edinburgh: SportScotland.
- Cohen J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213-220. <https://doi.org/10.1037/h0026256>
- Cohu, E. (2005). *Participation in athletics and development of certain traits related to resiliency theory* [Dissertation doctorale inédite]. Union University.

- Collishaw, S., Hammerton, G., Mahedy, L., Sellers, R., Owen, M. J., Craddock, N., Thapar, A. K., Harold, G. T., Rice, F. et Thapar, A (2016). Mental health resilience in the adolescent offspring of parents with depression: a prospective longitudinal study. *The Lancet Psychiatry*, 3(1), 49-57. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00358-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00358-2)
- Crance, M., Trohel, J. et Saury, J. (2014). Construction d'une œuvre chorégraphique en collège et émergence d'une « compagnie de danse scolaire ». *Staps*, 103(1), 69-85. <https://doi.org/10.3917/sta.103.0069>
- Cyrulnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. et Jorland, G. (2012). *Résilience connaissances de base*. Odile Jacob.
- 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. https://doi.org/10.1300/J370v21n02_04
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.004>
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company. (Ouvrage original publié en 1968)
- Étudiants Dans La Course. (2022). *Qui nous sommes*. <http://www.etudiantsdanslacourse.org/qui-nous-sommes/>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10865-006-9091-2>

- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V. et Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Felver, J. C., Clawson, A. J., Morton, M. L., Brier-Kennedy, E., Janack, P. et DiFlorio, R. A. (2019). School-based mindfulness intervention supports adolescent resiliency: A randomized controlled pilot study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(1), 111-122. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1461722>
- Fergus, S. et Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. doi: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357
- Fleiss, J. L. et Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33(3), 613-619. <https://doi.org/10.1177/00131644730330030>
- Fletcher, D. et Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Forsman, A. K., Nordmyr, J. et Wahlbeck, K. (2011). Psychosocial interventions for the promotion of mental health and the prevention of depression among older adults. *Health Promotion International*, 26(1), 85-107. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar074>
- Fortin, L. et Bigras, M. (2000). La résilience des enfants: facteurs de risque, de protection et modèles théoriques: Bien-être subjectif et facteurs de protection. *Pratiques psychologiques (Le Bouscat)*, (1), 49-63.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. et Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>

- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A. et Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0105-x>
- Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2020). Mindfulness in sport contexts. *Handbook of Sport Psychology*, 738-750. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch35>
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric annals*, 20(9), 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127–130. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627>
- Garnezy, N., Masten, A. S. et Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 97-111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Glowacz, F. et Born, M. (2015). 18 Away from Delinquency and Crime: Resilience and Protective Factors. Dans *The Development of Criminal and Antisocial Behavior* (pp. 283-294). Springer International Publishing.
- Gonzalez, M. L., Butler, A. S. et England, M. J. (dir.). (2015). *Psychosocial interventions for mental and substance use disorders: a framework for establishing evidence-based standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Gorzalka, B. B., Hill, M. N. et Chang, S. C. H. (2010). Male-female differences in the effects of cannabinoids on sexual behavior and gonadal hormone function. *Hormones and Behavior*, 58, 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2009.08.009>
- Goulet-Coulombe, L. (2021). « Ça va bien aller » : une scoping study des fondements théoriques liés au développement de la résilience [Mémoire doctoral inédit]. Université de Sherbrooke.

- Hall, N. (2011). "Give it everything you got": resilience for young males through sport. *International Journal of Men's Health*, 10(1), 65. doi: 10.3149/jmh.1001.65
- Hamby, S., Grych, J. et Banyard, V. (2018). Resilience portfolios and poly-strengths: Identifying protective factors associated with thriving after adversity. *Psychology of violence*, 8(2), 172. <https://doi.org/10.1037/vio0000135>
- Harris, M. A., Brett, C. E., Starr, J. M., Deary, I. J. et McIntosh, A. M. (2016). Early-life predictors of resilience and related outcomes up to 66 years later in the 6-day sample of the 1947 Scottish mental survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(5), 659-668. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1189-4>
- Hébert, A., (2016). *Anxiété, la boîte à outils: stratégies et techniques pour gérer l'anxiété*. Éditions de Mortagne.
- 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. <https://doi.org/10.1177/002214650604700306>
- Hurley, D., Swann, C., Allen, M. S., Okely, A. D. et Vella, S. A. (2017). The role of community sports clubs in adolescent mental health: the perspectives of adolescent males' parents. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(3), 372-388. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2016.1275751>
- Ionescu, S. (2011). *Traité de résilience assistée*. PUF.
- Ionescu, S. (2015). De la résilience naturelle à la résilience assistée. Dans F. Julien-Gauthier & C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation* (p. 5-17). Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES. [https://psychanalyse.com/pdf/RESILIENCE%20ASSISTEE%20-%20REUSSITE%20EDUCATIVE%20ET%20READAPTATION%20-%20CRIRES%20\(146%20Pages%20-%201,8%20Mo\).pdf#page=9](https://psychanalyse.com/pdf/RESILIENCE%20ASSISTEE%20-%20REUSSITE%20EDUCATIVE%20ET%20READAPTATION%20-%20CRIRES%20(146%20Pages%20-%201,8%20Mo).pdf#page=9)

- Ionescu, S. (2018). Résilience assistée et contexte culturel. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo & F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience* (p. 3-12). Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/resilience-et-culture-culture-de-la-resilience>
- Jackson, S., Born, M. et Jacob, M. N. (1997). Reflections on risk and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 20(6), 609-616.
- Johnson, J. (2015). *Participation in sports and the development of resilience in adolescents* [Thèse de doctorat inédite]. Brigham Young University.
- Josse, É. (2019). Fondement et principes généraux des interventions psychosociales en urgence. *Rhizome*, 73(3), 4-5. <https://doi.org/10.3917/rhiz.073.0004>
- Kalisch, R., Baker, D. G., Basten, U., Boks, M. P., Bonanno, G. A., Brummelman, E., Chmitorz, A., Fernández, G., Fiebach, C. J., Galatzer-Levy, I., Geuze, E., Groppa, S., Helmreich, I., Hendler, T., Hermans, E. J., Jovanovic, T., Kubiak, T., Lieb, K., Lutz, B., ... Kleim, B. (2017). The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behaviour*, 1(11), 784-790. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0200-8>
- Katambwe, J., Genest, K. et Porco, B. (2014). Approches méthodologiques et objets d'induction organisationnels: la pertinence d'une stratégie de recherche multiétagée. *Approches Inductives: Travail Intellectuel et Construction des Connaissances*, 1(1), 239-268. <https://doi.org/10.7202/1025752ar>
- Kreher, J. B. et Schwartz, J. B. (2012). Overtraining syndrome: a practical guide. *Sports Health*, 4(2), 128-138. <https://doi.org/10.1177/1941738111434406>
- Labossière, S., Thibault, I. et Laurier, C. (2020). Attitudes et comportements alimentaires problématiques chez les étudiants-athlètes universitaires : quand le contexte augmente le risque. *Psychologie Québec*, (Mars). https://www.ordrepsy.qc.ca/-/attitudes-et-comportements-alimentaires-problematiques-chez-les-etudiants-athletes-universitaires-quand-le-contexte-augmente-le-risque?p_r_p_564233524_categoryId=462688

- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Le Grand Défi Pierre Lavoie. (2022). *Le défi en détail*. <https://www.legdpl.com/le-grand-defi/le-defi-en-detail>
- Lemay, M. (2002). Résister: rôle des déterminants affectifs et familiaux. Dans B. Cyrulnik et P. Conrath (dir.), *Ces enfants qui tiennent le coup* (p. 27-44). Paris, Hommes et Perspectives.
- Lipowski, M., Lipowska, M., Jochimek, M. et Krokosz, D. (2015). Resiliency as a factor protecting youths from risky behaviour: Moderating effects of gender and sport. *European Journal of Sport Science*, 16(2), 246-255. <https://doi.org/10.1080/17461391.2015.1024755>
- Lohman, B. J. et Billings, A. (2008). Protective and risk factors associated with adolescent boys' early sexual debut and risky sexual behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 723-735. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9283-x>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A. et Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.009>
- Martinek, T. J. et Hellison, D. R. (1997). Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity. *Quest*, 49(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484222>

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2012). Resilience in children. *Developmental Psychology: Revisiting the Classic Studies*. SAGE Publications: London, UK, 204.
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- Masten, A. S. et Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (dir.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (p. 271–333). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>
- Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K. et Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: the moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(5), 745-764. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1988.tb00751.x>
- Masten, A. S. et Obradovic, J. (2007). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S. et Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361. doi:10.1017/S095457941200003X
- McMahon, E. M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Cozman, D., Haring, C., Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J. P., Nemes, B., ... Wasserman, D. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(1), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0875-9>

- Moreau, N., Chanteau, O., Benoît, M., Dumas, M. P., Laurin-lamothe, A., Parlavecchio, L. et Lester, C. (2014). Sports activities in a psychosocial perspective: Preliminary analysis of adolescent participation in sports challenges. *International Review for the sociology of sport*, 49(1), 85-101. <https://doi.org/10.1177/1012690212452361>
- Moreau, N., Thibault Lévesque, J., Molgat, M., Jaimes, A., Parlavecchio, L., Chanteau, O. et Plante, C. (2018). Opening the black box of a sports-based programme for vulnerable youth: The crucial role of social bonds. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1430060>
- Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C. et Smith, V. L. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth & Society*, 31(4), 387-416. <https://doi.org/10.1177/0044118X00031004001>
- Nichols, G. (2004). Crime and punishment and sports development. *Leisure Studies*, 23(2), 177–194. <https://doi.org/10.1080/0261436042000226363>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2311.2004.00327.x>
- O’Dougherty Wright, M. et Masten, A. (2005). Resilience processes in development. Dans S. Goldstein & R.B. Brooks (dir.), *Handbook of resilience in children* (p. 17-37). New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

- Parker, A., Meek, R. et Lewis, G. (2013). Sport in a youth prison: male young offenders' experiences of a sporting intervention. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830699>
- Parlavecchio, L., Moreau, N., Favier-Ambrosini, B. et Gadais, T. (2021). Principles-of-action used by an eductrainer to create social bonds through sport in a psychosocial intervention program. *Journal of Sport for Development*. <https://jsfd.org/>
- Petrucelli, K., Davis, J. et Berman, T. (2019). Adverse childhood experiences and associated health outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 97, 104-127. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104127>
- Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A. et Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology*, 44, 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>
- Plante, C., Moreau, N., Jaimes, A., & Turbide, C. (2016). Motivational factors for youth recruitment in voluntary interventions: the case of a community sport program. *Sport, Education and Society*, 21(7), 1071-1090. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975115>
- Poole, C. N. (2010). *Organized sport as an intervention for juvenile re-offending: Effects on self-esteem, coping styles and goal setting skills*. Alliant International University, Los Angeles.
- 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.
- Rioux, M. A., Laurier, C., Gadais, T. et 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. <https://doi.org/10.7202/1042253ar>

- Rioux, M. A., Laurier, C., Gadais, T. et Terradas, M. (2017b). Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants: analyse descriptive et compréhensive de dix interventions. *Revue de Psychoéducation*, 46(2), 337-358. <https://doi.org/10.7202/1042254ar>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Schwab-Stone, M. E., Ayers, T. S., Kaspro, W., Voyce, C., Barone, C., Shriver, T. et Weissberg, R. P. (1995). No safe haven: A study of violence exposure in an urban community. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(10), 1343-1352. <https://doi.org/10.1097/00004583-199510000-00020>
- Schwab-Stone, M., Chen, C., Greenberger, E., Silver, D., Lichtman, J. et Voyce, C. (1999). No safe haven II: The effects of violence exposure on urban youth. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(4), 359-367. <https://doi.org/10.1097/00004583-199904000-00007>
- Singer, M. I., Anglin, T. M., Yu Song, L. et Lunghofer, L. (1995). Adolescents' exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Jama*, 273(6), 477-482. doi:10.1001/jama.1995.03520300051036
- Smith, C., & Nylund, D. (dir.). (2000). *Narrative therapies with children and adolescents*. Guilford Press.
- Southwick, S. M., Sippel, L., Krystal, J., Charney, D., Mayes, L. et Pietrzak, R. (2016). Why are some individuals more resilient than others: the role of social support. *World Psychiatry*, 15(1), 77. doi:10.1002/wps.20282
- Stainton, A., Chisholm, K., Kaiser, N., Rosen, M., Upthegrove, R., Ruhrmann, S. et Wood, S. J. (2018). Resilience as a multimodal dynamic process. *Early Intervention in Psychiatry*, 13(4), 725-732. <https://doi.org/10.1111/eip.12726>

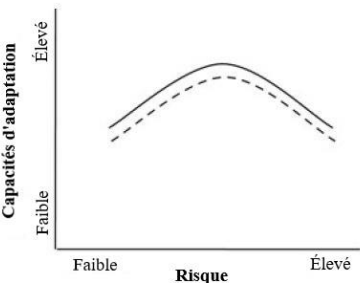
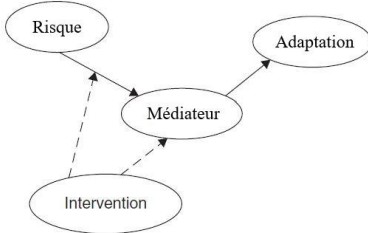
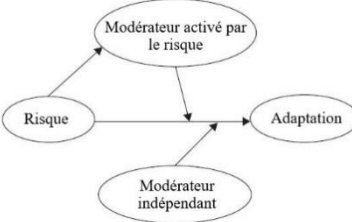
- Steiner, H., Mcquivey, R. W., Pavelski, R., Pitts, T. et Kraemer, H. (2000). Adolescents and Sports: Risk or Benefit. *Clinical Pediatrics*, 39(Mars), 161–166. <https://doi.org/10.1177/000992280003900304>
- Sundgot-Borgen, J. et Torstveit, M. K. (2010). Aspects of disordered eating continuum in elite high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 112-121. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01190.x>
- Tan, L. B. et Martin, G. (2012). Mind full or mindful: A report on mindfulness and psychological health in healthy adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 64-74. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.709174>
- Terradas, M., Domon-Archambault, V. et Didier, O. (2021). Le travail interdisciplinaire auprès des enfants ayant vécu des traumatismes relationnels précoces: l'apport de la mentalisation. *Revue québécoise de psychologie*, 42(2), 91-120. <https://doi.org/10.7202/1081257ar>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0193723513520012>
- Watson, D. L., Newton, M. et Kim, M. S. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35(3), 217-232. <https://doi.org/10.1023/A:1025781603097>
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(1), 72-81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>

- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5(1), 47-51. <https://doi.org/10.1007/BF00538544>
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies?. Dans *Handbook of resilience in children* (p. 87-102). Springer, Boston, MA.
- Werner, E.E. et Smith, R.S. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams-Whister-Cox.
- Witherspoon, D. et Ennett, S. (2011). Stability and change in rural youths' educational outcomes through the middle and high school years. *Journal of youth and adolescence*, 40(9), 1077-1090. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9614-6>
- Wolin, S. et Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pediatric Clinics*, 42(2), 415-429.
- Worsley, L. et Fordyce, R. (2005). The resilience doughnut. *The secret of strong kids. Bringing resilience into the common language of families*. Sydney: Wild & Woolley.
- Zimmerman, M. A. et Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8(4), 1-20.

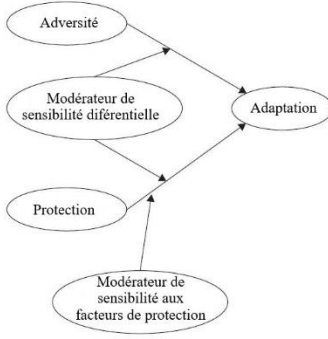
Appendice A

Schématisation des modèles conceptuels de résilience

Modèles de résilience les plus couramment cités dans la littérature

Auteurs	Graphique	Description
<p style="text-align: center;">Modèle défi</p> <p>Garmezy <i>et al.</i>, (1984) Masten (2012) Masten et Tellegen (2012) Rutter (1987)</p>	 <p>Le graphique illustre le modèle défi. L'axe vertical est étiqueté 'Capacités d'adaptation' avec 'Élevé' au sommet et 'Faible' à la base. L'axe horizontal est étiqueté 'Risque' avec 'Faible' à gauche et 'Élevé' à droite. Deux courbes en U inversé sont tracées : une ligne pleine supérieure et une ligne pointillée inférieure. Les deux courbes commencent à un niveau bas de risque, montent à un pic au risque modéré et descendent à un niveau plus élevé de risque.</p>	<p>La résilience se développe face à l'exposition à l'adversité. Un niveau insuffisant de stress ne stimule pas assez l'individu et un niveau trop élevé entraîne des difficultés. Cependant, à certains degrés, le stress permet de réveiller les capacités adaptatives de l'individu.</p>
<p style="text-align: center;">Modèle médiateur</p> <p>Garmezy <i>et al.</i>, (1984) Masten (2001) Masten et Cicchetti (2016) Masten et Tellegen (2012)</p>	 <p>Le diagramme du modèle médiateur montre quatre ovales : 'Risque' (en haut à gauche), 'Intervention' (en bas à gauche), 'Médiateur' (au centre) et 'Adaptation' (en haut à droite). Des flèches indiquent que 'Risque' agit sur 'Adaptation' (flèche pleine), 'Intervention' agit sur 'Médiateur' (flèche pleine) et 'Médiateur' agit sur 'Adaptation' (flèche pleine). Une flèche pleine va aussi de 'Risque' à 'Médiateur'. Une flèche pointillée va de 'Intervention' à 'Risque'.</p>	<p>Des facteurs de protection peuvent compenser l'effet de certains facteurs de risques, ce qui peut aider l'individu de maintenir un bon niveau d'adaptation sociale.</p>
<p style="text-align: center;">Modèle modérateur</p> <p>Garmezy <i>et al.</i>, (1984) Masten (2001) Masten <i>et al.</i>, (1988) Masten et Cicchetti (2016) Masten et Tellegen (2012) Werner et Smith (1989)</p>	 <p>Le diagramme du modèle modérateur montre quatre ovales : 'Risque' (à gauche), 'Modérateur activé par le risque' (en haut), 'Modérateur indépendant' (en bas) et 'Adaptation' (à droite). Des flèches indiquent que 'Risque' agit sur 'Adaptation' (flèche pleine), 'Modérateur activé par le risque' agit sur 'Adaptation' (flèche pleine) et 'Modérateur indépendant' agit sur 'Adaptation' (flèche pleine). Une flèche pleine va aussi de 'Risque' à 'Modérateur activé par le risque'. Une flèche pleine va de 'Modérateur activé par le risque' à 'Modérateur indépendant'.</p>	<p>L'interaction entre les facteurs de risque et de protection a un effet sur l'adaptation. Ce modèle rend compte des interventions qui ont parfois seulement des effets auprès d'individus particulièrement sous-stimulés.</p>

Modèles de résilience les plus couramment cités dans la littérature (suite)

Auteurs	Graphique	Description
<p>Masten et Cicchetti (2016) Masten et Tellegen (2012)</p>	<p style="text-align: center;">Modèle susceptibilité</p>  <pre> graph LR A(Adversité) --> AD(Adaptation) MS(Modérateur de sensibilité différentielle) --> AD P(Protection) --> AD MSP(Modérateur de sensibilité aux facteurs de protection) --> P </pre>	<p>La susceptibilité au stress est différente d'une personne à l'autre. Une personne plus susceptible ressentira davantage d'effets adverses associés aux facteurs de risques, mais elle bénéficiera aussi plus fortement de l'effet des facteurs de protection qu'une personne moins réactive.</p>

Appendice B

Grille d'entretien semi-structuré

Grille d'entretien semi-structuré

Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
du Centre-Est-de-
l'île-de-Montréal

Québec 



Centre jeunesse
de Montréal
Institut universitaire
— Affilié à —
UQÀM Université
de Montréal 

Courir pour être mieux. Le sport comme vecteur d'intégration psychosociale

Entretien semi-structuré



Consigne de départ : « Le but de notre rencontre est de discuter de divers aspects concernant ta participation à l'activité du Grand Défi Pierre Lavoie – Courir au secondaire au cours de la dernière année. Je te poserai des questions, mais sens-toi libre de répondre comme cela te viens à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous aborderons des sujets comme ta perception de l'activité, les relations avec tes partenaires d'entraînement, le dépassement de soi, le plaisir, le contenu des entraînements et les changements que tu as pu remarquer depuis le début des entraînements. N'hésite-pas à me poser des questions ou à me donner des informations que tu juges importantes. Tout ce que tu me diras demeurera confidentiel. »

L'activité :

- Trouve 10 qualificatifs/mots pour décrire ton expérience lors du GDPL (*reprendre chacun des mots et demander : « En quoi le GDPL était _____ pour toi ? », puis demander les 2 mots qu'il aime le mieux et les deux qu'il aime le moins en lien avec le GDPL*)
- Pourquoi as-tu décidé que tu participais au GDPL ? (*Première fois?*)
 - o Avais-tu déjà fait du sport et/ou de la course à pied auparavant ? Peux-tu m'en parler ?
- Parle-moi de comment était l'entraînement pour ce défi. (*le fait de s'entraîner en groupe*)
 - o Qu'as-tu le plus/moins aimé de ton entraîneur ?
 - o Quelles sont les qualités essentielles d'un bon entraîneur ?
- Qu'aurais-tu fait de différent si tu étais l'entraîneur/Pierre Lavoie ?
- Selon toi, qu'est-ce que ça prend/qu'est-ce qu'il faut pour réussir le GDPL ?

Relations, effet de groupe :

- Est-ce que tu avais déjà des amis parmi tes partenaires d'entraînement ? / Développé de nouvelles amitiés (durant entraînement/défi) Peux-tu m'en parler ?
- Des partenaires d'entraînement avec qui tu avais moins d'affinités ? Peux-tu m'en parler ?
- Raconte un moment où la présence des autres était aidante pour toi/où tu aurais préféré être seul, alors que tu étais en présence des autres ?
- Les autres amis/ta famille, comment ont-ils réagi quand ils ont appris que tu faisais le défi ? (*durant l'année d'entraînement, après avoir fait le défi*)

Dépassement de soi lors de l'activité et les moments forts :

- Pourrais-tu me parler d'un moment difficile/fort que tu as vécu lors de ton année d'entraînement/durant la journée du défi? (*À quoi pensais-tu ? Comment te sentais-tu ? Comment l'as-tu surmonté ? Comment t'es-tu senti par la suite ?*)
 - o Est-ce que tu crois que cela a changé ta manière de participer ? Pourrais-tu m'en parler ?

Changements perçus :

- Comment as-tu changé depuis ta participation aux entraînements et/ou au GDPL ? Peux-tu m'en parler ? (*Ex de changements : physiques, psychologiques, relations, façon de voir les choses, façon de gérer les situations difficiles, gérer ses émotions*)
 - o As-tu remarqué des changements :
 - Chez toi ? / Dans tes relations (enseignants et éducateurs) ? / gestion situation difficile/colère
 - o Certaines personnes t'on-t-elle fait remarquer que tu avais changé ?
 - o Qu'est-ce qui, selon toi, a fait en sorte que tu as changé ?
 - o SI NON : Comment crois-tu que le GDPL pourrait changer certaines personnes ?
- Est-ce que le GDPL et les entraînements t'ont permis d'apprendre des choses ?
 - Sur toi ? / Sur les autres ? / Autres choses ?

Fin de l'entrevue

- En terminant, aurais-tu autre chose à ajouter pour m'aider à mieux comprendre ce que tu as vécu par ta participation à l'activité Courir au secondaire du Grand Défi Pierre Lavoie ?

Appendice C
Grille de codage

Grille de codage

1. Continuum du plaisir à la difficulté (modèle Challenge – Rutter, 1987)

Toutes références du jeune à un moment vécu qui s'inscrirait dans un continuum de plaisir à la difficulté. Il peut s'agir d'expériences décrites comme plaisantes, agréables ou amusantes selon le jeune. Tout comme cela peut faire référence à un moment vécu comme difficile ou un moment où il doutait de ses capacités à y arriver durant l'activité. Il pourrait aussi s'agir d'expériences où le jeune décrit avoir persévéré en dépit de difficultés rencontrées.

- Descriptions des moments plaisants et difficiles
 - Sentiments vécus
 - Sentiment de fierté
 - *Autres*
 - Facilitateurs pour traverser le moment⁵
 - Perceptions quant à l'impact de ces moments
 - Sur soi (dont sur leur participation)
 - À l'extérieur de l'activité
 - Effet de généralisation⁶ (Harris *et al.*, 2016)
 - *Autres*
 - *Autres*

⁵ Références du jeune aux aspects facilitants tels que les moyens ou les stratégies utilisées (p. ex., penser à autre chose, focaliser sur les objectifs) pour surmonter ou traverser les moments plus difficiles.

⁶ Références des jeunes au fait qu'ils ont été capable de répliquer, reproduire ou réutiliser à l'extérieur de l'activité une stratégie, un moyen ou un apprentissage qu'ils avaient fait à travers les moments qu'ils ont vécu durant l'activité. Par exemple, un jeune qui nomme maintenant utiliser les mêmes stratégies lorsqu'il fait ses études.

2. Soutien perçu

Toutes références des jeunes à une forme de soutien, d'entraide, de support qu'ils ont reçus ou donné à travers de l'activité. Il peut s'agir de soutiens matériels (p. ex., achats de souliers ou de vêtements de sports), affectifs (p. ex., encouragements, remonter le moral) ou physiques (suivre le rythme de l'autre, aider une personne blessée à se relever). Le soutien peut provenir d'entraîneurs-intervenants, des parents, du groupe d'appartenance, de la communauté (p. ex., de passants qui les encouragent sur la route) ou du jeune envers les autres. Inclure les références du jeune aux effets qu'il a perçus en lien avec ces soutiens.

- Forme de soutien
 - Affectif (Anaut, 2015)
 - Matériel
 - Physique
 - *Autres*
- Donneur de soutien
 - Des entraîneurs-intervenants
 - Des parents (Cyrulnik & Jorland, 2012; Fortin & Bigras, 2000; Werner, 1993)
 - De la communauté
 - Du groupe d'appartenance (Anaut, 2015; Werner, 1993)
 - De pairs à l'extérieur du groupe d'appartenance
 - De passants – de résidents
 - *Autres*
 - Du jeune envers les autres
 - *Autres*
- Effets perçus de ces soutiens⁷
 - Se pousser les uns les autres
 - Continuer pour les autres
 - *Autres*

⁷ Références des participants aux effets qu'ils ont perçus en lien avec les différents soutiens énumérés précédemment (p. ex., Tout le monde s'encourageait et ça donnait le goût d'encourager les autres).

3. Développement personnel et social (Modèles médiateur et modérateur - Masten, 2001)

Toutes références des jeunes à des changements perçus ou des apprentissages qu'ils ont fait à travers leur participation à l'activité. Notamment, ces apprentissages-changements peuvent être p/r à eux-mêmes (p. ex., mieux me connaître; j'en ai appris sur les autres) ou dans leurs relations (p. ex., je me suis rapproché de mes amis).

- Changements personnels
 - Connaissance-compréhension de soi (Werner, 1993)
 - Connaissance-compréhension des autres
 - Sentiment d'efficacité personnelle (Atwool, 2002; Martinek & Hellison, 1997; Worsley et Fordyce, 2005)⁸
 - Habiletés sociales (Anaut, 2015; Werner, 1993)
 - Empathie
 - Habiletés de communication
 - Mieux s'affirmer
 - Écouter l'autre
 - *Autres*
 - Habiletés de résolution de problèmes (Masten *et al.*, 1988; Werner, 1993)
 - *Autres*
 - Cognitions (Anaut, 2015)⁹
 - Perceptions
 - Motivation – ambition
 - *Autres*
 - Régulation émotionnelle – gestion des émotions (Hamby *et al.*, 2018; Werner, 1993)¹⁰

⁸ Sections de verbatims où le jeune aborde des changements en lien avec son optimisme, son espoir, son sentiment de compétence ainsi que sa confiance et son estime de lui (p. ex., depuis que j'ai participé j'ai plus confiance en moi, je sais que je suis capable si je fais des efforts).

⁹ Changement ou apprentissages rapportés par le jeune en lien avec ses pensées (p. ex., j'ai appris à penser aux résultats), ses perceptions (p. ex., maintenant je sais que les résultats en valent la peine) ou leur motivation (p. ex., maintenant j'ai envie d'en faire plus, d'aller encore plus loin).

¹⁰ Références du jeune quant à la gestion des émotions (p. ex., j'ai appris que courir me permettait d'évacuer ma colère; après avoir couru je sens que je suis plus capable de nommer les choses).

3. Développement personnel et social (suite)

Toutes références des jeunes à des changements perçus ou des apprentissages qu'ils ont fait à travers leur participation à l'activité.

Notamment, ces apprentissages-changements peuvent être p/r à eux-mêmes (p. ex., mieux me connaître; j'en ai appris sur les autres) ou dans leurs relations (p. ex., je me suis rapproché de mes amis).

- Changements personnels (suite)
 - Image de soi
 - Vivre en communauté
 - Habitudes de vie
 - Activité physique
 - Alimentation
 - Sommeil
 - *Autres*
 - *Autres*
- Changements relationnels (Anaut, 2015; Stainton, *et al.*, 2018; Southwick *et al.*, 2016)
 - Relations avec les pairs
 - Relations familiales
 - Relations avec les intervenants
 - Caractéristiques des entraîneurs-intervenants¹¹
 - *Autres*

¹¹ Références du jeune aux qualités, aux aspects à améliorer et aux caractéristiques appartenant aux intervenants ou entraîneurs présents durant l'activité (p. ex., on voyait qu'il ne le faisait pas parce qu'il était obligé).

Appendice D

Arbre thématique illustrant les résultats de l'analyse

Arbre thématique illustrant les résultats de l'analyse

Les défis perçus

- La forme que prennent les défis
 - Les types de défis
 - Imposés par l'activité sportive
 - Douleur physique (n=6)
 - Endurance (n=6)
 - Facteurs météorologiques (n=5)
 - Pluie (n=3)
 - Hiver (n=3)
 - Nuit (n=3)
 - Absence-présence du groupe (n=9)
 - Seul (n=3)
 - Suivre le rythme (n=5)
 - Compétition (n=4)
 - Défis qui émergent des participants
 - Inhabituel (n=6)
 - Objectif spécifique à atteindre (n=9)
 - But commun au groupe (n=6)
 - Se dépasser (n=5)
 - Niveau de difficulté perçue des défis
 - Modéré (n=2)
 - Augmentait graduellement (n=5)
 - Diminuait progressivement (n=3)
 - Très difficile (n=3)
- Les expériences affectives suscitées par les défis
 - Pendant les défis
 - Doute (n=3)
 - Fatigue supplémentaire (n=8)
 - Motivation (n=9)
 - Envie d'abandonner (n=10)
 - Anxiété (n=3)
 - Après les défis
 - Sentiment de fierté (n=9)
 - Sentiment d'accomplissement (n=4)
- Éléments ayant aidé à relever les défis
 - Facilitateurs liés à l'activité sportive
 - Entraînement reçu (n=5)
 - Défis antérieurs (n=4)
 - Prendre une pause (n=2)
 - Facilitateurs personnels
 - Penser à autres choses que les difficultés (n=5)
 - Penser au bien après (n=3)
 - Objectif motivant (n=4)
 - Facilitateurs sociaux
 - Fait d'être en groupe (n=7)
 - Soutien (n=10)

Arbre thématique illustrant les résultats de l'analyse (suite)

Le soutien

- Le donneur de soutien
 - Groupe d'appartenance (n=15)
 - D'eux-mêmes envers les autres (n=13)
 - Entraîneurs (n=9)
 - Autres groupes de participants (n=3)
 - Famille (n=13)
 - Pairs à l'extérieur du groupe d'appartenance (n=8)
 - Passants ou résidents (n=2)
- Types de soutien
 - Affectif (n=14)
 - Physique (n=11)
 - Matériel (n=3)
 - Autres (n=5)
- Effets perçus du soutien
 - Fournir davantage d'efforts (n=8)
 - Persévérer et continuer ses efforts (n=6)
 - Positif sur le plan émotionnel (n=7)
 - Sentiment de compétence (n=2)

Les changements sur les plans personnel et social

- Changements personnels
 - Compréhension (n=7) et image de soi (n=4)
 - Compréhension de soi (n=7)
 - Image de soi (n=4)
 - Sentiment de compétence (n=7)
 - Processus cognitifs
 - Manière de penser (n=4)
 - Motivation (n=4)
 - Effet de transférabilité à d'autres domaines (n=2)
 - Habitudes de vie
 - Sommeil (n=2)
 - Alimentation (n=4)
 - Activité physique (n=14)
 - Régulation émotionnelle (n=9)
 - Compréhension et ajustements à l'autre
 - Compréhension des autres (n=14)
 - Vivre en communauté (n=2)
- Changements sociaux
 - Habiletés sociales
 - Empathie (n=4)
 - Habiletés de communication (n=4)
 - Résolution de problèmes (n=6)
 - Changements relationnels
 - Avec les pairs (n=15)
 - Avec les intervenants (n=11)
 - Avec la famille (n=5)

Appendice E

Certificat d'approbation éthique du comité éthique de la recherche du CIUSSS du
Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal

*Certificat d'approbation éthique du comité éthique de la recherche du CIUSSS du
Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal*

**Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
du Centre-Sud-
de-l'Île-de-Montréal**

Québec 

APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE JEUNES EN DIFFICULTÉ

Le 2021-03-30

Madame Catherine Laurier
Faculté d'éducation
Bureau campus Longueuil L1- 12830
Université de Sherbrooke
150, place Charles-Le Moyne
Longueuil (Québec) J4K 0A8

Monsieur Nicholas B. Despars
2-790 blvd du Fort Saint-Louis
Boucherville (Québec) J4B 1T4

Objet : Résultat positif de l'examen éthique et de l'examen scientifique du projet de recherche suivant :

[Le sport comme vecteur de résilience : perspectives d'adolescentes et d'adolescents sur leur développement personnel à la suite d'un processus d'entraînement en course à pied.; \(nom anglais du protocole introuvable\)](#)

Numéro: 2021-469, CER-JD-21-03-22

Madame, Monsieur,

Le Comité d'éthique de la recherche Jeunes en difficulté du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal a évalué la demande précitée en comité restreint. Cette évaluation prévaut pour l'établissement suivant : CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. À cette fin, les documents suivants ont été évalués :

- Fiche de présentation du projet de recherche à l'Institut universitaire jeune en difficulté du CIUSSS CSMTL (version signée et datée du 14 et du 17 mars 2021);
- Devis du projet de recherche (version datée du 29 août 2020);
- Grille d'évaluation du projet de mémoire doctoral (version datée de novembre 2020);
- Formulaire d'Engagement des chercheurs à la confidentialité (version signée et datée du 17 mars 2021);
- Curriculum vitae de Nicholas B. Despars (version non datée);
- Formulaire d'information et de consentement adolescents du projet maître de Catherine Laurier (version non datée);
- Lettre du CIUSSS CSMTL - Autorisation de réalisation du projet maître de Catherine Laurier (version

*Certificat d'approbation éthique du comité éthique de la recherche du CIUSSS du
Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal (suite)*

- signée et datée du 13 octobre 2015);
- Lettre de sollicitation du projet maître de Catherine Laurier (version non datée);
- Renouvellement de certificat d'éthique du projet maître de Catherine Laurier (version datée du 21 septembre 2020).

Nous avons donc le plaisir de vous informer que le projet mentionné en rubrique est approuvé. Cette approbation finale est valide pour un an, soit jusqu'au **30 mars 2022**.

À la date anniversaire, vous devrez compléter le formulaire de suivi annuel requérant de résumer le déroulement de l'étude. Cette démarche est nécessaire afin d'obtenir le renouvellement de l'approbation éthique de ce projet. À défaut de renouvellement, votre certificat éthique sera suspendu et vous ne pourrez poursuivre vos activités de recherche.

Cette approbation finale suppose que vous vous engagez :

- à respecter la présente décision;
- à remettre au CÉR un rapport annuel faisant état de l'avancement du projet, lequel rapport est nécessaire au renouvellement de l'approbation éthique;
- à tenir une liste des sujets de recherche, pour une période maximale de douze mois suivant la fin du projet;
- à aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout incident en cours de projet ainsi que tout changement ou modification que vous souhaitez apporter à la recherche notamment au protocole ou au formulaire de consentement;
- à notifier au CÉR dans les meilleurs délais tout nouveau renseignement susceptible d'affecter l'intégrité ou l'éthicité du projet de recherche ou d'influer sur la décision d'un sujet de recherche quant à sa participation;
- à communiquer au CÉR toute suspension ou annulation d'autorisation relative au projet qu'aura formulée un organisme subventionnaire ou de réglementation;
- à informer le CÉR de tout problème constaté par un tiers au cours d'une activité de surveillance ou de vérification, interne ou externe, qui est susceptible de remettre en question soit l'éthicité du projet, soit la décision du CÉR;
- à notifier au CÉR l'interruption temporaire ou définitive du projet et remettre un rapport faisant état des motifs de cette interruption ainsi que les répercussions de celle-ci sur les sujets de recherche;
- à remettre au CÉR un rapport final et un résumé faisant état des résultats de la recherche.

Pour toute information, n'hésitez pas à vous adresser à :

Madame Rossitza Nikolova
Comité d'éthique Jeunes en difficulté
Institut universitaire Jeunes en difficulté
1001, boul. De Maisonneuve Est
Montréal (Québec) H2L 4R5
Téléphone : 514 527-9565 poste 3439
Courriel : rossitza.nikolova.ccsmtl@ssss.gouv.qc.ca

En terminant, je vous demanderais de bien vouloir mentionner dans votre correspondance le numéro attribué à votre demande par notre institution.

En vous souhaitant la meilleure des chances pour la réalisation de votre projet, veuillez agréer nos salutations distinguées.

Anne Marie Tassé

*Certificat d'approbation éthique du comité éthique de la recherche du CIUSSS du
Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal (suite)*

Présidente
Comité d'éthique Jeunes en difficulté
CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

Rossitza Nikolova

Appendice F

Certificat d'approbation éthique du comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke

Certificat d'approbation éthique du comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke



Sherbrooke, le 1^{er} avril 2021

M. Nicholas B. Despars
FLSH Psychologie (études)
Université de Sherbrooke

Directrice ou directeur de recherche :
Mme Catherine Laurier

N/Réf. 2021-2891/B. Despars

Objet : Approbation de votre projet de recherche

Monsieur,

Le Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines a reçu les documents relatifs à votre projet de recherche intitulé « **Le sport comme vecteur de résilience : perspectives d'adolescentes et d'adolescents sur leur développement personnel à la suite d'un entraînement à la course** » et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CER CJM-IU) (Numéro de dossier : CER-JD-21-03-22).

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de demande pour un projet approuvé par un autre CÉR (F3-LSH)
- Évaluation scientifique (b.despars_nicholas_projet_memoire_doctoral_annoté_FL.pdf)
- Évaluation scientifique (Autorisation dépôt PRD_NDespars.pdf)
- Évaluation scientifique (b.despars_nicholas_grille_eval_projet_memoire_doctoral_FL.pdf)
- Projet de recherche (PRD - Nicholas Despars - FINAL.pdf)
- Formulaire de consentement (Consentement_vierge.pdf)
- Certificat éthique (Lett_ autorisation projet Laurier_CÉR CJM-IU 15-07-07 .pdf)
- Certificat éthique (renouv_cert_ethique_15-07-07_2020.pdf)
- Certificat éthique (Fiche_ presentation projets - CLAURIER juillet 2015 .pdf)
- Documents utilisés pour le recrutement (Lettre Courir pour etre mieux - aout 2015, modifie 18janv.pdf)
- Tout autre formulaire de consentement (CJM-IU-15-07-07-Modification_2016-09-01 .pdf)
- Tous les autres documents (CER-JD-21-03-22_N Despars_AF.pdf)
- Certificat éthique (CER-JD-21-03-22_N Despars_AF.pdf)
- Certificat éthique (Fiche_ presentation projets - NDESPARS.doc)

En vertu de la *Directive en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2600-057), article 1.3.5 (p. 5), nous reconnaissons l'évaluation éthique effectuée par le Comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CER CJM-IU) de même que l'approbation qui a été donnée par ce dernier en date du 30 mars 2021.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 30 mars 2022**, il est de votre responsabilité de nous faire parvenir soit le renouvellement de l'approbation du Comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CER CJM-IU) ou votre rapport de fin de projet. Par la même occasion, si des modifications majeures ont eu lieu en cours d'année, nous vous prions de nous faire parvenir la dernière version approuvée des documents concernés.

Certificat d'approbation éthique du comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke (suite)

Le comité vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie, Monsieur, d'accepter ses salutations distinguées.

Mme Carole Coulombe
Coordonnatrice à l'éthique de la recherche

pour P^{re} Aurélie Desfleurs, Présidente
Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

Appendice G

Certificat de renouvellement d'approbation du comité éthique de la recherche de
l'Université de Sherbrooke

*Certificat de renouvellement d'approbation du comité éthique de la recherche de
l'Université de Sherbrooke*



Sherbrooke, le 21 avril 2022

M. Nicholas B. Despars
FLSH Psychologie (études)
Université de Sherbrooke

Directrice ou directeur de recherche : Mme Catherine Laurier

N/Réf. 2021-2891/B. Despars

Objet : Renouvellement de l'approbation éthique de votre projet de recherche

Monsieur,

En référence à votre projet de recherche intitulé « **Le sport comme vecteur de résilience : perspectives d'adolescentes et d'adolescents sur leur développement personnel à la suite d'un entraînement à la course** », le Comité d'éthique de la recherche - Lettres et sciences humaines a le plaisir de vous informer que l'approbation éthique de votre projet est **renouvelée**. Les documents suivants ont été examinés :

- Formulaire de suivi annuel (Suivi annuel - F5-LSH-10969)

Cette approbation étant **valide jusqu'au 30 mars 2023**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-LSH) annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-LSH) ou de la fin de votre projet formulaire (formulaire F6-LSH). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous souhaite le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux et vous prie de recevoir, Monsieur., ses salutations distinguées.

Mme Carole Coulombe
Coordonnatrice à l'éthique de la recherche

pour P^{re} Aurélie Desfleurs, Présidente
Comité d'éthique de la recherche - Lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

Signé le 2022-04-21 à 11:34

Appendice H

Formulaire d'informations et de consentement

Formulaire d'informations et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Courir pour être mieux. Le sport comme vecteur d'intégration psychosociale



Chercheuse principale :

Catherine Laurier, Ph.D.,
Chercheuse au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire
Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal
Professeure associée, École de criminologie, Université de Montréal

Co-chercheurs :

Nicolas Moreau, Ph.D., Professeur agrégé, École de service social, Université d'Ottawa
Jean-Pierre Guay, Ph.D., Professeur agrégé, École de criminologie, Université de Montréal
Sophie Couture, Ph.D., Chercheuse au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, Centre
intégré universitaire de santé et de services sociaux de Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal Professeure
associée, École de criminologie, Université de Montréal

Nom du commanditaire (source de financement) :

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada

Bonjour,

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Il est important de bien lire et comprendre le présent formulaire d'information et de consentement. Il se peut que cette lettre contienne des mots ou des expressions que vous ne compreniez pas ou que vous ayez des questions. Si c'est le cas, n'hésitez pas à nous en faire part. Prenez tout le temps nécessaire pour vous décider.

Formulaire d'informations et de consentement (suite)

1) En quoi consiste cette recherche?

Cette recherche vise à évaluer comment le sport agit sur les habitudes de vie, la santé psychologique et l'intégration sociale des adolescent-e-s. Plus particulièrement, nous souhaitons accroître les connaissances en ce qui a trait à la façon dont la pratique d'une activité sportive régulière peut contribuer à l'amélioration des habitudes de vie (alimentation, poids santé, consommation de tabac), la santé psychologique (estime de soi, mécanismes d'adaptation) et l'intégration sociale (amitiés, comportements perturbateurs) des adolescent-e-s. Pour cette étude, nous souhaitons recruter 120 adolescents qui prendront part au Grand Défi Pierre Lavoie – Courir au secondaire au cours des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017. Certains adolescents seront recrutés au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire et d'autres seront recrutés dans des écoles secondaires de la région montréalaise. Les participants doivent prendre part au Grand Défi Pierre Lavoie – Courir au secondaire au cours des années scolaires 2015-2016 ou 2016-2017 et être âgés de 12 à 17 ans.

2) Si je m'implique dans cette recherche, que sera-t-il concrètement attendu de moi?

La participation à ce projet requiert que vous participiez à deux séances d'environ 60 minutes chacune au cours desquelles vous devrez répondre à des questionnaires. La première séance aura lieu au cours des premières semaines de votre participation à l'activité Courir au secondaire. La deuxième séance aura lieu après les semaines d'entraînement en vue du Grand Défi Courir au secondaire. À la suite de la deuxième séance, il pourrait vous être proposé de participer à une entrevue subséquente (après avoir pris part au Grand Défi) d'environ 45-60 minutes où vous n'aurez pas à remplir des questionnaires, mais à discuter de votre expérience avec un ou une assistant-e de recherche. Les 15 premiers participants ayant pris part à l'étude et rencontrant les critères d'inclusion seront invités à cette troisième rencontre. Les passations auront lieu dans des locaux du centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire ou de l'installation où vous vous entraînez habituellement. Les rendez-vous seront fixés en fonction de vos disponibilités et de vos horaires habituels.

Déroulement des séances

Première séance – dans les premières semaines après le début des entraînements du Grand Défi Pierre Lavoie – Courir au secondaire
 DURÉE : environ 60 minutes

1. Un assistant de recherche vous expliquera les questionnaires à remplir et ce qui est attendu de vous lors de cette séance. Un rappel des principaux points du formulaire de consentement sera aussi effectué.
2. Au cours de cette séance vous devrez répondre à des questionnaires portant sur vos habitudes de vie (alimentation, état de santé, consommation de tabac, alcool et drogues), votre santé psychologique (estime de soi, état psychologique, adaptation aux situations difficiles), votre personnalité et votre intégration sociale (amitiés, comportements perturbateurs).
3. Après avoir complété les questionnaires, vous les remettrez à l'assistant de recherche.

Formulaire d'informations et de consentement (suite)

Deuxième séance – dans la dernière semaine des entraînements du Grand Défi Pierre Lavoie – Courir au secondaire
 DURÉE : environ 60 minutes

1. Un assistant de recherche vous expliquera les questionnaires à remplir et ce qui est attendu de vous lors de cette séance. Un rappel des principaux points du formulaire de consentement sera aussi effectué.
2. Au cours de cette séance vous devrez répondre à des questionnaires portant sur vos habitudes de vie (alimentation, état de santé, consommation de tabac, alcool et drogues), votre santé psychologique (estime de soi, état psychologique, adaptation aux situations difficiles) et votre intégration sociale (amitiés, comportements perturbateurs).
3. Après avoir complété les questionnaires, vous les remettrez à l'assistant de recherche.

Troisième séance – après avoir pris part au Grand Défi Pierre Lavoie – Courir au secondaire
 DURÉE : environ 45-60 minutes

1. Un assistant de recherche vous expliquera ce qui est attendu de vous lors de cette séance. Un rappel des principaux points du formulaire de consentement sera aussi effectué.
2. Cette séance consistera en une entrevue visant à détailler votre expérience, vos impressions et vos opinions sur votre participation au programme d'entraînement et sur vos perceptions quant aux attitudes des entraîneur-e-s, éducateurs et éducatrices, de même que sur l'engagement perçu de vos parents au sujet de votre démarche sportive.
3. Cette entrevue sera enregistrée audio.

3) Y aura-t-il des avantages pour moi à participer à cette recherche?

Vous ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Cependant, votre participation aidera à mieux comprendre comment la participation aux activités sportives peut influencer les habitudes de vie, la santé psychologique et l'intégration sociale.

4) Ma participation à cette recherche entraînera-t-elle pour moi des risques ou des inconvénients?

Il y a peu de risques liés à votre participation. Toutefois, il se peut que les questions posées vous amènent à aborder certains problèmes que vous vivez ou avez vécus et qui sont difficiles pour vous. Si vous ressentez un malaise, n'hésitez pas à en parler avec l'assistant de recherche ou la chercheuse dont les coordonnées apparaissent sur ce formulaire. Ils pourront vous diriger vers votre intervenant ou des ressources appropriées.

Les inconvénients à votre participation concernent le temps nécessaire à la passation des questionnaires et de l'entrevue.

5) Est-ce que les renseignements que je donnerai seront confidentiels?

Tous les renseignements recueillis seront traités de manière confidentielle. Les membres de l'équipe de recherche doivent signer un formulaire d'engagement à la confidentialité, c'est-à-dire qu'ils s'engagent à ne divulguer vos réponses à personne, même à votre intervenant. Les informations que vous donnerez ne seront pas mentionnées dans votre dossier au Centre Jeunesse.

Formulaire d'informations et de consentement (suite)

La confidentialité sera respectée de la façon suivante : toutes les informations que vous fournissez et qui font partie du dossier de recherche (questionnaires et enregistrements audio) seront codifiées par un numéro. Une autre liste de ces codes établissant la correspondance avec vos noms, adresse et numéro de téléphone sera conservée séparément avec leur formulaire de consentement, sous clé. Ces renseignements seront conservés de manière sécuritaire par la chercheuse principale. Aucun nom n'apparaîtra dans la base de données ni toute autre information personnelle permettant de vous identifier. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée, c'est à dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Vos renseignements seront détruits sept ans après la fin du projet de recherche.

Cependant, nous pourrions devoir rompre notre engagement à la confidentialité si vous dévoilez une situation qui compromet de façon grave et imminente votre sécurité ou celle d'une autre personne. Si vous dévoilez une situation qui compromet votre sécurité ou votre développement, les membres de l'équipe de recherche devront la signaler au directeur de la protection de la jeunesse afin que vous puissiez recevoir de l'aide.

Il est possible que nous devions permettre l'accès aux dossiers de recherche au comité d'éthique de la recherche du Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire et aux organismes subventionnaires de la recherche à des fins de vérification ou de gestion de la recherche. Tous adhèrent à une politique de stricte confidentialité.

Vous pouvez, vous aussi, demander au chercheur de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, il est possible que vous n'ayez accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation à la recherche terminée.

6) Utilisation secondaire des données

Avec votre permission, il se peut que les renseignements que vous fournirez soient utilisés, avant la date prévue de destruction, dans le cadre de quelques projets de recherche qui porteront sur les différentes facettes du thème pour lequel vous êtes approché aujourd'hui. Ces projets éventuels seront sous la responsabilité de la chercheuse principale et seront autorisés par un Comité d'éthique de la recherche. L'équipe de recherche s'engage à maintenir et à protéger la confidentialité de vos données aux mêmes conditions que pour le présent projet.

Formulaire d'informations et de consentement (suite)

7) Est-ce que je pourrai connaître les résultats de la recherche?

Vous ne pourrez pas obtenir vos résultats individuels. Par contre, si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des résultats généraux de la recherche, nous pourrons le faire à la fin du projet (2017). Veuillez indiquer une adresse où nous pourrons vous le faire parvenir :

Adresse électronique : _____

Adresse postale dans le cas où vous n'avez pas d'adresse électronique : _____

8) Est-ce que je recevrai une compensation pour ma participation à la recherche?

Vous recevrez 15 \$ sous forme de chèque-cadeau en compensation des contraintes liées à votre participation à ce projet de recherche pour la première séance. Vous recevrez 20 \$ sous forme de chèque-cadeau en compensation des contraintes liées à votre participation à ce projet de recherche pour la deuxième séance. Si vous participez à la troisième séance, vous obtiendrez à nouveau un chèque-cadeau de 15\$. Si vous vous retirez ou si vous êtes retiré du projet avant qu'il ne soit complété, vous recevrez un montant proportionnel à votre participation.

9) Est-ce que je suis obligé de participer à la recherche ou d'y participer jusqu'à la fin?

Vous êtes libre de ne pas participer à la recherche, sans que vous ayez besoin de vous justifier, et sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et autres professionnels impliqués au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. Votre décision de participer ou de ne pas participer ne sera d'ailleurs pas mentionnée dans votre dossier au Centre jeunesse.

De plus, même si vous acceptez d'y participer, vous pourrez vous retirer de la recherche en tout temps sur simple avis verbal, sans explication et sans que cela ne vous cause un quelconque tort. Les renseignements que vous aurez déjà donnés seront alors conservés. Toutefois, si vous nous le demandez, nous détruirons les données recueillies.

La chercheuse pourrait elle aussi décider d'interrompre votre participation ou d'arrêter la recherche si elle pense notamment que c'est dans votre intérêt ou celui de l'ensemble des participants.

10) Si j'ai besoin de plus d'information avant de me décider ou tout au long de la recherche, qui pourrai-je contacter?

Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez contacter Catherine Laurier (chercheuse principale), au numéro de téléphone _____

Si vous souhaitez vous renseigner sur vos droits ou pour formuler toute plainte, vous pouvez contacter le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire au numéro suivant :

11) Consentement à la recherche

Je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et je consens à participer à cette recherche sans contrainte ni pression. Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai pu

Formulaire d'informations et de consentement (suite)

poser toutes mes questions et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes. J'ai eu tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.

Je comprends aussi qu'en signant ce formulaire, je ne renonce à aucun de mes droits et ne libère ni les chercheurs ni le Centre jeunesse et le commanditaire de la recherche de leur responsabilité civile ou professionnelle.

Je recevrai une copie signée et datée de ce formulaire de consentement.

J'accepte que les renseignements que je fournis pour ce projet de recherche soient utilisées dans le cadre de projets de recherche ultérieurs de l'équipe de recherche et visant à approfondir le thème de l'intégration psychosociale des jeunes.

- Oui j'accepte
 Non, je refuse

Consentement du parent

Consentement verbal obtenu le : _____ Par : _____
 Date Nom du parent

Consentement écrit par l'auxiliaire de recherche: _____
 En lettres moulées

 Signature

Accord écrit du jeune

 Nom du jeune Signature Date

12) Déclaration du chercheur

Je certifie avoir expliqué au participant et à son parent la nature de la recherche ainsi que le contenu de ce formulaire et lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au projet. Je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

 Nom du chercheur et rôle Signature du chercheur Date
 dans la recherche

L'original du formulaire sera conservé dans le bureau de la chercheuse principale au 1001 boul. de Maisonneuve est, Montréal, Québec, H2L 4R5 et une copie signée sera remise au participant et à son parent
 - Le projet de recherche et le présent formulaire de consentement ont été approuvés par le CER du CJM-IU le 21 septembre 2015

- No de dossier : CER CJM- IU : 15-07-07

- Date de la version du présent formulaire : Novembre 2016