



**ÊTRE ENTRAÎNEUR SPORTIF EN CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE
PRÉCAIRE : LES ENTRAÎNEURS COLLABORANT AVEC L'ORGANISATION
POUR 3 POINTS**

par

Pascale Tremblay

Sciences de la gestion

Option Innovation sociale

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences en gestion
(M. Sc.)*

Août 2020

© Pascale Tremblay, 2020

Résumé

De par la pauvreté peuvent s'engendrer plusieurs problèmes sociaux pouvant se perpétuer au fil des générations. De nombreuses solutions ont antérieurement été conçues pour pallier ces problèmes pouvant devenir chroniques et socialement invalidants. Le sport se présente aujourd'hui comme élément indéniablement important à considérer dans ces pistes de solutions. Au Québec, principalement dans la Ville de Montréal, les activités physiques individuelles ou collectives permettent de réduire le décrochage scolaire faisant en effet partie des problèmes sociaux pouvant naître d'un contexte socioculturel marqué par un handicap économique. Les conclusions de nombreuses études portant sur le décrochage scolaire ont effectivement permis de déceler une corrélation entre le développement social et personnel des jeunes pratiquant le sport et leur taux de réussite académique. Néanmoins, l'acteur principal de ce changement social est souvent négligé, en ce sens, le rôle des entraîneurs sportifs quant aux développements des jeunes. C'est pourquoi il devient intéressant et presque crucial d'étudier leur rôle et plus particulièrement la perception qu'ils peuvent avoir de leur rôle sur l'impact qu'ils ont sur les jeunes athlètes en contexte socio-économique précaire. Cette présente recherche se concentre ainsi sur le cas de l'organisation à but non lucratif « Pour 3 Points ». Grâce à cette première, il sera possible d'élargir nos connaissances non seulement sur le rôle que les entraîneurs sportifs détiennent quant au développement des jeunes, mais aussi sur le rôle que possède cette organisation d'accentuer l'impact social des entraîneurs.

Mots clés : entraîneurs sportifs; acteur de changement social; organisation à but non lucratif ; développement des jeunes ; décrochage scolaire.

Abstract

Poverty is often of one the main culprits behind social problems which may persist throughout several generations. A myriad of solutions has previously been proposed in order to overcome these potentially chronic as well as socially incapacitating issues. Sport is now recognised as an important element to be considered in future relevant solutions. In Quebec, especially in Montreal, individual and collective physical activities help alleviate the dropout rate, which indeed represents one of the various social problems that may arise from a situation of financial distress. Conclusions of numerous studies pertaining to school dropout have clearly depicted a correlation between social and personal development of young people practicing sport and their academic success. However, the main actor of this social change is often overlooked, that is, the role of coaches regarding the development of young people. Therefore, it becomes interesting and almost crucial to study their role and more specifically the perception that they might have on their contribution of the impact they engender on young athletes in precarious socio-economic contexts. The current study focuses on the case of the non-profit organization “Pour 3 points”. The former will allow to broaden our knowledge not only on the role that coaches hold in regard to the development of young people, but also on the role this organization has in order to strengthen the coaches’ social impact.

Keywords: sport coaches; social change actor; non-profit organization; youth development; school dropout.

Table des matières

Résumé	4
Abstract	5
Liste des tableaux et des figures	9
Liste des abréviations	10
Remerciements	11
Introduction	12
Chapitre 2 : Revue littéraire	17
Le contexte de la problématique	18
2.1 Le concept du capital social	18
2.1.1 Le concept du capital social appliqué chez les jeunes	18
Le contexte de la solution	20
2.2 Le sport propice au changement social	20
2.3 Un changement social par la gestion	22
2.3.1 Le changement par le processus	24
2.4 Les entraîneurs sportifs comme acteurs en innovation sociale	26
2.4.1 Les innovations sociales en lien avec le sport	27
2.4.2 Les études sur les innovations sociales qui traitent des entraîneurs sportifs	29
2.4.3 Les entraîneurs sportifs comme acteurs de changements	29
2.5 Entre efficacité et perception des entraîneurs	30
2.5.1 Le rôle en contexte sportif	31
2.5.2 L'efficacité du rôle de l'entraîneur	35
2.5.3 Les différents types de formation pour augmenter l'efficacité	36
2.5.4 Autres facteurs d'efficacité	41
2.6 Le concept de perception	45
2.6.1 Perception de leurs rôles	45
2.7 Synthèse de la revue littéraire	47
Chapitre 3: Cadre conceptuel	49
3.1 Théorie de l'apprentissage socioculturelle	49
3.2 Le modèle théorique	51
Chapitre 4 : Méthodologie	58

4.1	Présentation de l'organisation étudiée	58
4.1.1	Les participants	59
4.2	Contexte de la recherche	60
4.3	Choix de la méthodologie selon les objectifs	60
4.4	Rôle du chercheur	62
4.5	Collecte de données	63
4.6	L'analyse de données	66
	Chapitre 5: Présentation des résultats	73
5.1	Valeur personnelle	73
5.1.1	Croyance sociale	73
5.1.2	Défis et apprentissages antérieurs	79
5.2	Attitude vis-à-vis les formations	83
5.2.1	Attente vis-à-vis la formation	83
5.2.2	Engagement à la formation	85
5.2.3	Impression des formations	87
5.3	Impact du programme	89
5.3.1	Développement des entraîneurs	89
5.3.2	Vision développement des jeunes par le sport	92
5.4	Conclusion des résultats	96
	6. Discussion	98
6.1	Retour et application du cadre conceptuel selon nos résultats	98
6.1.1	Le contexte d'apprentissage	100
6.1.2	L'intériorisation et la transformation des apprentissages	101
6.1.3	Applications	105
6.1.4	Impact du programme	108
6.2	La perception des entraîneurs	110
	7. Conclusion	112
7.1	Contributions théoriques et pratiques	113
7.2	Limitation de notre recherche	114
7.2.1	Limites d'ordre théorique	114
7.2.2	Limites d'ordre méthodologique	115
7.2.3	Limites d'ordre d'échantillonnage	117
7.3	Futures recherches	117

BIBLIOGRAPHIE	119
ANNEXE I : Questions d'enquêtes	127
ANNEXE II : Exemple de question d'enquête et de réponses d'un participant	130
ANNEXE III : Tableau 3 Tableau d'analyse par thématique	131
ANNEXE IV : Formulaire de candidature élaborée par Pour 3 Points	132
ANNEXE V : Descriptif de l'organisation étudiée	136
ANNEXE VI : Structure organisationnelle de Pour 3 Points	137

Liste des tableaux et des figures

TABLEAU 1	Codage par questions de l'enquête 2019-2020	59
TABLEAU 2	Thèmes généraux et thèmes de l'analyse de données	61
TABLEAU 3	Tableau d'analyse par thématique	131
FIGURE 1	Effet multiplicateur des entraîneurs Pour 3 Points	5
FIGURE 2	L'innovation sociale et ses niveaux de changement	16
FIGURE 3	Distinction entre la pratique d'entraîneur autoritaire et démocratique	23
FIGURE 4	L'augmentation de l'estime de soi par le support des entraîneurs	25
FIGURE 5	<i>The Vygotsky Space</i>	42
FIGURE 6	<i>The Vygotsky Space</i> adaptée à notre recherche	44
FIGURE 7	Rappel <i>The Vygotsky Space</i> adaptée à notre recherche	89

Liste des abréviations

P3P	Pour 3 Points
RSEQ	Réseau du Sport étudiant du Québec
PYD	Développement Positif des jeunes (<i>Positive Youth Development</i>)
ZPD	Zone Proximale de Développement

Remerciements

La rédaction de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le support, la collaboration et l'accompagnement de plusieurs personnes. Je tiens à prendre un instant pour les remercier.

Tout d'abord, je désire remercier mon directeur Sébastien Arcand ainsi que mon superviseur William Falcao pour leur accompagnement et leur encadrement remarquable. Votre patience et votre support m'a permis d'accomplir ce grand défi personnel. Merci à vous William et Sébastien ! Merci de m'avoir permis de me surpasser et d'acquérir de multiples apprentissages personnels et académiques.

Également, je tiens à remercier tous les membres de ma famille qui m'ont offert un support psychologique indicible. Merci à vous de m'avoir soutenue de loin. Je n'y serais arrivée sans votre encouragement quant à la poursuite de mes études. Pour tout dire, je n'aurais pas appris ce qu'est la vraie signification de la persévérance. Merci de m'avoir rassurée tout au long de mon parcours académique !

Finalement, je n'y serais probablement pas arrivé sans l'encouragement de mes amis. La crise de la COVID-19 a d'ailleurs rendu la tâche difficile au niveau émotionnel. Non seulement ce fut un long travail de rédaction, mais aussi un énorme travail personnel. J'ai appris à gérer mon anxiété d'une autre manière et à développer mon estime de soi.

Introduction

Le phénomène du décrochage scolaire est un problème social majoritairement présent dans les pays occidentaux et industrialisés. En ce qui a trait au secteur montréalais, il est possible de voir une nette amélioration de ce phénomène social avec une réduction du décrochage scolaire en moins de dix ans. En 2009, c'est plus de 24 % des jeunes qui décrochaient avant d'avoir obtenu un diplôme. En 2017, ce phénomène a été recensé au taux de 15,9% (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Quoique le décrochage ait diminué dans la métropole, sa présence est toutefois importante à considérer. En réalité, le décrochage scolaire génère des pertes économiques immenses aux sociétés dans lesquelles il se produit, sans compter qu'il participe à l'augmentation des inégalités sociales et crée un impact négatif auprès de l'avenir des jeunes (Homsy et Savard, 2018).

Ce phénomène peut être observé dans des contextes montréalais spécifiques. Selon les études établies par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, les élèves issus de milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres élèves à l'école (Homsy et Savard, 2018). Effectivement, au Québec, moins de 53% des jeunes élèves issus de milieux défavorisés auront un diplôme, à l'opposé de 70% des jeunes issus de milieux plus nantis qui en obtiendront un. Cette étude longitudinale a été effectuée sur le réseau public québécois de 2009 jusqu'à la cohorte 2013-2014 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). En réalité, un jeune montréalais sur six sera décrocheur et « [le décrochage] est le résultat de facteurs personnels, familiaux, sociaux ou scolaires qui influent sur le parcours du jeune » (Réseau Réussite Montréal, 2019). Ainsi, un contexte socio-économique précaire peut avoir une grande influence sur le parcours scolaire du jeune.

La participation à une activité sportive devient alors un moyen efficace d'augmenter leur niveau de scolarisation. En fait, les jeunes provenant des milieux socio-économiques les plus vulnérables peuvent avoir vécu soit des expériences négatives dans les milieux

scolaires, soit des situations familiales difficiles, voire des démêlés avec le système judiciaire. Plusieurs recherches démontrent notamment que le sport représente un moyen important pour améliorer leur situation : « *Considering that socially vulnerable youth participate less often in sport than their non-vulnerable peers [6], there is great potential to engage these young people in a pedagogical and supportive setting* » (Super, Hermens, Verkooijen et Koelen, 2018 : 2). De ce fait, le sport pourrait être un bon moyen de parvenir à un développement positif de ces jeunes; puisque les entraîneurs peuvent leur apporter un support nécessaire qu'ils ne peuvent pas nécessairement obtenir de la part de leur famille, de leurs enseignants ou même de leur entourage immédiat par exemple.

En revanche, ce phénomène social est loin d'être réglé que par cette participation au sport. Il est nécessaire d'adapter le contexte sportif afin de favoriser le bon développement des jeunes. En réalité, ce n'est pas l'ensemble des contextes sportifs qui favorisent le bon développement de ces individus. Par manque d'informations relatives à la situation du Québec, il devient intéressant de se référer aux États-Unis. En fait, il a été estimé qu'aux États-Unis, 90% des entraîneurs sportifs n'ont pas la formation officielle propice au développement des jeunes (Petitpas, Van Raalte, Jones, 2005 : 65). Bien qu'au Québec, le chiffre ne soit pas mis à notre disposition, nous offrons peu de formations aux entraîneurs qui se focalisent sur le développement personnel et social des jeunes. Les formations se concentrent plutôt sur le développement de la pratique axée sur la réussite et la compétition. Ainsi, il devient nécessaire de recourir à un encadrement adéquat établi par les entraîneurs afin que le contexte sportif soit aussi efficace pour le bon développement de ces jeunes.

C'est pourquoi dans cette étude nous porterons un intérêt particulier sur le rôle des entraîneurs sportifs, ainsi que sur l'influence d'une formation pour en arriver à un changement social. Spécifiquement, ce mémoire présente de l'avant le rôle des acteurs sportifs qui œuvrent dans les milieux socio-économiques les plus précaires de la région montréalaise. Cette étude explore le rôle des entraîneurs sportifs qui collaborent avec l'organisation Pour 3 Points et qui souhaitent, ensemble, avoir un impact positif sur le développement social et personnel des jeunes et contrer le décrochage scolaire.

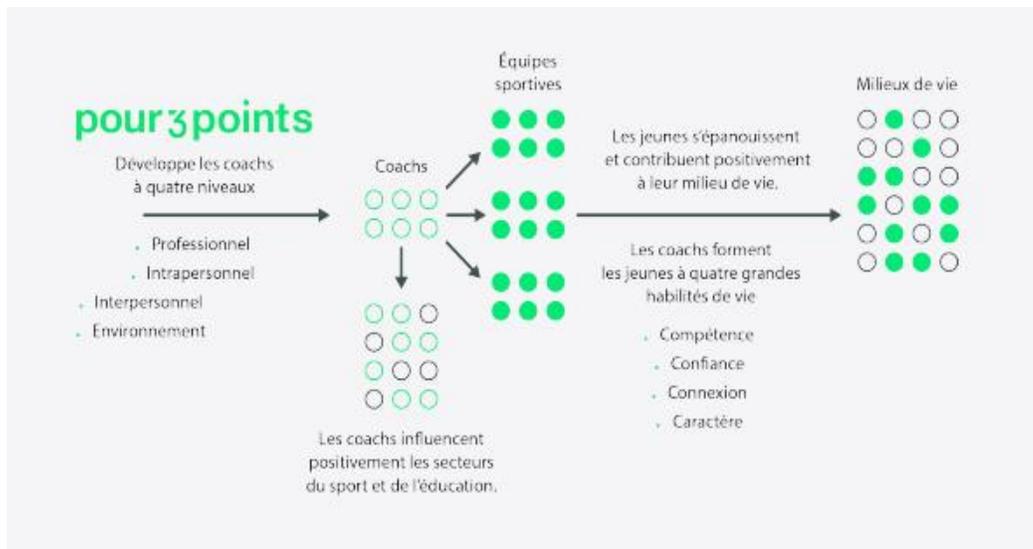
Cette étude vise donc à répondre à la question suivante : comment les entraîneurs œuvrant dans le cadre du programme Pour 3 Points perçoivent-ils leur rôle auprès des jeunes ? Les objectifs principaux visent à identifier les capacités d'actions que ces entraîneurs peuvent avoir au sein de leurs communautés, mais aussi leur perception sur ces actions qui permettent un changement social. De plus, ils visent à élargir nos connaissances sur les influences internes et externes qui peuvent régir sur la perception des entraîneurs sportifs.

Le contexte mis à l'étude se concentre sur une organisation à but non lucratif localisée à Montréal (Voir Annexe V). Cette organisation apporte une nouvelle réponse à ce phénomène qui permettrait un changement social. Plus précisément, l'organisation en question s'inscrit dans le modèle d'innovation sociale étant donné sa réponse nouvelle à cette mission sociale. L'organisation Pour 3 Points a été mise sur pied par Fabrice Vil, également chapeauté par plusieurs autres cofondateurs (www.pour3points.ca). Pour 3 Points est « [un] programme de formation [qui] vise à développer des compétences permettant d'intervenir auprès des jeunes dans un objectif de développement éducatif et social, ainsi que de devenir des agents de changement dans la communauté sportive comme dans le secteur de l'éducation » (Pour 3 Points, 2018 : 32).

La mission de l'organisation Pour 3 Points met l'accent sur le bien-être social, plus particulièrement sur l'éducation des jeunes afin de rehausser le taux de diplomation en contexte de détresse socio-économique. Par sa mission, Pour 3 Points permet de réduire le décrochage scolaire des jeunes au secondaire et de favoriser leur développement, et ce, en formant et permettant le développement des entraîneurs sportifs. Tout comme l'ensemble des organisations à vocation sociale, l'organisation tente de répondre à un problème d'une manière différente. Spécifions ici que Pour 3 Points répond aussi au modèle de l'innovation sociale. En effet, l'organisation répond à un problème social qui est coconstruit avec les acteurs impliqués (Rollin et Vincent, 2007). En principe, ils mettent en œuvre un changement social graduel. Ils évoquent dans leur rapport annuel (2018) leur théorie du changement : « [l']impact de Pour 3 Points est multiplié par défaut : chaque *coach* que nous formons œuvre auprès d'environ douze jeunes par année. Il devient un agent de changement dans la communauté sportive, dans le secteur de l'éducation et, plus largement,

dans la société. » (Pour 3 Points, 2018 : 9) Cette théorie de changement est propulsée par l'effet multiplicateur illustré en page suivante.

FIGURE 1
Effet multiplicateur des entraîneurs collaborant avec Pour 3 Points`



Source: Rapport d'évaluation du programme de formation de Pour 3 Points 2018

Pour ce faire, l'organisme entreprend son programme de certification par des formations avec ses participants entraîneurs pendant l'ensemble de l'année scolaire. Son programme se base sur une approche humaniste afin de former les entraîneurs sportifs (Falcao, Bloom et Benny, 2017). « L'approche humaniste en *coaching* positionne le *coach* comme un facilitateur d'apprentissage qui partage la responsabilité de la prise de décisions et de la résolution de problèmes avec le jeune » (Pour 3 Points, 2017 : 19). En 2013, les formations ont ainsi été développées avec une expertise qualifiée. Elles ont été élaborées avec l'aide de l'Université McGill et de son Laboratoire de Recherche en Psychologie Sportive, ainsi qu'avec *Mobius Executive Leadership Canada*. (www.pour3points.ca).

Pour mieux comprendre la perception des entraîneurs quant à leur rôle ainsi que les influences internes et externes qui peuvent agir sur ces perceptions, ce mémoire a été organisé en sept chapitres. Tout d'abord, dans ce premier chapitre, il a été question

d'aborder le contexte de recherche afin de mieux comprendre sa contribution. Le deuxième est consacré à la revue littéraire qui permet de mettre à jour les études élaborées en lien avec notre problématique. Par la suite, le troisième présente le cadre conceptuel choisi ainsi que le modèle théorique qui permet d'appuyer l'analyse. Le quatrième et le cinquième sont dédiés à la méthodologie ainsi qu'à la formulation des résultats. Plus précisément, les résultats découlent de l'enquête effectuée auprès des entraîneurs sportifs qui collaborent avec l'organisation « Pour 3 Points ». Précisons ici que le modèle de cette organisation véhicule une intervention sociale peu commune aidant à contrer le décrochage scolaire et favorisant autant le bon développement des entraîneurs sportifs que le développement des jeunes issus d'un milieu défavorisé. Finalement, il sera question de terminer avec la discussion qui permet de mettre en application le cadre théorique avec les résultats obtenus.

Chapitre 2 : Revue littéraire

*« [...] la qualité d'un éducateur.rice repose d'abord sur ce qui se passe
à l'intérieur de sa tête, de son cœur, de son corps. »
- Fabrice Vil, 2019*

Dans l'intention de mieux répondre à la problématique qui nous intéresse, il serait intéressant de faire état des connaissances qui circulent sur les entraîneurs sportifs. À travers le contexte de recherche, il a été vu que le sport ainsi que l'implication de l'entraîneur sportif peuvent permettre de contrer le décrochage scolaire dans les milieux socio-économiques précaires. Bien que l'entraîneur sportif soit la figure principale qui influence les retombées sur les jeunes athlètes, peu d'études ont été réalisées afin de mieux comprendre leur perception quant à leur rôle à l'égard du développement positif des jeunes.

Dans cette revue littéraire, nous avons décidé d'aborder autrement l'environnement sportif. Tout en faisant référence aux écrits modernes qui abordent les divers concepts reliés aux entraîneurs sportifs et aux développements des jeunes, il est question de revisiter le sport comme élément menant à un certain changement social. De cette manière, ce chapitre nous permet de différencier deux principaux contextes. En premier lieu, le contexte de la problématique dans laquelle notre étude s'inscrit. En second lieu, il sera question du contexte de la solution qui permet au changement d'avoir lieu et d'améliorer les conditions des jeunes issus des milieux précaires. Par ce contexte, il sera possible de faire état des études qui abordent le milieu sportif propice au changement social, l'acteur principal de ce changement social ainsi que le rôle et l'efficacité de cet acteur au sein du développement des jeunes. Cette revue est suivie d'un cadre conceptuel qui permet de mieux comprendre les acteurs externes qui peuvent influencer le rôle ainsi que la perception des entraîneurs sportifs.

Le contexte de la problématique

2.1 Le concept du capital social

Avant toute chose, il est bien de comprendre en quoi le développement des jeunes issus de milieux socio-économiques précaires doit être pris en considération. En fait, plusieurs facteurs influencent l'éducation et le bon développement des jeunes. Un des facteurs qui devient intéressant à mettre en avant-plan est issu du concept du capital social; introduisant ainsi les problèmes sociaux qui peuvent découler de l'éducation chez ces jeunes adolescents.

Bien qu'il existe plusieurs conceptions relatives au capital social, celle qui nous intéresse particulièrement est celle développée premièrement par Bourdieu (1980), impliquant le capital social d'un point de vue plus collectif qu'individuel reposant sur des structures relationnelles dites denses, renvoyant aux interactions entre les individus. (Putnam, 1993; Bourdieu, 1980). En fait, il décrit le capital social comme :

[...] l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter reconnaissance; ou, en d'autres termes, à l'appartenance d'un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes [...], mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles (Bourdieu, 1980 : 2).

En ce sens, le capital social peut être développé s'il y a un déficit à la base de celui-ci. Il peut être produit par un investissement social voulu à travers le temps et pourrait donc être reproduit (Ponthieux, 2006).

2.1.1 Le concept du capital social appliqué chez les jeunes

Le niveau socio-économique a une influence sur le capital social des jeunes. En fait, le capital social de ce dernier dans les milieux défavorisés peut en influencer péjorativement

leur développement. Les études, jusqu'à ce jour, démontrent que les jeunes qui sont issus de ces milieux moins bien nantis ont tendance à avoir un support moins considérable de leur famille en ce qui concerne leur éducation (Kamanzi, Zhang, DeBlois et Deniger, 2007). Mise à part ce support et son caractère déliquescents, plusieurs facteurs peuvent mettre en péril l'éducation des jeunes au secondaire. Certains d'entre eux sont reliés de près aux conditions sociales et économiques des milieux défavorisés. Par exemple, il peut avoir des facteurs qui influencent l'équilibre et le développement sain de l'élève. Ces facteurs influencent son parcours scolaire, « [...] tels que la violence, la pauvreté, la discorde familiale, la violence envers les enfants et les abus de substances [etc.] » (Power et DeBlois, 2011 : 95).

Voici pourquoi l'introduction du concept du capital social est pertinente ici. En fait, de nombreux penseurs dont Weber, soutiennent le concept de capital social basé sur le fait qu'il existe des ressources disponibles pour améliorer les conditions de vie. Par exemple : « [...] 1) des ressources économiques ; 2) des ressources politiques ; et 3) des ressources symboliques (relations sociales) » (Kamanzi *et al.*, 2007: 128). Bourdieu ajoute à cela que les relations sociales ont un grand rôle. Selon lui, il s'agit d'une forme de ressources essentielles pour le développement des individus. En ce sens, si les relations sociales favorables engendrent un développement plus propice pour le jeune, certains individus externes (professeurs, entraîneurs sportifs, éducateurs, etc.) peuvent remédier et pallier ce problème de capital social chez les jeunes issus d'un milieu défavorisé. Il a été mentionné en outre que plus l'enfant possède un appui et un soutien académique de ses parents, plus il aura la chance d'avoir une réussite scolaire et atteindra alors ses objectifs académiques. « Ainsi, la famille, l'école et les groupes de pairs représentent pour l'enfant des structures d'intégration et constituent pour lui un cadre de relations avec ses parents, ses enseignants et ses amis. » (Kamanzi *et al.*, 2007 : 132)

Il existe donc des différences dans le capital social des jeunes vivant dans un milieu socio-économique plus faible : « [il faut] reconnaître l'importance de porter une attention aux conditions des personnes qui soutiennent les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. » (Power et DeBlois, 2011 : 98) Par cela, au lieu de chercher à éliminer ou à

réduire les problèmes provenant de ces conditions, certaines organisations mettent en œuvre des moyens pour pallier ces facteurs de risques afin de favoriser une adaptation scolaire et sociale plus propice à la réussite de l'élève.

Le contexte de la solution

2.2 Le sport propice au changement social

La littérature actuelle portant sur ce sujet démontre bien l'apport du sport à l'égard du développement positif des jeunes. Le sport représente un moyen considérable pour favoriser et améliorer le développement des élèves. Parmi les études recensées, les objectifs éducatifs du sport ont été abordés à plusieurs reprises. Pour Charrier et Jourdan (2015), ces objectifs permettent de développer de saines habitudes, de démocratiser le sport, de développer une culture sportive et la motricité des jeunes, de former de futurs citoyens ainsi que de développer leurs personnalités (Charrier et Jourdan, 2015 : 62). En fait, dans les dernières années, la littérature abondante sur ce sujet a permis d'observer que les sports engendrent des résultats positifs sur les jeunes, et ce, tant sur le plan psychologique, que sur les plans physique, cognitif et social (Super, Hermens, Verkooijen et Koelen, 2018; Petitpas, Van Raalte, Jones, 2005; Gilbert et Trudel, 2001). La référence bien connue en psychologie du sport est l'approche du développement positif des jeunes (*PYD*). Cette approche permet de développer autant des compétences de vie que sportifs chez les jeunes (Ferrira dos Santos, Camiré et Henrique, 2018). En revanche, le *PYD* ne se développe pas nécessairement avec la participation au sport (Camiré, Trudel et Forneris, 2014).

MacDonald, Côté et Deakin (2010) ont montré comment les athlètes qui s'entraînaient avec des entraîneurs connaissant les principes du *PYD* avaient des niveaux plus élevés de compétences sociales par rapport aux athlètes travaillant avec des entraîneurs qui ne connaissaient pas les principes du *PYD*. (Ferrira dos Santos *et al.*, 2018 : 223, traduction libre).

Selon certains chercheurs en psychologie du sport, les entraîneurs doivent comprendre le concept du *PYD* pour améliorer leurs entraînements et permettent ainsi de développer des

apprentissages importants et significatifs pour les jeunes (Ferrira dos Santos *et al.*, 2018). En revanche, nous allons revenir sur ce concept un peu plus tard.

Dans cette même lignée, certains chercheurs, tels que Rioux, Laurier, Gadais et Terradas (2017) ne sont pas d'avis que le sport représente en tout temps un apport positif chez les jeunes. L'environnement se doit d'être approprié pour favoriser un bon développement chez ces derniers (Camiré *et al.*, 2012). Ils sont d'avis qu'il y a des retombées négatives qui peuvent être engendrées si le contexte sportif n'est pas adéquat à l'égard de leur développement. En fait, le sport peut apporter des résultats négatifs tels que la détresse psychologique, le stress, voire l'augmentation à la consommation d'alcool et de drogue (Bean et Forneris, 2016; Rioux, Laurier, Gadais, Terradas, 2017; Pierce, Erickson et Dinu, 2019). Ce phénomène peut être attribué au manque de formation de l'entraîneur (Cohen, Bovbjerg et Wegis, 2020) ou même à l'ignorance de l'approche du développement *PYD* ou l'approche humaniste que nous aborderons plus tard (Camiré *et al.*, 2014).

Cela renvoie à l'idée que le sport n'agit pas directement positivement sur le jeune, prémisses de base de la plupart des études issues du milieu de la psychologie, de la psychoéducation et de la criminologie (Rioux *et al.*, 2017), mais qu'il doit être réfléchi et utilisé dans une optique de développement positif par les individus qui le dispensent (Danish, Forneris et Wallace, 2005). (Rioux *et al.*, 2017 : 315)

D'ailleurs, l'augmentation de l'anxiété liée à la performance peut être un facteur qui met à risque la santé mentale des jeunes (Schwebel, Smith et Smoll, 2016). Il devient ainsi primordial que les entraîneurs sportifs adoptent un comportement propice au développement positif des jeunes. C'est effectivement en ayant un programme sportif propice au développement des jeunes que le changement social pourrait être engendré.

Par conséquent, une étude sur la qualité des programmes sportifs communautaires et non communautaires de sport pour les jeunes permet d'appuyer ce dernier fait. Ces programmes enseignent parfois intentionnellement les compétences de vie contrairement aux autres programmes qui les enseignent non intentionnellement. En fait, les programmes communautaires qui enseignent intentionnellement ces compétences permettent de créer :

- un environnement plus propice au soutien des jeunes (par exemple : les interactions telles que la collaboration et le *leadership*, l'engagement des parties prenantes);
- une qualité des programmes plus élevée;
- une différence positive dans la perception des jeunes vis-à-vis du programme;
- des opportunités d'apprentissages plus élevées.

Enfin, les résultats de l'étude ont permis de voir que l'apprentissage intentionnel des compétences de vie permet un soutien supplémentaire. Cependant, tous les programmes ont démontré qu'ils étaient en capacité à soutenir les besoins fondamentaux des jeunes avec un environnement sécuritaire. En ce sens, Bean et Forneris recommandent de structurer les entraînements sportifs (Bean et Forneris, 2016 : 420). Par cela, structurer ces programmes sportifs favoriserait un développement plus positif des jeunes et contribuerait ainsi à ce changement social.

2.3 Un changement social par la gestion

Les études qui abordent le développement des jeunes par le sport nous permettent de remarquer l'importance du milieu sportif dans lequel le jeune se développe. Pour qu'il y ait un changement social par le sport au sein des milieux les plus précaires, le milieu sportif doit être adapté afin d'être propice à son développement. Ainsi, des organisations peuvent avoir le mandat d'améliorer ces milieux sportifs. Il est alors primordial de faire une mise au point de la gestion au sein de ces organisations qui participent à ce changement, car elle présente des particularités qui lui sont propres. Les pratiques particulières de ces organisations permettent de mieux comprendre le rôle des principaux acteurs de changement qui nous intéressent dans cette étude, soit les entraîneurs. D'ailleurs, cette mise au point va nous permettre de dégager les différentes composantes de la gestion du changement social et de positionner l'entraîneur au sein de ce processus.

Tout d'abord, le changement social peut paraître illusoire sur certains points, car il ne peut être absolu. Cependant, il est possible de mieux le comprendre par la description de Durkheim (1893) : « [...] [t]out changement social consiste en une transformation qui s'impose aux individus » (Trémoulinas, 2006 : 8). C'est ainsi un processus dans lequel

s'insère l'individu. À cet égard, le changement social peut être au cœur de la mission de certaines organisations. Selon Gray et Braddy (1988) « [...] les innovations sociales sont celles qui contribuent à un « vrai changement social ». Elles doivent ainsi obtenir de meilleurs résultats que les pratiques traditionnelles » (Cloutier, 2003 : 7). Ici, les pratiques traditionnelles sont les organisations à but lucratives qui n'ont pas une mission sociale au cœur de leurs activités.

Il devient important de considérer que les organisations en innovation sociale proviennent de l'économie sociale regroupant de nombreuses entreprises essentielles pour pallier aux problèmes sociaux non réglés par le gouvernement. Elles deviennent des références et des opportunités utiles pour la communauté (Mailhot et *al.*, 2011). En fait, l'économie sociale est très présente au Québec et regroupe en 2016 plus de 11 200 entreprises œuvrant spécifiquement en innovation sociale. Elle y génère donc des milliers d'emplois (Institut de la statistique du Québec, 2019).

Plus précisément, les organisations à but non lucratif en innovation sociale aspirent à une société meilleure et plus juste par l'entremise de nouvelles solutions plus durables et plus adéquates pour la collectivité. Elles désirent augmenter le bien commun de la société. Les décisions sont prises étroitement avec les diverses parties prenantes. (Mailhot et *al.*, 2011) Il n'est plus question de se baser sur un modèle de rentabilité, tel que le VAN (valeur, actuelle, nette); celui-ci se basant sur des prévisions, des conventions ainsi et des hypothèses. Il est plutôt question de faire appel aux besoins de la communauté et de renforcer la mission sociale de l'organisation. Leurs missions guident leurs pratiques et permettent de maximiser les retombées. (Mailhot et *al.*, 2011) C'est dans la collaboration des diverses parties prenantes que l'innovation sociale naît en réponse : « [...] a des besoins sociaux tout en créant de nouvelles relations entre des personnes et des groupes qui n'avaient pas nécessairement l'habitude de coopérer. » (Mailhot et *al.*, 2011 : 3) En effet, c'est un processus qui engendre la collaboration de plusieurs parties prenantes et « [...] l'innovation sociale ne conduit donc pas toujours aux transformations attendues par les acteurs qui en sont les protagonistes » (Klein, Camus, Jetté, Champagne et Roy, 2016 : 12).

Dans un autre ordre d'idées, la transformation dépend de l'ampleur de l'innovation ainsi que du secteur concerné (Klein *et al.*, 2016 : 32). En outre, il a été vu dans la littérature que les citoyens qui participent à ces innovations sociales participent aussi à la vision d'un changement et du processus de transformation non linéaire de celui-ci à l'aide de différents moyens comme par l'éducation, la formation, le transfert de technologie ou de connaissances (Rollin et Vincent, 2007; Conseil de la science et de la technologie, 2000; Dandurand, 2005). Ces organisations nécessitent d'ailleurs une gestion d'un personnel varié comprenant des bénévoles, des membres issus des bailleurs de fonds, des salariés, etc. Ceci résulte aussi des besoins de ces entreprises de développer des moyens quant à la rétention des bénévoles. (Marchiset et Coignet, 2012 ; Klein *et al.*, 2016) Toutefois, les acteurs qui participent à la mission possèdent bien souvent les mêmes valeurs et croyances de l'organisation, ce qui permet une bonne rétention des employés.

2.3.1 Le changement par le processus

Le changement social peut prendre place grâce à un long processus qui se produit par les interactions. Les acteurs qui y participent sont à proximité, ce qui permet d'augmenter le nombre d'interactions entre eux-ci. Les règles ne sont pas mises en place afin de gérer le personnel, mais bien pour organiser ce processus et les actions pour engendrer le changement. (Besançon, 2013) Le déploiement du processus est possible avec une identité commune : « [...] les valeurs et principes communs qui guident et rassemblent les agents autour d'un objectif partagé par le développement d'une confiance (et conscience) collective » (Besançon, 2013 : 51). Par ce fait, dans la littérature, nous différencions deux catégories de participants au processus. Di Méo 2006,

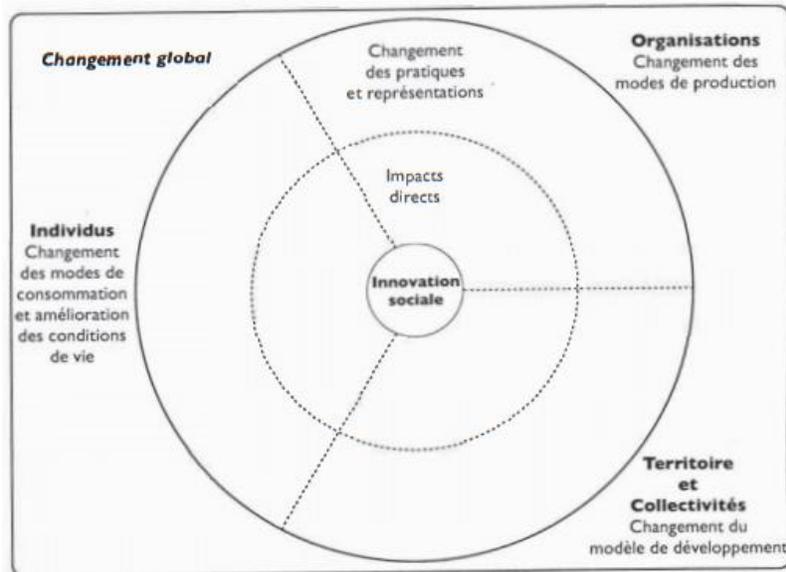
[...] distingue la catégorie des acteurs (personnes qui agissent) ou encore des actants (instances ou organisations qui agissent) de celle des agents. Ces derniers sont moins actifs et moins autonomes, alors que les premiers sont dotés d'une capacité d'action des autres. Un agent peut ainsi devenir un acteur, et l'acteur est l'élément moteur d'un système social, inconcevable en dehors de ses interactions avec les autres acteurs ou agents. (Besançon 2013 : 53)

Besançon, Chochoy ainsi que Guyon sont d'avis que les changements qui sont abordés par l'innovation sociale permettent deux catégories d'impacts :

[...] ses impacts directs, issus de la mise en place d'un projet socialement innovant dans un contexte spécifique qu'il va modifier ses pratiques [...] [et] ses effets en termes de changement institutionnel, autrement dit le changement des représentations et pratiques des acteurs présents dans un environnement plus ou moins proche, qui nécessite davantage de temps. Cette deuxième catégorie renvoie au déploiement (ou diffusion) de l'innovation sociale. (Besançon, 2013 : 77)

En ce sens, ces impacts et ces effets peuvent être aperçus à différents niveaux : micro, méso et macro. Ces niveaux font référence au niveau individuel, organisationnel ainsi que territorial. La figure 2 ci-dessous permet de situer ces niveaux. Tout d'abord, au niveau micro, l'innovation sociale possède des impacts directs sur les individus qui y participent. Comme mentionné, ce sont des changements dans leurs pratiques. Par la suite, au niveau méso, il y a des changements qui permettent d'institutionnaliser ces nouvelles pratiques dans les organisations, devenant ainsi des normes. Finalement, au niveau macro, ce sont ces changements qui permettront d'avoir des effets sur le territoire en question. (Besançon, 2013). C'est à travers ce processus que le changement social se développe et progresse dans le temps.

FIGURE 2
L'innovation sociale et ses niveaux de changement.



Source : Besançon 2013, page 78

En somme, l'innovation sociale permet non seulement d'apporter des changements à travers un processus, mais cela permet aussi d'accompagner l'individu qui y participe. Ainsi, l'innovation sociale peut être entendue comme « [u]n dispositif d'accompagnement destiné à provoquer un changement durable chez l'individu, à le développer de façon qu'il reprenne le pouvoir sur le déroulement de sa propre vie » (Cloutier, 2003 : 3) » (Besançon, 2013 : 59).

2.4 Les entraîneurs sportifs comme acteurs en innovation sociale

Cette nouvelle approche, soit l'innovation sociale, peut s'intégrer dans plusieurs domaines, dont celui du sport. Certaines études présentent ces innovations sportives et discutent des acteurs qui y participent. Avant toute chose, retenons que

[d]e nombreux scientifiques ont [...] démontré que les pratiques et les formes organisationnelles ne sont pas en soi des lieux d'éducation, d'intégration et de formation citoyenne. Pour qu'elles le deviennent, des ajustements et des transformations doivent s'opérer au niveau de

l'encadrement des publics et de la structuration des activités. (Coignet, 2010 : 2)

En partant de cette affirmation, nous tenterons d'identifier les innovations qui touchent le sport dans la littérature ainsi que ses acteurs principaux, soit les entraîneurs.

2.4.1 Les innovations sociales en lien avec le sport

Majoritairement, le sport traditionnel priorise l'esprit compétitif au même titre qu'éducatif (Marchiset et Coignet, 2012 : 175; Cranmer, Brann et Weber, 2016). La compétition, la victoire et la défaite deviennent des éléments qui déterminent les actions et les prises de décisions au sein de l'équipe. Contrairement au sport traditionnel, le sport révoqué en innovation sociale est un sport qui centre ses actions sur de nouvelles mesures afin d'intégrer et de valoriser l'éducation majoritairement au sein de milieux les plus précaires qui nécessitent donc un soutien éducatif différent. En d'autres termes, ce sont des actions qui peuvent être ponctuelles afin d'aider les jeunes à faire face à des situations quotidiennes difficiles (Marchiset et Coignet, 2012).

En fait, il est possible de dénombrer plusieurs associations et organisations sportives québécoises qui œuvrent afin de développer chez les jeunes de saines habitudes de vie ainsi que des compétences diverses. C'est le cas de l'association RSEQ (www.rseq.ca). Cependant, l'ensemble de ces associations se concentrent sur le développement des jeunes et non sur la formation des entraîneurs. De ce fait, les organisations qui permettent la formation des entraîneurs pour pallier le décrochage scolaire des jeunes issus de milieux socio-économiques agissent avec une réponse nouvelle à ce problème.

Selon Benjamin Coignet, sociologue spécialisé en innovation du sport, ainsi que son collègue Gilles Vieille Marchiset : « [...] l'innovation sociale est une « réaction-intervention » d'acteurs qui souhaitent pallier [les] difficultés des institutions à répondre à des préoccupations sociales majeures » (Marchiset et Coignet, 2012 : 179). L'innovation sociale, telle que mentionnée, est ainsi un processus et s'insère dans le sport comme une nouveauté d'actions produites par différents acteurs (les entraîneurs, les bailleurs de fonds,

les parents, les jeunes, etc.) agissant dans la même direction (Marchiset et Coignet, 2012 : 184). Bien entendu, ce n'est pas aussi simple que de référer le tout à de nouvelles actions.

En fait, l'innovation sociale dans le sport constitue une nouvelle manière de faire les choses en référence au sport traditionnel. Elle agit comme une rupture dans les actions émises. Une innovation sociale qui possède plus d'impact social agit à travers un processus à long terme et est constituée de nouvelles façons de penser et d'agir ensemble et non de manière individuelle (Loret, 2003; Marchiset et Coignet, 2012). Le sport, ici, se traduit comme étant un « [...] moyen d'insertion, d'éducation, de solidarité » (Acensi et Coignet, 2015 : 254).

Par ailleurs, dans la littérature, il est possible de voir qu'en Europe, les innovations par le sport sont courantes. En fait, depuis 1980, plusieurs innovations en lien avec le sport ont fait l'objet d'initiatives dans les milieux populaires français. Les innovations sont parfois les « [...] dernières structures récréatives et culturelles présentes dans ces « zones urbaines sensibles » (Marchiset et Coignet, 2012 : 171). Une recherche-action a ainsi évalué le rôle des clubs sportifs français « [...] en matière d'intégration et d'éducation par le sport en insistant sur les modalités d'organisation et les conditions requises pour concevoir et intégrer des innovations sociales dans les clubs sportifs en lien avec son territoire d'action » (Marchiset et Coignet, 2012 : 171). C'est ici que l'on perçoit la différence avec le sport traditionnel.

Finalement, une étude aborde la formation des entraîneurs et le changement social que cela peut apporter. En fait, le sociologue spécialiste en sport, Le Yondre, a effectué des recherches auprès de la formation des chômeurs en Europe pour qu'ils deviennent des entraîneurs. Il explique que l'intégration par le sport permet de travailler sur l'individu. Le Yondre (2015) discute d'ailleurs que le sport permet l'intégration, voire l'insertion de plusieurs chômeurs au sein de la société. Pour cet auteur, le sport serait une occasion pour que les entraîneurs développent des outils afin qu'ils travaillent sur leur potentiel à différents niveaux, et ce, de manière autonome (Le Yondre, 2015).

2.4.2 Les études sur les innovations sociales qui traitent des entraîneurs sportifs

Dans les différents ouvrages, les études sur les innovations sociales qui abordent la formation des entraîneurs sportifs afin d'avoir un impact plus grand chez les jeunes sont quasiment inexistantes. En effet, dans la littérature, seul un cas semblable à notre étude a pu être repéré en Europe. L'étude de Coignet, qui a dédié en partie ses études auprès de l'innovation en lien avec le sport, a discuté de ce cas. Un club de football des Flash de la Courneuve propose une formation spécifique aux entraîneurs afin d'encadrer les jeunes en difficultés comportementales (Marchiset et Coignet, 2012). Jusqu'à ce jour, cette initiative est l'une des seules se spécialisant dans la formation des entraîneurs afin que ces derniers influencent positivement le développement des jeunes. Inopportunément, Coignet a seulement fait mention de ce cas existant, sans toutefois y porter une attention particulière.

2.4.3 Les entraîneurs sportifs comme acteurs de changements

Il a été vu dans la littérature que les entraîneurs sportifs peuvent développer leur capacité d'intervention afin de guider le mieux possible les jeunes sportifs pour avoir des répercussions positives sur leur développement autant personnel que social. (Piot, 2006) C'est en adaptant leurs interventions qu'ils deviendraient des acteurs de changement social.

Pour mieux comprendre leurs implications au niveau du changement social, le rôle des entraîneurs sportifs pourrait s'apparenter au travail social, et ce, par le concept d'intervention. En effet, l'intervention sociale apparaît maintenant dans plusieurs domaines, dont celui du sport (Rioux, Laurier, Gadais, Terradas, 2017). En réalité, le travail de l'intervenant-entraîneur, tout comme celui du travailleur social, est accompagné d'un processus de transformations. Ces changements sont faits en collaboration avec l'individu, soit le jeune dans ce cas. Ils sont d'ailleurs difficilement mesurables, mais non moins identifiables (Piot, 2006). Par cette même analogie;

[l]’intervenant peut entre autres se définir comme étant « un [...] spécialiste qui modifie les conditions ou les symptômes d’un patient » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 496). Cet intervenant utilise un médium (« tout moyen par lequel les messages sont transmis ou les informations sont diffusées » [traduction libre] (VandenBos, 2007, p. 564), afin de réaliser son intervention, pouvant se définir comme une « action de la part du thérapeute pour traiter les questions et les problèmes d’un patient. (Rioux *et al.*, 2017 : 316)

Spécifions que pour qu’il ait un changement social, il faut que les compétences transmises aux jeunes puissent être transférées du sport et donc applicables à des situations courantes de la vie (Gould et Carson, 2011). En ce sens, l’entraîneur qui est l’intervenant ici utilise le sport comme intermédiaire pour transmettre des compétences ;

[...] le médium et l’intervention découlent directement de l’orientation et de l’approche de l’intervenant. En psychologie par exemple, l’utilisation du jeu symbolique (médium) et de l’interprétation de celui-ci (intervention) renvoie à la conception du jeu comme étant un phénomène transitionnel (orientation) qui permet à l’individu de projeter sa dynamique interne sur le monde qui l’entoure (approche). (Rioux *et al.*, 2017 : 317)

À cet égard, les entraîneurs se doivent d’utiliser le sport comme un outil afin de transmettre ces compétences de vies. En ce sens, le sport ne doit pas être une fin, mais bien un moyen.

2.5 Entre efficacité et perception des entraîneurs

Il est possible de se questionner sur le rôle immédiat de l’entraîneur sportif dans ce changement social. Pour ce faire, il est nécessaire de comprendre et d’en évaluer son rôle auprès des jeunes. De quelle manière le rôle de l’entraîneur est-il efficace à l’égard du développement des jeunes ? Comment son rôle peut-il permettre de générer un environnement propice au changement social ? Ici, nous tentons d’éclaircir la compréhension du rôle en contexte sportif pour ensuite spécifier le rôle de l’entraîneur, afin de mieux comprendre son efficacité ainsi que son impact sur le développement des jeunes. Comprenons ici que la perception de ce rôle par les entraîneurs est peu explorée et

donc ce panorama sur ces études nous permet non bien de comprendre le positionnement des entraîneurs face à leur rôle, mais bien de comprendre les différents rôles que ceux-ci peuvent prendre dans un contexte sportif afin d'aborder prochainement les perceptions qu'ils développent.

2.5.1 Le rôle en contexte sportif

Selon des conceptions établies dès le XIX^e siècle, il semblerait que « [l]a notion de rôle englobe des interactions sociales, des attitudes ou un jeu dramatique produit par une personne » (Bosselut, Heuzé et Eys, 2009 : 35). Cette notion du rôle reste valable, mais il sera possible d'ajouter, et ce, grâce aux nombreux travaux des psychologues, que le « [...] rôle [se définit] comme un ensemble organisé de conduites (e.g., Banton, 1965 ; Tajfel & Fraser, 1981), d'attentes (e.g., Banton, 1965), de comportements (e.g., Hellriegel, Slocum, & Woodman, 1992) liés à une position particulière d'un individu dans un ensemble interactionnel » (Bosselut *et al.*, 2009 : 35).

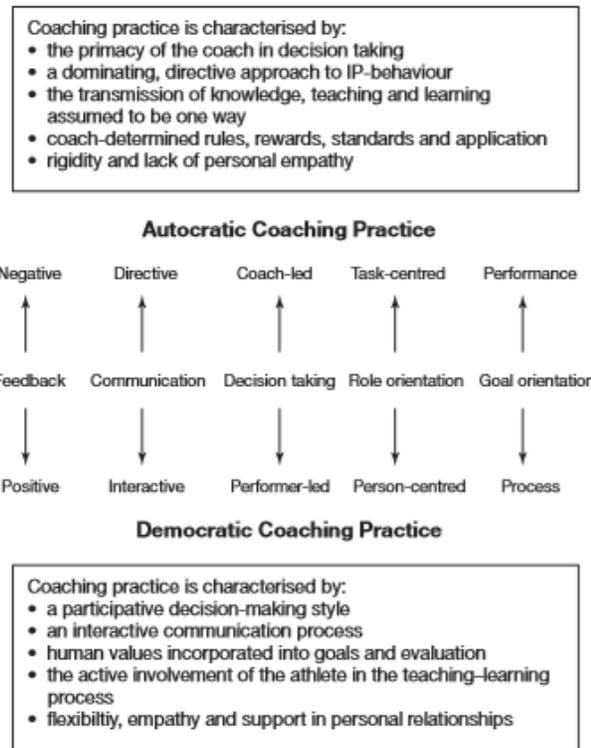
Tout d'abord, il existe deux types de rôles au sein d'une équipe sportive. Il est possible de considérer les rôles formel et informel, comme étant le point de départ des catégories de rôles. Les rôles formel et informel peuvent être attribués à un joueur, tel que le capitaine de l'équipe. « [Le rôle informel se développe] au travers de processus d'interaction interpersonnelle au sein du groupe » (Beauchamp et Bray, 2001 : 137). Le rôle formel est attribué à l'entraîneur. Ce rôle est prédéfini et fait référence à des comportements qui y sont associés et qui sont attendus. Il est pertinent de spécifier que le rôle formel de l'entraîneur possède multiples facettes. Ce sont la posture, l'orientation, les stratégies employées ainsi que la formation de l'entraîneur qui peuvent être la cause de cette pluralité.

En fait, il y a deux postures qui orientent le rôle des entraîneurs. Ils sont déterminés par le but de l'entraîneur. Ce sont les travaux de Bales et Slater (1955) et de Bossulut *et al.* (2009) qui permettent d'approfondir la définition du rôle en contexte sportif associé aux entraîneurs. En fait, selon leurs études, le rôle de l'entraîneur est orienté vers la tâche ou bien vers le soutien socioémotionnel. Le rôle orienté vers la tâche se concentre sur les

objectifs de l'équipe liés à la performance. En d'autres termes, le but est bien souvent d'amener l'équipe à une victoire sportive (Bossulut *et al.*, 2009; Lyle, 2002). L'entraîneur vise la performance de chaque membre de son équipe (Lyle, 2002). En ce qui concerne l'entraîneur qui oriente son rôle vers le soutien socioémotionnel, il se concentre sur : « [...] l'harmonie des relations interpersonnelles et l'intégration au sein du groupe » (Bossulut *et al.*, 2009 : 36). Ainsi, il y aura une posture axée vers le soutien de ces jeunes afin de participer à leurs développements et à leurs apprentissages (Bossulut *et al.*, 2009). Il est bien de rappeler que le rôle que l'entraîneur détermine la direction de l'équipe : « *[c]oaching practice refers to the full range of behaviours, activities, interactions, processes, individuals and organisational functions that result from the operationalisation of the coaching role and the coaching process.* » (Lyle, 2002: 40) Il est possible de voir les deux différentes postures avec ce schéma en page suivante (Figure 3). L'entraîneur ayant un rôle orienté sur la tâche est ici présenté comme ayant une pratique d'entraîneur autoritaire. Il est plus direct et ses commentaires à l'égard des jeunes peuvent même être négatifs. À l'opposé, l'entraîneur ayant un rôle orienté vers le développement des jeunes, soit vers un soutien socioémotionnel, a une pratique d'entraîneur sous la forme démocratique permettant la discussion et les retours positifs. Prenons en considération que lorsqu'il y a discussion sur la réussite sportive et la performance, inévitablement il est possible de penser au rapport entraîneur - athlète. Le pouvoir de la parole est ainsi important dans ce rapport et possède des conséquences directes imprévisibles : « [...] le poids de la parole et de ses pouvoirs, en tant qu'elle est le véritable outil entre l'entraîneur et son athlète [...] » (Comyn, Le Thiec, Yahyaoui et Labridy, 2005 : 140).

FIGURE 3

Distinction entre la pratique d'entraîneur autoritaire et démocratique.



Source : Lyle, 2002

De ce point de vue, l'entraîneur adapte son rôle selon sa posture. En revanche, il devient possible de déterminer quels rôles les entraîneurs peuvent avoir. En premier lieu, dans la littérature, il est possible de voir une abondance d'études sur le *leadership*. Ces études sur le *leadership* démontrent que le rôle des entraîneurs se traduit comme étant un rôle de gestionnaire afin de rendre le *leadership* possible au sein d'une équipe (Brunelle et Lauzon-Marques, 2019). Ce rôle est ainsi nécessaire pour que les athlètes développent des habiletés

:

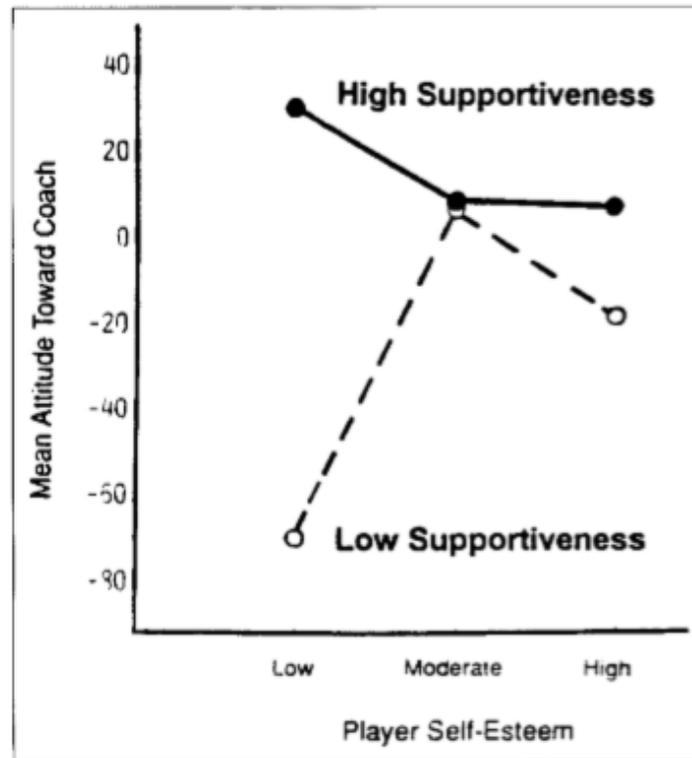
Plus précisément, le *leadership* partagé implique un déplacement des responsabilités et des rôles axés avant tout sur la planification et sur la direction vers de nouvelles fonctions essentiellement destinées à faciliter et à coordonner l'autogestion. Les gestionnaires deviennent alors des facilitateurs plutôt que des donneurs d'ordres. C'est à eux qu'incombe le devoir de préparer les équipes pour qu'elles puissent remplir leurs fonctions de leadership, de leur donner toute l'autonomie nécessaire et de créer le climat de confiance qui doit permettre aux membres de se sentir à l'aise d'exercer leurs responsabilités informelles. (Brunelle et Lauzon-Marques, 2019: 76).

Quoi qu'il en soit, les entraîneurs sportifs ne sont pas seulement reconnus pour avoir un rôle de gestionnaire dans certains cas, mais aussi pour plusieurs avoir d'autres responsabilités. En fait, Côté (2006) mentionne que les entraîneurs peuvent être autant des enseignants que des personnes de soutien, d'amitié, des administrateurs voire des modèles pour les jeunes. Feltz, Chase, Moritz et Sullivan (1999) ajouteraient à ceux-ci, le rôle de motivateur et d'organisateur, ou encore un conseiller pour Lyle (2002).

Notons que certains caractères se développent chez le jeune selon le rôle que l'entraîneur sportif possède. La littérature comprend, jusqu'à ce jour, plusieurs études spécifiques à certains caractères propres au développement personnel des jeunes et qui sont influencés par le rôle de l'entraîneur. Comprendons que la posture positive de l'entraîneur permet de dégager une expérience bénéfique sur les athlètes, et par ce fait même, d'avoir une plus grande influence sur le développement personnel de ces derniers (Cranmer, Brann et Anzur, 2016). Par ce fait même, Smith et Smoll (1997) ont observé une corrélation majeure entre la posture de l'entraîneur et celle de l'athlète. L'élaboration d'une évaluation d'un programme de formation d'une organisation *CET program*, présente aux États-Unis, a permis d'observer que plus l'entraîneur a une attitude positive, encourageante et moins punitive envers ses athlètes, plus ceux-ci aimeront leurs expériences et en apprendront davantage (Smith et Smoll, 1997 : 19). De plus, d'après les études de Smith et de Smoll (1990), plus l'entraîneur a un rôle de support et de soutien aux jeunes, plus ceux-ci développent une plus grande estime de soi (Smith *et al.*, 1997). Dans la figure 4, il est possible de voir que la posture de l'entraîneur à l'égard de son rôle a une grande influence sur le développement des jeunes, spécifiquement sur leur estime de soi.

FIGURE 4

L'augmentation de l'estime de soi par le support des entraîneurs.



Source : Smith et Smoll, 1990 : 20

Terminons en spécifiant qu'il a été mentionné à travers le capital social que le rôle de soutien des parents est un facteur qui peut améliorer et influencer le développement des jeunes. En contrepartie, les entraîneurs détiennent définitivement le rôle principal sur l'influence à l'égard du développement des jeunes athlètes. Il a été vu que l'orientation des actions et l'attitude des entraîneurs peuvent motiver, mais aussi démotiver le jeune, en leur générant une plus grande pression par exemple (Schwebel, Smith et Smoll, 2016).

2.5.2 L'efficacité du rôle de l'entraîneur

Dans la littérature, il existe plusieurs études qui discutent de l'efficacité des entraîneurs sportifs. Des centaines d'articles ont été publiés entre 1970 et 2008 (Côté et Gilbert, 2009). Maintes de ces études ont été dédiées à l'efficacité du rôle de l'entraîneur dans sa capacité à rendre les jeunes plus actifs, voire plus performants au niveau sportif.

En fait, l'efficacité des entraîneurs peut être définie comme étant : « *[an] extent to which coaches believe they have the capacity to affect the learning and performance of their athletes* » (Feltz, Chase, Moritz et Sullivan, 1999: 765). En ce sens, l'efficacité de l'entraîneur est engendrée par la conviction que ses propres actions peuvent avoir un impact sur ses jeunes athlètes. D'autant plus que le sentiment d'efficacité est fortement galvanisé lorsqu'il y a une reconnaissance sociale de ses actions positives sur le jeune. Par exemple, une reconnaissance qui provient de la communauté immédiate, plus précisément des proches du jeune, peut avoir un effet sur son sentiment d'efficacité (Feltz *et al.*, 1999).

Côté et Gilbert (2009) reconnaissent tous deux qu'ils existent différents facteurs qui entrent en jeu lorsqu'il est question d'efficacité au sein des entraîneurs sportifs. Ceux-ci sont d'avis que les connaissances acquises sur leurs rôles lors de formations, l'acquisition de multiples compétences de vie spécifiques et la participation au sport des jeunes, ainsi que les interactions entre les entraîneurs et les jeunes sont toutes des facteurs qui peuvent influencer l'efficacité du rôle des entraîneurs. C'est dans cette lignée que nous ressortons les éléments pertinents dans la littérature qui permettent de mieux comprendre l'efficacité du rôle de l'entraîneur.

2.5.3 Les différents types de formation pour augmenter l'efficacité

Plusieurs études évoquent la présence d'une corrélation entre la formation des entraîneurs et l'efficacité du rôle de l'entraîneur sur ses athlètes (Cranmer *et al.*, 2016; Cohen, Bovbjerg et Wegis, 2020). En fait, les études établies sur l'efficacité des entraîneurs démontrent que la préparation par la formation des entraîneurs n'est peut-être pas aussi formelle que les programmes de certification des enseignements en éducation, mais qu'elle devient utile pour favoriser l'efficacité du rôle de l'entraîneur. En effet, l'entraîneur qui se prépare davantage par des ateliers et des formations engendra de meilleurs résultats, notamment parce que ses enseignements seront plus cohérents et plus fluides (Feltz *et al.*, 1999).

La littérature, jusqu'à présent, suggère que l'impact de l'entraîneur sur le développement positif du jeune athlète sera plus grand s'il a suivi préalablement une formation de type

formelle (Cohen *et al.*, 2020). Il faut cependant prendre en considération que les recherches démontrent aussi que la formation des entraîneurs réunit plusieurs types d'apprentissages. Ainsi, la formation de type formelle est nécessaire, mais elle ne représente pas la seule condition relative à la bonne formation. Plusieurs auteurs tels que Nelson, Cushion, Potrac et Côté (2002) soutiennent que l'apprentissage des entraîneurs se fait à partir de diverses sources : formelles, non formelles et informelles.

En premier lieu, il est possible de voir qu'il existe un apprentissage formel qui est composé de formations de courte durée et d'intervalle. Cette expérience dite formelle détient une approche standardisée avec des connaissances prédéfinies. Elle représente le noyau de l'expérience de l'organisation qui transmet les connaissances (Nelson, Cushion et Potrac, 2006). Par ailleurs, Smith est d'avis que les formations aux entraîneurs sont positives:

« Their Coach Effectiveness Training programme was shown to elicit desirable coaching behaviours (e.g., increased reinforcement, encouragement and technical instruction, while reducing punitive responses); enhance athlete perceptions of the coach; create a more socially supportive environment; increase athlete self-esteem and enjoyment; while reducing performance anxiety and incidents of drop-out. » (Nelson *et al.*, 2006 : 251)

En deuxième lieu, il y a l'apprentissage non formel, qui est dirigé par de petits cours et ateliers qui permettent aux entraîneurs de réfléchir un peu plus et de trouver les outils pour appliquer leurs connaissances. (Nelson *et al.*, 2006) Le mentorat par des entraîneurs plus expérimentés en fait partie.

« The sports coach is often a former sportsperson but, although this may be advantageous, it is not essential and the coaching role is less craft based. Nevertheless, the mentoring role becomes important in coach education where learning from more experienced and expert coaches is a valuable process. » (Lyle, 2002 : 42)

En ce qui concerne l'apprentissage des entraîneurs, une étude similaire au cas présent se doit d'être mentionnée ici : « *Although no study to date has focused on how coaches learn to teach life skills, several studies have sought to understand how coaches learn to train athletes.* (e.g., Erickson, Bruner, MacDonald, & Côté, 2008) » (Trottier, Migneron et Robitaille, 2017 : 104). L'étude en question a été basée principalement sur le modèle de Trudel, Culver et Werthner (2013). Cette étude a permis d'émettre une myriade de recommandations. En effet, les conclusions de ce modèle démontrent que des événements dits significatifs (par exemple, les erreurs des entraîneurs quant aux interactions avec les athlètes) leur ont permis de réfléchir sur leurs manières d'entraîner. Aussi, ils ont mentionné avoir développé un meilleur enseignement des compétences en échangeant avec les autres entraîneurs. (Trottier *et al.*, 2017). Ceci nous amène au dernier point qu'est l'apprentissage informel. Ce type d'apprentissage favorise la réflexion, l'échange des connaissances et la rétrospection. Les individus ayant les mêmes idées échangent les informations et des ressources pour accumuler plus de connaissances (Nelson *et al.*, 2006). Selon Côté (2006), la motivation est un élément qui favorise un plus grand apprentissage même dans un type de formation informel.

D'ailleurs, lorsque l'on discute de la formation de l'entraîneur, ainsi que l'efficacité de son rôle, il devient pertinent de discuter des différentes approches qui sont au cœur des formations. Ici, nous allons faire mention de l'approche *PYD* et de l'approche humaniste. Ceux-ci nous intéressent particulièrement.

L'approche *PYD*

Tout d'abord, il est bien de faire mention du développement positif des jeunes *PYD* par l'intégration des « 4C » (Camiré, Trudel et Forneris, 2014; Gould et Carson, 2011). En fait, cette approche a été développée par Lerner et ses collègues et fait suite à une longue récolte de données établies entre 2002 et 2003 (Lerner *et al.*, 2005). Quoique l'ensemble des entraîneurs ayant été considérés pour cette étude travaillaient dans des conditions et des contextes différents, elle peut être appliquée dans n'importe quel contexte et non uniquement dans le contexte sportif. Ainsi, de par cette approche, la formation des entraîneurs et leur éducation doivent être adaptées en conséquence. L'usage des « 4C »

permet à tous de développer différents types d'habiletés chez le jeune qui le suivront non seulement dans le sport, mais aussi dans son quotidien. (Côté, Bruner, Erickson, Strachan et Fraser-Thomas, 2010)

De ce fait, la littérature expose bien l'importance des « 4C » dans le milieu sportif, soit le développement de la compétence, la confiance, la connexion et le caractère (Gould et Carson, 2011). Ce sont quatre types d'habiletés que l'entraîneur se concentre à développer chez le jeune athlète. En premier lieu, il est convenu que l'entraîneur doit prioriser certaines compétences chez les jeunes favorisant leurs apprentissages au niveau technique du sport. Il vise à promouvoir la qualité et le respect dans les actions des jeunes et non la victoire sportive. Il vise aussi à développer les habiletés reliées aux agissements sains en contexte sportif. Cela dit, l'approche du développement positif des adolescents n'incorpore en rien la philosophie de l'entraîneur : « *A coach's technical/tactical model might be based on a set of beliefs about the advantages and disadvantages of specific preparation methods, offensive /defensive strategies, or desirable performer qualities* » (Lyle, 2002 : 167). En deuxième lieu, la confiance est un élément essentiel dans l'efficacité du rôle de l'entraîneur. Il doit établir des relations étroites avec leurs joueurs, basé sur le respect et la projection d'attentes saines favorisant l'amélioration du jeune et un soutien positif (Lerner *et al.*, 2004 ; Gould et Carson, 2011). En troisième lieu, il doit utiliser des stratégies appropriées pour que le jeune puisse développer des habiletés relationnelles saines avec ses coéquipiers. Les habiletés reliées à la connexion doivent ainsi être présentes non seulement au sein du contexte sportif, mais aussi académique et familial. Finalement, l'entraîneur doit être en capacité de développer le caractère sain de chaque joueur de manière unique. Il doit développer des moyens propres à chacun d'entre eux selon les besoins du jeune. Ce sont des caractères qui doivent respecter les règles socioculturelles mises en place. Ce dernier point intègre la moralité et l'intégrité. (Lerner *et al.*, 2004 ; Gould et Carson, 2011) En somme, cette approche du PYD permet de régir des effets positifs du sport et de transmettre des connaissances apportant différentes compétences. Il y a ainsi la création d'un espace permettant des effets bénéfiques au niveau physique, intellectuel (ce qui se rapporte à l'éducation) et émotionnel et psychosocial intégrant le travail d'équipe, le *leadership*, la

responsabilité, le respect, la gestion du stress, les habiletés de communications, etc. (Lerner *et al.*, 2004 ; Gould et Carson, 2011 ; Camiré, Trudel et Forneris, 2012).

En revanche, il y a des auteurs qui émettent des critiques à cette approche du *PYD*. C'est le cas pour Pierce, Erickson et Dino (2019) qui ont étudié la perception de l'entraîneur dans le transfert des connaissances propices au développement positif des jeunes dans un contexte sportif d'une école secondaire. Les auteurs démontrent que le *PYD* peut apporter des résultats négatifs sur le développement des jeunes si le transfert des connaissances n'est pas adéquat (Pierce, Erickson et Dino, 2019). En fait, ils expliquent que le transfert des compétences ne se fait pas automatiquement et que c'est un processus qui peut prendre du temps (Pierce *et al.*, 2019). Afin de pallier les résultats négatifs que cette approche ou tout autre contexte sportif peut engendrer, ils proposent que l'entraîneur devienne un entraîneur de vie pour aider dans ce processus. En fait, Pierce, Erikson et Dino (2019) utilisent le concept de processus de transfert des compétences de vie pour illustrer avec l'approche socio-écologique que plusieurs autres facteurs peuvent influencer les apprentissages du jeune dont : Le jeune en question, le contexte d'apprentissage ainsi que le contexte de transfert de connaissances. Ces facteurs peuvent influencer les résultats. En théorie, différents facteurs peuvent aussi nuire aux transferts des connaissances. (Pierce *et al.*, 2019) Ainsi, l'entraîneur possède un rôle important dans le développement des jeunes et ce transfert (Camiré *et al.*, 2014).

« However, in order to effectively promote the development of youth in the sporting context, the presence of competent and knowledgeable coaches is of utmost importance. Coaches are an essential component to the success of sport programmes as they hold a position of considerable influence on youth. » (Camiré *et al.*, 2014: 12).

L'approche humaniste

Ensuite, l'approche humaniste est une approche qui peut d'ailleurs amplifier l'efficacité du rôle des entraîneurs sportifs à l'égard du développement des jeunes. Celle-ci s'aligne avec l'approche du développement positif des jeunes *PYD*. Les principes de l'entraînement avec

la philosophie humaniste permettent, selon certains auteurs, dont Lombardo (1987), un développement des habiletés et compétences de vie des joueurs plus intéressant (Connolly, 2016). Elle se focalise sur la croissance du jeune. L'entraîneur encadre les jeunes autant dans la sphère sportive que quotidienne. « *A major thrust of the humanistic coaching ideology is the nature of the interpersonal relationship between coach and athlete* » (Lyle, 2002: 177). Il est à noter que ce n'est pas seulement le jeune qui se développe ici; c'est un processus de développement autant pour l'entraîneur que pour le jeune athlète. (Lyle, 2002) L'approche humaniste propose ainsi des stratégies pour les entraîneurs afin d'améliorer leurs entraînements auprès des élèves. Cette approche permet d'avoir de grands effets sur les actions des entraîneurs permettant de se concentrer sur le développement positif des jeunes (Connolly, 2016). Lyle (2002) mentionne ainsi que l'entraîneur adopte sa pratique d'entraîneur de manière démocratique lorsqu'il utilise une approche humaniste (voir figure 2). Cependant, encore une fois, il peut y avoir des critiques à cette approche. Pour certains auteurs tels que Preston, Keer et Striling (2015), les entraîneurs peuvent oublier des éléments importants quand ils appliquent cette approche. Ce sont les résultats provenant de la perception des jeunes athlètes olympiens qui ont permis de souligner ce défi. Une formation adéquate des entraîneurs peut donc en faciliter l'atteinte de cet objectif. (Preston, Keer et Striling, 2015)

En somme, que ce soit en Europe, aux États-Unis ou au Canada, ils existent différentes formations pour préparer l'entraîneur. Des critiques dans la littérature exposent le problème des différentes formations. En réalité, de nombreuses variables peuvent affecter le travail des entraîneurs. Le contexte est parfois délaissé et si la formation est trop universelle, elle peut engendrer des difficultés dans certains contextes. Le manque probable de capacité de transfert des connaissances sur le terrain pourrait être ainsi un désavantage à ces formations formelles (Côté, 2006).

2.5.4 Autres facteurs d'efficacité

Pour finir, il existe d'autres facteurs que nous n'avons pas mentionné qui peut rehausser l'impact des entraîneurs sur le développement des jeunes. Les stratégies employées, la

création d'un espace d'interactions saines avec les jeunes, la création de savoirs interpersonnels et la participation des jeunes sont tous des facteurs qui peuvent s'ajouter.

En premier lieu, les stratégies employées peuvent influencer les résultats obtenus sur le développement des jeunes. Ces stratégies peuvent d'ailleurs être influencées par la posture et le profil de l'entraîneur lui-même. Par exemple, une étude, qui a été produite au sein d'un établissement scolaire au Québec, démontre un lien corrélationnel entre les profils et les stratégies employées par les entraîneurs sportifs envers les jeunes lors des entraînements. Ils ont démontré l'existence de trois profils (catégorisés par leur philosophie d'entraîneur) ainsi que des stratégies et valeurs différentes au sein de ces profils. En bref, plus l'entraîneur avait une grande implication avec l'école, plus sa philosophie corrélait avec le développement positif des jeunes et plus il développait donc des stratégies éducatives pour développer les habiletés des jeunes. À l'opposé, moins l'entraîneur avait de liens avec l'établissement, moins il avait une philosophie qui était en lien avec les valeurs éducatives de l'école et plus ses stratégies se concentraient alors sur la performance et la compétition. En conclusion, plus l'entraîneur détient une philosophie éducative, plus son objectif favorisera le développement des jeunes (Camiré *et al.*, 2011 : 12).

En deuxième lieu, la création d'un lieu propice à la création d'interactions saines peut s'ajouter au facteur d'efficacité. La littérature a évolué autour de l'efficacité des interactions entre les entraîneurs et les jeunes athlètes. En fait, les entraîneurs modernes sont tenus responsables d'entretenir des relations saines avec les jeunes athlètes afin d'augmenter leur motivation ainsi que leur développement social (Vella, Oades et Crowe, 2011). Bien que peu d'études ont été approfondies sur les communications entre les entraîneurs et les élèves athlètes, il existe des outils développés pour mieux comprendre la dynamique entre ceux-ci. Le rapport relationnel entre ces deux acteurs a des impacts importants sur le développement des jeunes. En ce sens, la communication de l'entraîneur détient un rôle important sur l'engagement de ses athlètes, ainsi que l'efficacité de son rôle (Cranmer, Brann et Weber, 2017). C'est pourquoi l'outil de confirmation a été étudié par plusieurs chercheurs afin de comprendre un peu mieux l'influence de ces interactions dans un contexte sportif. En réalité, les interactions entre les entraîneurs ainsi que les athlètes peuvent influencer les résultats positifs engendrés sur ces derniers. Les études élaborées

autour des interactions par l’outil de confirmation ont permis de dégager les impacts des interactions et de la communication sur le développement des jeunes sportifs. Ces stratégies, étant développées dans les formations des entraîneurs, permettent d’avoir une meilleure qualité au sein des interactions entre ceux-ci (Cranmer *et al.*, 2016). Ces études démontrent l’importance de chaque interaction développée entre ces deux acteurs :

*« Confirmation refers to communication that helps individuals feel valued, recognized, supported or connected to others (Buber, 1957; Laing, 1961). Confirmed individuals form healthier identities, build high-quality relationships and develop socially, cognitively and psychologically. Because of these benefits, confirmation is recognized as one of the most important types of interaction that a person can have with another (Buber, 1957) » (Cranmer *et al.*, 2016: 26).*

L’interaction par confirmation permettrait entre autres de développer la valorisation chez le jeune, favorisant sa confiance en soi (Cranmer *et al.*, 2017). Par ce fait, les études précoces sur les interactions peuvent indiquer l’importance de la communication afin d’avoir une plus grande efficacité du rôle de l’entraîneur. Ainsi dite, la formation des entraîneurs ne peut seulement être bonifiée que par des connaissances scientifiques, car l’action sportive est imprévisible et la parole et les interactions ajoutent de l’incertitude et des résultats inattendus pouvant avoir de grands impacts sur les jeunes. (Comyn *et al.*, 2005)

En troisième lieu, les connaissances professionnelles ne suffisent pas pour être un entraîneur efficace dans ses actions. Étant un acteur social, il faut que l’entraîneur développe aussi d’autres savoirs (Côté et Gilbert, 2009; Loudcher, 2017). Il doit avoir la capacité de développer des interactions avec non seulement ses élèves athlètes, mais aussi avec les parents des jeunes et les autres entraîneurs (Côté et Gilbert, 2009). En ce sens, afin que l’entraîneur devienne un acteur social, il doit développer des savoirs de type « interpersonnels » qui sont les « [...] relations établies avec les étudiants, la communauté éducative ainsi que celles établies dans la vie locale » (Côté et Gilbert, 2009). Il ne suffit d’ailleurs pas que les entraîneurs améliorent leurs connaissances interpersonnelles, mais ils doivent aussi acquérir des habiletés intrapersonnelles. En d’autres termes, ils doivent développer leur compréhension de soi et être capables d’effectuer une introspection sur

leur propre personne (Côté et Gilbert, 2009 : 309). Ainsi, l'efficacité de l'entraîneur implique non seulement d'avoir des connaissances sur son métier, mais aussi des connaissances intrapersonnelles et interpersonnelles.

Enfin, bien que les actions entreprises par l'entraîneur en lui-même affectent son efficacité, la participation des élèves athlètes est un des facteurs qui peut être extérieur à son rôle et ses actions. En effet, pour que ses actions soient les plus pertinentes possible, il doit y avoir une participation des jeunes. Sans participation soutenue, il ne peut y avoir de changement. À priori, si le changement est requis pour voir une certaine forme de réalisation et d'efficacité :

[...] tous les modèles suggèrent le travail de l'entraîneur doit se traduire par une certaine forme de changement dans les résultats des athlètes, ce sont les performances ou les attributs personnels des athlètes, comme l'estime de soi et la satisfaction. (Côté et Gilbert, 2009 : 309, traduction libre).

Il doit y avoir un engagement et donc une participation des athlètes, mais aussi des entraîneurs pour qu'il y ait alors un changement notable :

La revue de la littérature suggère que l'apprentissage devrait être au premier plan des programmes de formation des entraîneurs, car il permet aux entraîneurs d'aller au-delà de l'aspect technique de l'entraînement et de se renseigner sur « la pratique » d'interagir, de communiquer et de motiver les athlètes. (Côté, 2006: 217, traduction libre).

Par ce fait, l'implication des élèves athlètes devient aussi importante que celle des entraîneurs. Ce facteur fait d'ailleurs référence au concept du processus de transfert des compétences de vie élaboré par Pierce, Erikson et Dino (2019). Il fut d'ailleurs noté que l'approche *PYD* et l'approche humaniste détenaient des résultats plus encourageants quant à la participation au sport des jeunes. La création d'un lieu positif et encourageant galvanise les jeunes à s'impliquer davantage (Preston *et al.*, 2015).

2.6 Le concept de perception

Le dernier concept qui devient essentiel à aborder est celui de la perception. Elle possède une grande influence sur les actions et les interactions des individus. Plusieurs études, telles que celle de Bernard Lechevalier (1995) en psychologie a défini la perception à travers le processus physique sensoriel ainsi que la réceptivité d'une image.

Le terme « perception » (du latin *percipio*, « saisir ») désigne ces capacités de reconnaître les personnes, les objets, les couleurs, les odeurs, les bruits et les sons de notre environnement, c'est-à-dire de mettre en relation notre expérience présente de l'environnement avec les expériences passées stockées en mémoire. (Bartolomeo, 2020)

Bartolomeo, médecin neurologue, ajoute à cette définition, le fait que la perception n'est pas seulement affectée par des éléments externes, mais aussi internes, c'est-à-dire émotionnelle et sensorielle (Bartolomeo, 2020). En revanche, ce qui nous intéresse ici se révèle à être la perception qui mène à un certain comportement de l'individu. Selon Frankel (1965), les perceptions subissent des transformations qui sont influencées par des facteurs « émotionnels, personnels et sociétaux » (Hearn, 1986 : 323). Hearn ajoute à cela que la perception est ainsi construite individuellement par le passé, le moment présent et le futur. Elle évolue à travers un processus individuel (Hearn, 1986 : 323). En ce sens, le comportement humain est en constant changement dans un environnement autant changeant (Toniolo, 2009). Il existe ainsi plusieurs facteurs qui influencent la perception des individus. Ces perceptions qui seront influencées par ces éléments externes et internes affecteront ainsi, différemment, chaque individu.

2.6.1 Perception de leurs rôles

Bien que le rôle des entraîneurs ait été amplement étudié par de multiples auteurs, la perception de leur rôle a été malheureusement délaissée. C'est Trottier et Robitaille qui explorent au mieux leur perception dans un contexte sportif. Il nous est possible d'en faire ressortir quelques informations pertinentes.

De prime abord, l'étude de Trottier et Robitaille (2014) permet d'examiner la perception des entraîneurs quant à leur rôle dans le développement des compétences de vie chez les jeunes en contexte sportif différent. Cette étude a été élaborée au sein d'une équipe sportive scolaire de basket-ball et au sein d'un sport individuel, soit de natation. Les entraîneurs utilisent une approche holistique. Ils ont ainsi porté un intérêt sur les deux contextes qui peuvent avoir une culture et une sous-culture divergente. (Trottier et Robitaille, 2014) Ces auteurs voulaient connaître s'il existait des divergences dans les perceptions relatives aux rôles des entraîneurs et de la manière dont ils développent ces perceptions et leurs stratégies en lien avec les compétences de vies des jeunes. Les résultats de leurs études qualitatives ont permis de retenir quelques faits. Premièrement, on y comprend que les actions des entraîneurs sont déterminées par les besoins des athlètes. Par exemple, ils se sont concentrés sur le développement de la confiance en soi lorsque cela fut nécessaire, et ce, dans les deux contextes sportifs. (Trottier et Robitaille, 2014) Par la suite, ils mentionnent que les entraîneurs enseignent ce qu'ils croient important, ce qui reflète leurs valeurs. Ils concluent que pour améliorer le développement des compétences de vie, il est préférable que les entraîneurs suivent une formation pour se sensibiliser sur le développement des compétences de vies des jeunes. Finalement, la culture et la sous-culture du sport peuvent influencer les actions des entraîneurs. En effet, les actions qu'ils vont privilégier vont refléter soit la performance ou le développement du jeune. (Trottier et Robitaille, 2014)

D'ailleurs, il existe une étude sur les perceptions des entraîneurs quant aux relations socioaffectives au sein de leur équipe sportive. Cette étude a été mise de l'avant en France dans une équipe sportive de jeunes filles (Joncheray, Bordes et Oboeuf, 2014). En revanche, la perception de leur rôle n'est aucunement étudiée. Il semblerait que la perception de leur rôle a été délaissée : « Toutefois, malgré l'importance des rôles au sein des groupes sportifs, la littérature en psychologie du sport reste discrète sur les perceptions individuelles associées à ces rôles et leurs relations avec d'autres variables affectives, cognitives ou comportementales. » (Bosselut *et al.*, 2009 : 34) C'est ici que l'on décèle l'utilité d'en apprendre davantage sur la perception de leur rôle, étant essentiel au changement social.

Finalement, il est bien de terminer sur le concept d'ambiguïté. En fait, ce dernier peut se développer quant à la perception de leur rôle lorsque l'entraîneur commence à entraîner.

« Role ambiguity is the result of individuals not being aware of the demands or expectations of the role. One important issue here is how new professionals learn about (become socialised into) their roles. It would be wrong to overplay the 'uncertainty' element of the coaching role. Despite an apparent lack of commonality, individual coaches appear to have a firm grasp of anticipated patterns of behaviour within their sports. Perhaps the more important question is how they learned this. What part in their learning was played by coach education, by mentors, by copying traditional practice, or by their own experience as performers? » (Lyle 2002, 62)

Cette réflexion par Lyle 2002 nous permettra d'intégrer notre cadre conceptuel dans le prochain chapitre.

2.7 Synthèse de la revue littéraire

Pour conclure, la revue littéraire a permis de recenser les connaissances qui circulent sur les entraîneurs sportifs. Plus précisément, il a été possible d'approfondir plusieurs aspects quant au rôle que jouent les entraîneurs sportifs sur le développement des jeunes athlètes qui sont issus des milieux socio-économiques précaires. Elle a attiré notre attention sur six thématiques importantes afin de comprendre au mieux le rôle des entraîneurs sportifs.

Tout d'abord, il a été confirmé que le sport permettrait de favoriser un développement positif chez ces jeunes (Camiré, Trudel et Forneris, 2014). Il a été vu que l'entraîneur sportif joue un rôle dans le capital social du jeune et qu'il devient à ce moment un rôle d'appui quant à son développement (Ponthieux 2006; Kamanzi, Zhang, DeBlois et Deniger, 2007; Power et DeBlois, 2011). Aussi, des conditions spécifiques doivent être établies pour favoriser les retombées positives par le sport sur ces athlètes (Camiré, Trudel et Forneris, 2014; Schwebel, Smith et Smoll, 2016; Cohen, Bovbjerg et Wegis, 2020). Il a également été possible de comprendre l'importance d'un bon développement des jeunes par le sport, favorisant un changement social. C'est à ce moment qu'il a été possible de dénoter

comment les organisations à but non lucratif jouent ainsi un rôle dans ce changement social. Plus spécifiquement, l'apport de l'innovation sociale par le sport, ainsi que son rôle dans ce phénomène de changement (Loret, 2003 ; Marchiset et Coignet, 2012; Piot 2006; Gould et Carson, 2011). En outre, il fut précisé que la gestion de ces milieux peut ainsi avoir un plus grand impact sur la communauté. (Mailhot et *al.*, 2011) Il a aussi été possible de placer l'entraîneur dans ce processus de transformation et de changement. En outre, il est clair qu'il est possible d'augmenter l'efficacité de son rôle quant aux développements des jeunes par les différentes postures, orientations et formations auxquelles les entraîneurs ont recours (Cranmer, Brann et Anzur, 2016; Cohen, Bovbjerg et Wegis, 2020). Finalement, il fut précisé que les perceptions peuvent être influencées de plusieurs manières et que la perception des entraîneurs est singulière (Hearn, 1986; Trottier et Robitaille, 2014).

Chapitre 3: Cadre conceptuel

Dans ce présent chapitre, nous allons mettre en perspective la théorie et le cadre conceptuel choisi. Spécifions ici que l'objectif principal vise davantage à élargir les connaissances à l'égard des perceptions des entraîneurs œuvrant dans les milieux socio-économiques les plus précaires de la région montréalaise. Concrètement, cette recherche vise à répondre à la question suivante : comment les entraîneurs œuvrant dans le cadre du programme de formation Pour 3 Points perçoivent-ils leur rôle auprès des jeunes ? Y a-t-il certaines influences externes affectant la perception que les entraîneurs ont quant à leur rôle ? Il sera possible d'affirmer ou de contredire ce que nous avançons dans le cadre conceptuel soutenant que les perceptions des entraîneurs peuvent être influencées par le contexte socioculturel, le processus d'apprentissage et, par ce fait même, le programme de formation Pour 3 Points.

C'est par la revue littéraire qu'il a été possible de brosser le portrait du contexte sportif qui permet de faire place au changement social et de mieux connaître les capacités d'actions des entraîneurs au sein de leur communauté. Aussi, il a été décelé que plusieurs facteurs pouvaient influencer la perception des individus et d'en affecter les actions qu'ils entreprennent. De ce fait, ce cadre conceptuel prend forme dans le désir de connaître s'il y a des variables et des facteurs clés qui peuvent influencer la perception des entraîneurs par rapport à leur rôle. Pour ce faire, à travers ce chapitre, nous allons aborder la théorie socioculturelle de l'apprentissage développée par Vygotsky (1987). Il sera question de reprendre le modèle de l'espace Vygotsky afin de distinguer les facteurs socioculturels de l'apprentissage sur la perception des entraîneurs.

3.1 Théorie de l'apprentissage socioculturelle

Dans la revue littéraire, il a été considéré que les perceptions des individus peuvent être influencées, transformées et construites de différentes manières. La théorie socioculturelle de l'apprentissage développée par Vygotsky (1978) s'est révélée pertinente pour en démontrer ces influences agissant sur les individus. Celle-ci provient du domaine

de la psychologie et a contribué aux études sur l'apprentissage des enfants. En outre, elle a permis d'élargir les connaissances sur les méthodes d'apprentissage. Elle nous permet de comprendre l'influence de ces dernières sur la perception des entraîneurs.

La théorie socioculturelle découle de la théorie des schémas qui permet de comprendre le processus cognitif de l'apprentissage. Kant fût concrètement le premier à évoquer les schémas en 1929 (McVee *et al.*, 2005). C'est seulement dans les années 70 que plusieurs chercheurs, tels que Barlett, Anderson et Pearson (1984) vont s'y attarder. Barlett va appliquer les schémas comme étant « le rôle constitutif de l'expérience culturellement organisée dans la création de sens individuels (McVee *et al.*, 2005 : 535). De même, Anderson apporte l'importance de prendre en considération les facteurs culturels et sociaux dans la théorie des schémas. Par ce fait, les chercheurs ont reconnu l'importance de la perspective socioculturelle au sein même de la théorie des schémas. Ainsi, les théoriciens socioculturels « soutiennent que les schémas émergent des interactions sociales entre un individu et son environnement » (McVee *et al.*, 2005 : 547). Ce même principe base les fondements de la théorie socioculturelle de Vygotsky.

Issue de la perspective du constructivisme, cette théorie propose que la culture détienne un rôle dans le développement individuel (McVee, Dunsmore et Gavelek, 2005; Gallucci, DeVogt Van Lare, H. Yoon et Boatright, 2010). Elle indique que les connaissances et les habiletés individuelles se construisent à travers un contexte d'interaction sociale et culturelle précis (Shabani, 2016). L'Homme est ainsi le produit de la société et son développement nécessite des interactions avec ses pairs (Galluci *et al.*, 2010).

Le concept de cette théorie qui permet de démontrer une certaine influence dans la perception individuelle se trouve à être la zone proximale de développement (ZPD). Ce concept évoque que la valeur du processus d'apprentissage augmenterait à l'aide de l'implication d'une personne experte dans ce processus. Les interactions sociales constituent alors un moyen efficace afin de développer les compétences et les stratégies de l'individu (Cole, 1985). En fait, « [...] le concept de ZPD implique qu'une personne moins informée (c'est-à-dire apprenant.e, novice et/ou apprenti.e) s'engagera dans les

changements de développement par l'interaction avec un autre *plus important* qui peut être un mentor, enseignant, enseignant formateur, formateur, observateur, etc. » (Shabani, 2016 : 6, traduction libre).

D'ailleurs, Vygotsky mentionne un autre concept qui permet de mieux comprendre les apports générés par ce processus d'apprentissage. Le concept de mentorat « [...] utilise la rétroaction de l'observateur pour améliorer ses pratiques d'enseignements et l'observateur qui est l'enseignant/éducateur à l'occasion d'examiner de près et de reconsidérer les aspects de son enseignement qui ont été ignorés lorsqu'ils ont été engagés » (Shabani, 2016 : 6, traduction libre). Il y a ainsi des interactions, mais aussi une coopération entre celui qui enseigne et celui qui apprend. L'apprenant subit ainsi des transformations dans sa compréhension de certains concepts et subit des transformations dans sa perception de ceux-ci à travers ces nouvelles connaissances.

Finalement, il est bien de préciser que cette théorie souligne que l'individu acquière des connaissances qu'il transforme par lui-même (McVee *et al.*, 2005). En d'autres mots, cela implique que le processus d'apprentissage n'est pas linéaire et qu'il subit diverses transformations. Ces transformations sont ainsi non seulement influencées par des facteurs externes, mais aussi des facteurs internes. Il est possible d'observer ce processus à travers le modèle théorique développé ci-dessous. Plus précisément, ce modèle suivant illustre le processus qui s'installe à travers les interactions qui ont lieu dans les sphères collectives et individuelles (Gallucci *et al.*, 2010). Il permet ainsi de mieux connaître ces influences régissant les perceptions individuelles.

3.2 Le modèle théorique

Le modèle théorique *The Vygotsky Space* permet de comprendre le processus d'apprentissage des individus et de repérer les facteurs qui peuvent influencer ces actions. Il permet de considérer les perspectives sociales dans le processus d'apprentissages. En fait, ce modèle provient du cadre conceptuel élaboré par Harry en 1984. Il a été repris

McVee, Dunsmore et Gavelek en 2005 et nommé *The Vygotsky Space* (Gallucci *et al.*, 2010).

Inspiré de la théorie Vygotskienne, le modèle théorique élaboré par ces chercheurs se base sur ce processus d'apprentissage qui subit multiples transformations (Gallucci *et al.*, 2010). La figure 5 est composée de deux dimensions : une dimension publique et privée ainsi qu'une dimension collective et individuelle (McVee *et al.*, 2005 : 546). Ces deux dimensions forment ainsi quatre cadrans, soit (1) l'espace public et collectif; (2) l'espace collectif et privé; (3) l'espace privé et individuel et; (4) l'espace individuel et public (McVee *et al.*, 2005 : 547). Ces dimensions créent ainsi des transitions qui mènent à quatre types de transformations, soit (1) une appropriation des connaissances acquises par les interactions sociales; (2) des transformations établies par l'individu à la suite de cette appropriation; (3) la transmission de ces transformations qui étaient privées vers le public et; (4) la conventionnalisation de ces transformations (McVee *et al.*, 2005 : 546).

FIGURE 5

The Vygotsky Space présentée par Gavelek et Raphael 1996, Harry 1984 et McVee, Dunsmore et Gavelek 2005

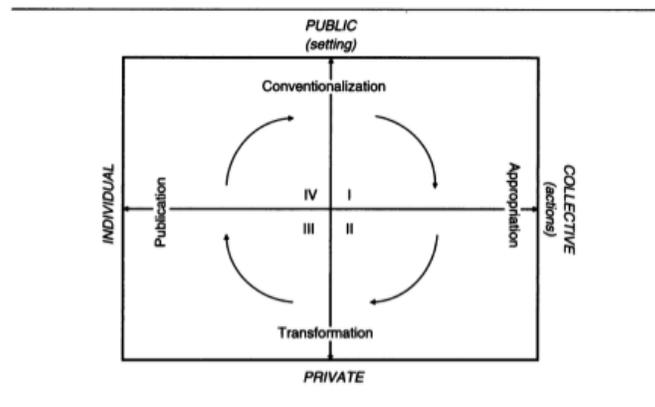


Figure 1. The Vygotsky Space.

Source : Gallucci *et al.*, 2010 : 926

Aux États-Unis, Galluci et ses pairs (2010) ont appliqué la théorie socioculturelle ainsi que le modèle conceptuel *The Vygotsky Space*. L'application de cette théorie et de ce modèle a été élaborée auprès des entraîneurs qui œuvrent au sein de trois écoles qui subissaient une réforme et qui collaboraient avec une école universitaire. Leurs objectifs de recherches se voulaient de permettre de définir les paramètres du rôle des entraîneurs sportifs et de comprendre comment ils apprennent à devenir un entraîneur. Leur approche permet de reconnaître l'importance du soutien organisationnel quant au développement et au changement des entraîneurs dans un contexte de réforme éducative (Gallucci *et al.*, 2010). Le modèle conceptuel a permis de voir les relations qui peuvent y avoir entre les différentes dimensions présentées ci-dessus. Ils ont conclu que l'apprentissage s'établit continuellement, que les entraîneurs trouvent leurs rôles ambigus et qu'il y a un manque de soutien de l'organisation dans cet apprentissage. Cette étude se révèle être similaire à la nôtre, et ce par sa reconnaissance quant aux multiples influences pouvant régir au sein de l'apprentissage des entraîneurs sportifs et par le désir de mieux comprendre les expériences d'apprentissage des entraîneurs sportifs. En ce sens, en prenant en considération que ce modèle conceptuel a été appliqué auparavant dans un contexte sportif, nous allons-en introduire ces caractéristiques pouvant nous aider dans notre étude.

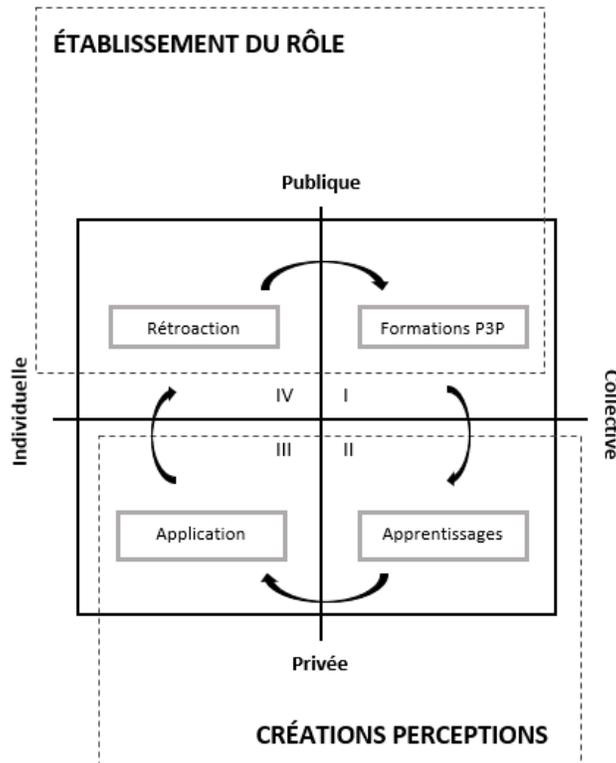
3.2.1 Proposition inspirée du modèle théorique

Le modèle *The Vygotsky Space* repris par McVee et ses pairs en 2005 permet d'intégrer dans notre étude plusieurs de ces dimensions discutées précédemment, telles que la dimension publique, collective, privée ainsi que la dimension individuelle. Ces dimensions permettent de mieux comprendre les transformations qui peuvent y avoir sur la perception des entraîneurs en contexte sportif. La figure ci-dessous permet de situer les principaux acteurs de notre étude ainsi que leurs types d'interactions, et ce, en fonction du modèle théorique du modèle *The Vygotsky Space* (voir figure 6).

CADRE THÉORIQUE

FIGURE 6

The Vygotsky Space adaptée à notre recherche



Les cadrans représentent ainsi les relations qui peuvent être dégagées dans ce processus. Le premier cadran implique « la dimension publique » et « collective » (Cadran I : Figure 6). Pour notre étude, il réfère au programme de l'organisation Pour 3 Points (P3P) dédié aux entraîneurs participants. C'est l'espace dans lequel l'individu va acquérir des connaissances propres à un contexte particulier. Ici, ce contexte se veut sportif. L'individu, qui est ici l'entraîneur, fait face à de nouveaux enseignements qui sont issus d'interaction avec autrui (McVee *et al.*, 2005).

Les hypothèses suggèrent que (a) les entraîneurs ne sont pas des canaux non problématiques d'idées de réforme, mais sont également des apprenants de nouveaux contenus et de nouvelles pédagogies; (b) au fur et à mesure que le développement conceptuel des entraîneurs au sujet de l'enseignement augmente, leur capacité d'entraîneur mûrit également; et (c) le perfectionnement professionnel qui soutient les entraîneurs est mieux aligné autour d'une pédagogie en milieu de travail qui répond aux besoins d'apprentissage de multiples acteurs du système [...] (Gallucci *et al.*, 2010 : 919, traduction libre)

Ce sont des apprentissages qui sont basés sur des approches théoriques formelles, non formelles et informelles comme il a été mentionné dans la revue littéraire et qui ont été introduits par Nelson, Cushion, Potrac et Côté (2002). Elles peuvent être enlignées par exemple par une approche du développement positif des jeunes (PYD) tel qu'introduit par Camiré, Trudel et Forneris (2014), Gould et Carson (2011) et/ou même une approche humaniste tels qu'aborder par Lombardo (1987), Lyle (2002) et Connolly (2016). En ce sens, dans ce contexte d'apprentissage, ils apprendront des stratégies, des savoirs et des outils. Gallucci et ses pairs le mentionnent, l'entraîneur n'arrive pas avec une expertise, il doit continuellement se doter d'apprentissages afin de pouvoir être compétent en tant qu'entraîneur (Gallucci *et al.*, 2010).

Le deuxième cadran implique la « dimension collective » et « privée » (cadran II : Figure 6). Le cadran représente l'appropriation qui est propre à l'individu et la transformation de ses apprentissages selon ses expériences et son bagage culturel (Gallucci *et al.*, 2010). En d'autres mots, dans notre présent cas, les entraîneurs interprètent et transforment les apprentissages reçus en nouvelles idées. Selon Gallucci et ses collègues, cette appropriation est influencée par la réalité qui est construite non seulement à travers un processus culturel, mais aussi un processus historique. Cette transformation est ainsi affectée par la perception de l'individu. Elle est donc modifiée en fonction de son expérience et de l'interprétation qu'il fait de ses apprentissages (Gallucci *et al.*, 2010). Spécifions ici que chaque individu possède un bagage social et culturel différent. En ce sens, il est concevable que les appropriations puissent abondamment varier.

Le troisième cadran fait référence à la « dimension privée » et « individuelle » (cadran III : Figure 6). Dans un contexte sportif, il implique que les entraîneurs vont appliquer leurs apprentissages acquis durant les entraînements auprès des jeunes. C'est dans cette étape du processus que les entraîneurs s'efforcent de donner un sens aux nouvelles idées reçues (Gallucci *et al.*, 2010). Ils auront la possibilité d'intégrer les nouvelles idées dans leurs actions auprès des jeunes. Cela dit, précisons ceci :

[d]ans une perspective vygotkienne, l'apprentissage des enseignants est un processus **médiatisé** qui est affecté par les outils et les signes. Les **outils** sous forme de conseils et d'assistance d'experts comme source externe de médiation et de **signes** en tant que source interne de médiation, aider l'enseignant à étendre son ZPD. (Shabani, 2016 : 8, traduction libre)

Le contexte sportif devient ainsi un outil de langage. À l'aide de ce dernier, il est possible que le processus d'apprentissage prenne forme. L'entraîneur participant s'initie donc aux nouvelles connaissances et les transmet à ses jeunes athlètes. C'est à ce moment que ses apprentissages peuvent devenir publics. (Gallucci *et al.*, 2010 ; Shabani, 2016.)

Le quatrième cadran fait référence à la « dimension individuelle » et « publique » (Cadran III à IV : Figure 6). Ce dernier cadran implique la « conventionnalisation ». Plus précisément, elle indique l'étape du processus permettant que les apprentissages reçus deviennent de futurs outils normalisés. Il y a une création de conditions et de procédures qui découlent des apprentissages individuels et collectifs (Gallucci *et al.*, 2010 : 927). Il implique des changements dans les actions des entraîneurs, mais également dans la manière de concevoir leurs pratiques et leurs impacts. Dans un contexte sportif, les entraîneurs sont amenés à en discuter avec leurs pairs. Ces interactions et ces échanges avec les participants feront naître de nouvelles méthodes, techniques et comportements (Gallucci *et al.*, 2010).

Finalement, il est impératif de voir deux espaces de développement dans ce cadre théorique. Il est possible de voir qu'il y a une création de perception par rapport au contexte d'apprentissage de l'entraîneur et lors de son application auprès des jeunes. D'un autre côté, il y a l'établissement du rôle de l'entraîneur qui fera suite à la création des perceptions

individuelles de l'entraîneur. Le point de départ de cette création du rôle débute par les formations des entraîneurs et évolue toute au long du processus afin de formaliser et de rendre conventionnelle leur rôle auprès de leurs pairs.

3.3 Synthèse du cadre conceptuel

La théorie socioculturelle nous a appris que chaque individu peut être influencé par la société et la culture qui l'entourent. Les différents concepts clés de cette théorie, tels que le concept de ZPD, de mentorat et de transformation, nous ont permis de comprendre qu'il existe des facteurs qui agissent sur le processus d'apprentissage des entraîneurs. De ce fait, le cadre théorique a permis de dégager le processus d'apprentissage spécifique aux entraîneurs sportifs. L'apprentissage est composé d'un long processus de transformation, d'acquisition et de transmission. Il a été vu que ce processus n'est d'ailleurs pas strictement opérationnel chez les jeunes. Bien au contraire, l'apprentissage des entraîneurs peut se révéler plus complexe et tout aussi important. C'est d'ailleurs par cela qu'il est possible de remarquer que la perception des entraîneurs peut bel et bien être influencée durant le processus d'apprentissage et qu'il existe des facteurs clés qui participent à cette influence.

C'est par l'analyse de données qui provient de la collecte de données, qu'il nous sera possible de confirmer notre interprétation en ce qui a trait à la présence de ce processus d'apprentissage chez les entraîneurs sportifs. Il nous sera possible de mieux cerner les perceptions des entraîneurs quant à leur rôle au sein du développement positif des jeunes.

Chapitre 4 : Méthodologie

Dans l'intérêt de la recherche et afin de bien ancrer la problématique qui la constitue, il est pertinent de revenir sur la démarche méthodologique. Cette étape permet d'illustrer en quoi la collecte et l'analyse des données sont utiles et pertinentes. Mentionnons ici que la collecte de données et l'analyse sont les outils principaux permettant de dégager des résultats qui répondent au mieux à ce qui a été introduit dans le cadre conceptuel. Le présent chapitre est composé d'une courte description de l'organisation prêtée à l'étude, c'est-à-dire l'organisation Pour 3 Points à Montréal, du contexte de la recherche ainsi que des choix méthodologiques appropriés quant à cette étude. En dernier lieu, nous aborderons les étapes qui ont constitué la collecte et l'analyse de données.

4.1 Présentation de l'organisation étudiée

Localisé à Montréal, l'organisme à but non lucratif Pour 3 Points encadre les entraîneurs sportifs afin qu'ils puissent mieux intervenir dans le développement éducatif et social des jeunes (Rapport annuel Pour 3 Points, 2017-18). La mission de l'organisation est d'améliorer le développement des jeunes issus de milieux socio-économiques précaires, et ce, par l'entremise du sport. En collaboration avec des chercheurs en psychologie du sport de l'université McGill, l'organisation en question utilise l'approche d'entraînement humaniste (*Humanistic Coaching Approach*). Cette dernière permet d'avoir une plus-value sur la croissance et le développement des jeunes afin d'augmenter leur autonomie et de favoriser la création de relations interpersonnelles saines chez ceux-ci (Falcão, Bloom et Bennie, 2017). Le programme de formation Pour 3 Points offre un programme sous quatre volets principaux : (a) un accompagnement par l'entreprise de rencontres individuelles entre l'entraîneur et le conseiller en développement; (b) des formations théoriques; (c) un codéveloppement entre les entraîneurs favorisant l'apprentissage entre les pairs, et; (d) une expérience pratique avec de jeunes athlètes afin d'appliquer les connaissances et apprentissages reçus (Pour 3 Points, 2017). Ces volets font partie intégrante de l'ensemble des formations qui sont dispersées tout au long de l'année.

4.1.1 Les participants

Plus spécifiquement, les participants à cette étude furent des entraîneurs sportifs qui ont collaboré avec l'organisation Pour 3 Points. Ils ont fait partie de la cohorte 2019-2020. Ils ont entraîné dans différentes écoles secondaires partenaires. Les entraîneurs ont été présélectionnés par l'organisation afin d'assurer leur motivation et leur intention. En ce sens, afin de bien choisir les candidats, l'organisation a d'abord jeté un œil quant aux expériences antérieures et aux formations que les entraîneurs ont pu suivre. Par la suite, elle a effectué des entrevues avec les candidats retenus. De par cette sélection, l'organisation s'est assurée (a) de la volonté d'apprendre; (b) de l'ouverture à de l'introspection; (c) de la croyance en ses joueurs; (d) du potentiel de faire valoir une vision au sein de son équipe; (d) de la persévérance et; (e) de la collaboration des entraîneurs qui souhaitent participer au programme (Guide de sélection des entraîneurs, 2019 : 6). L'étude dénombre ainsi 21 jeunes entraîneurs stagiaires composés de 15 hommes et 6 femmes. Précisément, la moyenne d'âge des participants est de 33 ans ($N= 21$; tranche d'âge = 19-58 ans ; l'écart-type de l'âge = 10.97). Pour neuf d'entre eux, le basketball est la discipline enseignée. Pour les autres entraîneurs, diverses disciplines sont enseignées dont le soccer, le futsal, le badminton, le football, le volleyball ainsi que la danse. Ils entraînent tous dans des milieux socio-économiques précaires à Montréal.

Les participants ont aussi un parcours scolaire différent. Sept des entraîneurs ont obtenu ou continuent d'entreprendre une formation universitaire en enseignement ou en kinésiologie. Six autres entraîneurs ont obtenu ou continuent d'entreprendre une formation à l'université dans des domaines connexes ou non aux sports ou à l'éducation. Deux d'entre eux ont eu un diplôme d'étude professionnelle et cinq d'entre eux, un diplôme collégial, dont un entraîneur en éducation à l'enfance. Seulement un entraîneur a obtenu un diplôme d'étude secondaire comme dernier diplôme.

Les participants ont des années d'expérience en tant qu'entraîneurs qui varient. D'entrée de jeu, quatre participants à la formation ne possèdent aucune expérience en tant qu'entraîneurs. Deux entraîneurs possèdent une à deux années d'expérience, six entraîneurs en possèdent quatre à six alors que trois entraîneurs en possèdent cinq à six.

Finally, six coaches have more than ten years of experience, including one coach who has 25 years of experience as a coach. It is worth noting that in the early days of the organization, it prioritized novice coaches, as it believed that these latter were more receptive to new training approaches. However, the organization realized that the presence of experienced and qualified coaches was also a good way to enrich experience and the learning environment. In this sense, the first requirements turn out to be the most important that Pour 3 Points prioritizes, namely (a) the willingness to learn and (b) the openness to introspection.

4.2 Contexte de la recherche

It is pertinent to specify that the data that have been put to study contribute to a more global study on the evaluation of the sports development program of the case organization Pour 3 Points. The general objective of this study is to develop an evaluation method allowing the stakeholders of the organization to evaluate the effect of their organization on several target publics. Primarily, this survey allows to understand the effects of the organization's program on participants in training, on young athletes who are trained by them, and on their respective school and family context. This study has been carried out in close collaboration with the organization Pour 3 Points. When our research is combined with the rest of the study, it will be possible for this organization to better evaluate its social impact and to review the management of its coaches to increase the beneficial effects of the program and possibly perfect certain details.

4.3 Choix de la méthodologie selon les objectifs

In order to identify the most revealing conclusions, it was pertinent to use a qualitative method based on the phenomenological psychological approach. Above all, qualitative research becomes pertinent, since we analyze social and human realities that are complex: « [...] [f]aire de la recherche qualitative est une façon de regarder la réalité sociale » (Kohn et Christians, 2014 : 69).

Les objectifs de recherche justifient ainsi le choix de l'analyse qualitative. Effectivement, nous cherchons à faire ressortir les expériences des entraîneurs afin d'en identifier leurs perceptions. Ce sont ainsi des données subjectives qui ne peuvent pas être prêtées à des données quantitatives. Précisons d'ailleurs que selon Braun et Clarke (2013) la recherche qualitative n'a pas principalement comme objectif de trouver une bonne réponse, mais bien de trouver une analyse qui convient au mieux à la question de recherche (Braun et Clarke, 2013 : 230).

Par ailleurs, l'approche phénoménologique psychologique a été utile, car elle a permis d'étudier les expériences des participants dans sa grande subjectivité. D'abord, précisons que le pionnier de l'approche phénoménologique est Edmund Husserl (1859-1938) (Meyor, 2007). Cette approche a été développée par plusieurs chercheurs, dont Maurice Merleau-Ponty, Clark Moustakas et Amedeo Giorgi (Merleau-Ponty, 1945; Meyor, 2007). Il en existe donc plusieurs variations. Or, il est dans notre intérêt de revenir sur l'origine de l'approche avant de se concentrer sur celle qui nous intéresse le plus, soit celle développée par Moustakas.

En fait, l'approche husserlienne, étant l'approche pionnière, est issue des sciences humaines et sociales. Elle permet d'étudier une expérience d'apprentissage dans toute sa subjectivité (Meyor, 2007). C'est une méthode descriptive qui se veut, selon Meyor (2007) « de se déployer dans la réduction, c'est-à-dire d'opérer un retour systématique vers la subjectivité pour décrire son mouvement ainsi que les modes intentionnels par lesquels elle est nouée au monde » (Meyor, 2007 : 105). La méthode phénoménologique vise à étudier comment le sujet se positionne à l'égard de ce qu'il vit. Elle vise à saisir les perceptions des individus quant à leurs expériences quotidiennes. Les expériences que les individus ont vécues constituent ainsi le point central du sujet à l'étude (Meyor, 2007).

Toutefois, c'est l'approche phénoménologique psychologique développée par Moustakas (1994) qui se relève pertinente pour notre étude. Il est toujours question de comprendre ce que le sujet vit et comment il l'a vécu (Creswell, 2006). Plus précisément, sa démarche consiste à déterminer (1) si l'approche phénoménologique est la plus adaptée pour la

recherche; (2) qu'il y a un phénomène à étudier; (3) qu'ils ont vécu des expériences qui peuvent se décrire; (4) que les données sont récoltées auprès des individus qui participent à l'expérience; (5) que des questions sont formulées pour comprendre le point de vue des acteurs; (6) que l'analyse de données permet de relever des phrases importantes pour mieux comprendre le phénomène vécu et; (7) que des thèmes importants peuvent en ressortir (Creswell, 2006). Puisqu'il était possible de valider l'ensemble de ces éléments, nous avons conclu que cette approche était adéquate quant à notre récolte de données.

Par conséquent, l'approche phénoménologique psychologique de Moustakas a constitué le point de départ de notre analyse afin de réunir et mettre en commun le sens subjectif de la perception des entraîneurs. La phénoménologie cherche à décrire pleinement toute expérience vécue par la subjectivité, soit dans notre cas les perceptions générales des entraîneurs. Cela dit, la collecte et l'analyse de données ont été approfondies autrement. En fait, habituellement, la méthodologie utilisée par l'approche phénoménologique psychologique consiste à récolter les données par des entretiens. Contrairement à cette approche, nous avons élaboré notre enquête sous forme de questionnaires transmis auprès des participants et non à travers un dialogue. Cela permettait la collaboration avec l'organisation et permettait de travailler de pair avec celle-ci afin de bien répondre aux besoins de notre étude. Ce choix a aussi permis de mieux cibler les perceptions des entraîneurs tout au long du programme de formation et de pouvoir rectifier nos questions, lorsque nécessaire. D'ailleurs, l'analyse de données a bel et bien permis de faire ressortir les thèmes importants (Creswell, 2006), et ce, par l'analyse thématique. Elle représente une analyse rigoureuse permettant d'en dégager la subjectivité que cette recherche peut générer.

4.4 Rôle du chercheur

Dû à la subjectivité présente dans les recherches qualitatives, il est important de présenter quelques informations sur l'implication de la chercheuse pour cette étude. Tout d'abord, précisons la philosophie qui a guidé cette étude. Alors que l'auteure a antérieurement effectué des études universitaires en anthropologie, l'étude a pu bénéficier d'une perspective inspirée des sciences humaines et sociales aux approches tantôt

synchroniques, tantôt diachroniques. Il a été possible de décloisonner les différents discours de l'analyse tout en considérant que la posture de la chercheuse est affectée par sa subjectivité. En prenant en considération que la subjectivité peut affecter grandement les résultats obtenus, il a été essentiel d'intégrer la participation d'un collègue lors du processus d'analyse des données. Précisons d'ailleurs que collègue a dirigé les études précédentes sur l'impact du *Humanistic coaching* auprès de l'organisation Pour 3 Points. En somme, nous avons un rôle externe au sein de l'organisation Pour 3 Points, ce qui peut apporter une neutralité face à la problématique et ainsi une diminution des problèmes qui pourraient être affectés par la subjectivité. Néanmoins, notre engagement face aux besoins sociaux des populations les plus à risques et notre formation en « Gestion de l'innovation sociale » apportent une réflexion critique quant aux implications mises en œuvre par l'organisme et quant aux entraîneurs participant à cette innovation.

4.5 Collecte de données

L'enquête de terrain, soit la récolte de données, s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2019-2020. Les vingt et un (21) entraîneurs de cette cohorte ont pu participer à l'enquête en répondant aux questionnaires transmis par l'organisation Pour 3 Points, et ce, avant la première retraite de formation et à la suite de chaque formation. Visant à avoir un impact sur les attitudes, les comportements et les philosophies des entraîneurs, Pour 3 Points a créé cette enquête en étroite collaboration avec notre équipe de recherche. L'enquête permet l'évaluation des valeurs, des perceptions, ainsi que des attitudes des entraîneurs face aux développements des jeunes. À cet effet, l'enquête élaborée par l'organisme et les chercheurs qui collaborent avec l'organisation a été l'outil utilisé pour répondre au mieux à l'objectif de la recherche. Il serait bien de spécifier que l'organisation P3P a agi comme partenaire tout au long de la collecte de données. L'organisme participe ainsi à la collecte de données qui permettra de poser un regard sur les effets de leurs formations sur les participants. Au cours de l'enquête, il a été nécessaire de rectifier quelques questions, c'est pourquoi il devient important de comprendre en quoi consistent ces changements et ce que ceux-ci apportent de meilleur à l'enquête. Ci-dessous, il est question de décrire l'ensemble des étapes effectuées lors de la collecte de données.

La première enquête a été transmise le 1^{er} août 2019 avant que les entraîneurs participent à la première retraite de formation. Sous forme de questionnaire, l'enquête est composée de huit (8) questions (voir Annexe I). Notre équipe de recherche a collaboré avec l'organisation afin de créer des questions qui sont pertinentes à nos objectifs respectifs (Voir section 4.1 : objectifs de la recherche). L'enquête a été répondue par seize (16) entraîneurs. Précisons que ce n'est pas tous les participants qui remplissent le questionnaire. Leur participation se faisait sous une base volontaire et non obligatoire. Or, le questionnaire visait à mieux comprendre les intentions des entraîneurs quant aux futures formations et leurs perceptions sur les inégalités sociales, sur l'importance du sport chez les jeunes ainsi que sur leurs expériences antérieures.

La deuxième enquête (voir Annexe I) a été transmise à la suite de la première retraite, soit en date du 19 août 2019. Celle-ci s'est déroulée pendant une fin de semaine de trois jours de formation avec l'ensemble des participants ainsi qu'avec des entraîneurs experts. Cette formation a eu lieu dans un camp d'été à une heure de Montréal du 15 au 18 août 2019. Tout au long de la fin de semaine, des ateliers ainsi que des mises en situation furent abordés. En outre, les entraîneurs ont également eu la chance d'acquérir de nouvelles connaissances et d'échanger avec leurs pairs. En ce qui concerne l'enquête, seize (16) participants ont répondu à celle-ci. Ils ont eu deux semaines pour répondre aux questionnaires. La seconde enquête fut semblable à la première, sauf pour une question. La première question « Parlez-nous d'une expérience marquante dans votre carrière de *coaching* jusqu'à présent? » (Enquête 1, Annexe I) a été émise avant la retraite afin d'en apprendre davantage sur eux avant la première formation. Elle a été remplacée par une nouvelle question « Décrivez votre expérience d'entraîneur en formation jusqu'à présent. » (Enquête 2, Annexe I). L'organisation et notre groupe de recherche avaient trouvé nécessaire ce changement de question, car cela permettait de faire ressortir les premières impressions des entraîneurs quant à la première formation. D'ailleurs, cette question a permis de savoir si elle a pu combler les attentes des entraîneurs ou si les entraîneurs avaient des commentaires pour améliorer la prochaine formation.

En date du 21 octobre 2019, la troisième enquête (voir Annexe I) a été mise à leur disposition. Le questionnaire a été transmis à la suite de la deuxième formation qui eut lieu le 19 octobre 2019 dans un centre communautaire de loisirs. En ce qui concerne l'enquête, ils ont eu quelques semaines pour remplir le questionnaire. Dix (10) participants ont répondu à ce troisième questionnaire. Précisons que pour cette enquête, aucune question n'a été changée ou rectifiée. Le questionnaire fut le même que pour la deuxième enquête (Voir Annexe I).

En date du 3 décembre 2019, la quatrième enquête a été transmise (voir Annexe I). Ce dernier questionnaire a été transmis à la suite de la troisième formation qui a eu lieu le 30 novembre 2019 dans un second centre communautaire de loisirs. Il y eut sept (7) participants qui ont répondu au questionnaire. À la suite de la troisième enquête, nous avons élaboré une analyse préliminaire. Celle-ci est mentionnée dans le chapitre qui suit. Cette analyse préliminaire nous a permis d'observer qu'il pouvait y avoir des questions moins claires que d'autres et que certains éléments n'étaient tout simplement pas répondus par les entraîneurs. Notre équipe de recherche a ainsi considéré nécessaire de rectifier ces questions. Pour ce faire, la cinquième question a été divisée en deux sous-questions : (a) Parlez-nous d'une inégalité sociale au Québec qui vous indigne, et (b) Que pensez-vous pouvoir faire pour remédier à l'inégalité que vous avez décrite ci-dessus? Ce changement a permis de séparer les informations et de puiser plus de détails dans les propos des entraîneurs. Pour l'analyse, ce changement a permis de mieux dégager les différentes thématiques qui ont pu émerger à travers les réponses des participants. Aussi, lors d'une discussion entre l'organisation et notre équipe de recherche sur les résultats préliminaires, qui a d'ailleurs aidé l'organisation à améliorer sa formation pendant l'année, nous avons manqué d'informations sur la manière dont les valeurs et les croyances des entraîneurs influençaient leurs comportements. En conséquence, la question suivante a été ajoutée : Qu'avez-vous appris sur vous-même et de quelle manière est-ce que cela a changé votre *coaching* ? Cette question a permis d'en apprendre un peu plus sur l'impact des apprentissages durant les formations sur les entraîneurs.

Finally, the last training took place virtually on April 16, 2020. The survey was completed as a result of this training which took place online during the period of confinement caused by COVID-19. There were only three (3) participants who answered the survey. It was indeed difficult to have a high participation rate in this survey, taking into account several factors. In fact, it was the last training when the confinement obliged coaches to cancel practices, without forgetting that the particular situation that we have lived through possibly perturbed psychologically some of them. Also, taking into account the particular situation, we found it necessary to add two questions to our survey. Once again, these two questions were added in collaboration with the organization and our research team. First, one of these questions allowed us to recognize if the proposals of coaches were valid despite the COVID-19 crisis: How does the COVID-19 situation affect your social beliefs, as well as your perceptions of the program and its impacts mentioned previously? Then, the second question allowed us to understand the perceptions that coaches have on their actions towards young people: How do you think you have influenced the development of your athlete students during this season? Describe an example that supports your answer.

4.6 L'analyse de données

The analysis of data is based on the tool developed by Braun and Clarke (2013). The book *Successful qualitative research a practical guide for beginners* (2013) by Braun and Clarke was the main tool that facilitated the analysis of data and made it the most objective and revealing possible. For this study, thematic analysis (TA) was used. More precisely, experiential thematic analysis (*Experiential TA*) was privileged. This tool allowed us to fully grasp the meaning of the data. It was possible to focus on the important themes that would allow us to answer more specifically our research question. This analysis tool allows us to group the point of view of each participant regarding their experiences in training and to see if there is an evolution and a change in their proposals, and this, throughout the survey. This tool allows us to take a look at the way participants

ont vécu leurs expériences en formation et comment ils transposent cette expérience en leurs mots (Braun et Clarke, 2013 : 174).

L'analyse thématique permet de regrouper par thèmes les principales idées qui ressortent des réponses des participants. Par souci de transparence, il est pertinent d'expliquer plus en détail comment l'analyse par thématique a été effectuée. Précisons que notre analyse s'est concentrée sur des données transcrites recueillies grâce à nos enquêtes. Ainsi, cette section abordera le processus d'analyse des données. Ce dernier a nécessité une série d'actions, c'est-à-dire ; (a) une familiarisation et une appropriation des données; (b) un codage; (c) une révision et une réduction des codes; (d) un regroupement et une définition des codes; (e) une création de thèmes pour les codes; (f) une définition des thèmes; (g) une création de thèmes généraux et; (h) une rédaction des résultats.

En premier lieu, il été nécessaire de se familiariser avec les données. « La familiarisation n'est pas un processus passif de simple compréhension des mots (ou des images); il s'agit de commencer à lire des données en tant que données » (Braun et Clarke, 2013: 205 : traduction libre). La familiarisation des données ainsi que son appropriation ont nécessité un questionnement sur ce que les données signifiaient. En ce sens, la lecture de l'ensemble des données a été requise, et ce, plusieurs fois. Cette première étape a été indispensable pour prendre connaissance de nos données. Il a donc été possible de garder en tête quelques informations qui étaient pertinentes pour nos objectifs de recherche. Particulièrement, nous avons noté que les perceptions et les expériences des entraîneurs pouvaient être similaires sur certains points.

En second lieu, nous avons commencé à identifier nos données en leur donnant un code. Celui-ci est un énoncé qui permet de mieux faire ressortir le message général que l'entraîneur exprime dans ses propos. Spécifions que « [l]e codage est un processus d'identification des aspects des données qui se rapporte à notre question de recherche » (Braun et Clarke, 2013: 206 : traduction libre). Ainsi, un premier codage est important afin de mieux dégager l'ensemble des informations qui ont pu ressortir des propos des entraîneurs. Pour ce faire, un premier jet de codes a été établi et attribué à chacune des

réponses des participants. Spécifiquement, le premier jet de codage a permis de relever plus de 300 codes.

En troisième lieu, il a été essentiel de passer à l'étape de révision et de réduction des codes. « La dernière étape du codage complet consiste à rassembler les données codées. Pour chaque code individuel, vous devez rassembler toutes les instances de texte où ce code apparaît dans l'ensemble de données » (Braun et Clarke, 2013, 2016 : traduction libre). Pour ce faire, nous avons repassé en revue l'ensemble de ces codes préétablis par une recherche de codes plus adaptés à notre question de recherche. Lorsque les codes étaient similaires, il a été nécessaire de formuler un code avec un terme plus approprié pour regrouper ces similarités (Braun et Clarke, 2013). Précisons ici que nous cherchons principalement à comprendre la perception des entraîneurs quant à leur rôle sur le développement des jeunes. En ce sens, nous avons établi des codes pour chacune des réponses des entraîneurs dans cette lignée. Nous avons terminé le codage avec l'appropriation de vingt-sept (27) codes pour ceux-ci (voir tableau 1). D'ailleurs, les codes font référence à une ou deux questions précises (voir tableau 1). Notons que les trois premières enquêtes avaient huit (8) questions, que la quatrième enquête en avait neuf (9) et que la dernière enquête en avait onze (11).

TABLEAU 1
Codage par questions de l'enquête 2019-2020

#	Codes	Question
1	Implication personnel	Parlez-nous d'une inégalité sociale au Québec qui vous indigne et de ce que vous pensez pouvoir faire pour adresser cette inégalité ?
2	Discrimination sociale	
3	Inégalité chez les jeunes	
4	Inégalité économique	
5	Les jeunes sont l'avenir	Explique pourquoi le développement des jeunes est important pour toi. Que représente pour vous le développement des jeunes ?
6	Échec personnel	Décrivez un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré.
7	Échec académique	
8	Échec sportif	
9	Réussite sportive	Parlez-nous d'une expérience marquante dans votre carrière de coaching jusqu'à présent?
10	Apprendre des défis	Décrivez un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré.
14	Apprentissage de soi	
15	Apprendre à être un meilleur entraîneur	
16	Apprentissage pour sa vie professionnelle	
11	Écoute	Notre programme de formation privilégie l'apprentissage par les pairs. Comment comptez-vous favoriser l'apprentissage des autres entraîneurs de votre cohorte?
12	Partage	
13	Participation active	
17	Appréciation du programme	Décrivez votre expérience d'entraîneur en formation jusqu'à présent. En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?
18	Manque d'informations	
19	Apprentissage de soi	POST-FORMATION 1, 2, 3 : En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?
20	Apprentissage en tant qu'entraîneur	
21	Apprentissage pour sa vie professionnelle	POST-FORMATION 4 : Qu'avez-vous appris sur vous-même et de quelle manière est-ce que cela a changé votre coaching ?
22	Développement de liens sociaux significatifs	(1) Explique pourquoi le développement des jeunes est important pour toi. Que représente pour vous le développement des jeunes ? (2) Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement des jeunes?
23	Développement de soi	
24	Développement des habiletés personnelles	
25	Développement des habiletés sociales	
26	Développement du bien-être mental et physique	
27	Rôle de prévention	

En quatrième lieu, il a été nécessaire de regrouper les codes par leur signification. Pour ce faire, nous avons associé les codes qui reflètent des propos similaires. Les propos font référence à un même concept, toutefois abordés de différentes manières (Braun et Clarke, 2013). Les questions ont d'ailleurs permis de rendre cet assemblage plus facile. Cette étape nous a exigé de définir ces regroupements en leur donnant une définition qui leur est propre. Durant celle-ci, il a été possible d'émettre des définitions claires quant à ce regroupement de codes. Ce fut un travail de précisions qui nous a permis de mieux voir les éléments qui ressortent des enquêtes. Il est bien de mentionner que quelques ressemblances peuvent être

observées dans ces codes. Précisons certaines d'entre elles. Tout d'abord, les codes « apprentissage de soi (14) », « apprendre à être un meilleur entraîneur (15) » et « apprentissage pour sa vie professionnelle (16) » font référence à une question qui a été posée avant les premières formations. En ce sens, ceux-ci font référence aux apprentissages que les entraîneurs souhaitent recevoir. En l'occurrence, les codes apprentissage de « soi (19) », « apprentissage en tant qu'entraîneur (20) » et « apprentissage pour sa vie professionnelle (21) » font partie des perceptions qu'ils ont eues à la suite des formations. Leurs perceptions proviennent des réponses qui font suite aux formations. En d'autres mots, il y a trois (3) codes pour les attentes des entraîneurs et trois autres codes pour leurs apprentissages reçus. Par ailleurs, les codes « développement de soi » et « développement des habiletés personnelles » peuvent paraître semblables, car ils sont tous deux issus du développement intrapersonnel, mais ils présentent des divergences. En effet, le développement de soi se réfère au développement intrapersonnel du jeune tel que la confiance et l'estime de soi, la compréhension envers ses actions, la compréhension envers ses émotions, etc. À l'opposé, le développement des habiletés personnelles se réfère aux compétences et aux stratégies que les jeunes développent telles que la capacité de gestion du temps ou de l'anxiété, ainsi que la discipline.

En cinquième lieu, l'étape précédente a permis de rendre possible la création de thèmes. Grâce à ces définitions établies, la création de thèmes fut simplifiée. Précisons que des thèmes sont en quelque sorte l'identité que l'on attribue aux codes. La création de thèmes n'est pas la création d'idées. Le thème capture l'idée que les données veulent montrer (Braun et Clarke, 2013). Il a été possible de créer sept (7) thèmes à partir de ces vingt-sept (27) codes. Chaque thème informe différemment sur un même concept. Par exemple, les codes « échec personnel », « échec académique », « échec sportif » et « réussite sportive » font tous référence à des expériences passées de l'entraîneur. Ceux-ci ont été assignés au thème « Défis et apprentissages antérieurs » (voir tableau 2). Ainsi, cette étape se révèle être très pertinente, car les thèmes peuvent contribuer à organiser les informations importantes que nous avons relevées des enquêtes. Quant à notre étude, les thèmes ont permis de ressortir les différents concepts clés qui sont propres à la perception des entraîneurs.

En sixième lieu, à la suite de la création des thèmes, il a été possible de voir que ceux-ci nous permettaient d'organiser les idées de l'analyse. Pour ce faire, nous avons émis une définition pour ces thèmes afin de mieux repérer leur sens (voir tableau 2). Cette étape est cruciale, car elle a permis de regrouper les thèmes qui détenaient le même sens.

TABLEAU 2
Thèmes généraux et thèmes de l'analyse de données

#	Thèmes généraux	Définitions	Thèmes	Définitions
1	Valeur personnelle	Attitude à l'égard des enjeux sociaux et leurs expériences vécues.	Croyance sociale	Les inégalités sociales qui les indignent, ainsi que leur plan pour contribuer à ces enjeux.
			Défis et apprentissages antérieurs	Expériences passées, tels que leurs échecs, leurs réussites ou leurs apprentissages qui en ont tiré.
2	Attitude à l'égard des formations	Apprentissages qu'ils attendent recevoir selon leurs implications aux formations	Attente à l'égard de la formation	Les apprentissages qui pensent et qu'ils souhaitent développer lors de la formation.
			Engagement à la formation	Les méthodes d'apprentissages que les entraîneurs trouvent important de valoriser dans la formation.
			Impression des formations	Ce qu'ils ont apprécié, ce qui les ont marqués et les questionnements qui ont pu avoir à la suite des formations.
3	Impact du programme	Effet des formations sur les entraîneurs	Développement des entraîneurs	Apprentissages qu'ils ont pu développer sur les différents aspects de leur vie grâce aux formations.
			Vision du développement des jeunes par le sport	Des effets bénéfiques que le sport apporte aux jeunes.

En septième lieu, grâce à ces regroupements, il y a été possible de créer des thèmes généraux. Au compte de trois (3), ces thèmes généraux permettent de raconter l'histoire que les données peuvent nous transmettre. Tout d'abord, les thèmes « croyance sociale » ainsi que « défis et apprentissages antérieurs » sont constitués des propos qui abordent l'**attitude** des entraîneurs à l'égard des enjeux sociaux et de leurs expériences vécues. Ils font ainsi référence aux valeurs personnelles des entraîneurs. Par la suite, les thèmes « attentes à l'égard de la formation », « engagement à la formation » ainsi qu'« impression des formations » sont des thèmes qui font référence aux **apprentissages** qu'ils attendent recevoir selon leurs implications aux formations. Par cela, ces thèmes permettent de former le thème général « attitude à l'égard des formations ». Finalement, les thèmes « développement des entraîneurs » et « visions du développement des jeunes par le sport » permettent de comprendre les **effets** des formations sur les entraîneurs. Ces thèmes font référence au thème général « impact du programme ».

Finalement, cette analyse de données nous a permis d'entreprendre la rédaction des résultats. Cette dernière étape est centrale dans notre analyse, car elle nous a permis de dégager les résultats les plus révélateurs. Il est bien de retenir ici que l'attitude des entraîneurs, leurs apprentissages et les effets du programme ont constitué le cœur de notre analyse. Ceux-ci nous ont permis d'organiser la rédaction de nos résultats et de dégager au mieux les perceptions des entraîneurs face aux programmes de Pour 3 Points.

Chapitre 5: Présentation des résultats

Dans ce chapitre, les résultats de nos données recueillies sont présentés. Ils vont permettre notamment de dégager les perceptions des entraîneurs à l'égard de leur rôle pour le développement des jeunes et les effets du programme de formation Pour 3 Points sur ces mêmes perceptions.

Rappelons que les résultats qui suivent découlent de notre analyse de données par thématique. Les résultats sont issus de l'enquête effectuée en collaboration avec l'organisation Pour 3 Points. Ils ont été récoltés auprès des entraîneurs participants. Cette enquête, sous forme de questionnaire, a permis de récolter diverses informations en lien avec la perception des entraîneurs. Ce chapitre est ainsi divisé en trois parties. Les thèmes généraux les plus pertinents, découlant de notre analyse de données, dirigent ces parties. La première partie des résultats fait état des valeurs personnelles des entraîneurs, la deuxième partie se penche davantage sur leur attitude vis-à-vis les formations alors que la troisième partie en présente l'impact du programme sur les entraîneurs.

5.1 Valeur personnelle

Ce thème général aborde l'attitude des entraîneurs face aux enjeux sociaux et aux expériences qu'ils ont pu vivre en dehors de la formation. Il est constitué des thèmes « croyance sociale » ainsi que « défis et apprentissages antérieurs » (voir annexe III).

5.1.1 Croyance sociale

Le thème « croyance sociale » regroupe les informations qui traitent des inégalités sociales qui indignent les entraîneurs, ainsi que leurs projets pour pallier ces enjeux. Les réponses sont issues principalement de la cinquième question de l'enquête: *Parlez-nous d'une inégalité sociale au Québec qui vous indigne et de ce que vous pensez pouvoir faire pour adresser cette inégalité ?* (Annexe I) La quatrième question a aussi été utile pour obtenir des informations sur la croyance sociale des entraîneurs: *Explique pourquoi le*

développement des jeunes est important pour vous. Que représente pour vous le développement des jeunes ? (Annexe I) Les entraîneurs abordent certains enjeux sociaux tels que les discriminations sociales, les inégalités chez les jeunes, les inégalités économiques et la place des jeunes dans le futur de la société. Puis, certains ont discuté de la manière dont ils comptent aborder ces enjeux en lien avec leurs implications personnelles.

Avant toute chose, définissons les différentes informations abordées dans cette section. Ces informations se trouvent dans l'Annexe III. Tout d'abord, les entraîneurs ont discuté des inégalités sociales qui pouvaient les toucher. Les trois inégalités sociales qui ont été mentionnées couramment sont : la discrimination sociale, les inégalités chez les jeunes ainsi que les inégalités économiques. Quelques-uns ont mentionné que les jeunes sont l'avenir. Cela signifie qu'ils ont mentionné dans leurs réponses qu'il devient important de soutenir ou de participer au développement des jeunes ainsi qu'à ces enjeux sociaux, car les jeunes représentent le futur de notre société. Par la suite, l'implication personnelle fait référence à la manière dont les entraîneurs veulent s'investir pour contrer ces enjeux. Par exemple, faire du bénévolat devient une option pour quelques-uns d'entre eux. C'est le cas pour l'entraîneur C12 : « Je fais du bénévolat. J'organise des voyages qui introduisent des jeunes à l'aide humanitaire » (C12, Q5, Post-formation 3).

Premièrement, la discrimination sociale se voit être une inégalité sociale significative pour les participants. Les discriminations sociales font référence aux inégalités qui sont en lien avec la religion, les minorités visibles, les rapports de genre, voire les sans domiciles fixes. Les réponses de l'entraîneur C12 peuvent fournir un bon exemple. En effet, avant la première formation, C12 a mentionné: « Les jeunes provenant de milieux plus pauvres n'ont pas les mêmes chances que ceux provenant de milieux plus riches. J'aide bénévolement dans le sport et dans mon travail » (C12, Q5, préformation). Puis, à la suite des formations 1, 2 et 3, il a fini par discuter un peu plus en détail des discriminations sociales: « Les injustices m'indignent, quelles qu'elles soient. Les inégalités ne sont pas nécessairement injustes. Les riches et les pauvres ne reçoivent pas souvent la même éducation et cela influence leur développement » (C12, Q5, Post-formation 3). Ici, il

soutient que les injustices économiques discriminent les individus. Aussi, nous observons que l'éducation des jeunes a été présente dans l'ensemble de ses réponses. En ce sens, nous notons une constance dans la manière de pensée du participant C12, et ce, même à la suite des formations. C'est aussi le cas pour l'entraîneur C4 pour qui la discrimination sociale, spécifiquement celle qui concerne la religion, est une inégalité sociale qui l'indigne. Il en fait mention avant de participer aux retraites de formations:

J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de discrimination au Québec fondée sur la race, la religion, le sexe et l'orientation sexuelle. En particulier, le Québec est connu pour avoir des niveaux de sentiment antimusulman plus élevés que les autres provinces, et il y a des antécédents de violence contre les musulmans comme la fusillade de la mosquée de 2017 à Québec. Il est décevant de voir un sentiment antireligieux se manifester dans nos dirigeants mêmes et dans les lois adoptées. C'est le résultat d'un climat de peur, de peur des différences qui vient de l'ignorance, que nous devons nous efforcer de changer. Ce que j'essaie de trouver des opportunités pour créer la compréhension et éduquer les autres. Cela peut se faire par le biais de discussions et en donnant aux gens et aux jeunes des opportunités de passer du temps avec des gens différents d'eux, afin qu'ils puissent voir ce qu'ils ont en commun, comme le sport. En tant que coach, je peux aider à renforcer la recherche de points communs entre les différences. (C4, Q5, Préformation, Traduction)

Deuxièmement, pour ce thème, mentionnons que la majorité des entraîneurs apporte une importance au développement des jeunes, car ils s'accordent à dire que les jeunes sont l'avenir et qu'ils ont un rôle important à jouer dans le futur de la société. Ils pensent qu'il est important de favoriser un bon développement pour engendrer des résultats positifs sur ceux-ci. C'est le cas pour l'entraîneur C2 qui mentionne que :

[1]l'avenir réside dans ce que nous léguons aux générations futures. C'est pourquoi, le partage de mes connaissances tant à l'école (Maths), dans le sport (athlétisme, basket-ball, etc.) et socialement (habiletés sociales), je tiens à partager mes connaissances, je veux faire ma part. (C2, Q4, Préformation, Post-retraite 1 et 3)

Il en fait mention avant les formations et à la suite de l'ensemble de ces dernières. Il croit ainsi avoir un rôle important dans l'avenir des jeunes afin de favoriser des retombées positives :

Le développement des jeunes est important pour moi puisque ceux sont eux les citoyens du futur, ils composeront la société du demain, ils pourront faire mieux si les valeurs sont bien installées. Le développement des jeunes représente l'avenir et le changement collectif. La tendance démontre une meilleure ouverture pour un vivre ensemble sans exclusion. (C2, Q4, Post-formation 4)

Cela semble démontrer la croyance propre aux entraîneurs, ainsi que leurs opinions quant aux inégalités chez les jeunes. De même, cet élément permet de nous guider quant à leurs motivations à participer aux formations P3P. Il est d'ailleurs possible que cette opinion ne change pas au cours des formations. Elle reste omniprésente et parfois elle s'ajoute aux propos. C'est le cas pour l'entraîneur C4 qui ne l'a pas mentionné avant la formation, mais qui le mentionne après chaque formation :

Le développement des jeunes est important pour moi parce que je veux servir les autres et servir ma communauté. Je trouve l'accomplissement de l'amélioration de la vie des autres et je crois que le développement des jeunes a un impact plus important, car les jeunes sont dans des années formatrices où leur apprentissage et leur croissance ont le plus grand potentiel de changer plus d'années de leur vie pour le mieux et la vie des autres avec qui ils interagissent ensuite. Le développement des jeunes représente une chance pour un monde meilleur pour tout le monde, et en particulier pour ceux qui en ont besoin ou dans des circonstances moins privilégiées, comme une chance de leur donner autant d'opportunité pour une vie heureuse, saine et pleine de sens que tout le monde. (C4, Q4, Post-formation 1)

Ainsi, le développement des jeunes est important pour l'entraîneur C4 afin d'engendrer non seulement des retombées positives sur la société, mais aussi afin de réduire les inégalités sociales qui touchent les moins privilégiés.

Troisièmement, il semble que les entraîneurs s'accordent pour dire que les inégalités chez les jeunes sont des conséquences directes des inégalités économiques. En d'autres mots, lorsque les entraîneurs discutent des inégalités économiques, ils discutent aussi des inégalités que cela peut engendrer chez les jeunes et qui se reflètent inéluctablement de

leur situation financière. Par exemple, l'entraîneur C14 mentionne que les inégalités économiques affectent les inégalités observées chez les jeunes :

Tous les jeunes devraient pouvoir aller passer au moins deux semaines dans un camp de vacances pendant l'été au moins une fois dans leur vie; c'est très bon pour développer la sociabilité des jeunes sans la présence constante des parents et/ou des professeurs. Ce ne sont pas tous les parents qui ont les moyens d'envoyer leurs enfants au camp. Proposer aux parents d'enfant plus à l'aise financièrement de retirer leur enfant une journée pour laisser la place à un jeune défavorisé. Au total si 14 parents le font c'est un jeune qui pourra passer 2 semaines mémorables dans un camp et les autres jeunes ne verront pas vraiment de différence entre 13 et 14 jours. (C14, Q5, Post-formation 1)

Pour C15, les inégalités économiques peuvent avoir une grande influence sur le niveau académique des jeunes. Il le mentionne après la première formation :

J'ai la forte conviction que les inégalités sociales sont précédées des inégalités économiques. Une personne travaillant 80 heures semaine pour subvenir à ses besoins sera évidemment plus susceptible de négliger sa famille et ses enfants. Ainsi, avec ma scolarité actuelle et future, je compte adresser les problèmes de précarité économique (académiquement, mais aussi en tant que syndicaliste). (C15, Q5, Post-formation 1)

Cette influence que les inégalités économiques possèdent sur la création d'inégalités plus générales chez les jeunes a été mentionnée par d'autres entraîneurs. En effet, nous l'observons aussi dans les propos de C2 :

De plus, venant de Montréal-Nord, je veux aider rééquilibrer l'égalité des chances des jeunes qui démarrent avec une longueur de retard. Parfois ce retard est économique ou culturel ou les 2. Je veux que les puissent s'épanouir et devenir de bons citoyens de la terre. (C12, Q4, Pré-formation)

Pour ces entraîneurs et pour plusieurs autres, les inégalités économiques peuvent causer des inégalités chez les jeunes, tels que des retards scolaires par exemple. Par conséquent,

il est possible de voir, encore une fois, que les inégalités sociales discutées par les entraîneurs font référence aux jeunes et à leurs vécus.

Quatrièmement, il est bien de mentionner les implications personnelles que les entraîneurs établissent pour contrer ces inégalités sociales. Comme mentionné plus haut, les entraîneurs comptent le bénévolat parmi leurs implications personnelles. En revanche, ils peuvent s'engager de différentes manières. À titre d'exemple, après la dernière formation qui s'est déroulée en ligne, un entraîneur mentionne les diverses actions qu'il établit tout au long de l'année pour participer à la réduction des inégalités sociales :

Je travaille chaque jour afin de contrer les manques de ressources, comme l'aide au devoir, favoriser la communication entre l'école et les parents qui ne sont pas confortables en français, utiliser le sport pour supporter leur bien-être émotionnel, et plus. Une attention particulière est portée aux étudiants-athlètes qui pourraient être victimes d'inégalité raciale. D'ailleurs, participer au programme de P3P constitue un effort afin d'améliorer mes compétences et connaissances reliées à l'inclusivité. (C20, Q5, Post-formation 4)

Parfois, leurs implications peuvent être représentées par un simple geste de dénonciation qui permet de participer à la réduction des inégalités sociales :

Ce phénomène gagne trop de terrain à mon avis, nos jeunes n'ont pas tous les mêmes chances dans la vie. Ils sont victimes dans plusieurs aspects tels qu'école, emploi, justice, loisir ainsi que la politique. Pour moi, la justice sociale est au cœur de mes revendications tous les jours afin de faire avancer les choses. Je représente les sans voix et je vais continuer à dénoncer cette inégalité haut et fort à la bonne personne et surtout à mettre des moyens nécessaires pour améliorer cet enjeu si on n'arrive pas à l'éliminer. (C3, Q5, Post-formation 2)

Quoi qu'il en soit, les gestes et les actions que les entraîneurs mentionnent permettent d'affirmer qu'ils se considèrent comme acteurs de changement.

Pour conclure ce thème, il est intéressant de revenir sur la dernière enquête. Deux questions ont été ajoutées, dont une question traitant de la situation particulière de la Covid-19 : *Comment la situation de la Covid-19 affecte-t-elle vos croyances sociales, ainsi que vos*

perceptions du programme et ses impacts mentionnés précédemment? Malgré la situation imprévue, il est possible de voir que les inégalités sociales restent ancrées dans les paroles de l'entraîneur C20 :

La situation du covid-19 a accentué certaines inégalités de notre société, et donc emphase encore plus l'importance de l'entraîneur au niveau du développement. Les jeunes attendent le retour du sport avec impatience et peuvent expérimenter plusieurs émotions variées. Le sport sera donc un outil très important. (C20, Q11, Post-formation 4)

Le participant C20 est ainsi d'avis que les entraîneurs ont un rôle important à jouer dans les inégalités sociales; ils participent aux développements des jeunes.

5.1.2 Défis et apprentissages antérieurs

Ce thème regroupe aussi les croyances et les valeurs personnelles des entraîneurs. Il rassemble les expériences passées et les défis que les entraîneurs ont vécus personnellement, tels que leurs réussites sportives, leurs échecs académiques, sportifs ou personnels et les apprentissages qu'ils en ont tirés.

En premier lieu, les réussites sportives ont été repérées majoritairement lors de l'enquête effectuée avant la première formation, en réponse à la question *Parlez-nous d'une expérience marquante dans votre carrière de coaching jusqu'à présent?* Il inclut les propos des entraîneurs qui ont fait mention d'une victoire sportive. Cela peut être aussi bien un accomplissement réalisé par les élèves athlètes grâce aux actions effectuées par l'entraîneur ou tout simplement la victoire à une compétition. Le sentiment heureux du jeune qui a un effet sur l'entraîneur C13 est un bon exemple de réponse : « La joie et fierté de chaque élève viennent me chercher » (C13, Q1, Préformation).

En deuxième lieu, quelques entraîneurs ont fait mention des échecs académiques que ceux-ci ont vécus. Ces échecs font référence au parcours scolaire antérieur des entraîneurs. Nous

constatons une constance dans les propos du répondant C15. Il a mentionné avant la première, et à la suite des deux autres formations suivantes, un échec académique. Voici un exemple d'un échec académique mentionné :

Je suis à un point dans ma vie, lorsque j'étais jeune, où j'ai été expulsé de ma quatrième école secondaire et/ou personne n'avait plus d'attente à mon égard. J'ai fait le choix que ce point serait le tournant dans ma vie. J'en ai appris que le succès n'est pas une question d'intelligence ou d'aptitude, mais de persévérance et de discipline. (C15, Q3, Préformation)

Par ailleurs, il est possible de voir que la persévérance se retrouve dans ses propos avant la formation et après la première formation : « J'ai été expulsé de plusieurs écoles secondaires quand j'étais jeune. J'en ai tiré que lorsque l'on persévère, tout est possible » (C15, Q3, Post-formation 1). Par cette mention de l'entraîneur C15, il est possible de remettre en question l'importance qu'il accorde à ces échecs académiques. Est-ce que ces échecs académiques poussent l'entraîneur à vouloir aider davantage les jeunes ? Quoi qu'il en soit, C15 trouve que son rôle d'entraîneur permet d'éviter que ses jeunes répètent les mêmes erreurs académiques que lui :

Cette session j'ai été obligé d'abandonner un cours. Premièrement fois que ça m'arrive (normalement je suis un étudiant honoré qui excelle au niveau académique). Cet abandon m'aurait normalement démotivé, mais je pense qu'à travers mon coaching des jeunes. Je développe moi aussi de la résilience, car je sens la responsabilité d'appliquer à la perfection ce que je leur enseigne, soit de ne jamais abandonner. (C15, Q3, Post-formation 3).

En troisième lieu, les échecs sportifs ont été mentionnés par plusieurs entraîneurs avant la première formation; quelques-uns d'entre eux ont mentionné à deux reprises un échec sportif. C'est le cas pour l'entraîneur C6. Celui-ci explique qu'il n'a pas pu gérer une situation dans son équipe sportive :

Je me souviens d'un joueur quand j'entraînais le U15M à Dorval. Il était bon, mais son père gênait son intégration à l'équipe, car il voyait son devenir joueur professionnel en Europe. L'autre entraîneur et moi l'avions prié de nous laisser faire notre travail, mais il se trouvait toujours à

coacher son fils autrement même durant les matchs; une distraction pour les joueurs. Finalement, après quelques tentatives de dialogue avec le père, nous avons conclu qu'il fallait couper le joueur de l'équipe. Je l'ai pris comme un échec dans mon rôle d'entraîneur envers le jeune. (C6, Q3, Préformation).

La perte d'un joueur a été vécue comme un échec pour l'entraîneur. Il a d'ailleurs exprimé ce même sentiment d'échec à la suite de la première formation. Il a perdu un second joueur, mais pour une raison différente :

Un de mes échecs en tant que coach est d'avoir perdu l'intérêt de certains joueurs en cours de saison pour manque de confiance en leur habileté à évoluer au gré du calendrier sportif. Une des leçons tirées de cet échec est une meilleure écoute de ces jeunes et le lâcher-prise à l'égard de la performance dite gagnante. Je continue mon travail en ce sens. (C6, Q3, Post-formation 1)

En quatrième lieu, les échecs personnels font référence spécifiquement à une défaite personnelle qui est propre aux habiletés personnelles. Par exemple, C1 mentionne qu'il a eu de la difficulté à gérer son temps : « Quand j'ai commencé à *coacher* ici au Québec, je n'étais pas capable de gérer le temps avec mon programme » (C1, Q3, Préformation). Par ailleurs, il se peut que l'entraîneur possède trop d'attentes par rapport à lui-même, ce qui peut lui créer des embûches : « Je sens que je me suis fixé des attentes élevées en termes de préparation de la saison et de mes tâches de *coaching*, et j'ai créé trop de pression pour moi-même au point que cela m'a enlevé mon plaisir du processus » (C4, Q2, Post-formation 2). Ainsi, selon ces mentions, il est possible de comprendre que ce type d'échecs est aussi important dans leur processus d'apprentissage.

En dernier lieu, à la suite des autres formations, nous observons une constance des échecs mentionnés dans les réponses recueillies avec la question : *Décrivez un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré*. En fait, les entraîneurs ont mentionné les échecs et les apprentissages par lesquels ils ont marqué de manière assez constante. En fait, il est possible de voir que les apprentissages mentionnés par les entraîneurs ne varient

pas après les formations. Tel est le cas pour le participant C15, pour qui, avant les formations jusqu'à la fin des formations, ses apprentissages se centrent sur la persévérance :

Je me suis rendu à un point dans ma vie, lorsque j'étais jeune, où j'ai été expulsé de ma quatrième école secondaire et/ou personne n'avait plus d'attente à mon égard. J'ai fait le choix que ce point serait le tournant dans ma vie. J'en ai appris que le succès n'est pas une question d'intelligence ou d'aptitude, mais de persévérance et de discipline. (C15, Q3, Préformation)

Il a été aussi possible de voir la mention de la persévérance à la suite de la formation 2 :

Cette session, j'ai été obligé d'abandonner un cours. Premièrement fois que ça m'arrive (normalement je suis un étudiant honore qui excelle au niveau académique). Cet abandon m'aurait normalement démotivé, mais je pense qu'à travers mon coaching des jeunes. Je développe moi aussi de la résilience, car je sens la responsabilité d'appliquer à la perfection ce que je leur enseigne, soit de ne jamais abandonner. (C15, Q3, Post-formation 2).

Ce phénomène quant aux apprentissages qui sont constants au fil des formations est aussi présent dans les propos de certains participants. Prenons l'exemple de l'entraîneur C11 qui a discuté de deux échecs sportifs différents. Initialement, avant la formation, il mentionne un échec sur l'incapacité de motiver son équipe : « Comme dit plus haut, la saison s'est mal terminée après plusieurs défaites et je n'arrivais pas à motiver l'équipe (l'année passée s'était très bien déroulée) » (C11, Q3, Préformation). Puis, à la suite de la première formation, il mentionne son incapacité à regrouper son équipe : « Il y a une année où je ne suis pas arrivé rassembler les membres de l'équipe pour un objectif et cela a créé plusieurs tensions au sein du groupe » (C11, Q3, Post-formation 1). Ainsi, même si l'entraîneur a discuté de deux défaites sportives différentes, il a positionné son manque de capacités au centre de ses défaites. Il a aussi mis l'atteinte des objectifs au cœur de ses apprentissages. En effet, avant la formation, il mentionne ses objectifs personnels : « L'apprentissage est que chaque année est différente et je ne peux pas avoir les mêmes objectifs. Ils doivent être adaptés à chaque équipe chaque année. » (C11, Q3, Préformation). À la suite de la

deuxième formation, il discute des objectifs des joueurs : « Mon apprentissage a été de comprendre qu'il est important de bien connaître les objectifs personnels de chaque joueur » (C11, Q3, Post-formation 1). Enfin, par les propos des entraîneurs, il est possible de voir qu'ils ont une capacité d'introspection sur leurs actions et qu'ils en retirent des apprentissages qui leur permettent d'être de meilleurs entraîneurs.

Pour conclure cette première partie, il est pertinent de retenir quelques informations. Il a été question d'aborder les valeurs personnelles des entraîneurs. Principalement, deux thèmes ont été abordés quant aux valeurs personnelles des entraîneurs, soit leur « croyance sociale » ainsi que leurs « défis et apprentissages antérieurs » (Voir annexe III). En ce qui concerne le premier thème, il semblerait que les inégalités sociales discutées dégagent souvent des influences et des impacts néfastes chez les jeunes, parfois au-delà de leur situation personnelle. Les entraîneurs communiquent également un désir de changer les choses et d'agir quant aux inégalités sociales, et ce, de manière très personnelle. Leurs expériences antérieures ainsi que leurs valeurs sont bien présentées dans leurs propos. Leurs apprentissages qui ressortent de leurs expériences forgent leurs actions. Ils font partie intégrante de leur enseignement auprès des jeunes.

5.2 Attitude vis-à-vis les formations

Ce thème général révèle les apprentissages que les entraîneurs attendent recevoir selon leurs implications aux formations. Les thèmes qui font partie de ce thème général sont : « attente vis-à-vis la formation », « engagement à la formation » et « impression des formations » (Annexe III).

5.2.1 Attente vis-à-vis la formation

Ce thème relève des discussions portant sur les apprentissages qu'ils pensent et qu'ils souhaitent développer lors de la formation. Ce sont ainsi des attentes qu'ils ont face à la formation. Les données ont pu être recueillies avant la première formation à l'aide de la question suivante : *En quoi votre expérience dans le programme de certification en*

coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans? Ils ont fait mention de leur désir d'en apprendre davantage sur soi, de leur désir d'acquérir des compétences afin d'être un meilleur entraîneur et souhaitent que la formation leur apporte des connaissances utiles et pratiques, soit pour leur vie professionnelle ou personnelle.

En premier lieu, au sein des propos de certains entraîneurs, nous notons une volonté d'apprendre sur soi. C'est le cas pour C15, qui démontre un intérêt pour l'apprentissage de nouvelles connaissances sur lui-même : « Je ne réfléchis pas pour le moment sur un tel horizon temporel, mais toute expérience dans le milieu communautaire et dans l'action sociale est un acquis qui forgera notre identité en tant qu'individu » (C15, Q8, Préformation).

En deuxième lieu, les participants ont accordé de l'importance quant aux apprentissages qu'ils comptaient recevoir afin d'être de meilleurs entraîneurs (apprendre à être un meilleur entraîneur : Annexe III). Par exemple, le participant C8 mentionne : « Premièrement, faire ce que j'aime, être proche du sport qui me passionne et devenir un meilleur être humain et *coach* grâce au sport et devenir un *coach* d'un grand club de soccer » (C8, Q8, Préformation). D'ailleurs, nous constatons que les attentes de l'entraîneur C4 ont été remplies. En effet, ce participant a mentionné qu'il comptait recevoir des outils pour être un meilleur entraîneur avant la première formation :

J'espère que l'expérience me donnera une bonne base pour devenir plus un maître entraîneur dans 10 ans. Combiner théorie et pratique devrait me permettre de devenir plus rapidement un coach plus compétent. J'espère que le P3P me permettra d'être un entraîneur plus qualifié et me donnera accès à des cohortes qui ont besoin d'un entraîneur. Je n'ai pas vraiment de contacts pour vivre mon rêve d'entraîner le hockey, alors j'espère que cela me donnera les outils pour me positionner là où je serais le plus utile et me sentirais épanouie. J'espère aussi avoir les outils pour élever les jeunes en ma présence et pour les soutenir dans la construction de la force de caractère, la croissance, l'autonomisation, ainsi que dans le développement d'objectifs pour eux-mêmes et ensuite les atteindre. (C4, Q8, Préformation)

Puis, à la fin de la troisième formation il mentionne que les formations lui ont permis de développer des pistes de réflexion sur sa manière d'entraîner :

Je pense que dans dix ans, mes expériences de P3P seront utiles en ce sens que je continuerai à mieux comprendre mes pratiques de coaching et d'enseignement. Je reconnais déjà une grande valeur dans le type de ressources et je soutiens un réseau de professionnels partageant les mêmes idées et je resterai encouragé à collaborer avec les pairs de la même manière que nous le faisons dans le cadre du PPP, chaque fois que possible. Dans l'ensemble, le plus grand impact sera la façon dont je réaliserai mon objectif dans la pratique grâce à un large éventail d'enseignements et d'outils pour m'aider à réfléchir, à grandir, à responsabiliser mes athlètes et à poursuivre mon propre développement professionnel et la réalisation de mon objectif. (C4, Q8, Post-formation 3)

En troisième lieu, quelques entraîneurs ont mentionné qu'ils avaient le désir d'acquérir des apprentissages pour leur vie professionnelle. Par exemple, C19 a répondu que la formation va lui apporter des connaissances qui vont être utiles dans son travail :

Puisque j'étudie en enseignement et que je compte coacher aussi longtemps que possible, tout ce que j'aurai appris me servira longtemps. Aussi, puisque je travaillerai en classe d'accueil, je travaillerai auprès de jeunes ayant vécu des traumatismes et se trouvant dans une situation parfois précaire. Apprendre à être une meilleure coach de vie me permettra sûrement de mieux accompagner les jeunes dans ma carrière. (C19, Q8, Préformation)

En somme, les entraîneurs ont tous des attentes différentes par rapport au programme, que ce soient des attentes qui sont les mêmes ou bien différentes à chaque formation. Ces attentes font incontestablement partie de leurs sources de motivation à suivre ces formations.

5.2.2 Engagement à la formation

Ce thème groupe les méthodes d'apprentissages que les entraîneurs trouvent important de valoriser lors de leur participation aux formations. Les réponses sont guidées par la question : *Notre programme de formation privilégie l'apprentissage par les pairs.*

Comment comptez-vous favoriser l'apprentissage des autres entraîneurs de votre cohorte?

Dans les réponses des participants, nous repérons trois principaux sujets qui ont été discutés : le partage, l'écoute et la participation active.

Tout d'abord, le partage est valorisé dans les mentions des entraîneurs. Par exemple, C12 est d'avis que le partage des connaissances avec ses pairs est le meilleur moyen d'apprendre. Il le mentionne après la première formation : « En écoutant et partageant des idées ou des témoignages » (C12, Q2, Post-formation 1). Ses propos restent les mêmes après la seconde formation :

Je pense avoir une bonne capacité à résoudre des problèmes en tenant compte de tous ou de la plupart des facteurs. Je souhaite pouvoir aider en questionnant sur le but et en évaluant les moyens choisis pour atteindre ce but. Bref, favoriser l'apprentissage en agrandissant la conscience des tenants et des aboutissants de situations données. (C12, Q2, Post-formation 2)

En revanche, C12 a mentionné avant la première formation que l'écoute était importante pour lui : « En étant attentif et en faisant de mon mieux. » (C12, Q2, préformation).

En deuxième lieu, l'écoute a été valorisée dans certaines réponses des entraîneurs. Il a été possible de le voir dans les propos de l'entraîneur C12. Un changement dans sa perception a donc pu être observé. Il en va de même pour l'entraîneur C16 qui a changé sa réponse pour donner suite à la première formation et à la suite de la deuxième formation. En effet, il mentionne le partage comme la bonne manière de participer aux formations, et ce, avant celles-ci : « En leur partageant mes techniques et anecdotes » (C16, Q2, préformation). Puis, à la suite de la première formation, il valorise l'écoute : « Lorsque j'essaye des petits trucs, j'en fais part et prends les critiques et commentaires des autres » (C16, Q2, Post-formation 1). Par conséquent, nous observons des variances dans les propos des entraîneurs sur la manière dont ils perçoivent leur engagement à la formation de P3P.

Enfin, certains ont mentionné que la participation active était un moyen qui favorise l'apprentissage durant les formations. C'est le cas pour C10 qui compte utiliser ce moyen pour favoriser l'apprentissage de tous avant la formation : « En les faisant participer. En travaillant en équipe. Et en posant des questions » (C10, Q2, Préformation). Puis, à la suite de la deuxième formation, il garde le même avis : « En posant des questions. En recevant et donnant des conseils de mes pairs » (C10, Q2, Post-formation 2). En somme, les méthodes d'apprentissages que les entraîneurs valorisent durant les formations varient. Cependant, il se peut que l'entraîneur trouve une méthode importante sans en faire nécessairement mention. Il faut prendre ce fait en considération, et cela vaut pour l'ensemble de leur propos.

5.2.3 Impression des formations

Ce thème présente la perception que les entraîneurs ont de la formation. La question *Décrivez votre expérience d'entraîneur en formation jusqu'à présent* a permis de recueillir leurs impressions face à la formation P3P. En ce sens, dans ce thème, ils ont discuté de ce qu'ils ont apprécié durant le programme, tout comme ce qu'ils auraient amélioré. *L'appréciation du programme* permet de déceler les mentions positives du programme P3P. Par exemple, ils ont discuté de la manière dont celui-ci a été bénéfique pour eux, comme le mentionne C6 après la première formation :

J'ai vécu une retraite bien organisée et remplie de moments enrichissants et introspectifs. Chaque personne, conseillère ou participante, y a ajouté une plus-value à sa façon. Les échanges en cercle m'ont beaucoup plu et les activités physiques autour des 4C et dimensions autant. (C6, Q1, Post-formation 1)

Par ailleurs, certains d'entre eux ont mentionné souhaiter avoir eu la possibilité de se recentrer sur eux-mêmes grâce à la formation. Cela leur a permis d'avoir des retombées positives sur leur rôle en tant qu'entraîneurs :

Cela fait quelques années que je travaille avec des jeunes en tant qu'entraîneur ou enseignant, et j'entraîne un nouveau sport pour la première fois cette saison, donc cela a été un grand défi, mais le programme a été d'un grand soutien. Jusqu'à présent, au fil de l'année, je reconnais de plus en plus l'importance d'avoir un lien fort avec moi-même, ainsi que de comprendre les perspectives de mes athlètes. Je gagne lentement du réconfort et du pardon avec moi-même alors que j'essaie de m'entraîner à ne pas être obstrué par la peur de l'échec. Je constate que je suis fondamentalement d'accord avec bon nombre des valeurs et des concepts du programme, et je trouve qu'ils sont repris dans mon propre coaching de mon équipe. (C4, Q1, Post-formation 2)

Cependant, quelques entraîneurs n'ont pas fait mention de leur appréciation, mais plutôt des questionnements qu'ils ont eu à la suite de certaines formations. Par exemple C11, mentionne que la deuxième formation a été difficile à comprendre :

Plusieurs questionnements sûrs comment être efficace auprès des jeunes en seulement 2 pratiques de 1h30 par semaine. Comment avoir un impact et leur montrer clairement le lien entre le sport et la vie avec des moyens faciles à comprendre. Ça me semble plus abstrait pour le moment. (C11, Q1, Post-formation 2)

En revanche, ses questionnements se sont présentés seulement à la suite de la deuxième formation. L'entraîneur C11 démontre son appréciation et fait mention de l'apport positif de la troisième formation : « Il y a plein de défis que je ne n'aurais pas pensé affronter » (C11, Q1, Post-formation 3). Par ailleurs, nous constatons que certains entraîneurs mentionnent qu'une formation n'a pas rempli l'ensemble de leurs attentes. C'est le cas pour l'entraîneur C12 qui en fait mention dans sa réponse à la question *En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?* Il mentionne : « C'est un peu tôt encore pour répondre à cette question, car le programme n'est pas encore clair pour moi » (C12, Q8, Post-formation 1). Toutefois, même dans ce cas-ci, sa perception s'est ajustée par la suite et il évoque ses apprentissages : « Je dirais qu'elle m'a permis de réfléchir à ce qui importe vraiment dans le sport, de même que sur le rôle qu'un *coach* peut tenir (jouer) pour le développement des jeunes et pour son propre développement » (C12, Q8, Post-formation 2).

Pour conclure la deuxième partie qui a abordé l'attitude à l'égard des formations des entraîneurs, il est intéressant de retenir quelques points. Ce thème général révèle les apprentissages qu'ils attendent recevoir selon leurs implications aux formations. Il a été possible d'observer qu'ils ont des manières de participer aux formations qui varient peu et que le type de participation qu'ils valorisent peut changer au cours de l'année. Finalement, il a été possible de reconnaître que leurs attitudes face aux formations peuvent varier selon leurs objectifs d'apprentissages, sans compter qu'ils possèdent tous des attentes différentes, mais qui se centre autour de l'apprentissage de soi et d'être un meilleur entraîneur.

5.3 Impact du programme

Ce thème général permet de voir l'effet des formations sur les entraîneurs. Le thème « développement des entraîneurs » et « vision du développement des jeunes par le sport » en fait partie (Annexe III). En ce sens, ils discutent des apprentissages qu'ils ont appris des formations ainsi que leur perception sur le développement des jeunes.

5.3.1 Développement des entraîneurs

Ce thème dresse un portrait des apprentissages que les entraîneurs ont développés sur les différents aspects de leur vie grâce aux formations. Ils mentionnent qu'ils ont retiré des apprentissages sur soi, en tant qu'entraîneur et des apprentissages qui vont être utiles pour leur vie professionnelle. La question qui a permis de recueillir ces informations est : *En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?* Spécifions que ce thème est différent du thème « Attente vis-à-vis la formation », car les réponses sont influencées par les formations.

Tout d'abord, il est pertinent de noter que les formations, selon les propos des entraîneurs, ont permis d'acquérir des connaissances sur soi et en tant qu'entraîneur. Par exemple, lorsqu'ils discutent qu'ils ont acquis des apprentissages sur soi, ils mentionnent avoir eu la chance de travailler sur leurs défauts, voire de mieux se connaître eux-mêmes afin de mieux s'adapter aux autres. Les propos du participant C12 illustrent bien ceci : « Lors de la retraite, j'ai réalisé que j'ai un caractère très imposant sur les autres et je suis en train de travailler

sur ça » (C21, Q8, Post-formation 2). Cet entraîneur mentionne aussi avoir développé des compétences personnelles grâce aux formations :

Cette formation me sera utile à long terme dans l'évolution de ma personne, car elle fait partie du processus de mon développement global qui m'aide à forger mes idées, mon caractère, ma compétence d'entraîneur et ma confiance en soi, le meilleur que je puisse être. On est la somme de nos expériences. Cela s'ajoute à mon bagage qui aidera d'autres jeunes que je côtoierai. (C2, Q8, Post-formation 1)

Par ailleurs, spécifions que lorsqu'ils mentionnent avoir acquis des apprentissages en tant qu'entraîneurs, cela signifie que la formation a eu et va avoir un impact sur leur rôle d'entraîneurs sportifs. Par exemple, certains mentionnent avoir acquis des outils spécifiques pour devenir de meilleurs entraîneurs:

J'apprends tous les jours et je remplis mon coffre à outils pour mieux m'outiller comme entraîneur. Je trouve que la formation est vraiment adaptée à nos besoins. Je me sens bien les vécus partagés nous donner une plus grande sensibilité comme personne, cela nous prouve qu'on travaille avec des êtres humains et non avec des robots. Les sentiments et les émotions sont présents et nous devons être conscients de cela à chaque fois qu'on interagit avec les autres. (C2, Q1, Post-formation 4)

De cette mention, il est possible de voir ressortir l'approche humaniste que l'organisation P3P cherche à promouvoir auprès de ses entraîneurs.

Ensuite, retenons que seulement un entraîneur a fait mention que la formation lui a permis de développer des compétences pour sa vie professionnelle. En fait, c'est uniquement le participant C10 après la première formation qui en tire des apprentissages utiles pour sa vie professionnelle : « Je compte devenir un enseignant en éducation physique. Tout ce que j'apprends ne peut que m'être utile, car cela va forger le futur enseignant. Me donner l'expérience avant les études ce qui me sera grandement utile selon moi » (C10, Q8, Post-formation 1). C'est aussi un des seuls participants à faire mention, avant les formations, qu'il comptait recevoir des connaissances pour sa vie professionnelle: « Dans 10 ans je me vois enseigner l'éducation physique au secondaire. Le sport a toujours fait partie de ma vie.

Je pense que ce que je vais apprendre chez Pour 3 Points va m'être utile dans plusieurs sphères de ma vie autant au travail que dans ma vie personnelle » (C10, Q8, Préformation).

En ce sens, ici, il n'y a pas de constances ni de changements majeurs dans les types d'apprentissages mentionnés par les entraîneurs. Plusieurs entraîneurs mentionnent avoir acquis des apprentissages distinctifs à la suite de chacune des formations suivies. La seule constance observée provient de l'entraîneur C15 qui mentionne que chaque formation lui a appris quelque chose sur lui-même. En effet, à la suite de la deuxième formation, il mentionne avoir reçu des connaissances qui lui permettent de travailler sur lui afin de mieux aider son prochain : « Elle aura été un apprentissage important dans mon développement personnel, qui me permet de réaliser que pour aider les autres, il faut que je m'aide moi aussi dans ma dimension intérieure » (C15, Q8, Post-formation 2). Dans le même ordre d'idées, à la suite de la troisième formation, il mentionne que celle-ci lui a permis de saisir l'importance de pratiquer l'introspection sur soi : « Je ne sais pas, mais je pense qu'il aura semé les grains du *leadership* que j'aurais à ce moment. Il m'a ouvert les yeux sur l'importance, voire la nécessité absolue de l'introspection. Pour agir, il faut être » (C15, Q8, Post-formation 3).

Spécifions que, dans la dernière enquête, une nouvelle question a été posée aux entraîneurs, soit *Qu'avez-vous appris sur vous-même et de quelle manière est-ce que cela a changé votre coaching ?* Les sept entraîneurs ayant répondu aux questionnaires ont tous discuté en détail de leurs apprentissages au sein du programme. Par exemple, C11 explique que cela lui a permis de comprendre qu'il doit communiquer davantage :

J'aime beaucoup le coaching, mais je réalise que cela me fait sortir de ma zone de confort avec tous les défis qui y sont associés (discipline des jeunes, communication avec la responsable des sports, retard dans les travaux). J'essaie de m'ajuster dans ma manière de coaching en communiquant plus et en essayant de prendre ma place. (C11, Q9, Post-formation 4)

Pour l'entraîneur C15, son apprentissage est plutôt de prendre davantage conscience de ses actions et émotions :

J'ai appris qu'il faut que je gère mieux ce qui se passe à l'intérieur de moi (mes pensées et mes émotions). J'avais tendance à penser que la seule chose qui importe ce sont mes actions, nonobstant ce qui se passe à l'intérieur de moi, mais il ne s'agit pas là d'une manière viable de continuer les choses à long terme » (C15, Q9, Post-formation 4).

En somme, chaque entraîneur s'est développé, lui permettant non seulement d'être un meilleur entraîneur, mais aussi d'être un meilleur individu. La formation a ainsi permis à chaque participant d'acquérir des connaissances qu'ils leur soient propres.

5.3.2 Vision développement des jeunes par le sport

Le dernier thème mentionné est la vision du développement des jeunes par le sport. La question qui permet de connaître la vision des entraîneurs sur les effets bénéfiques que le sport apporte aux jeunes est : *Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement des jeunes?* Les entraîneurs mentionnent ainsi que le sport apporte des retombées positives sur le développement des jeunes et peut permettre l'amélioration des notions suivantes : le développement de liens sociaux significatifs; le développement de soi; le développement des habiletés personnelles; le développement des habiletés sociales; le développement du bien-être mental et physique; le rôle de prévention auprès des jeunes. Le « développement de liens sociaux significatifs » implique que le sport permet de créer des liens amicaux, un esprit d'équipe, voire un sentiment d'appartenance et de confiance chez le jeune. Par exemple, C11 trouve que le sport: « [permet] aux jeunes d'avoir un sentiment d'appartenance » (C11, Q7, Post-formation 1).

Ensuite, le « développement de soi » est bien différent du « développement des habiletés personnelles ». En fait, les deux sont issus du développement intrapersonnel; le développement de soi implique la confiance, l'estime de soi et la compréhension envers ses actions, pour n'en nommer que quelques-uns. L'entraîneur C11 exprime bien ce qu'est le développement de soi : « Ça leur permet de découvrir et de développer leur patience, leur compétitivité, leur maîtrise de soi et plein d'autres éléments qui leur sont utiles dans la vie de tous les jours » (C11, Q8, Post-formation 3). En l'occurrence, le « développement

des habiletés personnelles » implique que les jeunes développent leur discipline, leur motivation, leur persévérance, voire leurs stratégies de gestion. L'entraîneur C7 mentionne que le sport permet ce type de développements : « [le sport possède un] rôle de motivation et de discipline » (C7, Q7, Post-formation 1).

En ce qui concerne le développement des habiletés sociales, il implique le développement du jeune lui permettant de mieux agir avec autrui. Les entraîneurs qui font référence à ce thème dans leurs propos soutiennent que le sport permet de développer des liens sains, de développer des outils afin de travailler en collaboration avec les autres et même de régler des conflits. Par exemple, C18 est de cet avis : « La pratique de sport est une excellente façon d'enseigner certaines valeurs comme le travail d'équipe, le dépassement personnel, le respect des adversaires, la collaboration, l'humilité. Si nous avons plus des athlètes, nous aurons de meilleurs citoyens, donc une meilleure société » (C18, Q6, Préformation).

En ce qui a trait au développement du bien-être mental et physique, il regroupe les apprentissages qui favorisent un équilibre sain, la limitation des problèmes de santé et le développement sain, émotionnel et psychologique. Par exemple, l'entraîneur C20 supporte l'idée que le sport permet de développer une santé physique et mentale :

Un rôle premier. Le sport amène des conséquences positives aux niveaux émotionnels, sociales, et psychologiques. Un milieu de développement sans sport est pour moi un milieu incomplet. De plus, les équipes sportives représentent très souvent des exemples incroyables de tolérance et d'avancement social puisqu'ils réunissent des populations très différentes. Un exemple qui devrait être dans d'autre sphère sociale, tel que professionnel. (C20, Q6, Post-formation 1)

Finalement, le rôle de prévention relie les propos mentionnant que le sport peut ramener les jeunes sur le droit chemin. Aussi, le sport pourrait permettre de donner de meilleures opportunités aux jeunes. Par exemple, l'entraîneur C15 explique que le sport: « [...] permet aux jeunes de s'adonner à une activité enrichissante et habilitante. Sans quoi, ils pourraient décider de se trouver dans des milieux pouvant les faire déraiper du droit chemin » (C15, Q7, Post-formation 1).

En revanche, les différents développements que le sport engendre, et qui ont une signification pour les entraîneurs tout au long des formations, se révèlent être le développement des habiletés personnelles, des habiletés sociales ainsi que le bien-être mental et physique. De fait, nous observons une similarité dans les propos de chacun des entraîneurs tout au long des formations. En effet, C2 aura les mêmes perceptions quant au développement des jeunes, et ce, avant les formations ainsi qu'à la suite de l'ensemble de celles-ci. Il va d'ailleurs mentionner que le sport permet un bon développement des habiletés sociales : « Prétexte (moyen) d'aller chercher des jeunes pour les développer socialement, leur faire vivre des réussites et s'épanouir » (C2, Q7, Post-formation 3) et que le sport permet le développement des habiletés personnelles :

Tout ce que j'ai mentionné à la question précédente, soit : Développement des habiletés sociales: Socialiser (ex.: se faire des amis, régler des conflits) Savoir vivre (ex. avoir de bonnes manières, penser aux autres, altruisme) Habiletés sociales affectives (ex.: gestion du stress, vivre avec la réussite, l'échec, persévérance, dévouement, respect d'engagement, confiance à l'autre). De plus, le sport sert à développer chez eux, la confiance en soi, leur sentiment de compétence (habiletés), la connexion (appartenance à un groupe et toutes les habiletés sociales qui s'y rattachent) et leur caractère (attitude qu'ils adoptent face à diverses situations). Finalement, le développement physique et le développement personnel : valorisations Soi et valorisation par les pairs et accomplissement de soi. (C2, Q7, Post-formation 1)

Mentionnons en terminant que les propos des entraîneurs s'entrecourent fréquemment. Les propos pré et post formations de C15 résument bien les positions partagées à l'égard du développement des jeunes par l'ensemble des entraîneurs : « Pour plusieurs, il s'agit d'une opportunité pour développer son lieu de contrôle et son sentiment d'efficacité personnelle » (C15, Q7, Baseline). La même vision se trouve dans sa réponse après la troisième formation :

Il leur permet de développer des ressources psychologiques assez importantes tout en les gardant occupés dans une activité. S'investir dans un objectif, une activité donnée un objectif et du sens dans la vie des jeunes. Ils chercheront cela dans quelque chose après le sport et réaliseront eux-mêmes la nécessité de s'engager dans une vision d'eux-mêmes à long terme. (C15, Q7, Post-formation 3)

Cela dit, il mentionne que le sport joue un rôle de prévention contre des déraillements négatifs après la première formation : « Il permet aux jeunes de s'adonner à une activité enrichissante et habilitante. Sans quoi, ils pourraient décider de se trouver dans des milieux pouvant les faire déraiper du droit chemin. » (C15, Q7, Post-formation 1).

Il serait bien de conclure ce thème en mentionnant un dernier propos retenu lors de la dernière enquête. Le propos a été recueilli à l'aide d'une nouvelle question : *Comment pensez-vous avoir influencé le développement de vos élèves-athlètes durant cette saison ? Décrivez un exemple qui vient appuyer votre réponse.* Ce propos traite de la perception des entraîneurs quant à leurs rôles sur les jeunes. Pour C2, il est d'avis que ces actions peuvent porter fruit : « Je pense que mon comportement a influencé mes jeunes puisque j'essaie toujours de jouer un rôle de modèle pour eux en posant des actions concrètes. Par exemple, auprès de mes joueurs, je respecte mes paroles ainsi que mes engagements auprès de mes jeunes. » (C2, Q10, Post-formation 4).

Pour conclure cette troisième partie, retenons deux éléments principaux. Premièrement, il a été question de déceler un peu mieux l'impact du programme sur les entraîneurs. Ce thème général permet de voir l'effet des formations sur les entraîneurs. Les thèmes « développement des entraîneurs » et « vision du développement des jeunes par le sport » en font partie. En ce sens, les entraîneurs ressortent avec des apprentissages qui leur sont propres. En d'autres termes, les formations les affectent différemment. Ils expriment d'ailleurs avoir appris sur eux-mêmes ce qui leur permet de possiblement mieux remplir leurs fonctions d'entraîneurs, mais également d'accompagnateurs. Deuxièmement, de multiples éléments ont été mentionnés quant aux développements des jeunes. Ils sont conscients de l'impact du sport chez les jeunes et ils trouvent primordial d'y participer.

5.4 Conclusion des résultats

L'analyse des données nous a permis de discerner les perceptions des entraîneurs qui collaborent avec l'organisation Pour 3 Points. Notamment, il a été possible d'en apprendre davantage quant à leurs valeurs personnelles, leurs manières de s'impliquer face aux enjeux reliés aux jeunes, ainsi que sur leurs volontés de participer au changement pour les jeunes.

Tout d'abord, il a été possible de voir que les entraîneurs sportifs tiennent à cœur le développement des jeunes. Nous observons que les injustices sociales, surtout ceux qui touchent les jeunes, indignent grandement les entraîneurs. Pour cela, ils ont démontré un désir constant de contrer les inégalités sociales en s'impliquant volontairement auprès de leurs communautés, que ce soit par le bénévolat, par la dénonciation, par l'aide aux devoirs ou par d'autres activités quotidiennes d'aides auprès des jeunes. De même, il a été possible de voir que leurs expériences antérieures et leurs valeurs peuvent influencer et même diriger leurs actions et leurs apprentissages. Il a été possible de voir que leurs expériences d'apprentissages qui proviennent de leurs défaites sportives, académiques ou personnelles, dictent leurs enseignements auprès des jeunes. Par exemple, à la suite de défaites sportives, ils ont mentionné avoir appris l'importance de pratiquer la persévérance et la discipline. Par ce fait même, ils ont décidé à leur tour de transmettre ces notions aux jeunes durant leurs entraînements.

Par ailleurs, ils ont relativement les mêmes attentes, engagements et impressions vis-à-vis les formations. Pour certain, le sport est passionnant et est essentiel pour leur propre développement personnel de même que pour le développement des jeunes. Ils souhaitent apprendre à être de meilleurs entraîneurs et de meilleures individus. Quoique leurs attentes ainsi que leur manière de participer aux formations puissent varier selon leurs objectifs au cours de l'année, ils détiennent le même désir d'échanger, de discuter et de communiquer des connaissances lors des formations afin de grandir entre eux. Nous décelons chez les entraîneurs une ouverture d'esprit et d'introspection. En ce sens, ils savent ce qu'ils

désirent perfectionner chez eux, ce qu'ils souhaitent apprendre et ce qu'ils peuvent apporter au sein des formations.

Finalement, précisons que les formations les ont tous affectés de manière différente. En possédant un passé différent, il a été possible de voir que les formations apportaient des connaissances variées aux entraîneurs. Chacune des formations a apporté des apprentissages nouveaux. De ce fait, nous avons relevé plusieurs apprentissages, qui vont leur servir soit auprès de leurs équipes immédiates ou à long terme. Ils ont appris de nouveaux outils pour être une meilleure personne ou même un meilleur entraîneur, afin de mieux travailler sur eux, sur certaine notion tel que le *leadership*, etc. Notamment, il a été possible de voir que le sport est, pour eux, un excellent moyen afin de développer plusieurs compétences et habiletés chez les jeunes. Ils reconnaissent leurs influences auprès du développement des jeunes et la nécessité de se développer eux-mêmes afin d'avoir un meilleur impact sur ces jeunes.

6. Discussion

« The mere fact that coaching is an interactive human phenomenon means that the social weight of coaching practice will be worthy of study. »

- Lyle, 2002 : 191

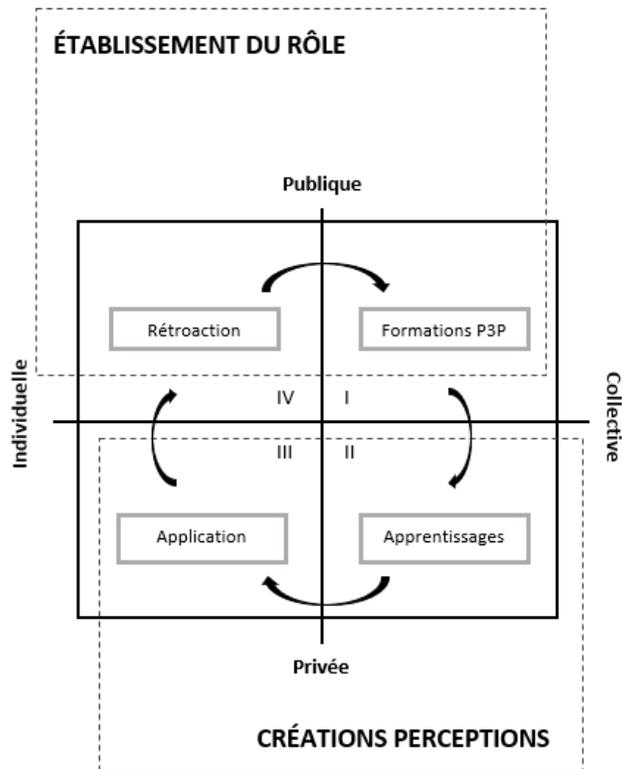
La présentation des résultats obtenus par la collecte de données nous a permis d'apporter plusieurs constats. Ces derniers permettent de mieux comprendre les perceptions des entraîneurs sportifs quant à leur rôle pour le développement des jeunes issus de milieux précaires. La présente discussion laisse ainsi place à la réflexion quant aux perceptions de ceux-ci. Notamment, nous visons dans cette discussion à répondre à la question de recherche principale : Comment les entraîneurs œuvrant dans le cadre du programme Pour 3 Points perçoivent-ils leur rôle auprès des jeunes ? Pour ce faire, ce chapitre est structuré de manière à faire la démonstration à la fois des influences qui régissent les perceptions de ces entraîneurs et à la fois des résultats obtenus des perceptions des entraîneurs qui collaborent avec l'organisation Pour 3 Points. La première partie de la discussion est ainsi divisée en quatre sections. Tous sont guidés par le cadre théorique que nous avons présenté dans le troisième chapitre. La dernière partie laisse place à la conclusion de ce cadre d'analyse.

6.1 Retour et application du cadre conceptuel selon nos résultats

La revue littéraire ainsi que le cadre conceptuel ont permis de déceler qu'il y avait plusieurs facteurs qui doivent être pris en considération lorsque l'on discute des perceptions individuelles. Nous avons observé que ces perceptions ne sont pas neutres surtout lorsque l'individu agit selon ceux-ci. Avant de distinguer les perceptions des entraîneurs quant à leur rôle, il devient intéressant d'explorer et de pousser notre analyse sur les facteurs qui permettent la création des perceptions des entraîneurs sportifs. Pour ce faire, il est pertinent de baser notre réflexion et nos observations sur le cadre théorique. Il permettra de discuter de nos résultats. Ainsi, le contexte d'apprentissage, l'intériorisation et la transformation de

ces apprentissages, l'application de ceux-ci et l'impact du programme nous permettent de connaître les perceptions quant aux rôles des entraîneurs sportifs au sein des jeunes issus des milieux précaires. Précisons d'ailleurs que c'est à travers ce processus en constant changement que les perceptions ainsi que l'établissement du rôle de l'entraîneur prendront forme.

FIGURE 7
RAPPEL DU CADRE THÉORIQUE



6.1.1 Le contexte d'apprentissage

De prime abord, nous observons que le programme de formation Pour 3 Points (P3P) se situe dans le contexte d'apprentissage présenté dans le premier cadran (Cadran I : Figure 7). C'est dans ce contexte d'apprentissage que le processus de création du rôle de l'entraîneur va commencer à prendre forme. Ici, l'emphase est mise sur l'apprentissage de l'entraîneur et non sur l'apprentissage du jeune athlète. Ainsi, comme il a été vu Pour 3 Points transmet des outils et des techniques afin d'augmenter le potentiel de ses entraîneurs sportifs participants. Spécifions que ces enseignements vont de pair avec leur mission. En ce sens, le programme de formation utilise le sport comme plateforme d'éducation afin de développer les habiletés des entraîneurs, selon leur approche d'entraînement humaniste. Pour ce faire, les formations sont composées de théories, d'activités de co-développement avec d'autres entraîneurs, d'accompagnements individuels et d'expériences pratiques encadrées avec les entraîneurs de Pour 3 Points. Il a été confirmé par les entraîneurs que lors de ces formations, ils apprennent de nouvelles pratiques et méthodes pour faciliter non seulement leurs interactions auprès des jeunes, mais aussi pour améliorer leur transfert de connaissance. Par ailleurs, il a été vu que les formations sont dirigées par des entraîneurs experts qui conseillent et guident les entraîneurs participants aux programmes. Rappelons que « [...] mentorat et [le] *coaching* par les pairs sont les exemples de procédures par lesquelles les enseignants novices peuvent se développer au niveau professionnel, et ce, sous la supervision et la collégialité d'un enseignant plus expérimenté » (Shabani 2016 : 7, traduction libre). Incontestablement, il a été démontré par nos résultats que chaque entraîneur a développé de nouveaux outils, de nouveaux apprentissages qui les ont permis non seulement d'être de meilleurs entraîneurs, mais aussi de meilleurs individus. Il est donc possible de voir qu'il y a un apport des formations sur les entraîneurs quant à leur rôle. Ces apports ainsi que l'impact du programme seront discutés un peu plus ci-dessous. En l'occurrence, nous pouvons dès l'or remarquer que, bien qu'une approche d'apprentissage précise ait été priorisée lors des formations, il y a divergences dans les apprentissages des entraîneurs.

6.1.2 L'intériorisation et la transformation des apprentissages

Nous soutenons que le programme de formation agit différemment sur chaque entraîneur, et ce, quant à leur perception de leur rôle auprès des jeunes. Grâce au cadre théorique, il a été vu que les entraîneurs interprètent et transforment les apprentissages reçus en nouvelles idées et ce, selon leurs propres convictions et expériences. En fait, même si le programme de formation transmet diverses compétences et apprentissages aux entraîneurs qui relèvent d'une approche précise, chaque individu acquiert des connaissances uniques. Trois éléments peuvent expliquer cette affirmation. En pratique, nos résultats ont démontré que les valeurs, le contexte social et culturel et les expériences vécues propres à l'entraîneur pouvaient tous avoir des influences sur l'intériorisation et la transformation des apprentissages reçus. Cette étape du processus d'apprentissage se positionne dans le deuxième cadran (cadran II : Figure 7).

En premier lieu, les résultats obtenus auprès des entraîneurs de l'organisation Pour 3 Points ont permis de reconnaître que les valeurs personnelles agissent sur leur perception quant à leur rôle auprès des jeunes. Nous soutenons ce fait parce qu'il est ressorti de notre analyse quant à la croyance sociale des entraîneurs. Par exemple, à travers les inégalités sociales qui les indignaient, il a été possible de voir que les inégalités qui impliquent les jeunes ont été à plusieurs reprises mentionnées. Par ces mentions, il a été possible de déceler que les entraîneurs comptaient autant prioriser l'entraide, la solidarité et l'empathie afin d'améliorer la situation précaire de certains jeunes. Nous observons aussi que la plupart des entraîneurs considèrent que le développement des jeunes est important, car ils sont le futur de la société. Ils ont d'ailleurs un désir de s'impliquer selon ce qu'ils trouvent le plus important. Par exemple, C12 mentionne que les jeunes qui proviennent des milieux les plus pauvres n'ont pas la même chance que les plus riches. Pour ce faire, il mentionne qu'il entreprend du bénévolat autour de l'aide humanitaire. Ces actions reflètent ainsi ce qu'il trouve important à promouvoir dans la société et auprès des jeunes. En conséquence, par la mention fréquente quant à la précarité financière de certains jeunes et de l'impact que cela a sur eux, nous pouvons soutenir que les entraîneurs prennent action auprès de ces jeunes, car cela leur permet, entre autres, d'aller de pair avec leur valeur prônant l'égalité pour tous. Dans la même direction, nous avons pu observer que leurs valeurs d'intégrité et

d'engagement façonnent leur rôle d'entraîneur. Ils perçoivent leur rôle essentiel au développement des jeunes afin de contrer ces inégalités sociales. Par ailleurs, nous observons qu'ils présentent tous des valeurs propres à la collaboration, à la reconnaissance de tous et qui vont dans le même sens du bien-être de la communauté. Ainsi, ils prennent des actions qui favorisent l'inclusion de leurs jeunes.

« Coaching practice is assumed, therefore, to be a reflection of values held by the coach: some individual, some shared. As a result of value judgements about good/bad/appropriate/ of worth among others and given the fact that behaviour can be influenced either consciously or unconsciously, there is a potential for conflict. » (Lyle, 2002 : 165)

Indubitablement, nos résultats viennent appuyer les propos de Trottier et Robitaille (2014) qui confirment que les valeurs sont essentielles lorsque l'on discute de la perception des entraîneurs. Les résultats qui proviennent de leur étude sur les perceptions relatives aux rôles des entraîneurs et de la manière dont ils développent ces perceptions nous permettent de l'affirmer. À l'occurrence, il est utile de se demander si les valeurs personnelles des entraîneurs ne sont pas toutes semblables dans cette étude. En fait, chaque entraîneur est présélectionné selon certains critères (Pour 3 Points, 2018), tel que :

[...] par : leur volonté d'apprendre, leur passion pour l'amélioration de la société, leur ouverture à l'introspection, leur engagement à long terme, leur confiance en la capacité des jeunes, leur habileté à rallier les gens autour d'une même vision, leur persévérance, leur aptitude à la collaboration. (Pour 3 Points, 2018 : 11).

En revanche, même si l'entraîneur a une manière singulière de concevoir ses apprentissages et s'il les transforme à sa manière, nous pourrions nous demander si les valeurs des entraîneurs ne sont pas les mêmes pour tous quant à ce programme. Cette sélection va ainsi limiter les perceptions des entraîneurs ayant sensiblement le même profil et les mêmes valeurs.

En deuxième lieu, nous soutenons que la perception de chaque entraîneur peut être influencée par le contexte culturel et social dans lequel il vit. En fait, ce sont Jones, Armour

et Potrac (2002) qui nous ont permis de nous intéresser davantage à ce constat. Ils considèrent que les contextes sociaux et culturels ont une grande influence sur les actions et le pouvoir des entraîneurs. Une multitude de facteurs pourrait être associée à ce contexte. Cela dit, il convient d'en aborder que quelques-uns. Grâce aux résultats, nous avons observé que les actions des entraîneurs ont pu bel et bien être influencées par le contexte culturel et social. Par exemple, le contexte du milieu socio-économique précaire qui entoure l'individu en a influencé certains. C'est le cas pour l'entraîneur C12 qui mentionne qu'il vient de Montréal-Nord et que son désir de contrer les inégalités sociales ressort de sa volonté de faire un impact dans sa communauté. Il n'est d'ailleurs pas le seul :

Notre futur repose sur les jeunes, c'est pourquoi nous devons nous concentrer sur leur développement, afin qu'ils se bâtissent un monde meilleur. Pour moi, ce développement repose principalement sur l'accès à une éducation de base. Ceci est une cause qui me tient à cœur, car j'ai **grandi entourée de personnes de mon âge qui n'ont pas eu la même chance que moi d'aller à l'école.** Je viens d'Haiti, **là où les conditions de vie ne sont souvent pas faciles**, et plus de la moitié des jeunes n'ont malheureusement pas accès à une éducation. J'ai rencontré de nombreux enfants plus jeunes et de mon âge qui sont illettrés et n'ont pas la chance de bénéficier d'une scolarité. Haiti n'est qu'un pays parmi tant d'autres, où la jeunesse n'a pas cette chance. Les générations à venir dépendent des jeunes d'aujourd'hui, alors qu'ils ne possèdent pas les outils pour bâtir un futur convenable. C'est pourquoi leur assurer un bon développement est indispensable. (C17, Préformation, Q4)

Ce dernier exemple démontre clairement que le contexte socioculturel peut avoir une grande influence sur la perception des individus ainsi que sur les actions qu'ils entreprennent. Cela dit, le contexte socioculturel de l'entraîneur ne change en rien ses valeurs. En effet, même si un entraîneur n'a pas vécu des situations de précarités, il peut vouloir contribuer à les contrer. C'est le cas pour C11 : « Me permettre de mieux comprendre les réalités des jeunes de quartiers défavorisés et d'être en mesure de les encourager à travers mon empathie et ma connexion. » (C11, Post-formation 1, Q8)

D'ailleurs, nous pouvons nous questionner sur le facteur générationnel auprès des entraîneurs. En fait, il est possible de dénombrer dans les participants entraîneurs plus d'hommes que de femmes. Tous et toutes sont âgés de 19 et 58 ans. Aussi, quelques-uns

d'entre eux ont déjà suivi des formations préalablement, tandis que d'autres n'en ont suivi aucune. Le partage des connaissances entre eux peut ainsi être bénéfique. En revanche, il va de soi que deux entraîneurs qui ne proviennent pas de la même génération ni du même contexte social et qui n'ont pas la même expérience sportive n'auront pas la même manière de concevoir leur rôle d'entraîneur. De plus, nous avons observé que les individus séniors sentent le besoin de transmettre leur savoir-faire beaucoup plus que les plus jeunes (Riffaud, 2007). De nos résultats, il n'a pas été possible de relever une quelconque information quant à ce sujet. En revanche, nous trouvons que c'est un facteur important à considérer lorsque l'on discute du contexte socioculturel.

En dernier lieu, les expériences des entraîneurs vont avoir une grande importance sur la perception de leurs rôles. On dénote ainsi qu'il y a des variances dans les apprentissages quant à leurs propres expériences. Les entraîneurs vont favoriser certaines notions, plutôt que d'autres, car ils ont vécu certaines expériences négatives qu'ils ne veulent pas voir se répéter auprès des jeunes qu'ils entraînent. Nous l'aborderons un peu plus en détail dans l'application ci-dessous. Par ailleurs, notons qu'ils vont agir en direction de ce qu'ils pensent juste et acceptable.

«Values connote a sense of worth, of commitment and of conviction. Although there may be some values (such as self-determination or fairness) that command some universal respect and acceptance, it will be obvious that values are subject to social construction and there will be an element of social acceptance, or otherwise, in individual values.» (Lyle, 2002 : 167)

Ce qui est juste et acceptable peut non seulement se repérer dans la culture et la société, mais aussi dans des expériences passées que les entraîneurs ont pu vivre. En fait, les entraîneurs vont percevoir leur rôle comme un acteur qui limite la reproduction des erreurs qu'ils ont pu commettre. Ils conçoivent que leurs erreurs permettent non seulement de se développer, mais aussi d'apporter un plus dans le développement positif des jeunes. Certains trouvent d'ailleurs que les erreurs sont essentielles afin de se développer et par conséquent, afin de développer son prochain : « le développement de l'autre est lié à mon

propre développement ou la bonne tenue de mon rôle (l'importance). Développer les jeunes, c'est agir pour l'avenir, agir pour le mieux-être » (C12, préformation, Q4).

6.1.3 Applications

Nous observons également que non seulement la transformation, mais aussi l'application des apprentissages reçus auprès des jeunes se fait de manière singulière. Cette étape du processus se perçoit dans le troisième cadran (cadran III : Figure 7). Mentionnons que cette étape du processus implique que les entraîneurs appliquent leurs apprentissages durant les entraînements auprès des jeunes selon leurs perceptions. Ces perceptions sont non seulement influencées par leurs valeurs, leurs expériences vécues et leur contexte culturel et social, mais aussi selon le contexte sportif et l'engagement du jeune et de l'entraîneur.

Tout d'abord, rappelons que le sport devient un outil de langage utilisé par les formateurs de Pour 3 Points. À l'aide de cet outil, les entraîneurs participent au changement social que les formateurs souhaitent créer par le biais des connaissances transmises. Les interactions par le sport permettent aux entraîneurs d'acquérir les connaissances et de les transformer par eux-mêmes. Le sport permet ainsi que le processus d'apprentissage prenne forme. L'entraîneur participant s'initie donc à ses nouvelles connaissances et les transmet à ses jeunes athlètes. À travers nos résultats qui révèlent la vision du développement des jeunes par le sport, il a été possible de voir non seulement la vision des entraîneurs sur le développement des jeunes, mais aussi la manière dont ils pensent agir. En effet, nous avons observé que le développement des jeunes par le sport était un moyen significatif pour les entraîneurs. Pour certain, le sport joue un rôle premier quant à leur développement, autant au niveau émotionnel, sociale, psychologique que physique. Aussi, il joue, pour certains, un rôle de prévention permettant des retombées positives. De cela, les entraîneurs vont percevoir leur rôle comme étant essentiel pour le développement des jeunes.

Par ailleurs, nous avons soutenu que le contexte socioculturel, ainsi que les expériences des entraîneurs forgent la perception de leur rôle. Il a été possible de le voir à travers le processus d'intériorisation et de transformation des apprentissages. Il est d'autant plus

possible de le voir dans l'application et le transfert de ces connaissances. En fait, lorsqu'ils ont été témoin de situation, voire d'une expérience difficile ou qu'ils proviennent d'un milieu socio-économique précaire, ils ont une grande implication chez les jeunes. Pour certains, ils ne veulent pas que ces jeunes vivent à leur tour ce qu'ils ont vécu. Nous pensons alors qu'ils entreprennent des actions pour contrer cela. Ils ajustent leurs entraînements selon leurs expériences et selon ce qu'ils pensent important de transmettre. Nous observons ainsi que leurs échecs sont importants dans leurs processus d'apprentissages et font partie intégrale de leurs enseignements auprès des jeunes. Par exemple, à la suite d'un échec ou d'une réussite, ils perçoivent une nécessité de transmettre aux jeunes athlètes ce qu'ils ont appris. En ce sens, les entraîneurs pourront avoir tendance à transmettre des enseignements précis selon leurs expériences personnelles et selon ce qu'ils trouvent le plus adéquat et pertinent, toujours selon eux. Par exemple, il a été vu que pour certains la persévérance, voir le partage est d'une grande importance. Nous observons aussi que les apprentissages sont majoritairement restés les mêmes après chacun des échecs qu'ils ont énumérés. De ce fait, nous pouvons nous questionner sur le transfert des connaissances et sa variabilité. Est-ce que les entraîneurs auront tendance à valoriser les mêmes valeurs et connaissances ou bien est-ce qu'ils s'adapteront selon les jeunes ? Les formations peuvent ainsi pallier cette ambiguïté. L'approche humaniste guiderait les entraîneurs à écouter le jeune selon ses besoins.

Ces propos vont de pair avec la philosophie de la culture sportive qui est valorisée au sein de l'école où l'entraîneur prend place. En effet, la culture sportive peut amener l'entraîneur à se positionner autrement par rapport à son rôle. L'entraîneur C15 mentionne ceci :

J'ai réalisé la chose suivante; l'école dans laquelle on se trouve à une très grande influence sur notre approche, notamment en regard de la culture présente. Ma directrice générale est une personne qui appuie totalement la philosophie de P3P. Néanmoins, il reste que l'école à une culture de performance sportive ou implicitement, certains acteurs dans la hiérarchie exercent à la fois une pression implicite et explicite sur l'atteinte de résultat sportif. La formation en cours P3P me permet de m'extirper de cette mentalité de coaching traditionnel et d'attentes de résultats pour revenir aux bases et fondamentales du coaching humaniste (C15, Q1, post-formation 3).

À travers les travaux de Bales et Staler (1955), il a été vu que le rôle des entraîneurs est orienté soit vers la tâche ou bien vers le soutien socioémotionnel. La tâche était à ce moment liée à la culture sportive de performance. Nous avons donc observé que le contexte sportif où l'entraînement prend lieu peut être aussi un facteur influençant le comportement et les actions prises par l'entraîneur. Nous observons d'ailleurs que ce n'est pas la première fois que ce fait est ressorti. Trottier et Robitaille (2014) ont aussi exprimé que la culture et la sous-culture du sport peuvent influencer les actions des entraîneurs. Bien entendu, la culture sportive de performance est tout sauf enseignée dans les formations de Pour 3 Points. La culture de performance n'est d'ailleurs pas dans les propos des entraîneurs. En fait, nous pouvons confirmer que le développement des jeunes par le sport est la principale philosophie qui règne au sein des perceptions des entraîneurs. Dans un contexte prenant l'approche du développement des jeunes à cœur, les actions seront prises dans la même lignée que cette philosophie.

Finalement, nous soutenons que l'attitude des entraîneurs à l'égard des formations ainsi qu'à l'égard du développement des jeunes peut avoir une influence sur les actions qu'ils vont entreprendre lors des entraînements. Il a été possible, par les études de Smith et de Smoll (1990), de voir que la posture de l'entraîneur a une grande influence sur le développement du jeune. D'ailleurs, nous avons vu par les études de Camiré et al. (2011) que plus l'entraîneur détient une philosophie éducative plus son objectif ira de pair avec le développement des jeunes. En ce sens, nous avons confirmé par les attentes à l'égard des formations, que les entraîneurs étaient tous dans une posture de désir quant à leur propre développement, et ce, sous plusieurs angles. Par ce fait même, selon les objectifs de développement, qu'ils avaient préalablement avant de suivre les formations, ils ont évoqué comment ils comptaient participer aux formations. Les différentes méthodes d'apprentissage que les entraîneurs priorisent peuvent d'ailleurs avoir une influence sur le rôle qu'ils auront parmi les jeunes. En effet, nous pensons que si l'entraîneur priorise l'écoute de ces pairs, il aura la même tendance au sein de son équipe sportive.

6.1.4 Impact du programme

Le quatrième cadran du cadre théorique fait ainsi référence à l'étape du processus propre à la contraventionnalisation des pratiques (Cadran III à IV : Figure 7). Cette partie du processus d'apprentissage implique des changements plus ou moins à long terme dans les actions des entraîneurs, mais également dans la manière de concevoir leurs pratiques et leurs impacts. Il a été possible de voir par le cadre conceptuel que les formations pouvaient avoir une influence sur les entraîneurs. Par les résultats, nous étions en capacité d'observer l'impact du programme sur les entraîneurs. Nous sommes maintenant en capacité de discuter de cet impact sur leur perception en tant qu'entraîneur.

De prime abord les entraîneurs, lors des retours pendant les formations de Pour 3 Points, sont amenés à discuter davantage de leurs pratiques. Ces interactions et ces échanges avec les participants ont fait naître de nouvelles méthodes, techniques et comportements chez les entraîneurs qui collaborent avec l'organisation. Ils ont développé de nouveaux outils. La perception de leur rôle va ainsi être renforcée par cette étape. Précisons que durant le processus, ces nouvelles pratiques ont été présentées par Pour 3 Points, pour ensuite être transformées et transmises aux jeunes. Cela toujours en harmonie avec les perceptions et valeurs des entraîneurs.

De plus, nous constatons que la formation de Pour 3 Points pour les entraîneurs agit concrètement sur le développement positif des jeunes, car elle permettrait d'assurer un meilleur transfert de compétences par les jeunes lors des entraînements vers leur vie quotidienne. C'est un avantage pour l'organisation, car certains entraîneurs pourraient négliger le transfert des compétences lors des entraînements :

« [...] although community sports coaches sometimes do receive formal coaching training, very often such training focuses on the technical aspects of sports coaching (e.g. exercises to develop specific sporting skills) and not on the pedagogical knowledge necessary for life skill development and transferability. Furthermore, very often sports lessons are provided by volunteer sports coaches who have had no formal training of any kind (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012). » (Super, Hermens, Verkooijen et Koelen, 2018 : 174)

Cette formation permet non seulement de faire ce suivi, mais cela permet de créer des liens étroits entre l'athlète et l'entraîneur pour s'assurer que le premier se développe adéquatement dans l'ensemble des sphères de sa vie. Il a été possible de voir dans la revue littéraire que le contexte de transfert de connaissances est essentiel pour que le développement des jeunes opère positivement. Celui-ci permet d'augmenter l'autonomie et la capacité à gérer leur quotidien en dehors de la vie académique (Taktek 2017 : 516). Il est donc nécessaire que le rôle de l'entraîneur, tout comme les enseignants scolaires, permette de procurer des expériences aux jeunes afin qu'ils puissent avoir la capacité d'appliquer les connaissances acquises dans tout autre contexte afin de devenir de meilleur adulte. « C'est grâce au transfert que les élèves parviennent à devenir autonomes, créatifs et entreprenant dans leur vie adulte et, par conséquent, de mieux aiguiller leurs activités personnelles, sociales et professionnelles » (Taktek 2017 : 517). Nous devons ainsi considérer le grand rôle de la formation Pour 3 Points sur la perception des entraîneurs à l'égard de leur propre rôle quant aux transferts de connaissances. Cela dit, autant les apprenants que les entraîneurs doivent avoir les motivations et les dispositions pour bien assurer ce transfert. C'est donc à l'entraîneur de s'assurer qu'il possède ces prédispositions, qu'il comprend bien ces caractéristiques et ce qu'il est nécessaire d'avoir pour bien effectuer le transfert sur chaque jeune.

Dès lors, le programme de formation de l'organisation est en synergie avec les perceptions individuelles de chaque entraîneur. Nous considérons qu'ils ont des manières différentes de participer aux formations et que par ce fait même, l'impact du programme sur les entraîneurs peut varier. En d'autres termes, les formations les affectent tout différemment. Le processus d'apprentissage permet non seulement de connaître les facteurs qui agissent sur les entraîneurs, mais aussi de situer le rôle de l'organisation Pour 3 Points sur celui des entraîneurs. Aussi, il a été possible de voir que les perceptions des entraîneurs reflètent leur parcours et guident leurs actions à quelques reprises.

«Coaching practice is assumed, therefore, to be a reflection of values held by the coach: some individual, some shared. As a result of value judgements about good/bad/appropriate/ of worth among others and given the fact that behaviour can be influenced either consciously or unconsciously, there is a potential for conflict » (Lyle, 2002 : 165).

Comme il a été mentionné dans la revue littéraire par Besançon (2013) et Di Méo (2006), les valeurs et les principes forment le rôle des individus dans le processus de changement social. Les entraîneurs sont perçus comme des acteurs qui sont considérés comme des moteurs dans le système social. Ils permettent la capacité d'actions des autres. En alignant les bonnes valeurs propres à l'intégration, la collaboration et l'inclusion, les acteurs de changement peuvent ainsi pleinement transcender leur rôle. Toujours selon les propos de ces deux chercheurs, l'organisation est perçue comme un agent, qui est moins actif que l'acteur. Ainsi, c'est ici que nous comprenons l'essence même de cette étude. Le rôle des entraîneurs sportifs est primordial dans le changement social à l'égard des jeunes.

6.2 La perception des entraîneurs

Nos résultats suggèrent qu'il devient essentiel de s'attarder au positionnement du rôle des entraîneurs quant au développement positif des jeunes. Par conséquent, la perception des individus, telle qu'abordée dans la revue littéraire ainsi que dans nos résultats, peut subir des transformations au fil du temps, des événements et des expériences (Hearn 1986 ; Toniolo, 2009; Barolomeo 2020).

Incontestablement, les influences internes individuelles semblent être les plus complexes dans la création des perceptions des entraîneurs. La perception de l'entraîneur est modifiée en fonction de ses expériences et de l'interprétation qu'il fait de ses apprentissages (Gallucci *et al.*, 2010). Bien certainement, plusieurs autres facteurs peuvent agir sur la perception de son rôle. En revanche, par désir de rendre moins lourde l'analyse nous nous sommes concentrés sur ce qui ressortit au mieux de nos résultats. Nous soutenons donc que la perception évolue à travers un processus qui se veut individuel et collectif et en constante mouvance (Hearn 1986). C'est d'ailleurs pourquoi nous nous sommes attardés ici à analyser ce processus d'influence agissant sur le comportement des individus. Cela nous a

permis de dégager les perceptions des entraîneurs quant à leur rôle sur le développement des jeunes issus d'un milieu économique précaire. Lyle (2002) illustre d'ailleurs bien l'importance d'étudier le rôle d'un individu à partir d'une approche multifactorielle : « *[t]herefore, to take a simple starting point, role needs to be considered in the context of (1) an 'essential' element, (2) the organisational dimension, and (3) the contributions of other relevant individuals.* » (Lyle, 2002 : 60).

En somme, les entraîneurs sportifs voient leur rôle comme étant essentiel au développement positif des jeunes. Par les formations, les entraîneurs reconnaissent qu'ils ont appris davantage sur eux et en tant qu'entraîneurs et que ces apprentissages les aident à mieux développer ces jeunes. Les entraîneurs ont des perceptions qui se modifient dans le temps. Les valeurs d'engagement façonnent d'ailleurs leurs perceptions quant à leurs rôles. Ils ont tous des manières différentes de participer aux formations et cela peut changer au cours de celle-ci. Parfois, ils participent à la formation en écoutant davantage parfois en échangeant. Nous observons ainsi que leurs attitudes face aux formations peuvent ainsi varier selon leurs objectifs d'apprentissages. Les entraîneurs communiquent également un désir de changer les choses et d'agir quant aux inégalités sociales, et ce, de manière très personnelle.

7. Conclusion

La présente étude visait à améliorer notre compréhension de la perception du rôle des entraîneurs sportifs au sein du développement des jeunes issus de milieux socio-économiques précaires. Elle visait notamment à répondre au mieux à la question de recherche principale : Comment les entraîneurs œuvrant dans le cadre du programme Pour 3 Points perçoivent-ils leur rôle auprès des jeunes ? À travers la revue littéraire, nos objectifs principaux visaient d'abord à identifier les capacités d'action que ces entraîneurs peuvent posséder au sein de leurs communautés où les jeunes vivent dans un contexte socio-économique précaire. S'ajoute à cela le désir de connaître leurs perceptions sur ces actions qui permettent un certain changement social. Finalement, le cadre conceptuel nous a permis de questionner nos connaissances sur les multiples influences internes et externes qui peuvent influencer les perceptions des entraîneurs à l'étude.

En somme, nous avons démontré qu'il existait des facteurs internes et externes qui influencent la perception des entraîneurs sportifs à l'égard de leurs rôles sur le développement positif des jeunes. Notre étude a donc permis de déceler toute la complexité que témoigne un acteur de changement. Il devient incontestable que le rôle des entraîneurs doit être pris au sérieux et doit permettre de favoriser l'inclusion et le développement social des jeunes. C'est en adaptant leurs interventions qu'ils deviendraient des acteurs de changement social. En ce sens, il ne faut en aucun cas sous-estimer le rôle de ces acteurs qui permettent un changement social significatif. Il est important de les considérer bien comme des acteurs et non des agents dans ce processus de changement social.

7.1 Contributions théoriques et pratiques

À travers la revue littéraire, il a été possible d'identifier la contribution de notre étude lors de l'élaboration du contexte de problématique. En effet, dans le contexte de problématique, nous avons pu confirmer la raison pour laquelle cette recherche est importante au sein des milieux socio-économiques précaires. Ce panorama du contexte de problématique a permis de déceler l'importance de soutenir nos communautés, sans oublier de prendre en considération dans toute sa complexité chaque rôle des parties prenantes améliorant les conditions de ces milieux afin de mieux comprendre le phénomène étudié. De plus, de par le contexte de la solution, nous avons observé que notre recherche fut une des premières à s'attarder sur les entraîneurs sportifs comme acteur de changement social. Plusieurs études s'attardent en effet sur diverses parties prenantes au sein d'une organisation sportive et le rôle de l'entraîneur en est donc nettement délaissé. En plus, les innovations sociales en lien avec le sport commencent à se faire de plus en plus présentes au Québec. En l'occurrence, prendre en considération le rôle et l'efficacité de ces programmes et des acteurs devient donc essentiel dans l'amélioration de ces initiatives.

Au final, cette recherche permet d'apporter des contributions pratiques. Nous étudions un phénomène humain en constante mouvance. Il fut donc intéressant de laisser transcender toute la subjectivité des participants à l'étude. C'est d'ailleurs ce qui rend cette recherche unique et d'autant plus importante. Bien que pour certaines études la subjectivité impliquée soit une faiblesse, la subjectivité présente à travers les propos recueillis constitue en soi une contribution pratique. Par ailleurs, l'application du cadre théorique quant au cycle d'apprentissage permet d'améliorer les connaissances sur les influences qui peuvent régir sur les perceptions et sur les actions d'un même individu. Le cycle d'apprentissage appliqué sur les entraîneurs nous a permis non seulement d'observer les différentes perceptions qu'ils peuvent développer dans toute leur complexité, mais aussi qu'il était possible d'appliquer ce modèle sur plusieurs acteurs afin d'évaluer un programme ou une initiative sociale sur un plus large spectre analytique.

7.2 Limitation de notre recherche

Les recherches qui étudient les phénomènes humains peuvent présenter quelques biais de recherche dus à la complexité et la subjectivité pouvant en découler. Par souci de transparence, nous présentons quelques limites quant à cette recherche.

Avant toute chose, nous préférons préciser que les apports de la méthodologie utilisée n'ont pas été présentés. À la suite des recommandations de Smith et de McGannon (2018), nous considérons non-pertinent de présenter la fiabilité de notre recherche qualitative. En fait, contrairement à la recherche quantitative, il nous est impossible de confirmer que nos méthodes sont les plus fiables et valides. En fait, nous sommes d'avis que chaque apport qu'un chercheur présente possède ses propres limites. Par exemple, les critères universels émis par Tracy (2010), que plusieurs chercheurs utilisent pour valider leur recherche, portent des biais problématiques. En réalité, la complexité d'une recherche qualitative ne permet pas d'appliquer à tout coup ces critères de validité (Smith et McGannon, 2018). C'est pourquoi nous pensons qu'il fut contradictoire d'énoncer des apports qui peuvent être invalidés à tout coup. Ici, les limites nous permettent de repérer les difficultés qu'une recherche de la sorte peut présenter. Cependant, elles ne viennent en aucun moment discréditer notre recherche. Nous allons ainsi présenter ces limites qui peuvent se présenter sous trois ordres, c'est-à-dire d'ordre théorique, méthodologique et d'échantillonnage.

7.2.1 Limites d'ordre théorique

Par conséquent, le peu d'études qui traitent des innovations sociales en contexte sportif ont apporté tout un défi lors du rassemblement des connaissances existantes dans la littérature. La complexité s'est retrouvée à être dans l'introduction de l'entraîneur sportif comme étant un acteur de changement social au sein de sa communauté. Le manque d'études à ce sujet a rendu plus complexe la rédaction de notre revue littéraire. Il a donc été nécessaire d'aborder la gestion au sein des innovations sociales, ainsi que le changement social afin de mieux comprendre l'apport du rôle de l'entraîneur sportif. Par ce fait même, nous aurions aimé qu'il existe des études similaires afin de pouvoir comparer les innovations

sociales qui explorent le rôle des entraîneurs sportifs. Cela nous aurait ainsi permis de comparer leur rôle au sein d'un autre contexte permettant un changement social.

Par ailleurs, nous observons une seconde contrainte, qui se veut propre au cadre théorique choisi. En fait, la présence de l'ensemble des cadrans chez chaque individu peut être hypothétique. En effet, il semblerait que tous les cadrans ne soient pas présents et finalisés à chaque fois. McVee et ses pairs (2005) expriment cette contrainte. Ils mentionnent qu'il se peut que la publication, exprimée ici comme l'application des connaissances, puisse ne pas être effectuée. En d'autres termes, les entraîneurs peuvent s'appropriier les connaissances sans nécessairement les avoir transformées (McVee *et al.*, 2005 : 549). En ce sens, le processus d'apprentissage est individuel et demeure donc subjectif. Par ce fait même, le modèle théorique que nous avons choisi porte d'ailleurs ses limites. Nous reconnaissons que la construction ainsi que la transformation des connaissances acquises par l'individu sont plus complexes que quatre cadrans. Il y a plusieurs facteurs dans un contexte qui doivent être pris en considération.

7.2.2 Limites d'ordre méthodologique

Nous pouvons retrouver une multitude de méthodes de recherche qui peuvent être employées au sein d'une étude qualitative. Toutefois, chaque méthodologie employée par le chercheur peut présenter des lacunes et des points forts. Retenons que « [...] les méthodes et techniques retenues dans une recherche donnée doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail » (Aktouf, 1987 : 28).

Une limite qui peut être recensée quant à notre méthodologie est le choix de faire usage de l'analyse par thématiques afin d'analyser nos données récoltées. Le choix d'analyse par thématiques fut accessible pour les chercheurs étant moins habitués à la recherche qualitative, car elle permet d'être flexible dans sa méthode de collecte de données ainsi que sur la taille de l'échantillon. Cela dit, elle peut limiter les observations et prendre une tournure propre au chercheur. Ainsi, comme mentionné lorsque nous avons discuté des

biais de fiabilité et de crédibilité, il va de soi que l'analyse par thématique est un choix propre au chercheur et qu'elle peut présenter une certaine subjectivité, notamment par rapport au choix des thèmes. Elle peut, par ce fait même, laisser des informations importantes derrière elle. C'est ainsi un travail complexe afin de répondre au mieux à la question de recherche sans toutefois dévaloriser certaines informations. Il faut d'ailleurs prendre acte que nous ne pouvons considérer l'ensemble des données recueillies et qu'un choix de données s'impose.

De même, la contribution d'une seconde personne à l'étude peut permettre d'ajouter de la crédibilité à l'étude. Pour notre recherche, le chercheur spécialiste en psychologie du sport qui collabore avec l'organisation Pour 3 Points depuis plusieurs années a apporté son point de vue pour chacune des étapes de l'analyse. Précisons qu'il possède des liens étroits avec l'organisation et des connaissances qui sont essentielles pour la vérification de cette analyse. Toutefois, cette vérification a pu apporter des défis épistémologiques et ontologiques. Selon certaines études apparues dans les revues *Psychologie du sport et de l'exercice* et *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, la vérification d'un membre peut générer de la rigueur et apporter de nouvelles informations à l'étude. Par ce fait même, nous trouvons essentiel d'aborder cet aspect. En réalité, en psychologie du sport, la vérification lors de l'analyse des données est très fréquente. Depuis les années 2000, cette méthode de vérification est utilisée à 50% par les chercheurs en psychologie du sport (Smith et McGannon, 2017 : 103). Cependant, la réalité devient teintée par la subjectivité d'un autre membre ce qui peut affecter l'étude. Cette étape ne signifie donc pas la création d'une certaine objectivité dans l'étude. En effet, tant le collègue que le chercheur possèdent une influence sur la recherche et, par conséquent, leur subjectivité déteint sur celle-ci. En somme, cette étape n'altère en rien la rigueur et la qualité de l'analyse (Smith et McGannon, 2017).

7.2.3 Limites d'ordre d'échantillonnage

Deux principales limites d'ordre d'échantillonnage se présentent à travers notre recherche. La question d'échantillonnage est légitime à aborder lors d'une étude. Elle permet de choisir convenablement son groupe d'étude afin de récolter les données les plus révélatrices. En ce qui concerne notre recherche, la cohorte prêtée à l'étude a permis une représentation de différents groupes d'âge ayant différentes expertises. En revanche, la principale limite à l'échantillonnage se perçoit dans la fréquence de participation aux enquêtes. En fait, il convient de mentionner que le nombre de participants à l'enquête a varié tout au long de celle-ci. La rétention des participants n'était donc pas optimale. Les entraîneurs participants n'étaient pas dans l'obligation de répondre aux enquêtes qui ont fait suite aux formations, ils y répondaient volontairement. Par conséquent, cette réalité nous a empêchés de produire une analyse complète sur l'ensemble des individus afin de dévoiler l'évolution complète tout au long de leurs parcours.

Par la suite, nous avons relevé qu'il nous manquait les informations quant aux actions concrètes prises par les entraîneurs. Ces informations auraient ajouté une plus-value à notre étude. Aussi, la connaissance de ces actions aurait permis de compléter l'étape du processus d'apprentissage des entraîneurs et de l'application des connaissances. La manière dont les entraîneurs appliquent les connaissances aurait permis de passer à un autre niveau quant aux perceptions des entraîneurs. De ce fait, il aurait été possible de voir quels apprentissages ils priorisent pour les transmettre aux jeunes. En revanche, ce manque de données ne nous a pas empêchés de ressortir pleinement leurs perceptions quant à leurs rôles.

7.3 Futures recherches

Les organisations à but non lucratif priorisant l'inclusion et le changement social au sein de leur communauté représentent une valeur primordiale pour le développement et l'avancement de nos sociétés. En l'occurrence, l'impact social se positionne généralement au centre de la mission de ces organisations. En ce sens, leur gestion est donc planifiée en

fonction de l'objectif et de son impact sur la société. Notons d'ailleurs que c'est de par leurs pratiques qu'elles engendrent de meilleures retombées. Par conséquent, pour que les organisations puissent au mieux générer des effets positifs sur la société, leurs impacts se doivent d'être significatifs. L'évaluation de ces organisations se présente alors comme pertinente afin de cerner comment améliorer ces pratiques de gestion et, conséquemment, la portée de leurs intentions.

Cependant, cette même analyse peut parfois s'avérer ardue et même inégale. Effectivement, suite à notre recherche, il a été possible de constater cette difficulté quant à l'évaluation de ces organisations. Nous avons su déceler, ne serait-ce qu'en partie, la complexité inhérente des phénomènes humains et sociaux ainsi que la présence de plusieurs facteurs qui peuvent entrer en ligne de compte lorsque l'on évalue le rôle d'un acteur de changement social. Par ce fait même, il devient crucial de prendre en considération les valeurs indépendantes qui agissent sur ces acteurs. En ce qui concerne de futures études, il est dès lors recommandé de se concentrer sur les diverses parties prenantes permettant un changement social et de prendre à part entière chacune d'elles comme point de départ à l'évaluation. Il s'agit en outre de la raison pour laquelle nous avons décidé d'isoler un acteur qui participe au changement social et qui intervient notamment par le sport auprès des jeunes issus de milieux socio-économiques précaires. Nous recommandons ainsi de documenter chaque acteur qui participe à un tel changement au sein de la société afin de mieux en évaluer l'impact social global. Il pourrait également être intéressant d'explorer davantage le rôle de l'organisation dans ce changement social. Finalement, de plus amples études, possiblement longitudinales, pourraient nous indiquer si le rôle de l'acteur en question est central au changement social qu'il génère, ou bien s'il va de pair avec notre étude et que son rôle agit ainsi comme agent qui guide le changement social par exemple.

BIBLIOGRAPHIE

- Aktouf, Omar (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 190 p.
- Bartolomeo, Paolo (2020). « Perception », *Encyclopedia Universalis* [en ligne], consulté le 14 juillet 2020. Repéré dans <http://www.universalis.fr/encyclopedie/perception/>
- Bean, Corliss et Tanya Forneris (2016). « Examining the Importance of Intentionally Structuring the Youth Sport Context to Facilitate Positive Youth Development », *Journal of Applied Sport Psychology*, Vol. 28, No. 4, p. 410-425
- Beauchamp, Mark, & Bray, Steven (2001). « Role ambiguity and role conflict within interdependent teams », *Small Group Research*, No 32, p. 133-157
- Besançon, Emmanuelle (2013). « Processus, Résultats, impacts, changements », *L'innovation sociale. Principes et fondements d'un concept*. Paris. Le Harmattan, Chapitre 3, p. 48-82
- Bourdieu, Pierre (1980). « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 31, p. 2-3
- Bosselut, Grégoire, Jean-Philippe Heuzé et Mark Adrian Eys (2009). « Ambiguïté du rôle au sein des équipes sportives », *De Boeck Supérieur « Movement & Sport Sciences »*, No. 66, p.33-60
- Brunelle, Éric et Dominic Lauzon-Marques (2019). « INSPIRER POUR PERFORMER, Le leadership partagé dans les équipes sportives », *Gestion*, HEC Montréal Vol. 44, p. 72- 76
- Burke, Shauna (2017). « Rethinking ‘validity’ and ‘trustworthiness’ in Qualitative Inquiry, How might we judge the quality of qualitative recherche in sport and exercise sciences? » *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Chapitre 25. p.330-339
- Camiré, Martin, Pierre Trudel et François Lemyre (2011). « Le profil d'entraîneurs en sport scolaire et leur philosophie d'entraînement », *Revue phnéEPS*, Vol. 3, No.1, p. 1-14

- Camiré, Martin, Pierre Trudel et Tanya Forneris (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *Sport Psychologist*, Vol.26, No. 2, 243-260
- Camiré, Martin, Pierre Trudel et Tanya Forneris (2014). « Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development », *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 19, No. 1, p. 1-17
- Coignet, Benjamin (2010). « L'innovation sociale dans le sport. Le cas des clubs sportifs dans les quartiers populaires français », *Interrogations*, La compétence, No. 10. Récupéré de <https://www.revue-interrogations.org/L-innovation-sociale-dans-le-sport>
- Coignet, Benjamin (2010). « L'innovation sociale dans le sport. Le cas des clubs sportifs dans les quartiers populaires français », *Interrogations ?*, No.10, La compétence, Repéré dans <http://www.revue-interrogations.org/L-innovation-sociale-dans-le-sport>
- Coignet, Benjamin et Gilles Vieille Marchiset (2012). « La sociologie de l'innovation au service d'une recherche-action. L'exemple des clubs sportifs dans les quartiers populaires français », *Cahiers de recherche sociologique*, No. 53, p.167-194.
- Coignet, Benjamin (2015). « Le mouvement « fais-nous rêver » », *La Découverte « Revue du MAUSS »*, no. 46, p. 253 – 258
- Charrier, Dominique et Jean Jourdan (2015). « Le sport comme levier éducatif dans les territoires urbains en difficulté », *Informations sociales*, Vol. 187, No.1. p. 58-65.
- Cloutier, Julie (2003). *Qu'est-ce que l'innovation sociale ?* Collection Études théories, Crises, UQAM, No. ET0134, 60 p.
- Cole, Michael (1985). « The zone of proximal development: where culture and cognition create each other », *Dans Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*, édité par James V. Wertsch. Cambridge. Chap. 6. P. 146-160
- Comy, Nicolas, Jean-michel Le Thiec, Yasmine Yahyaoui et Françoise Labridy (2005). « Incertitude de la performance et paroles d'entraîneur », *Bulletin de Psychologie*, Groupe D'études de psychologie, no. 475, p. 137 à 143

- Connolly, Graeme, J. (2016). « Applying Humanistic Learning Theory: The “Art” of Coaching », *Strategies*, Vol. 29, No 2, p. 39-41
- Côté, Jean (2006). « The Development of Coaching Knowledge », *International Journal of Spots Science & Coaching*, Vol. 1, No. 3, p. 217-222
- Côté, Jean et Wade Gilbert (2009). « An Integrative definition of Coaching Effectiveness and Expertise », *International Journal of Sports Science & Coaching*, Vol. 4, No 3, p. 307-323
- Côté, Jean, Mark Bruner, Karl Erickson, Leisha Strachan et Fraser-Thomas (2010). « Athlete development and coaching, dans Sport coaching Professionalisation and Praticce », *Athlete development and coaching*, Elsevier Ltd, Churcill Livingston, chap. 5, p. 63-83
- Conseil de la science et de la technologie (CST) (2002). *Innovation sociale et innovation technologique. L’apport de la recherche en sciences sociales et humaines*, Québec, 82 p.
- Cranmer, Gregory A., Maria Brann et Christine K. Anzur (2016). « Putting Coach Confirmation Research into Practice: How to Confirm Youth and High School Athletes and Coach More Effectively », *Strategies*, Vol. 29, p.25-29
- Creswell, John W. (2006). « Five Qualitative Approchaes to Inquiry », *Qualitative Inquiry and Research Design*. Chap.4, p.53-81
- Dandurand, Louise (2005). *Réflexion autour du concept d'innovation sociale, approche historique et comparative*, Revue française d'administration publique, École nationale d'administration Vol 3 no.115, p.377- 382
- Daniel Gould et Sarah Carson (2008). « Life skills development through sport: current status and future directions », *International Review of Sport and Exercise Psychology*, Vol.1, No. 1, p. 58-78
- Fernando de Sousa Ferreira dos Santos, Martin Camiré & Paulo Henrique da Fonte Campos (2018). « Youth sport coaches’ role in facilitating positive youth development in Portuguese field hockey », *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol.16, No.3, p. 221-234

- Gallucci, Chrysan, Michelle DeVoogt Van Lare, Irene H. Yoon and Beth Boatright (2010). « Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning », *American Educational Research Journal*, Vol. 47, No. 4, p. 919-963
- Hearn, Michael (1986). « La perception », *Revue française de science politique*, 36^e année, no. 3, p. 317-324
- Homsy, Mia et Simon Savard (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*, Montréal, Institut du Québec. 50 p.
- Institut de la statistique du Québec (2019). *L'économie sociale au Québec : Faits saillants du Portrait statistique 2016*, Gouvernement du Québec, 4 p.
- Joncheray, Hélène, Pascal Bordes et Alexandre Obœuf (2014). « Des entraîneurs aveugles ou clairvoyants ? Leurs capacités de décryptage des relations socioaffectives au sein d'une équipe sportive », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Presses universitaires de Liège, p. 31-48
- Kamanzi, C., Zhang, X., Deblois, L. et Deniger, M.-A (2007). « L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socio-économiques défavorisé », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 33, No. 1 p. 127-145
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). *Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. Reflets et perspectives de la vie économique*, tome 4, p. 67-82
- Klein, Juan-Luis, Annie Camus, Christina Jetté, Christine Champagne et Mathieu Roy (2016). *La transformation sociale par l'innovation sociale*, Presses de l'Université du Québec, 450 p.
- Lechevalier, Bernard (1995). « Ambiguïté de la Perception », *Perception et agnosies*, p.9-12.
- Le Yondre, François (2015). « Le sport dans l'intervention sociale : l'individu responsable, mais sous contrôle », *Informations sociales*, Caisse nationale d'allocations familiales, No. 187, p. 72-78

- Lerner, M. et al. (2005). « Positive Youth Development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents findings from the first wave of the 4-H study of Positive Youth Development. », *The Journal of Early Adolescence*, No. 25, p.17-71.
- Loret, Alain (2003). « L'intégration par le sport au risque de l'innovation sportive », *ERES « Empan »*, No. 51, p. 39-47
- Loudcher, Jean-François (2017). « Le coaching sportif, une notion centrale pour les sciences du sport ? Enquête culturelle comparée et différenciée sur son cheminement et son utilisation actuelle et future », *De Boeck Supérieur « Staps »*, No 115, p. 7-23
- Lyle, John. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*, London, UK: Routledge, 360 p.
- Maela, Paul (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*, Vol. 62, Récupéré de <https://proxy2.hec.ca:2610/10.4000/rechercheformation.435>
- Mailhot, Chantale, Christopher McAll et al. (2011). Déclaration québécoise pour l'innovation sociale, Le Réseau Québécois en Innovation sociale, Université du québec, 101 p.
- McVee Mary B, Kailonnie Dunsmore, James R Gavelek. (2005). « Schema Theory Revisited », *Review of Educational Research*, ProQuest Central, Vol. 75, No. 4, p. 531-566
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*, Éditions Gallimard, Saint-Amand, 278 p.
- Meyor, Catherine. (2007). « Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique », Actes du colloque approches qualitatives et recherche interculturelle : bien comprendre pour mieux intervenir. Recherches qualitatives, Hors-Série, numéro 4, p.103-118
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Statistiques de l'éducation, Édition 2015, Québec, Gouvernement du Québec

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). Direction des statistiques et de l'information décisionnelle, portail informationnel, système Charlemagne, données de novembre 2010 et février 2018 URL : <https://www.researeussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/perseverance-et-decrochage/dcrochage-scolaire/>
- Nelson, Lee J., Christopher J. Cushion et Paul Potrac. (2006) « Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. » *International Journal of Sport Science et Coaching*, Vol. 1, No 3, p.246-260
- Petitpas, Albet J., Allen E. Cornelius et Judy L. Vanraalte (2004). « A Life Skills Development Program for High School Student-Athletes », *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 24, No. 3, p. 325-334
- Petitpas, Albert J., Allen E. Cornelius, Judy L. Van Raalte, et Tiffany Jones (2005). « A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development », *The Sport Psychologist Inc.*, Human Kinetics Publishers, No. 19, p. 63-80
- Ponthieux, Sophie (2006). « IV. Putnam : la croisade du capital social », *Le capital social*, Édition Sophie Ponthieux, Paris, La Découverte, « Repères », p. 43-74.
- Pour 3 Points (2017). Rapport annuel 2016-2017, Montréal, 34 p.
- Pour 3 Points (2018). Rapport annuel 2017-2018, Montréal, 54 p.
- Pour 3 Points (2019). Guide de sélection des entraîneurs 2019, Montréal, 12 p.
- Potrac, Paul, Jones, Robyn et Kathleen Armour (2002). « It's All About Getting Respect': The Coaching Behaviors of an Expert English Soccer Coach », *Sport, Education and Society*, Vol. 7, No. 2, p. 183-202
- Power, Gabriel et Lucie DeBlois (2011). « Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés », *Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire*, vol. 39, no 1, p. 93-118
- Piot, Thierry (2006). « Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine », *Les sciences de l'éducation - pour l'Ère nouvelle*, Vol.39, p. 7-21

- Preston, C., Kerr, G. A., & Stirling, A. E. (2015). Elite athletes' experiences of athlete-centered coaching. *The Journal of Athlete Centered Coaching*, No. 2, p.1-27
- Putnam, Robert (1993). « The prosperous community. Social capital and public life », *The American prospect*, Vol.4, No. 13, p. 35-42.
- Riffaud, Sébastien (2007). « Âges et savoirs : vers un transfert intergénérationnel des savoirs », Coproduction Alliance de recherche universités-communautés Innovations, travail et emploi, Centrale des syndicats du Québec et Syndicat des conseillères et conseillers de la CSQ, 96 p.
- Rioux, Michel-Alexandre, Catherine Laurier, Tegwen Gadais et Miguel Terradas (2017). « De l'entraîneur à l'intervenant : réflexion sur l'apport des connaissances issues des sciences du sport aux interventions basées sur le sport auprès des jeunes contrevenants », *Revue de psychoéducation*, Vol. 46, no. 2, p.313-336
- Rollin, Joanie et Valérie Vincent (2007). *Acteurs et processus d'innovation sociale au Québec*, Réseau québécois en innovation sociale (RQIS), Université du Québec, Bibliothèque et archives nationales du Québec, 78 p.
- Sabina Super, Kirsten Verkooijen & Maria Koelen (2018). « The role of community sports coaches in creating optimal social conditions for life skill development and transferability – a salutogenic perspective », *Sport, Education and Society*, Vol. 23, No. 2, p. 173-185
- Smith Ronald, Schwebel F.J et Frank Smoll, (2016). « Measurement of perceived parental success standards in sport and relations with athletes' self-esteem, performance anxiety, and achievement goal orientation: Comparing parental and coach influences », *Child Development Research*, p.1–13
- Sophia Jowett et David Lavalley (2008). « Introduction à la psychologie du sport », *Psychologie sociale du sport*, Éditions De Boack Université, Bruxelles, Chap. 1, p. 3-15
- Super, Sabina, Niels Hermens, Kirsten Verkooijen et Maria Koelen (2018). *Examining the relationship between sports participation and youth developmental outcomes for socially vulnerable youth*, BMC Public Health, 12 p.
- Toniolo, Anne-Marie (2009). « Le comportement : entre perception et action, un concept à réhabiliter », *L'Année psychologique*, NecPlus, Vol. 109, p.155-193

- Trémoulinas, Alexis (2006). « Introduction », *Sociologie des changements sociaux*, Éditions Alexis Trémoulinas, Paris, La Découverte, Collection Repères, p. 3-8
- Trottier, Christiane et Sophie Robitaille (2014). « Fostering Life Skills Development in High School and Community Sport: A Comparative Analysis of the Coach's Role », *The Sport Psychologist*, No. 28, p. 10-21
- Trottier, Christiane, Elizabeth Migneron et Sophie Robitaille (2017). « How coaches learn to teach life skills to adolescent athletes » *De Boeck Supérieur « Staps »*, No.116, p.101-118
- Vella, Stewart A., Lindsay G. Oades et Trevor P. Crowe (2011). « The Role of the Coach in Facilitating Positive Youth Development: Moving from Theory to Practice », *Journal of Applied Sport Psychology*, 31 p.

ANNEXE I : Questions d'enquêtes

Enquête PRÉFORMATION

1. Parlez-nous d'une expérience marquante dans votre carrière de coaching jusqu'à présent?
2. Notre programme de formation privilégie l'apprentissage par les pairs. Comment comptez-vous favoriser l'apprentissage des autres entraîneurs de votre cohorte?
3. Décrivez un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré.
4. Explique pourquoi le développement des jeunes est important pour toi. Que représente pour vous le développement des jeunes ?
5. Parlez-nous d'une inégalité sociale au Québec qui vous indigne et de ce que vous pensez pouvoir faire pour adresser cette inégalité.
6. Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement social?
7. Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement des jeunes?
8. En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?

Enquête Post-Formation 1 et 2

1. Décrivez votre expérience d'entraîneur en formation jusqu'à présent.
2. Notre programme de formation privilégie l'apprentissage par les pairs. Comment comptez-vous favoriser l'apprentissage des autres entraîneurs de votre cohorte?
3. Décrivez un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré.
4. Explique pourquoi le développement des jeunes est important pour toi. Que représente pour vous le développement des jeunes ?
5. Parlez-nous d'une inégalité sociale au Québec qui vous indigne et de ce que vous pensez pouvoir faire pour adresser cette inégalité.
6. Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement social?
7. Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement des jeunes?
8. En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?

Enquête Post-Formation 3

1. Décrivez votre expérience d'entraîneur en formation jusqu'à présent.
2. Notre programme de formation privilégie l'apprentissage par les pairs. Comment comptez-vous favoriser l'apprentissage des autres entraîneurs de votre cohorte?
3. Décrivez un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré depuis la dernière formation.
4. Explique pourquoi le développement des jeunes est important pour toi. Que représente pour vous le développement des jeunes ?
5. A- Parlez-nous d'une inégalité sociale au Québec qui vous indigne.
B- Que pensez-vous pouvoir faire pour remédier à l'inégalité que vous avez décrite ci-dessus?
6. Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement social?
7. Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement des jeunes?
8. En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?
9. Qu'avez-vous appris sur vous-même et de quelle manière est-ce que cela a changé votre coaching ?

Enquête Post-Formation 4

1. Décrivez votre expérience d'entraîneur en formation jusqu'à présent.
2. Notre programme de formation privilégie l'apprentissage par les pairs. Comment comptez-vous favoriser l'apprentissage des autres entraîneurs de votre cohorte?
3. Décrivez un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré depuis la dernière formation.
4. Explique pourquoi le développement des jeunes est important pour toi. Que représente pour vous le développement des jeunes?
5. A- Parlez-nous d'une inégalité sociale au Québec qui vous indigne.
B- Que pensez-vous pouvoir faire pour remédier à l'inégalité que vous avez décrite ci-dessus?
6. Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement social?
7. Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement des jeunes?
8. En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?
9. Qu'avez-vous appris sur vous-même et de quelle manière est-ce que cela a changé votre coaching ?
10. Comment pensez-vous avoir influencé le développement de vos élèves athlètes durant cette saison ? Décrivez un exemple qui vient appuyer votre réponse.
11. Comment la situation du Covid-19 affecte vos croyances sociales, ainsi que vos perceptions du programme et ses impacts mentionnés précédemment?

ANNEXE II : Exemple de question d'enquête et de réponses d'un participant

Participant 1 – Pré-formation

Question 1 : Parlez-nous d'une expérience marquante dans votre carrière de coaching jusqu'à présent?

Réponse : J'ai gagné le championnat international des pays arabes 2018.

Question 2 : Notre programme de formation privilégie l'apprentissage par les pairs. Comment comptez-vous favoriser l'apprentissage des autres entraîneurs de votre cohorte?

Réponse : Je vais apprendre les points vus des autres

Question 3 : Décrivez un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré.

Réponse : Quand j'ai commencé à coacher ici au Québec je n'étais pas capable de gérer le temps avec mon programme, mais avec des formations et j'ai appris comment je peux gérer mon programme

Question 4 : Explique pourquoi le développement des jeunes est important pour toi. Que représente pour vous le développement des jeunes ?

Réponse : C'est la base que les jeunes vont continuer avec toute leur vie sportive

Question 5 : Parlez-nous d'une inégalité sociale au Québec qui vous indigne et de ce que vous pensez pouvoir faire pour adresser cette inégalité.

Réponse : Les salaires des coachs ne conviennent jamais avec leurs efforts

Question 6 : Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement social?

Réponse : Construction des bons personnages

Question 7 : Selon vous, quel est le rôle du sport dans le développement des jeunes?

Réponse : Le sport développe tout

Question 8 : En quoi votre expérience dans le programme de certification en coaching Pour 3 Points vous sera-t-elle utile dans 10 ans?

Réponse : Oui

ANNEXE III : Tableau 3 Tableau d'analyse par thématique

#	Thèmes généraux		Total	Thèmes	Total	#	Codes	Baseline	Post- Formation 1	Post-formation 2	Post-formation 3	TOTAL	
								Total	Total	Total	TOTAL	TOTAL	
1	Valeur personnelle	Attitude vis-à-vis les enjeux sociales et leurs expériences vécues.	160	Croyance sociale	Les inégalités sociales qui les indignent, ainsi que leur plan pour contribuer à ces enjeux.	83	1	Implication personnel	4	3	2	4	13
							2	Discrimination sociale	4	9	2	4	19
							3	Inégalité chez les jeunes	5	3	1	2	11
							4	Inégalité économique	4	3	3	2	12
							5	Les jeunes sont l'avenir	7	10	6	5	28
			77	Défis et apprentissages antérieurs	Expériences passées, telles que leurs échecs, leurs réussites ou leurs apprentissages qui en ont tirés.	6	Échec personnel	2	3	2	2	9	
						7	Échec académique	5	4	2	0	11	
						8	Échec sportif	7	2	1	2	12	
						9	Réussite sportive	10	1	0	0	11	
						10	Apprendre des défis	13	11	7	3	34	
2	Attitude vis-à-vis les formations	Apprentissages qu'ils attendent recevoir selon leurs implications aux formations	85	Attente vis-à-vis la formation	Les apprentissages qui pensent et qu'ils souhaitent développer	20	14	Apprentissage de soi	3	0	0	0	3
							15	Apprendre à être un meilleur entraîneur	7	0	0	0	7
							16	Apprentissage pour sa vie professionnelle	3	0	0	0	3
			45	Engagement à la formation	Les méthodes d'apprentissages que les entraîneurs trouvent	11	Écoute	4	4	1	2	11	
						12	Partage	6	10	3	2	21	
						13	Participation active	4	2	5	2	13	
20	Impression des	Qu'ils ont aimés, qui les ont marqués et des	17	Appréciation du programme	0	9	4	3	16				
			18	Manque d'informations	0	1	3	0	4				
3	Impact du programme	Effet des formations sur les entraîneurs	145	Développement des entraîneurs	Apprentissages qu'ils ont pu développer sur les différents aspects de	42	19	Apprentissage de soi	0	8	7	4	19
							20	Apprentissage en tant qu'entraîneur	0	10	5	6	21
							21	Apprentissage pour sa vie professionnelle	0	1	0	1	2
			103	Vision du développement des jeunes par le sport	Des effets bénéfiques que le sport apporte aux jeunes.	22	Développement de liens sociaux significatifs	5	4	1	1	11	
						23	Développement de soi	5	6	1	2	14	
						24	Développement des habiletés personnelles	11	5	5	3	24	
						25	Développement des habiletés sociales	4	8	5	4	21	
26	Développement du bien-être mental et physique	7	6	4	2	19							
27	Rôle de prévention	3	4	5	2	14							
TOTAL								123	127	75	58	383	

ANNEXE IV : Formulaire de candidature élaborée par Pour 3 Points

Formulaire de candidature 2019-2020 - Coach P3P

Formulaire de candidature

Informations pertinentes :

- Pour 3 Points acceptera uniquement les dossiers de candidature envoyés au plus tard **le 28 avril 2019, 23 h 59**.
- Un dossier de candidature complet comprend le questionnaire complété et un CV. Le CV doit être inclus en pièce jointe à la fin du questionnaire.
- Pour 3 Points contactera tous les candidats entre le 1er et le 8 mai.
- Tous les candidats retenus devront se présenter en entrevue les 11 ou 12 mai.
- Pour toutes questions, veuillez contactez Cynthia Leblanc via l'adresse courriel cynthia.leblanc@pour3points.ca.

Conseils :

- Assurez-vous de lire l'information concernant le programme ainsi que les critères de sélection. Toutes ces informations sont disponibles sur le site web de Pour 3 Points.
- N'attendez pas à la dernière minute pour préparer votre dossier.
- Les meilleures réponses sont celles qui sont réfléchies et approfondies. Soutenez vos réponses par des faits précis en donnant le plus de détails possibles.
- Assurez-vous de faire ressortir clairement votre passion. Pourquoi devrait-on vous choisir plutôt que toute autre personne?
- Préparez un CV approprié. Assurez-vous d'inclure vos expériences en coaching, votre parcours scolaire, ainsi que vos expériences professionnelles et bénévoles.
- Soignez la qualité du français dans vos réponses. Vous pouvez demander à une autre personne de réviser votre texte.

Informations générales

Votre nom	
Le genre auquel vous vous identifiez	
Votre adresse courriel	
Votre numéro de téléphone	
Date de naissance	
Avez-vous déjà identifié une école où vous voulez coacher pour l'année 2019-2020?	
Si oui, laquelle?	
Pour quel sport comptez-vous coacher?	
Considérez-vous faire partie des minorités visibles*? <i>*Les membres des minorités visibles sont des personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race ou de couleur blanche. À titre d'exemples : personnes de descendance ou originaires d'Afrique, d'Haïti, de la Chine, des pays arabes, de l'Amérique latine, etc.</i>	
Considérez-vous faire partie des minorités ethniques*? <i>*Les membres des minorités ethniques sont des personnes, autres que les autochtones et les personnes d'une minorité visible, dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Pour les fins du présent questionnaire, la langue maternelle est celle que vous avez apprise en premier dans votre enfance et que vous devez encore comprendre pour faire partie d'une minorité ethnique. De plus, cette langue ne doit pas être le français ni l'anglais. À titre d'exemples : personnes de descendance ou originaires d'Allemagne, de Grèce, d'Italie, de Hongrie, de Russie, etc.</i>	

Conditions d'admissibilité

1. Êtes-vous citoyen canadien ou résident permanent?
2. Serez-vous âgé de 18 ans ou plus au 1er août 2019?
3. Combien d'années d'expérience en coaching possédez-vous?
4. Vous engagez-vous à participer à toutes les activités de formation durant la durée du programme de certification en coaching Pour 3 Points?
5. Vous engagez-vous à participer à l'évaluation du programme?
6. Vous engagez-vous à participer aux activités de promotion (photos, vidéos), de recrutement des nouveaux coachs, de représentation de l'organisme dans les médias (à l'occasion) et aux événements philanthropiques (à l'occasion) pendant la durée du programme de certification en coaching Pour 3 Points?
7. Avez-vous des antécédents judiciaires?

Détenir des antécédents judiciaires n'entraîne pas une exclusion automatique du processus de candidature, mais entraînera des questions de précisions afin d'évaluer l'impact des antécédents sur la candidature.

Questionnaire d'évaluation

1. Décrivez ce que vous comptez tirer de votre expérience comme coach en formation.
2. Quelles techniques d'apprentissage utilisez-vous pour améliorer votre coaching ou pour vous développer dans votre vie en général?
3. Notre programme de formation privilégie l'apprentissage par les pairs. Comment comptez-vous favoriser l'apprentissage des autres coachs de votre cohorte?
4. Décrivez en détail un échec que vous avez vécu et l'apprentissage que vous en avez tiré.
5. Expliquez pourquoi le développement des jeunes est important pour vous.
6. Parlez-nous d'un enjeu social qui vous tient à cœur et expliquez pourquoi.
7. Sachant que le travail d'entraîneur sportif est actuellement mal rémunéré, comment ferez-vous pour demeurer impliqué dans le milieu du sport, de l'éducation et/ou social dans les 5 à 10 prochaines années?
8. Décrivez une ou deux expériences personnelles où vous avez rallié des gens

- autour d'une idée, d'une vision ou d'un projet.
9. Décrivez une ou deux expériences qui démontrent votre capacité à surmonter les obstacles.
 10. Quelles aptitudes ou expériences démontrent votre capacité à collaborer avec des personnes ayant des points de vue différents?
 11. La participation au programme demande en moyenne un investissement de 10 heures par semaine (incluant les heures de pratiques avec les jeunes et les matchs). Comment pensez-vous vous organiser?
 12. Joignez votre CV
 13. Comment avez-vous entendu parler du recrutement des coachs P3P?
 14. Si un coach P3P vous a parlé du programme, SVP précisez son nom.
 15. Si une école secondaire vous réfère, SVP précisez laquelle.
 16. Dans la mesure où ta candidature est retenue, êtes-vous disponible pour une entrevue le 11 ou le 12 mai 2019?

ANNEXE V : Descriptif de l'organisation étudiée

POUR 3 POINTS

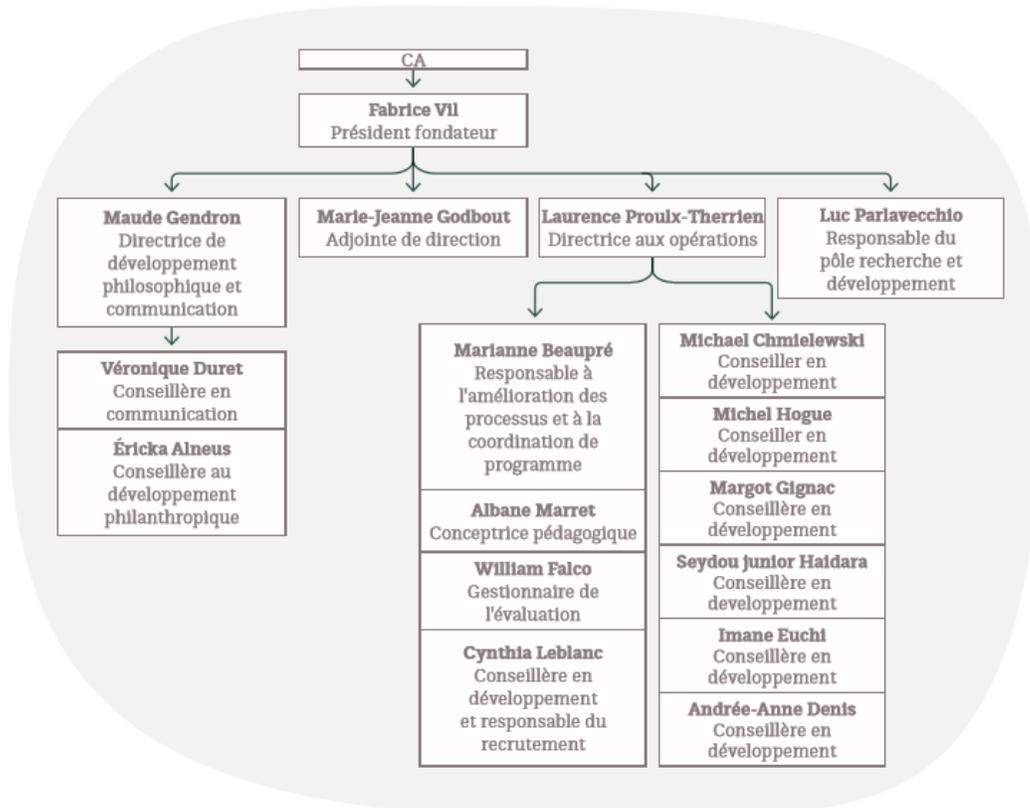
Nom de l'organisation	Pour 3 Points (P3P)
Date de création	2011
Fondateur	Fabrice Vil
Lieu	Montréal, Québec
Type d'organisation	Organisation à but non lucratif
Bénéficiaires directs	Les entraîneurs sportifs, les jeunes montréalais issus de milieux défavorisés
Acteurs	Entraîneurs sportifs en formation, entraîneurs experts, CA, conseiller.es, donateurs, etc.
Mission	Former les entraîneurs sportifs afin d'aider les jeunes à développer les habiletés pour réussir à tous niveaux
Conseil administratif	Président fondateur (Fabrice Vil), ainsi que 16 participants (Voir Annexe VI)
Modèle de gestion	Gestion traditionnelle (2014-2016) Exploration nouveau modèle de gestion (2016-2018) Pouvoir partagé (2018 – 2020) <i>Projet coccinelle</i>
Mode de gouvernance	Autogouvernance

Sources : Lefebvre, Sonia. (2020) Vers un modèle de gestion en pouvoir partagé. L'expérience de Pour 3 Points, L'ILOT, 57 p., www.pour3points.ca

ANNEXE VI : Structure organisationnelle de Pour 3 Points

L'ÉVOLUTION DE LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE

L'évolution de la structure organisationnelle de Pour 3 Points est toujours en cours. Les apprentissages de l'équipe et les éléments de contexte de l'organisation (ex. : augmentation du nombre d'employés, réorganisation des projets en cours, etc.) influencent cette évolution régulièrement. Pour bien comprendre le cheminement vers la nouvelle structure organisationnelle, observons ce qui était.



17

Source : Lefebvre, Sonia. (2020) Vers un modèle de gestion en pouvoir partagé. L'expérience de Pour 3 Points, L'ILOT, p.17