

Université de Montréal

Sport et développement
Les effets de la participation au programme Sport-études sur le
développement des élèves-athlètes

par Marc-André Duchesneau

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des Sciences de l'Éducation

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en Sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Août 2017

© Marc-André Duchesneau, 2017

Résumé

La pratique sportive comme moyen pour contribuer au développement d'un individu est la pierre d'assise de ce projet de recherche. Découlant d'une hausse d'intérêt envers la pratique sportive organisée et encadrée (ParticipACTION, 2015), une tendance nouvelle se dessine : la multiplications des programmes sportifs hautement spécialisés, bâtis et imaginés pour maximiser le potentiel sportif des jeunes athlètes, sans égard à leur participation sportive à long terme ou à leur développement psychosocial (Côté & Hancock, 2016). Au Québec, le programme Sport-études a vu le jour au milieu des années 80 afin de répondre aux besoins croissants d'élèves-athlètes souhaitant s'engager dans une démarche d'excellence sportive, sans pour autant délaisser les bancs d'école. Au fil des années, ce projet à vocation particulière a grandement évolué de manière à permettre, annuellement, à plus de 5000 élèves de niveau secondaire de pratiquer leur discipline de prédilection de façon intensive. Si des mesures spéciales sont prises pour intégrer le sport à leur horaire scolaire quotidien, les exigences en terme de temps consacré à l'entraînement dès l'entrée au secondaire ainsi qu'un contexte fortement incliné vers la performance porte à réflexion. Quels sont les effets de la participation à ce programme sur le développement des élèves-athlètes?

Pour répondre à cette question, la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner & Morris, 2006) est adoptée comme lentille théorique. Celle-ci, combinée avec l'approche par développement positif de l'adolescent (J. V. Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009) et du modèle développemental de la participation sportive (Côté & Fraser-Thomas, 2016) nous offre les outils pour décrire les conditions de participation de ce programme, mieux comprendre l'environnement dans lequel l'élève-athlète évolue ainsi que les expériences développementales qu'il vit. Ainsi, nous avons d'abord effectué une analyse documentaire des programmes de soutien au développement de l'excellence que chaque fédération sportive doit soumettre pour être mandataire du programme Sport-études. Le fruit de cette analyse nous a permis de positionner le programme Sport-études comme un programme résolument axé vers l'excellence sportive. Ensuite, nous avons distribué un questionnaire en ligne à 226 élèves-athlètes âgés de 11 et 17 ans ($M=15,08$, $ÉT=1,46$) de deux établissements scolaires différents. Ce questionnaire nous a permis d'évaluer les conditions de

participation, les expériences développementales vécues (D. J. MacDonald, Côté, Eys, & Deakin, 2012), les sources de plaisir liées à la pratique sportive (Wiersma, 2001) ainsi que la perception du soutien à l'autonomie de l'entraîneur (Hagger et al., 2007). Pour compléter notre méthodologie, nous avons mené deux entretiens de groupes (N=15) avec des élèves-athlètes de cinquième secondaire. Durant ces entrevues nous avons repris les thèmes abordés dans le questionnaire en ligne, en plus d'aborder la relation avec les parents.

En résumé, nous constatons que le programme Sport-études induit résolument une approche par spécialisation et investissement hâtif en ayant des conditions de participation sportive intensive dès l'entrée au secondaire. Si cette approche convient pour l'atteinte de l'expertise de certains sports comme la gymnastique (Law, Côté, & Ericsson, 2008), elle comporte son lot d'effets négatifs telles les blessures sportives et le stress (Hecimovich, 2004), deux éléments que nous avons observé. Malgré cette approche, les élèves-athlètes ont rapporté des expériences plutôt positives – l'initiative et la capacité à se fixer des objectifs obtenant les meilleurs scores – et semblent tirer leur plaisir de sources motivationnelles intrinsèques. Les relations avec les agents socialisants déterminants – parents et entraîneurs – nous ont apparu comme positives. La nature du sport s'est avérée la variable contrôle engendrant le plus de différences significatives. De manière générale, les élèves-athlètes de sports individuels semblent avoir une expérience significativement plus positive que ceux de sports d'équipe. La dichotomie entre les exigences des sports d'équipe et les conditions de pratique sportive intensive semble être l'explication la plus plausible pour expliquer ces différences. En conclusion, si la mission de concilier avec succès le sport et les études tout en maintenant un équilibre de vie est atteinte, une meilleure organisation des conditions de participation pour répondre aux besoins particuliers de chaque sport est à considérer, sans quoi la participation à long terme et le développement psychosocial des élèves-athlètes pourraient être compromis.

Mots-clés : **Mots-clés :** Développement positif de l'adolescent, expériences développementales, sport; performance, programme Sport-études, sources de plaisir, développement de l'athlète

Abstract

Sport as a means to foster youth development is fundamental to this research project. In regards to the growing popularity toward organised sport practice among youth (ParticipACTION, 2015), a new trend has arisen: the proliferation of highly specialized sport programs, built and thought of as a way to maximise youth's performance potential, regardless of their long term sport participation or personal development (Côté & Hancock, 2016). In Québec, the *programme Sport-études* saw the light in the mid-80's with the sole purpose of addressing a fast growing need in the sport community, that is: to help youth committed to excellence in sport pursue their goals without hindering their educational process. As time passed, this program grew to a point where, yearly, more than 5 000 student-athletes (age 12 to 17) benefit from the special circumstances within which they can fully commit to a single sport. If that intensive training regimen is well integrated to the student-athlete's daily school schedule, we question the early specialisation and investment that seems to be encouraged by the program's own settings. Therefore, we seek to understand what the impacts are of *programme Sport-études*'s participation on youth development?

The developmental process is the heart of our interests. To assess it, we align this project within the bioecological model of human development (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Also, we integrate knowledge from the positive youth development literature (J. V. Lerner et al., 2009) as well as the Developmental Model of Sport Participation (Côté & Fraser-Thomas, 2016). Combined all together, these conceptual tools will help us effectively describe program's orientations, the sport's environment as well as student-athlete's developmental experiences.

To answer the main question of our research, we first conducted an analysis of documents that sport federations need to submit to be admitted as a part of the *programme Sport-études*. By doing so, we confirmed that this program firmly supports the sport expertise development pathway. Thereafter, we distributed an online questionnaire to 226 students-athletes aged between 11 and 17 years old ($M=15.08$, $SD=1.46$) from two different schools. This questionnaire helped us evaluate sport's setting, sources of enjoyment (Wiersma, 2001),

developmental experiences (D. J. MacDonald et al., 2012) and perceived coach-autonomy support (Hagger et al., 2007). To complete our methodology, we organised focus groups of student-athletes in their final year of the *programme Sport-études* (N=15). For these groups our in-depth discussion focused mainly around some of the items from questionnaire, as well as the relationships with parents in the sport's settings.

With regards to the settings of the sport, we noted that the *program Sport-études* indeed encouraged an early specialization and investment approach. Even if such an approach can be beneficial to attain sport expertise in certain sports like gymnastics (Law et al., 2008), literature pinpoints that it can be detrimental for most of the others, notably reducing health and inducing stress (Hecimovich, 2004), two elements that emerge from our analysis. That said, even within these settings, student-athletes still reported more positives experiences – initiative and goal-setting as the most important – than negatives and seemed to draw the enjoyment mainly from intrinsic sources. Other than that, we noted that relationships with parents and coaches were both positive and, as expected (Côté, 1999, 2002) evolved over time. One of our main findings was a significant difference between the perception of the environment of athletes involved with individual sports and those who participate in a team sport. Generally speaking, the first had a much more positive perception than the latter. To explain that, we hypothesize that the environment within the *program Sport-études* are well suited for individual sport, but failed to meet the needs of team sports – too much practice, too early in youth's sport development, we might suggest.

As a concluding comment, if the main purpose of *program Sport-études* is to offer a way to combine success in school and sport, and all that with something of a life equilibrium, it is partly working. To ensure the maximum benefit of sport participation – performance, long term participation and personal development – a higher consideration of the setting of the sport must be taken into account, especially to be better tailored on each sport's need in terms of development.

Keywords : Positive youth development, developmental experiences, sport, performance sport, program Sport-études, sources of enjoyment in youth sport, athlete development

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract	iii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	xi
Liste des sigles	xii
Liste des abréviations	xiii
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique	3
1.1 Pratique sportive chez les jeunes	3
1.1.1 Mise en contexte.....	4
1.1.2 Sport et développement	11
1.1.3 La pratique sportive « d'excellence » chez les jeunes.....	15
1.1.4 Constats sur la pratique sportive chez les jeunes	24
1.2 Le programme Sport-études	26
1.2.1 Historique.....	27
1.2.2 Portrait actuel	29
1.2.3 Le programme Sport-études sous la loupe de la recherche.....	35
1.3 Mise en perspective du programme Sport-études	41
1.3.1 Visées du programme Sport-études.....	42
1.3.2 Conditions de participation	43
1.3.3 Autres considérations	46
1.4 Question générale et objectif de la recherche	47
Chapitre 2 : Cadre théorique	50
2.1 Perspective bioécologique	51
2.1.1 Justification du choix de modèle théorique	52
2.1.2 Outils conceptuels.....	53

2.1.3	Apport du modèle bioécologique à la recherche développementale du sport	60
2.2	Développement positif de l'adolescent	62
2.2.1	Présentation de l'approche du DPA	62
2.2.2	Fondements du DPA.....	63
2.2.3	Les cadres de référence du DPA.....	65
2.2.4	Les déterminants du DPA dans la pratique sportive	74
2.3	Développement de l'excellence sportive.....	85
2.3.1	Les concepts fondamentaux du développement du talent sportif	86
2.3.2	Le modèle développemental de la participation sportive.....	91
2.4	Justification de la recherche et objectifs spécifiques	101
Chapitre 3 : La méthodologie		105
3.1	Approche générale.....	106
3.1.1	Choix de l'approche.....	107
3.2	Instruments de mesure	108
3.2.1	Questionnaire en ligne	108
3.2.2	Entretiens de groupe.....	116
3.2.3	Analyse documentaire.....	120
3.3	Collecte de données et participants à l'étude.....	122
3.3.1	Stratégie de recrutement	123
3.3.2	Questionnaire en ligne	125
3.3.3	Entretiens de groupe.....	128
3.4	Biais de sélection	130
3.5	Plan d'analyse.....	135
3.5.1	Questionnaire en ligne	135
3.5.2	Analyse documentaire.....	139
3.5.3	Entretiens de groupe.....	142
3.6	Forces et limites de la méthodologie.....	146
Chapitre 4 – Résultats		149
4.1	Les orientations et les conditions de participation du programme Sport-études	149
4.1.1	Résultats de l'analyse documentaire	150
4.1.2	Résultats de l'analyse des données quantitatives.....	160

4.1.3	Résultats de l'analyse des données qualitatives	176
4.2	L'environnement dans lequel évolue l'élève-athlète	186
4.2.1	Résultats de l'analyse des données quantitatives.....	186
4.2.2	Résultats de l'analyse des données qualitatives	203
4.3	Expériences développementales des élèves-athlètes	211
4.3.1	Résultats de l'analyse des données quantitatives.....	211
4.3.2	Résultats de l'analyse des données qualitatives	223
Chapitre 5	– La discussion	231
5.1	Constats sur les orientations et les conditions de participation	231
5.1.1	Soutenir le développement de l'excellence sportive	232
5.1.2	Conditions d'entraînement	233
5.1.3	La face cachée du programme Sport-études	237
5.1.4	Synthèses des constats.....	238
5.2	Constats sur l'environnement du programme Sport-études	240
5.2.1	Portrait de l'environnement dans lequel l'élève-athlète évolue	240
5.2.2	La nature de la discipline sportive comme modulateur de l'environnement	246
5.2.3	Synthèse des constats	250
5.3	Les expériences développementales	251
5.3.1	Des expériences résolument positives	252
5.3.2	La contribution au développement positif de l'athlète.....	259
Conclusion	262
	Ce que nous retenons de ce projet de recherche	264
	Limites et ouverture vers la recherche.....	266
	Commentaire de conclusion.....	269
Bibliographie	271
Annexe 1	– Questionnaire en ligne.....	i
Annexe 2	– Canevas d'entretiens de groupe.....	xxii
Annexe 3	– Annonce dans la publication officielle du PSÉ	xxv
Annexe 4	– Formulaire de consentement de l'entretien de groupe	xxvi

Annexe 5 – Formulaire de consentement des entretiens de groupe	xxix
Annexe 6 – ANOVA du sexe en fonction du niveau de scolarité	xxxii
Annexe 7 – Échelles sur la perception du soutien à l'autonomie.....	xxxiii
Test <i>t de student</i> à échantillons indépendants	xxxiii
ANOVA à un seul facteur de classification	xxxiii
ANOVA à deux facteurs de classification (sexe et nature du sport)	xxxiv
Annexe 8 – Échelles sur les sources du plaisir liées à la pratique sportive	xxxv
Test <i>t de student</i> à échantillons indépendants	xxxv
ANOVA à un seul facteur de classification	xxxv
ANOVA à deux facteurs de classification (sexe et nature du sport)	xxxvii
Annexe 9 – Échelles sur les expériences développementales.....	xl
Test <i>t de student</i> à échantillons indépendants	xl
ANOVA à un seul facteur de classification	xl
ANOVA à deux facteurs de classification (sexe et nature du sport)	xli
Annexe 10 – Analyse documentaire	xliv
Identification des élèves-athlètes.....	xliv
Développement de l'excellence sportive.....	liii
Annexe 11 – Relevé thématique.....	lxiii
OS1 – Grandes orientations et conditions de participation.....	lxiii
OS2 – Environnement sportif.....	lxxiii
OS3 – Expériences développementales	lxxxiv

Liste des tableaux

Tableau 1 - Évènements marquants de l'histoire du PSÉ.....	28
Tableau 2 – Règles de reconnaissance pour le PSÉ – volet sportif (MÉES, 2016).....	31
Tableau 3 - Règles de reconnaissance pour le PSÉ – volet scolaire (MÉES, 2016).....	32
Tableau 4 – Résumé des études effectuées sur le programme Sport-études.....	36
Tableau 5 - Résumé des cadres de référence du DPA	66
Tableau 6 – Postulats associés au MDPS (Côté et al., 2009)	93
Tableau 7 – Alpha de Cronbach de l'échelle SEYSQ à 28-items	113
Tableau 8 – Alpha de Cronbach de l'échelle YES-S corrigée à 35-items.....	115
Tableau 9 - Thèmes abordés dans l'entretien de groupe	119
Tableau 10 - Calendrier de la collecte des données	124
Tableau 11 - Calendrier de la collecte des données - questionnaire en ligne	126
Tableau 12 - Calendrier de la collecte des données – entretiens de groupe	128
Tableau 13 – Distribution des effectifs par niveau de scolarité.....	131
Tableau 14 - Biais de sélection	133
Tableau 15 - Tableau résumé des tests statistiques utilisés	138
Tableau 16 - Exemple d'identification du statut de l'élève-athlète	140
Tableau 17 - Exemple d'importance accordée au PSÉ dans une visée de développement de l'excellence sportive	141
Tableau 18 - Exemple de retranscription du verbatim.....	143
Tableau 19 - Tableau synthèse des conditions de participation.....	161
Tableau 20 - Recodification de la variable « années de pratique »	163
Tableau 21 - Recodification de la variable "Niveau de scolarité"	170
Tableau 22 - Niveau de scolaire - test du Khi-deux.....	172
Tableau 23 - Effet du sexe - test du Khi-deux	174
Tableau 24 - Description de l'échelle PSaut	187
Tableau 25 - Résumé des scores du PSaut.....	188
Tableau 26 - Description des sources de plaisir liées à la pratique sportive.....	191
Tableau 27 - Résumé des sources de plaisir en fonction du sexe	194
Tableau 28 - Résumé des sources de plaisir en fonction du niveau de scolarité	195

Tableau 29 - Résumé des sources de plaisir en fonction du temps d'entraînement hebdomadaire.....	197
Tableau 30 - Résumé des sources de plaisir en fonction de l'expérience dans le sport	199
Tableau 31 - Influence du sexe et de la nature de la discipline sportive sur la compétence autoréférencée.....	200
Tableau 32 - Influence du sexe et de la nature du sport sur l'excitation générée par la compétition	201
Tableau 33 - Influence du sexe et de la nature du sport sur l'effort fourni.....	201
Tableau 34 - Influence du sexe et de la nature du sport sur la reconnaissance et la compétence référencée par les autres.....	202
Tableau 35 - Influence du sexe et de la nature du sport sur le plaisir généré par l'entraîneur	202
Tableau 36 - Description de l'échelle YES-S.....	212
Tableau 37 - Résumé des expériences développementales en fonction du sexe	214
Tableau 38 - Résumé des expériences développementales en fonction du niveau de scolarité	215
Tableau 39 - Résumé des expériences développementales en fonction de nombre d'heures d'entraînement hebdomadaire	217
Tableau 40 - Résumé des expériences développementales en fonction de l'expérience dans le sport.....	219
Tableau 41 - Influence du sexe et de la nature du sport sur l'initiative	220
Tableau 42 - Influence du sexe et de la nature du sport sur la capacité à se fixer des objectifs	221
Tableau 43 - Influence du sexe et de la nature du sport sur le développement	221
Tableau 44 - Influence du sexe et de la nature du sport sur les expériences négatives	222

Liste des figures

Figure 1 - Évolution du nombre d'élèves-athlètes du PSÉ	29
Figure 2 - Rôles et responsabilités des instances du PSÉ	30
Figure 3 - Conditions de participation et retombées développementales	45
Figure 4 - Représentation du programme Sport-études selon la perspective bioécologique	59
Figure 5 – Modèle développemental de la participation sportive.....	95
Figure 6 - Distribution des effectifs en fonction de l'école et du niveau de scolarité	132
Figure 7 - Comparaison du profil sportif	134
Figure 8 - Nombre d'heures de pratique hebdomadaires	164
Figure 9 - Plus haut niveau de compétition atteint	165
Figure 10 - Année d'adhésion et niveau de scolarité	166
Figure 11 - Statut d'identification des athlètes-élèves	169
Figure 12 - Nature de la discipline sportive et sexe.....	175
Figure 13 - Nombre d'heures de PS et sexe	175

Liste des sigles

ANOVA : Analyse des variances univariée

ASPC – Agence de la santé publique du Canada

DLTA – Plan de développement à long terme de l’athlète

ESG – Enquête Sociale Générale

ICRCP – Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie

MEÉS – Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ – Ministère de l’Éducation

MELS – Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport

MLCP – Ministère des Loisirs, de la Chasse et de la Pêche

ONU – Organisation des nations unies

PFEQ – Programme de Formation de l’École Québécoise

PNCE – Programme National de Certification des Entraîneurs

PSÉ – Programme Sport-études

RP – Régime pédagogique de l’éducation préscolaire, de l’enseignement primaire et l’enseignement secondaire

Liste des abréviations

N : Échantillon

% : Pourcentage

DDL : Degré de liberté

Sig : Seuil de signification

p : Indice du seuil de signification

Etc. : Et cætera

Min : Minimum (d'un point de vue statistique)

Max : Maximum (d'un point de vue statistique)

Erreur std. : Erreur standard

M : Moyenne

É-T : Écart-type

À tous les intervenants du milieu sportif,

Vous avez la responsabilité d'influencer positivement la jeunesse.

Remerciements

La rédaction d'une thèse doctorale est un exercice tantôt exigeant, tantôt payant, souvent rageant mais également enivrant, souvent solitaire, mais toujours solidaire. Après tant d'années à travailler sur un projet unique, on « perd parfois le Nord », mais quelques étoiles bienveillantes sont toujours là pour nous ramener sur la bonne direction. Dans mon cas, j'en ai tellement que je pourrais former une équipe à faire rougir bien des clubs sportifs!

Tout d'abord, je ne peux commencer par une autre personne que ma chère directrice, madame Borges. Bien que je n'avais rien du profil-type de l'étudiant aux cycles supérieurs, elle m'a fait confiance dès le début pour joindre son équipe d'étudiants de rêve. J'en profite d'ailleurs pour saluer les Marcos, Delphine, Anne-Sophie et Jolie-Anne de ce monde qui forment une partie de celle-ci et qui m'ont accompagné durant ces dernières années, et ce, malgré mes airs d'extra-terrestre avec un drôle de projet.

Maintenant, un tel travail de recherche ne peut se faire sans l'apport du milieu. Merci, ainsi, aux directeurs sportifs des écoles que j'ai sollicitées pour mener à bien ce projet. Point d'aide de votre part que je ne serais pas en train d'écrire les présentes lignes.

Ensuite, je me sentirais bien mal de ne pas remercier mes parents, premièrement pour m'avoir mis au monde, et deuxièmement, pour m'avoir inculqué les valeurs qui me définissent aujourd'hui. Maman, merci de m'avoir enseigné l'engagement et la rigueur. Papa, merci de m'avoir enseigné le dévouement et le don de soi.

Parce que je suis sur une lancée, je tiens à remercier trois personnes vraiment importantes qui ont contribué à mon cheminement : d'abord, mon frère François qui un jour m'a dit que les études supérieures, ça aiguisait l'esprit. Avoir su que ça m'aurait pris autant de temps à comprendre, pas certain que je t'aurais écouté. Mon meilleur ami, Joé, de qui j'ai appris la nuance. Rien n'est blanc, rien n'est noir, tout est une question de réflexion. Finalement, mon meilleur *chum* Mike, qui est comme un oasis de repos. Avec lui, rien n'est compliqué, la vie suit son cours.

Bien qu'elle soit arrivée dans ma vie pour le dernier droit de ce projet – et pour les nombreux autres que nous partagerons – je remercie mon bel amour Ann-Marie d'être à mes côtés dans mes meilleurs moments de rédaction comme dans mes pires moments de procrastination.

Si mon nom est le seul à figurer sur la page couverture à titre de rédacteur, sachez que derrière chaque participe passé, il y a le travail sans répit de mon équipe de correctrices. D'abord, Mylène, ma belle-sœur préférée, qui m'a accompagné depuis mes débuts. Grâce à elle, j'ai pu mesurer l'ampleur de mon incompréhension de la science de l'accord. Ensuite, ma tante Sophie, qui a minutieusement, religieusement, fanatiquement même, relu chaque mot de cette thèse en un temps record, dans les derniers mois. Mesdames, du fond de mon âme, merci! Ajoutons à cette longue liste de privilégiés monsieur Chagnon, professeur Léger et Thanh qui m'ont permis d'y voir plus clair dans la marée de données quantitatives que j'avais...

Avant de terminer, mon intérêt envers le sport comme moyen de développement et l'idée même d'en faire un projet doctoral n'auraient été possibles sans l'apport incommensurable du milieu sportif. Athlètes et parents, entraîneurs et administrateurs, horde de bénévoles, ce sont sur les nos nombreuses interactions que j'ai carburé pour réaliser cette thèse.

En guise de conclusion, j'espère que cette thèse – et tout ce qui en découlera – permettra aux nombreux intervenants sportifs, comme mon petit frère Olivier qui vient tout juste d'embrasser la profession d'entraîneur, de réaliser que leur rôle – notre rôle devrais-je dire – est d'exploiter toutes les ressources à notre disposition afin d'influencer positivement le développement nos athlètes. Oui, pour la plupart, nous *drivons* à la performance. Par contre, sans égard pour la participation à long terme ou pour le développement personnel de nos athlètes, notre tâche est incomplète.

Introduction

Depuis plus de 30 ans, un programme conciliant le sport et les études a été mis sur pied par les différents ministères de l'Éducation du Québec – le dernier en date étant le Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MÉES). Au fil des ans, ce programme, nommé le programme Sport-études (PSÉ) a permis à de nombreux athlètes québécois d'être scolarisé dans les temps normaux, tout en accédant ayant des conditions de participation sportives favorisant l'ascension des plus hautes sphères de leur sport respectif. Or, bien que le nombre de participants soit en constante augmentation, peu d'études scientifiques se sont intéressées à ce programme, particulièrement sous la loupe du développement personnel et sportif de ses bénéficiaires.

À une époque où en Occident, la pratique sportive est en pleine évolution, l'offre de service des programmes sportifs se développe rapidement pour répondre aux besoins de plus en plus pressants et variés des jeunes... et de leurs parents! Possiblement induits par la professionnalisation et la médiatisation croissante du sport, ces besoins se traduisent par une intensification des entraînements, la spécialisation dans une discipline unique et par une hausse marquée des ressources investies dans le sport (Coakley, 2010). De ce fait, nombre de chercheurs soulèvent désormais des questions sur les impacts d'une telle pratique sportive sur le sain développement des jeunes. Conséquemment, nous soulevons à notre tour quelques interrogations sur le programme Sport-études présenté ci-haut. Plus précisément, nous cherchons à mieux comprendre quels sont les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement personnel et sportif des jeunes participants.

Afin de bien situer cette question, nous abordons, dès le premier chapitre, divers éléments pour enrichir la pertinence sociale et scientifique d'une telle question. D'entrée de jeu, nous faisons un bref survol de la pratique sportive occidentale, puis, rapidement, l'historique, l'évolution et l'état actuel de ce champ d'études. Subséquemment, nous présentons notre objet de recherche, le programme Sport-études, et mettons en lumière quelques problématiques liées à ce programme, en fonction des connaissances scientifiques disponibles.

Dans le deuxième chapitre, nous circonscrivons notre objet d'étude dans un corpus d'études scientifiques. Ce cadre théorique ratissera d'abord très large, présentant la perspective théorique sur laquelle nous nous appuyerons. Ensuite, nous faisons une revue de littérature qui débouche sur l'intégration d'outils conceptuels nous permettant de répondre à la question générale de recherche. À la fin de ce chapitre, nous énonçons les trois objectifs de recherche spécifiques.

Dans le troisième chapitre, nous exposons, de façon détaillée, la méthodologie mixte répondant aux objectifs que nous nous sommes fixés. Qui plus est, nous présentons les participants de l'étude ainsi que notre plan d'analyse.

Le chapitre suivant sera consacré à la présentation des résultats. Ayant déjà en tête la discussion finale, nous présentons les données recueillies par le biais de notre analyse documentaire, notre questionnaire en ligne et nos entretiens de groupe de manière à répondre aux trois objectifs spécifiques de notre recherche.

Dans le chapitre cinq, nous discutons des résultats en fonction de nos questions de recherche et proposons une réflexion sur les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes.

En guise de conclusion, nous présentons une synthèse des constats, nous exposons quelques questionnements additionnels et proposons des pistes de réflexion qui pourraient guider de futures recherches, tout en soulignant certaines limites de notre travail

Chapitre 1 : Problématique

Dans cette recherche, le développement de l'élève-athlète pleinement engagé dans une quête sportive avec des visées d'excellence est au cœur de nos préoccupations. Au Québec, le programme Sport-études est une voie privilégiée pour ceux souhaitant s'engager dans une telle démarche. Ce qui nous intéresse particulièrement ici, ce sont les opportunités et les expériences offertes au participant du programme Sport-études, soit un programme de pratique sportive hautement compétitive. Dans les prochaines pages, nous présenterons plusieurs éléments émergeant à la fois de nos observations du programme Sport-études mais également de la littérature scientifique. D'abord, nous exposons l'évolution de la pratique sportive chez les jeunes ainsi que son potentiel à l'égard du développement global d'un jeune. Ensuite, nous faisons un survol historique du programme Sport-études tout en mettant en évidence ses caractéristiques – les visées du programme, les conditions de réalisation et d'évaluation de ce programme et les aspects qui nous semblent constituer certaines de ses portées et de ses limites. Ce n'est que par la suite, en nous appuyant sur nos écrits, qu'émergeront quelques constats et problématiques liés à notre objet d'étude. Nous terminerons cette section avec la présentation de l'objectif général de cette étude.

1.1 Pratique sportive chez les jeunes

Le sport a plusieurs visages, tient plusieurs rôles et se décline en un nombre presque infini de manifestations. Pour certains, le sport est salvateur, pour d'autres c'est une profession ou encore, un moyen de s'actualiser ou de s'évader du train-train quotidien. Souvent idéalisé, parfois démonisé, presque tout un chacun a une opinion sur ce qu'est le sport. Dans cette première section de notre thèse, nous abordons de front la question du sport, nous intéressant plus particulièrement aux jeunes qui en font. Succinctement, nous parlons de l'évolution des pratiques, du regard de la science quant au potentiel du sport à contribuer au développement de ses participants et des dangers observés à cet égard. Mais pour commencer, nous faisons une mise au point de la participation sportive actuelle des jeunes canadiens.

1.1.1 Mise en contexte

D'entrée de jeu, nous nous intéressons aux habitudes sportives des Canadiens et des Québécois. Conséquemment, nous dressons un portrait des tendances actuelles. Cette mise en contexte nous semble être un incontournable pour mieux comprendre la perception des jeunes, des parents ainsi que des intervenants du milieu à l'égard de la pratique sportive.

Portrait de la participation sportive

D'abord, de nombreuses sources d'informations crédibles aidant à comprendre le niveau d'activité physique et de participation sportive des Canadiens sont disponibles et accessibles. Ainsi, il est facile d'obtenir un portrait clair des tendances passées et présentes. Par exemple, Statistique Canada exploite les données de l'Enquête sociale générale (ESG)¹ pour nous offrir une vue d'ensemble de la participation au sport au Canada au travers une série de rapports de recherche (1992, 1998, 2005 et 2010). Outre cela, l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie (ICRCP) est un organisme national de « *recherche préoccupé par la surveillance des niveaux d'activité physique des Canadiens et l'échange de connaissances sur l'importance d'un mode de vie sain et actif* » (Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie, 2017, p.1). Dans les prochains paragraphes, nous nous appuyons sur ces rapports – et quelques autres – produits dans le but avoir une meilleure idée de la relation qu'ont les Canadiens avec le sport et l'activité physique. Question de peindre un portrait complet, nous abordons successivement la pratique sportive chez les adultes puis chez les enfants. Nous discutons également de l'évolution des mœurs associées à la pratique sportive.

Chez les adultes

En premier lieu, nous présentons les taux de participation sportive des Canadiens de quinze ans et plus en nous référant au document de recherche « Participation au sport 2010 » (Statistique Canada, 2013), soit le quatrième volet de la série de rapport issu de l'ESG nommé plus tôt. Précisons qu'étudier un phénomène comme la participation sportive nécessite généralement une délimitation claire de l'objet d'étude. Dans le cas échéant, les résultats de

¹ L'ESG a pour objectifs généraux : « *de recueillir des données sur les tendances sociales de manière à suivre l'évolution des conditions de vie et du bien-être des Canadiens, et de fournir des renseignements sur des questions de politique sociale précises.* » (Statistique Canada, 2017)

« Participation au sport 2010 » utilisent les données de l'ESG qui considère un sport comme : « *une activité de compétition mettant aux prises deux participants ou plus. Le sport est assorti de règles et de méthodes officielles, fait appel à des tactiques et à des stratégies, nécessite des habiletés neuromusculaires spécialisées et comporte un niveau élevé de difficulté et d'effort. La nature compétitive du sport exige la formation d'entraîneurs compétents* » (Statistique Canada, 2013, p.14). Ici-bas, nous abordons quelques constats généraux se dégageant de la pratique sportive chez les Canadiens de quinze ans et plus au Canada.

De façon générale, on observe que le taux de participation sportive est passé de 45% en 1992 à 26% en 2010. Cependant, une baisse de 2% du taux de participation entre 2005 et 2010 laisse croire à un ralentissement du déclin de la participation sportive au Canada. En chiffre absolu, on estime que 7,2 millions de Canadiens s'adonnent à la pratique sportive de façon régulière. Plusieurs facteurs ont été identifiés par Statistique Canada pour expliquer le déclin du taux de participation sportive chez les Canadiens de quinze ans et plus. De manière générale, la combinaison du vieillissement de la population et de la participation active qui décroît avec l'âge semble être le facteur le plus important (Statistique Canada, 2013). L'ICRCP (2016) arrive avec des constats semblables pour la participation aux sports chez les adultes de 18 ans ou plus. En effet, l'analyse du Sondage indicateur de l'activité physique de 2014-15 montre que chez les 18-24 ans, 57% des Canadiens font du sport alors que chez les 65 ans et plus, seulement 14% en font.

D'autres facteurs sont également identifiés pour expliquer la diminution de la pratique sportive chez les Canadiens de quinze ans et plus. On observe en effet une corrélation entre le sexe, la composition du ménage, le niveau de scolarité, le revenu du ménage et la participation sportive. En résumé :

- Les hommes sont plus susceptibles que les femmes de participer régulièrement à des sports ;
- Plus une personne est instruite, plus elle est susceptible de s'adonner à la pratique sportive ;

- Les personnes qui participent à des sports sont plus susceptibles d'appartenir à un ménage à revenu élevé qu'à revenu faible.

Maintenant, rappelons que les constats présentés s'appuient sur des études qui s'intéressent à la participation au sport, soit une activité organisée, régie par des règles, faisant appel à des tactiques et des stratégies et requérant un ensemble de compétences spécifiques. Dès lors, des précautions doivent être prises dans l'interprétation des données ci-hauts. En effet, une distinction est de mise entre participation sportive et activité physique. Ainsi, si une diminution de la participation sportive peut être observée en 1992 et 2010, on observe au contraire une légère hausse de 2% du taux d'activités physiques (jogging, marche rapide, jardinage, activités de plein air, etc.) pour la même période de temps.

Chez les jeunes

Quel portrait peut-on brosser de la participation sportive chez les jeunes ? Au même titre, que pour les adultes, il y a lieu de bien définir l'objet de discussion avant de présenter des chiffres et tirer des constats. Ainsi, pour avoir une image claire de la situation actuelle chez les jeunes, nous abordons successivement leur condition physique, leur niveau d'activité physique ainsi que leur participation sportive.

La condition physique des jeunes est un sujet qui, périodiquement, fait surface dans les médias. Très récemment, le quotidien québécois *La Presse* brossait un portrait alarmant de la santé des jeunes Québécois, mettant en exergue qu'ils étaient moins en forme et surtout moins actifs que les jeunes de la génération précédente (Béland, 2017). Ces constats font certainement échos à de nombreuses études scientifiques, dont une enquête menée plusieurs années auparavant par Tremblay et son équipe (2010). Celle-ci constatait que, nonobstant l'âge et le sexe, la condition physique générale des jeunes de 6 à 19 ans a significativement diminué depuis 1981. Un développement accéléré de problèmes de santé, une hausse des coûts associés aux soins de santé et une baisse de productivité étaient des conséquences anticipées de cette diminution de la condition physique. Plus récemment, l'organisme national ParticipACTION (2015) notait que seulement 9% des jeunes de 5 à 17 ans respectaient les recommandations quotidiennes d'au moins 60 minutes d'activité physique d'intensité

moyenne à vigoureuse. Malgré que ce taux semble assez stable dans le temps – la dernière mesure était à 7% en 2007-09 – il y a certainement matière à mettre en doute le portrait actuel.

Dans une récente étude sur l'activité des jeunes au Canada, l'ICRCP (2015) décrivait le niveau d'activité physique chez les enfants et les adolescents à l'aide de mesures objectives, soit le nombre de pas quotidien mesuré par un podomètre. Les données recueillies dans cette étude conduite en 2014-15 ont montré que les jeunes canadiens de 5 à 19 ans font en moyenne onze mille deux cents foulées par année (ICRCP, 2016b). Cela dit, cette moyenne varie en fonction de divers facteurs. Parmi ceux-ci, notons la région où habite un jeune : ceux du Nord effectuent plus de pas par année que ceux de l'Atlantique. Également, le nombre de foulées annuel tend à diminuer avec l'âge. Toujours selon la même étude, on observe que 77% des jeunes canadiens de 5 à 19 ans sont actifs (ICRCP, 2016c). Pour mieux comprendre comment se dessine le portrait, voici quelques constats en rafales :

- Il ne semble pas y avoir d'écart significatif entre les garçons et les filles ;
- Le niveau d'activité physique varie avec l'âge. Ainsi, les jeunes de 15 à 19 ans font moins d'activité physique et de sport organisés que les enfants de moins de 15 ans. C'est vrai pour les gars et les filles ;
- Dans les facteurs d'influence, le niveau d'activité physique des parents, leur scolarité et leur revenu sont tous positivement corrélés avec le niveau d'activité physique des enfants et adolescents ;
- Les données recueillies ont également permis de constater qu'une forte majorité (91%) de jeunes de 5 à 19 ans signale faire de l'activité physique et sportive à l'extérieur de l'environnement scolaire (ICRCP, 2016a). Précisons cependant deux tendances. En vieillissant, les jeunes sont plus susceptibles de faire de l'activité physique à l'école, tout comme le sont les filles par rapport aux garçons.

Précédemment, nous avons discuté de la condition physique des jeunes puis de leur niveau d'activité physique. Maintenant, nous focalisons notre attention sur la pratique sportive chez les jeunes. En 2010-11, l'ICRCP a mené un Sondage Indicateur de l'activité physique

(ICRCP, 2013e) pour examiner la participation sportive chez les enfants et les jeunes Canadiens. Parmi les constats pertinents pour notre recherche, notons que 74% des jeunes de 5 à 17 ans participent à une activité sportive, ici définie comme « *une forme de compétition et des règles établies, et qui font appel à des habiletés particulières* » (ICRCP, 2013a, p.1). Dans la même publication, on observe une diminution de l'activité physique entre les jeunes de 5 à 12 ans et celui de 13 à 17 ans, ce qui est cohérent avec les résultats d'autres études similaires, présentés précédemment. Également, contrairement à ce qui est observé pour le niveau d'activité physique (ICRCP, 2016c), les garçons (81%) participent plus que les filles (70%) à des activités sportives et ce, à tout âge confondu. À l'instar des adultes, le revenu familial et le niveau d'éducation des parents sont positivement corrélés à la pratique d'activité sportive.

Pourquoi les enfants et les jeunes participent-ils à des activités sportives ? Les raisons les plus importantes énoncées par les adolescents de 13 à 17 ans étaient de faire une activité dans un but précis et pour plaire aux autres. Chez les enfants de 5 à 12 ans, l'énoncé « toutes ces réponses » incluant les deux raisons précédentes, la satisfaction personnelle et l'influence des amis est la raison principale de la participation sportive (ICRCP, 2013d).

Finalement, on aborde les obstacles à la participation des enfants aux activités sportives dans le quatorzième bulletin du sondage (ICRCP, 2013c). Le manque de temps, les activités concurrentes, les caractéristiques physiques et personnelles, l'environnement social ainsi que les coûts engendrés par la pratique sportive ont tous été évoqués comme des obstacles.

Évolution de la pratique sportive

Comme bien des pratiques et des mœurs de la société, la façon d'être physiquement actif et de pratiquer le sport évolue au travers les époques. Dans une méta-analyse des études et sondages relatifs à la participation sportive couvrant la période de 2004 à 2009, l'ICRCP (2010) a observé qu'au fil des années, de moins en moins de participants de quinze ans et plus déclaraient pratiquer un sport dans un environnement principalement non structuré. Inversement, ils étaient plus nombreux à pratiquer du sport à la fois dans des environnements structurés et non structurés. Des tendances similaires peuvent également être observées chez les jeunes. En effet, selon ParticipACTION (2015), on constate une hausse de la participation

des sports organisés ; 60% des jeunes âgés de 3 et 17 ans y prendraient désormais part. Bien que les données soient incomplètes concernant la participation au sport non organisé, il semble que les jeunes y consacrent moins d'une heure par jour. Pour sa part, Clark (2008) estime que près de 2 millions de jeunes de 5 à 14 ans, ce qui représente 51% de cette population totale, pratiquent régulièrement du sport en contexte organisé. Dans la même veine, l'ICRCP (2013b) s'est intéressée à la nature de la participation sportive des enfants. Ainsi, il semble que 79% des jeunes de 5 à 17 ans font du sport principalement dans un environnement structuré, 4% principalement dans un environnement non structuré et 17% dans les deux types d'environnement. Le sexe, l'âge, le niveau de scolarité ou la situation professionnelle des parents ne sont pas des facteurs d'influence significative, mais il semble que les jeunes de famille avec des revenus plus élevés sont plus susceptibles de faire du sport organisé. Concernant la pratique sportive structurée, 92% des participants sont supervisés par un entraîneur et 76% suivent un plan d'entraînement – notons ici que sur ce dernier aspect, le Québec est sous la moyenne canadienne. Finalement, soulignons que 71% des enfants et des adolescents participent à des compétitions sportives. Du lot, on les retrouve à 73% au niveau local, 23% au niveau provincial et 4% au niveau national.

Que retire-t-on de ces constats ? Visiblement, même si les chiffres présentés ne sont pas toujours uniformes, ils nous laissent croire que les jeunes semblent de plus en plus enclins à pratiquer du sport en contexte organisé et structuré. Qu'est-ce qui pourrait justifier cette évolution de la pratique sportive qui se fait désormais de façon plus structurée, incluant notamment la présence d'entraîneur ?

D'abord, bien que d'apparences évidentes, mentionnons que les bénéfices santé associés à l'activité physique – tant chez les jeunes que les adultes – font consensus dans la littérature scientifique (Agence de la santé publique au Canada, 2011; Comité scientifique de Kino-Québec, 1999). De manière générale, ceux-ci s'appliquent également aux jeunes qui, plus spécifiquement, font du sport organisé. En effet, tel comme l'a observé ParticipACTION (2015) pour les enfants de 6 ans, ce type de pratique sportive est associée avec une baisse significative du gras corporel alors que pour ceux de 12 à 17 ans, les chances de satisfaire aux

directives canadiennes en matière d'activité physique et du temps passé devant l'écran sont plus élevées.

Au-delà des effets positifs sur la santé des jeunes, qu'est-ce qui pourrait expliquer cet intérêt pour la pratique sportive en contexte organisé chez les jeunes? Une pléiade de raisons nourrit cet intérêt et explique l'évolution des pratiques sportives chez les jeunes. D'abord, Coakley (2009) avance que certains changements sociaux en sont probablement responsables. Par exemple, il soutient qu'en quelques décennies, la dynamique familiale a évolué de sorte qu'elle a favorisé l'adhésion à des clubs sportifs. Manifestement, dit-il dans son livre phare « *Sports in society : issues and controversies* » (Coakley, 2009), puisque de nos jours, il est fréquent de voir les deux parents occuper un emploi à temps plein, l'attrait de faire appel à une structure sportive organisée pour encadrer et éduquer leurs enfants devient très intéressant. Dans la même veine, plusieurs parents considèrent que le sport est un facteur de protection contre la délinquance juvénile et contre le « dangereux monde extérieur ». Également, toujours dans la dynamique familiale, Coakley mentionne que certains parents cherchent à se prouver – et prouver aux autres qu'ils sont de bons parents quand leurs enfants connaissent du succès dans leur sport. En complément à ces changements, la quasi-certitude voulant que le sport favorise le développement des jeunes et les prépare aux rigueurs de la « vraie » vie qu'entretiennent généralement les sociétés occidentales doit être considérée dans les raisons les plus influentes (Coakley, 2016). N'entendons-nous pas fréquemment que le sport « forge le caractère » ou « développe la discipline chez les jeunes » (Coakley, 2011) ? Qu'en est-il réellement ? Est-ce réaliste d'attribuer au sport ces finalités ?

Ces questions seront au cœur de la prochaine sous-section. Parce que nos intérêts de recherche gravitent autour de la participation des jeunes aux sports organisés et qu'il semble y avoir une mouvance vers ce type de pratique, il nous semble important de faire la part des choses entre les croyances de la collectivité et les constats de la science.

1.1.2 Sport et développement

Émergeant des constats tirés de la section précédente, une tendance se dessine indiquant que les jeunes semblent de plus en plus attirés vers la pratique sportive structurée. La valeur positive que la société accorde au sport comme moyen de favoriser le développement des jeunes apparaît comme un des facteurs pour expliquer cette hausse d'intérêt.

Avant de poursuivre sur ce sujet, il nous semble des plus pertinents de bien identifier ce que nous entendons par « développement des jeunes ». En effet, bien que nous aurons maintes opportunités de préciser notre définition du concept de développement dans le présent ouvrage, nous nous inspirons de Lerner, Brown et Kier (2005) qui définissent ce concept comme un processus de changements successifs et systématiques émergeant des relations dynamiques entre l'individu et le contexte dans lequel il est engagé. Plus simplement, on peut parler du développement comme d'un processus de croissance personnel et d'acquisition de compétences (Larson, 2000).

Une vision idéalisée du sport

Pour faire le lien avec la section précédente, force est de constater que l'intérêt pour les bénéfices psychosociaux associés à la pratique sportive ne date pas d'hier. Comme le souligne Weiss (2016), le chercheur McCloy se questionnait à savoir si les bravades des enseignants en éducation physique clamant développer le caractère chez leurs élèves étaient fondées, et ce... en 1930! Dès lors, bien que cette conception de la pratique sportive pour ses vertus soit depuis longtemps discutée, elle fut en quelque sorte entérinée par les plus hautes instances internationales lorsque l'Organisation nations unies (ONU) identifia l'année 2005 comme celle du Sport et de l'Éducation physique. Donnant le ton à cette initiative, Kofi Annan, ancien Secrétaire général des Nations unies, déclara que : « *le sport est un langage universel qui a le pouvoir de rassembler les peuples, quels que soient leur origine, leur histoire, leurs convictions religieuses ou leur statut économique*² ». De cette initiative, on souhaitait faire du sport et de l'activité physique une des priorités internationales en raison de leurs impacts potentiellement positifs sur l'éducation, la santé, le développement et la paix dans le monde

² Repéré le 18 avril 2017 au : <https://www.un.org/sport2005/>

(United Nations, 2005). Ainsi, celle-ci aura permis la mise en place d'une centaine d'événements internationaux et de milliers de projets locaux ayant comme point d'ancrage la pratique sportive chez les jeunes dans l'espoir d'un monde meilleur.

Avec un peu de recul, on comprend que cette année internationale du sport et de l'activité physique avait pour but de sensibiliser les gens au potentiel du sport, mais également contribuer à hausser la qualité de vie des jeunes vivants dans des régions pauvres ou à risque (Coakley, 2016). Au cœur même du message de l'ONU, on y lit une vision résolument idéaliste du sport, présentée comme un puissant outil d'influence positive sur le développement des jeunes. Cette vision de la pratique sportive est en partie reprise par plusieurs « évangiles » sportifs de nos sociétés industrialisées qui en font l'apologie, considérant que le « *sport is essentially good and that its goodness is automatically experienced by those who partake in* » (Coakley, 2011, p.309). Pour reprendre la question posée précédemment, qu'en est-il réellement des bienfaits associés à la pratique sportive, sont-ils fondés ou relèvent-ils plus d'un idéal?

Le sport dans la littérature scientifique

Cette question a été amplement discutée dans la littérature récente et malgré une abondance de recherche sur le sujet, on ne peut établir une relation de cause à effet entre la pratique sportive et le développement harmonieux et équilibré du jeune participant (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; Côté & Fraser-Thomas, 2016). Cela dit, bien que cette relation directe ne puisse être établie, on peut tout de même associer des bénéfices développementaux à la pratique sportive, pourvu que celle-ci se déroule dans un contexte structuré et avec des intentions pédagogiques claires (Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005). Autrement dit, ce n'est pas l'activité sportive en soi qui peut contribuer au développement, mais le contexte dans lequel elle se déroule. Une recension des écrits effectuée par Coakley (2011) apporte un éclairage additionnel, soulevant que les effets sur le développement du jeune sportif puissent être le fruit de l'interaction entre l'un ou plusieurs des facteurs suivants : (1) type de sport pratiqué (2) les grandes orientations dictées par les pairs, les parents, les entraîneurs ou l'organisation sportive (3) les normes ou la culture associées aux différents sports pratiqués (4) le profil social des participants (5) le contexte culturel dans lequel se

déroule la pratique sportive (6) les interactions sociales qui se produisent durant la pratique sportive (7) la valeur qu'accorde le participant à ses expériences sportives (8) le réinvestissement de la pratique sportive et ses expériences associées dans la vie courante du participant et finalement (9) l'évolution de la perception et de l'évaluation des expériences sportives sur le cours d'une vie. Bref, cette multitude de facteurs ne fait que mettre en exergue la complexité du processus inhérent aux effets de la pratique sportive sur le développement d'un individu.

Nouvelle conception du développement

Plus récemment, une nouvelle conception du développement des jeunes a émergé de la psychologie développementale : plutôt que de voir le jeune comme un problème à gérer, on le considère désormais comme une ressource prête à contribuer à la société (Benson, 2006; Damon, 2004). On parle alors de développement positif de l'adolescent (DPA). Cette conception sera abordée en profondeur dans le prochain chapitre, mais toujours est-il que la pratique sportive est perçue par plusieurs comme un moyen efficace de contribuer au développement positif des jeunes. Les tenants de cette position argumentent que le sport, lorsque pratiqué dans un contexte structuré, offre des opportunités uniques de développement personnel (Holt & Sehn, 2008). Par exemple, Larson (2000) soutient que les jeunes y développent plus efficacement de l'initiative – cette habileté à se fixer soi-même des objectifs et les réaliser par le biais d'efforts soutenus et d'un haut niveau de concentration – ainsi qu'un ensemble de retombées positives telles qu'un sentiment d'accomplissement plus grand, un meilleur contrôle de soi et un sentiment d'auto-efficacité plus grand – que ce qu'ils développeraient dans un contexte scolaire quotidien ou d'activité non structurée. Dans un effort conceptuel notoire, Holt, Deal et Smith (2016) offrent une définition fort intéressante du développement positif de l'adolescent à travers le sport : « *PYD through sport is intended to facilitate youth development via experiences and processes that enable participant in adult-supervised programs to gain transferable personal and social life skills, along with physical competencies. These skills and competency outcomes will enable participant in youth sport programs to thrive and contribute to their communities, both now and in the future* » (p.231). Si on reconnaît les bienfaits potentiels de la pratique sportive en contexte organisé sur le développement d'un jeune, peut-on pour autant dire que c'est leur raison d'être ?

Objectifs du sport chez les jeunes

Une poignée de chercheurs se sont intéressés à cette question. Par exemple, Siedentop (2002) suggère que la pratique sportive chez les jeunes devrait viser trois objectifs distincts : des buts éducatifs, des buts de santé publique et des buts pour le développement du sport d'élite. Ceux-ci, précise-t-il, ne sont pas mutuellement exclusifs et devraient être promus par différents programmes sportifs plutôt qu'un seul. Bien qu'essentiellement d'accord avec les buts identifiés par Siedentop, Côté et Hancock (2016) réfutent l'incompatibilité de ces buts au sein d'un programme sportif unique. Basés sur les travaux scientifiques s'échelonnant sur près de deux décennies, ils suggèrent que le sport chez les jeunes devrait s'articuler autour de la Participation, la Performance et le développement Personnel, soit les « 3P ». D'abord, les programmes sportifs offrent des occasions aux jeunes d'être physiquement actifs et ainsi récolter les bénéfices santé, et ce, au travers la (1) participation au sport. Ensuite, comme discuté plus tôt, le contexte où se déroule la pratique sportive est un terreau fertile pour le développement des compétences transférables à la vie courante, telles la coopération, la discipline, le leadership ou l'autocontrôle. Nous parlons alors de (2) développement personnel. Finalement, la (3) performance est un élément essentiel de tout programme sportif, car c'est ce qui amène un jeune à s'engager dans l'apprentissage moteur d'un geste qui servira de fondation à la participation récréative à l'âge adulte ou encore, au plus haut sommet d'une discipline sportive donnée (Côté, Strachan, & Fraser-Thomas, 2008). Pour maximiser les bénéfices associés à la pratique sportive, les trois composantes du modèle « 3P » doivent avoir le même poids dans un programme sportif (Côté & Hancock, 2016). Miser exclusivement sur l'aspect performance pourrait miner la participation des jeunes et par extension, les bénéfices santé. À l'opposé, un programme sportif ne s'intéressant qu'au développement personnel limiterait les occasions de développement des compétences motrices essentielles à une participation sportive à long terme. Ainsi, particulièrement chez les jeunes, les trois objectifs doivent être poursuivis simultanément pour répondre aux besoins développementaux des jeunes. Pour atteindre ce triple objectif, les auteurs Côté et Hancock (2016) suggèrent l'adoption du Modèle Développementale de la Participation Sportive qui offre une perspective holistique du développement du jeune (Côté & Fraser-Thomas, 2016).

Finalement, on retient que la réalisation des trois objectifs au sein d'un programme sportif favorise le développement des compétences nécessaires à la production d'une performance, tout en maintenant une participation sportive active ainsi qu'un développement positif du jeune. Maintenant, Côté et Hancock (2016) mettent en exergue la tendance de certains programmes à focaliser presque exclusivement sur des objectifs de performances. Ainsi, partout sur la planète, on observe la multiplication de programmes sportifs institutionnalisés, élitistes et surtout, enclin à spécialiser rapidement les sportifs dans le but de les amener rapidement au niveau élite (Collins, 2010). Puisque cette tendance peut nuire au développement d'un jeune (Bailey et al., 2010), nous l'abordons en profondeur dans les prochaines pages.

1.1.3 La pratique sportive « d'excellence » chez les jeunes

Plus tôt, nous exposons comment le sport chez les jeunes se faisait de plus en plus en contexte organisé. Les vertus potentielles associées à ce type d'activité ainsi que certains changements sociaux ont été avancés pour expliquer ce changement. Maintenant, bien que la pratique sportive organisée soit de plus en plus associée à un développement positif du jeune, des préoccupations émergent à l'idée de voir le sport chez les jeunes s'institutionnaliser, être surencadré et mettant l'emphase principalement sur le développement des compétences sportives, et ce, généralement au détriment du développement personnel (Côté & Fraser-Thomas, 2016). Dans les prochaines pages, nous discutons des raisons de cette tendance ainsi que des risques qu'elle pose.

Une nouvelle tendance

Notamment en raison de l'engouement pour les événements mondiaux tels les Jeux olympiques, le Superbowl ou encore la médiatisation du sport (Janelle et Hillman, 2003), il semble que l'atteinte de l'expertise sportive, c'est-à-dire la production d'une performance sportive supérieure sur une longue période de temps (Starkes, 1993), est hautement considérée à notre époque. Certains prétendent que la popularité grandissante du sport professionnel au sein de la culture générale a modifié la perception que l'on a du sport et des possibilités qui s'y rattachent (Coakley, 2009; Gould et Carson, 2004). Dans les faits, cet intérêt pour le sport professionnel, grandement propulsé par les médias, amène les jeunes à s'identifier aux grands

athlètes de ce monde et à les imiter tout en permettant aux parents d'offrir l'opportunité à leur enfant d'exceller dans le sport. En réponse à ce changement de perception, le sport chez les jeunes semble de plus en plus s'institutionnaliser. On associe quelques conséquences potentiellement néfastes à cette tendance.

D'abord, cette situation aurait notamment comme effet de brimer l'accessibilité du sport organisé aux jeunes provenant de milieu défavorisé (Coakley, 2009), puisque les programmes sportifs sont de plus en plus compétitifs, intensifs, orientés sur la performance et surtout coûteux (Côté et Fraser-Thomas, 2011; De knop, Skirtsad, Engstrom, Theeboom, et Wittock, 1996). Pour reprendre les objectifs du sport chez les jeunes cités plus tôt, cette trajectoire sportive pourrait donc compromettre l'objectif de participation induite à la pratique sportive chez les jeunes. Ensuite, il semble que plusieurs mythes et croyances sont colportés par certains praticiens œuvrant dans le sport chez les jeunes, particulièrement lorsque ceux-ci sont dans une démarche vers l'expertise sportive (Gould et Carson, 2004). La prédictibilité du succès à long terme basée sur les performances prépubères, la philosophie du « plus c'est mieux » ou encore la nécessité de sacrifier le plaisir inhérent à la pratique sportive afin d'atteindre les plus hauts sommets sont quelques exemples de mythes utilisés par des organisations sportives voulant identifier et développer la prochaine génération d'athlètes professionnels (Gould et Carson, 2004).

Visiblement, cette institutionnalisation du sport, que l'on pourrait appeler la pratique sportive dans un but d'expertise sportive, semble être exposée à un ensemble de retombées potentiellement négatives pour le participant. Ici-bas, nous discutons justement de celles-ci. D'abord, nous parlons des diverses initiatives pour identifier le talent tant recherché dans ces programmes sportifs, ensuite, de l'orientation de ces programmes, ce qui, rappelons-le, est l'un des facteurs déterminants de l'expérience sportive et du développement positif de l'athlète (Coakley, 2011) et finalement, les retombées développementales associées à la pratique sportive dite intensive.

Détection du talent sportif

Un des premiers éléments caractéristiques de ces programmes sportifs axés sur l'aspect performance est leur propension à vouloir « détecter le talent sportif ». Ainsi, malgré toutes les évidences qu'offre la littérature par rapport à l'inefficacité des méthodes d'identification du talent avant la puberté, beaucoup de parents de jeunes sportifs croient que le talent peut être découvert et développé en jeune âge (Baker, Cobley, et Schorer, 2012; Gonçalves, Rama, et Figueiredo, 2012; Gould et Carson, 2004). En effet, plusieurs programmes sportifs ayant pour but de favoriser le développement du talent et l'atteinte de l'expertise visent à offrir des conditions optimales de développement tels que des entraîneurs hautement qualifiés et un environnement à la fine pointe de la technologie (Cobley, Schorer, et Baker, 2012). Dans la littérature, on identifie un tel programme comme un Programme de Détection et Développement du Talent Sportif (PDDTS). Pour reprendre les propos de Cobley, Schorer et Baker (2012), la première des deux prémisses des programmes de DDTS, est que le talent est identifiable et donc par extension, mesurable. Par contre, la complexité et le nombre de facteurs très élevés qui infèrent sur le talent sportif mine notre compréhension des qualités nécessaires pour éventuellement atteindre l'expertise sportive. La deuxième prémisse fondamentale aux programmes de DDTS est que les performances faites à l'âge adulte peuvent être prédites par des performances faites en bas âge. Sur cette question, plusieurs chercheurs se sont prononcés voulant qu'il est très hasardeux, voire contre-productif, de se baser sur des performances réalisées avant la puberté pour prédire le succès futur (Baker, 2003; Vaeyens, Güllich, Warr, et Philippaerts, 2009). D'ores et déjà, puisqu'il appert que les deux prémisses de base ne sont pas robustes à l'épreuve de la science, il y a certainement matière à soulever des doutes sur la validité et surtout l'efficacité des programmes de DDTS. Pour appuyer ces propos, on peut penser à l'étude de Barreiros et coll. (2014) qui s'est intéressée à la prédictibilité du succès sportif en bas âge vers le succès international à l'âge adulte. Répertoriant tous les participants et participantes d'une cohorte d'équipes nationales portugaises de quatre sports différents, les chercheurs ont conclu que seulement le tiers des 395 athlètes répertoriés ayant été sélectionné sur l'équipe nationale junior ont réussi à faire le saut sur l'équipe nationale niveau senior. Ces constats renforcent l'idée que le succès à l'enfance ou l'adolescence (ici identifié par la sélection sur l'équipe nationale junior) n'est pas

un prédateur fiable du succès à l'âge adulte (ici identifié par la sélection sur l'équipe nationale senior).

Approche par spécialisation hâtive

Lorsqu'on parle de programmes sportifs axés sur la performance chez les jeunes, on fait généralement référence à une approche par spécialisation hâtive. Cette approche se caractérise par quatre paramètres distincts : (1) début de la pratique sportive à l'enfance (2) l'enfant s'engage dans la pratique d'une seule discipline sportive (3) un niveau de concentration et d'entraînement très élevé dès l'entrée dans le sport, ainsi que (4) la participation à des compétitions (Baker, Cobley, & Fraser-Thomas, 2009).

Cette approche s'inspire notamment des travaux sur la pratique délibérée d'Ericsson, Krampe et Tesch-Römer (1993). Ceux-ci ont en effet amené une nouvelle conception du développement de l'expertise qui a influencé non seulement le milieu scientifique, mais également la communauté sportive en général (entraîneurs, athlètes, médias, etc.) et ce, bien que leur étude fût conduite avec des joueurs de violon ! En somme, ces auteurs soutiennent que l'atteinte de l'expertise serait en grande partie imputable au nombre d'heures de pratique spécifique à une activité. Leur contribution au champ d'études est notamment d'avoir conceptualisé cette pratique spécifique comme relevant de la pratique délibérée, c'est-à-dire de la tâche consciente et organisée d'actions ou d'enchaînements d'actions dans le but d'améliorer une performance à venir. Cette pratique consume du temps et de l'énergie, le plaisir n'est pas inhérent à l'action et la motivation à pratiquer réside dans l'atteinte d'une performance future. Selon des tenants de cette approche, la pratique délibérée est nécessaire et suffisante pour atteindre l'expertise (Ericsson, Prietula, & Cokely, 2007). Bien qu'Ericsson et ses collaborateurs (1993) ne l'aient pas dit de façon succincte dans leur étude, la règle voulant que 10 000 heures ou dix ans de pratique délibérée sont nécessaires à l'atteinte de l'expertise a gagné en popularité (Epstein, 2013; Baker, Horton, Robertson-Wilson, et Wall, 2003; Baker et Horton, 2004; Williams et Ford, 2008). Brièvement, l'approche de la spécialisation hâtive sous-tend qu'un athlète devrait se spécialiser dans une seule discipline sportive dès son jeune âge et valoriser la pratique délibérée, avant toute autre forme de pratique. Bien que la spécialisation hâtive s'est avérée être efficace pour atteindre l'expertise sportive,

particulièrement dans certaines disciplines sportives où le pic de performance est avant la puberté, telle la gymnastique artistique (Law, Côté, et Ericsson, 2008), ou encore lorsqu'un sport est prédominant dans une culture, comme le soccer en Angleterre ou le hockey au Canada (Williams et Ford, 2008), on y associe plusieurs risques. Par exemple, les conditions de participations relatives à cette approche comporteraient des dangers pour la santé des jeunes (Wiersma, 2000), des risques plus élevés de décrochage sportif (Jessica Fraser-Thomas, Côté, et Deakin, 2008; Wall et Côté, 2007) et d'épuisement sportif (Brenner, 2007). Bref, plusieurs chercheurs remettent en doute cette approche pour diverses raisons. D'abord, elle ne semble pas être garante de l'atteinte de l'expertise, mise à part pour une infime portion des participants (Côté et Abernethy, 2012; Côté, 1999; Gonçalves, Rama, et Figueiredo, 2012; Malina, 2010). Ensuite, puisqu'elle ne procure pas un plaisir immédiat et qu'elle est épuisante, la pratique délibérée mine la participation sportive – immédiate et à long terme – des jeunes. Également, elle peut avoir des conséquences négatives sur développement personnel des jeunes (Baker, 2003; Côté et Fraser-Thomas, 2011; L. Wiersma, 2000). Ainsi, on note que l'approche par spécialisation hâtive est en adéquation avec deux des trois visées du sport chez les jeunes que nous avons présentées plus tôt (Côté & Hancock, 2016).

Retombées développementales

À plusieurs moments dans le présent travail, nous avons exposé que les retombées associées à la pratique sportive étaient généralement le fruit de l'interaction d'un ensemble de facteurs. Dans cette section du travail, nous nous intéressons particulièrement aux effets de la pratique sportive intensive sur le développement d'un athlète. Maintenant, avant d'aborder les impacts de la pratique sportive sur le développement, il convient de spécifier qu'au-delà des impacts usuels sur les plans psychologique, physiologique et social qui s'opèrent à l'adolescence, ce qui caractérise un jeune dans une démarche d'atteinte de l'expertise, c'est que chaque journée soit perçue comme une étape de l'engagement à long terme dans le sport compétitif (Brettschneider, 1999). Dans ce cadre, la participation sportive devient prépondérante et régulatrice de la vie des athlètes et la spécialisation sportive est ce moment dans le temps où l'on considère qu'un athlète s'engagera dans cette démarche (Capranica & Millard-Stafford, 2011). Le moment de la spécialisation, dépend généralement du programme

sportif ou encore, des exigences de la discipline même. Successivement, nous présentons les risques puis les bénéfices associés à ce type de pratique.

Risques

D'entrée de jeu, il faut souligner que la plupart des effets néfastes reliés à la pratique sportive intensive ont lieu lorsque le jeune se spécialise hâtivement dans son sport. Pour plusieurs raisons, l'approche de la spécialisation hâtive, brièvement décrite et critiquée dans la section précédente, peut miner le désir de l'athlète à adopter la pratique sportive comme mode de vie (Brenner, 2007). En nous inspirant du cadre de référence du *National Research Council and Institute of Medicine* (2002), nous explorerons les risques associés à la participation sportive intensive, particulièrement chez les jeunes, selon les dimensions physique, psychologique et sociale.

Au niveau physique, la pratique sportive intensive peut mener aux blessures d'usure, c'est-à-dire à des dommages microtraumatiques aux os, tendons ou muscles, causés par un stress répétitif (Brenner, 2007; Malina, 2010). Les jeunes sont particulièrement concernés, puisque le corps en maturation ne peut soutenir la même quantité de stress qu'un adulte. De plus, il semble que plus le niveau de compétition augmente, plus le jeune athlète est à risque de blessures, particulièrement dans les sports individuels et dans une approche de spécialisation hâtive (Oliver, Lloyd, et Meyers, 2011). Ces conclusions sont validées par Law, Côté et Ericsson (2008), qui ont également observé que le niveau de santé global des gymnastes artistiques expertes diminuait au fil de leur participation. Comme rapporté par Baker et ses collègues (2009), certains chercheurs ont associé la pratique sportive intensive à une altération de la poussée de croissance et de la maturation, mais à ce jour, aucune relation de cause à effet n'a été prouvée (Malina et al., 2013).

Au niveau psychologique, la pratique sportive peut être perçue négativement par les jeunes lorsqu'ils sentent de la pression pour gagner, ainsi que s'ils se perçoivent incompetents ou nuisibles pour l'équipe (Fraser-Thomas et Côté, 2009; Fraser-Thomas et al., 2005). On associe également le sport de compétition avec une hausse de stress et d'anxiété à la performance (Committee on Sports Medicine and Fitness, 2000). Autrement, les athlètes engagés dans une

démarche d'excellence sont plus à risque du syndrome de surentrainement, également appelé épuisement sportif. Celui-ci se définit par un ensemble de changements physiques, psychologiques et hormonaux qui mènent à une diminution des performances sportives (Brenner, 2007). En effet, une pratique excessive, particulièrement délibérée, et un stress chronique seraient des facteurs de risque à l'épuisement sportif (Campitelli et Gobet, 2011; Martens, 1993). Coakley (1992) amène un point de vue fort intéressant, en associant ce phénomène non seulement aux caractéristiques individuelles de l'athlète, mais également au contexte social du sport de haute performance, insistant sur les buts poursuivis par les parents et les entraîneurs, ainsi que la grande pression exercée sur les athlètes, particulièrement lorsqu'ils sont adolescents. Ayant peu d'information sur celui-ci, il y a lieu de se questionner sur les buts poursuivis par les agents socialisants (parents, entraîneurs, athlètes, etc.) qui font partie de ce contexte. Sinon, il semble y avoir un lien entre la pratique intensive du sport et certains problèmes alimentaires, particulièrement dans les sports où l'aspect esthétique est jugé, comme la gymnastique ou le patinage artistique (Committee on Sports Medicine and Fitness, 2000). Donnelly (1993) associe cela aux comportements excessifs que peuvent parfois démontrer certains athlètes d'excellence. Finalement, partant de la prémisse que les jeunes engagés dans une démarche d'expertise valorisent hautement leur sport, une succession d'échecs sportifs peut miner leur estime de soi et leur motivation (Martens, 1993). Ultimement, cela pourrait affecter le plaisir relié à la pratique sportive et les éloigner du sport momentanément ou de façon permanente (Baker et al., 2009). À ce titre, une des conséquences observées de la spécialisation hâtive est une hausse du taux de décrochage sportif (Baker, 2003; Butcher, Lindner, et Johns, 2002; Wiersma, 2000). Dans la section précédente, une des observations de Perreault (2005) faisait état du taux de décrochage assez élevé pour les élèves de secondaires 4 et 5. Les raisons évoquées étaient diverses et nous remettons en question le fait qu'être dans une discipline sportive unique pendant une longue période de temps peut avoir une incidence.

Au niveau social, Donnelly (1993) a rapporté qu'au terme d'entrevues menées avec 45 athlètes d'excellence récemment retraités, plusieurs avaient mentionné connaître des difficultés dans la conciliation des exigences sportives et des relations sociales. Par exemple, l'absence de vie familiale, des problèmes financiers et le manque d'indépendance à

l'adolescence sont ressortis comme obstacles rencontrés. Dans les relations avec leurs pairs, certains athlètes ont mentionné ne pas avoir eu assez d'occasions de prendre part aux activités normales d'un adolescent, comme faire la fête ou être avec des amis. Les propos rapportés par ces athlètes renforcent l'idée de Malina (2010) que cette pratique sportive accentue l'isolement social de l'athlète à une période cruciale de son développement, soit l'adolescence. En effet, en raison de l'engagement en temps et en énergie, il appert que certains jeunes athlètes échouent à développer un ensemble de compétences sociales et deviennent très centrés sur eux-mêmes (Martens, 1993). Autrement, bien qu'elles n'aient pas été effectuées sur des athlètes dans une démarche d'expertise, une recherche sur le développement social d'une vingtaine d'athlètes d'âge scolaire secondaire de quatre sports différents (basketball, volleyball, soccer et badminton) suggère que la pratique sportive nuirait à l'adoption de valeurs morales positives (Camiré et Trudel, 2010). Une autre recherche, cette fois effectuée sur des joueurs de soccer au Québec avance que la pratique sportive normaliserait des comportements jugés agressifs (Gendron, Frenette, Debarbieux, et Bodin, 2011). Dans ces deux études, l'environnement et l'entraîneur sont identifiés comme facteurs d'influence principaux au développement social de l'athlète. Ces conclusions sont cohérentes avec celle de Rutten et ses collègues (2006), qui estiment que 7% des comportements antisociaux sont causés par des éléments spécifiques de l'environnement, comme les comportements valorisés par l'entraîneur.

Bénéfices

Dans la section précédente, nous avons convenu que lorsqu'un programme sportif adopte des visées de participation, de performance et de développement personnel, des bénéfices développementaux peuvent être observés. Cela est vrai même dans les programmes sportifs qui visent l'excellence (Fraser-Thomas & Strachan, 2015). Ainsi, au terme d'entrevues avec 45 anciens athlètes d'excellence, Donnelly (1993) a conclu qu'au-delà des risques inhérents à la pratique sportive intensive, la plupart des athlètes considèrent, en rétrospective, que leur carrière sportive a été une expérience positive et à refaire. Cette conclusion nous interpelle puisqu'ultimement, toutes les formes de pratique sportive devraient favoriser le développement et le bien-être de ses participants, que ce soit sous la forme récréative ou compétitive (Siedentop, 2001). Comme exposé plus tôt, certaines approches telles la

spécialisation sportive hâtive peuvent être nuisibles au développement physique, social, et psychologique de l'athlète. À l'opposé, les approches axées sur la diversification des moyens d'action en bas âge et une spécialisation progressive semblent à la fois répondre aux besoins développementaux des jeunes ainsi qu'aux objectifs de performance (Côté, Baker, & Abernethy, 2007). Reprenant à nouveau la typologie du NRCIM (2002), nous exposons les bénéfices associés à la pratique sportive, particulièrement dans un contexte de poursuite d'excellence.

Au niveau physique, en plus des bénéfices sur la santé associés à la participation sportive et reconnus par tous, les jeunes engagés dans une démarche d'expertise développent un ensemble de compétences motrices générales ou spécifiques. Cela est particulièrement vrai pour les jeunes athlètes qui diversifient leur pratique sportive dès leur entrée dans le sport afin d'acquérir des habiletés différentes (Côté et al., 2007). Bien que la recherche n'ait pas encore validé le concept de transférabilité des compétences d'un sport vers un autre, certaines évidences portent à croire que certaines de ces compétences générales seraient transférables (Côté, Baker, & Abernethy, 2003). Qui plus est, lorsque la pratique sportive est bien encadrée, des bénéfices sont observés en terme de croissance et de développement moteur (Fraser-Thomas et al., 2005).

Au niveau psychologique, toujours en fonction des exigences propres à leur discipline sportive, les jeunes athlètes développeront en tout ou en partie la capacité à se fixer des buts, à autoévaluer leurs performances, à utiliser l'imagerie mentale, à bien s'organiser, à être dévoué, à contrôler leur attention et gérer les distractions, à conjuguer avec la pression et avoir une conscience de soi développée faisaient partie de ces compétences (Bailey et al., 2010). Ces compétences ont également été identifiées comme déterminantes dans l'expertise sportive (Abbott & Collins, 2004; Orlick & Partington, 1988). Outre être nécessaire dans l'atteinte de l'expertise sportive, celles-ci seraient également transférables dans la vie en général (Danish, Forneris, Hodge, & Heke, 2004). Bien entendu, au-delà de ces compétences spécifiques, la pratique sportive compétitive peut entre autres contribuer à une hausse de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité (Fraser-Thomas et al., 2005), en plus de favoriser la résilience (Treasury, 2007).

Au niveau social, le sport peut-être un véhicule pour promouvoir le développement social puisque l'athlète aura plusieurs opportunités d'interagir avec des jeunes et des adultes, dans des contextes et des lieux différents (Martens, 1993). À l'instar du développement des compétences motrices, les jeunes athlètes qui optent pour une diversification des activités en début de parcours sportifs sont exposés à plusieurs contextes et plusieurs individus, ce qui en soi leur permet de développer certaines compétences sociales (Côté et al., 2003). Parmi celles-ci, la coopération, la responsabilisation, l'empathie, le contrôle de soi et l'affirmation de soi ont été identifiés par Côté et Hay (2002a). Parallèlement à cela, Chelladurai (2011) a fait un lien entre le développement du leadership et la poursuite de l'excellence, affirmant que la démarche pour atteindre l'un, était semblable à l'autre. Au-delà des compétences, la participation sportive peut également contribuer à créer un réseau d'amis, tel que le rapportent plusieurs anciens athlètes d'excellence lors d'entrevues (Donnelly, 1993).

Résumé

Bien que la liste des risques et des bénéfices associés à la pratique sportive intensive ne soit pas exhaustive, on retient que ces retombés sont intimement associés au contexte de la pratique et à l'orientation du programme sportif. Ainsi, il semble que la plupart des effets néfastes découlent d'une approche par spécialisation hâtive, qui selon toute vraisemblance, est de plus en plus populaire.

1.1.4 Constats sur la pratique sportive chez les jeunes

Alors, la pratique sportive, est-ce l'eldorado du développement ? Dans la présente section, nous avons tenté de répondre à cette question, brossant d'abord un portrait des habitudes sportives des jeunes pour en dégager quelques tendances, dont celles d'un intérêt nouveau pour la pratique sportive en contexte organisé tout comme la multiplication des programmes sportifs spécialisés et résolument orientés vers des buts de performances.

Outre ce portrait de la participation sportive chez les jeunes, nous avons constaté que sous certaines conditions, la pratique sportive pouvait s'avérer être un puissant vecteur de développement positif pour l'athlète. Sans faire une liste exhaustive des conditions, soulignons

que l'encadrement offert, les objectifs du programme ainsi que le contexte de la participation ont été avancés comme facteurs déterminants. Ainsi, ce n'est pas tant la « simple » pratique sportive qui peut être bénéfique pour le développement d'un jeune, mais bien tout ce qui l'entoure.

Dans la dernière partie de l'exposé, nous avons soulevé quelques questions fort pertinentes quant aux objectifs poursuivis par les programmes sportifs qui s'adressent aux jeunes. S'inscrivant dans les travaux de Côté et Hancock (2016), nous avons convenu que pour favoriser le développement complet d'un jeune, un programme sportif devait poursuivre trois objectifs : (1) favoriser la participation des jeunes (2) offrir des opportunités de développement des compétences spécifiques au sport en vue de produire une performance et finalement (3) mettre en place des conditions favorables au développement personnel et au réinvestissement des apprentissages dans d'autres contextes que celui sportif. Comme avancé par les auteurs, mettre l'emphase sur un objectif mine généralement l'impact des deux autres, ce qui ultimement, pourrait minimiser les impacts positifs que la pratique sportive peut avoir sur la vie d'un jeune. Cette situation est justement celle qui est de plus en plus observée, un peu partout dans le monde. En effet, avec la multiplication de programmes sportifs avec des objectifs principalement axés performance, on semble adopter de plus en plus une approche par spécialisation hâtive et un système de détection du talent sportif et ce, dans le but de développer des athlètes élités. Pour appuyer l'idée que mettre l'emphase sur un objectif – la performance dans notre cas – plutôt que les deux autres puisse être néfaste pour le participant, rappelons que les propos de Siedentop (2001) au sujet des buts poursuivis avec le sport vont exactement en ce sens. Selon lui, il y a forcément un danger qui est relié à l'importance démesurée que l'on puisse accorder au développement du sport d'élite, puisqu'un nombre infime d'individus en profiteront, et cela à un coût très élevé.

Ultimement, une certaine ambivalence semble s'emparer du sport organisé chez les jeunes. D'une part, si on reconnaît son immense potentiel pour favoriser le développement positif de ses participants, on observe également qu'une tendance à l'orienter vers des objectifs de performances – au détriment de ceux liés à la participation et au développement personnel – semble s'installer.

En considérant ce que nous venons tout juste d'exposer, nous nous penchons dans la prochaine section sur un programme québécois qui met à la disposition des fédérations sportives et des commissions scolaires un dispositif permettant à des élèves-athlètes identifiés de combiner réussite scolaire et objectifs sportifs ambitieux. En quelques mots, le programme Sport-études offre un environnement unique où les contraintes sportives de l'élève-athlète sont prises en compte dans sa tâche scolaire. À cet égard, ce dernier a accès à des entraîneurs qualifiés et divers professionnels (consultants en préparation mentale, nutritionniste, etc.) ainsi que des mesures pédagogiques adaptées pour le soutenir dans sa démarche d'excellence sportive. Si au premier regard, ce programme sportif semble s'inscrire principalement dans un objectif de performance, il sera intéressant de voir si les conditions de participations particulières favorisent également des objectifs de « participation » et de « développement personnel ».

1.2 Le programme Sport-études

Le Programme Sport-études est une initiative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) qui permet à ses participants, un groupe ciblé d'élèves de niveau secondaire, de bénéficier d'un ensemble de conditions de participation favorables à la réussite scolaire tout en s'inscrivant dans une démarche sportive d'excellence. Dans la présente section, nous présentons ce projet éducatif particulier offert à quelque six mille élèves-athlètes – c'est le terme générique pour désigner les jeunes participants – à travers le Québec.

Avant de poursuivre, il nous apparaît pertinent de situer le programme Sport-études dans le paysage sportif québécois. En effet, comme discuté dans la section précédente, pour favoriser un sain développement des jeunes, les programmes sportifs visent des objectifs de participation, de développement personnel et de performance (Côté & Hancock, 2016). Nous avons également observé que de plus en plus de programmes sportifs adoptaient des visées de performance au détriment des deux autres, ce qui ultimement, pourrait miner les retombées développementales potentiellement positives qu'on associe à la pratique sportive chez les jeunes. Basé sur les informations disponibles, il nous semble clair que le programme Sport-

études s'inscrit dans cette catégorie de programmes sportifs. Dans leur analyse de ce programme, Vandemoortele et Larivière (1996) définissent le Sport-études comme « *un projet à vocation particulière qui vise à offrir aux jeunes athlètes identifiés pour leurs aptitudes sportives exceptionnelles la possibilité d'actualiser leur plein potentiel sportif et de réussir leurs études secondaires grâce à des services adaptés et à un encadrement de qualité concertés entre les milieux sportif, scolaire et scientifique* » (p.73). Plus récemment, le MÉES posait comme condition nécessaire aux fédérations sportives participantes d'expliquer « *comment et pourquoi un programme Sport-études est un moyen approprié pour atteindre l'excellence dans le cas du sport concerné* » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, p.3). De ces faits, peu de doute subsiste pour ainsi considérer que le programme Sport-études s'inscrit dans ce que Siedentop nomme un but de développement de l'excellence sportive chez les jeunes, soit : « *allow the most talented and interested young athletes to pursue excellence, to realize their full potential* » (Siedentop, 2001, p.395).

Maintenant, pour bien comprendre ce qu'est ce programme et comment il se structure, nous dressons un portrait historique et actuel du programme, ses visées, ses conditions de réalisation, ainsi que le corpus de recherches effectuées sur ce programme. De cet exposé, nous aurons une meilleure perspective pour y faire émerger certains enjeux relatifs à l'expérience vécue par les participants ainsi que l'influence sur leur développement personnel.

1.2.1 Historique

Il y a plus de 30 ans, au Québec, un comité mandaté par le ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche (MLCP) se penchait sur la problématique de la conciliation du sport et des études (Comité chargé d'étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec, 1982). Le mandat de ce comité était d'établir un portrait de la situation des athlètes qui devaient, tout en excellant sur la scène sportive, réussir à l'école. Les conclusions du rapport étaient claires; le MLCP n'en faisait pas assez pour aider les jeunes à poursuivre des activités de développement personnel (que ce soit le sport ou autre). En mettant en lumière le poids du choix que devaient faire les élèves-athlètes pour poursuivre dans leur sport au détriment des études, ou vice-versa, le comité avait comme but de sensibiliser les autorités à la

question de la conciliation entre sport et études. Découlant de ce rapport, le programme Sport-études vit donc le jour.

Quelques années plus tard, à la demande du défunt ministère de l'Éducation du Québec, Vandemoortele et Larivière (1996) ont produit un rapport qui visait à « *décrire le plus fidèlement possible les caractéristiques des projets Sport-études et par la suite à dégager des recommandations congruentes au développement futur de ce genre de projet* » (p.0). Soulignons qu'avant ce rapport, on observait une grande disparité dans les mécanismes de fonctionnement des divers projets Sport-études qui se multipliaient depuis 1985 (Vandemoortele & Larivière, 1996). En résumé, reconnaissant d'abord le programme Sport-études comme un projet d'émergence de l'excellence sportive, les auteurs du rapport ont recommandé aux autorités politiques de l'époque le maintien des reconnaissances du programme Sport-études par le biais d'un code d'accréditation et des mécanismes formels révisés ainsi que l'amélioration de la concertation des divers acteurs du programme Sport-études au niveau local, régional et provincial. Découlant de ce rapport, le programme Sport-études, alors peu légiféré, est devenu en 1998 encadré et assujéti à un ensemble de règles et de procédures que les écoles doivent respecter pour offrir un programme Sport-études. Ces règles sont abordées en détail plus bas. Le tableau 1 résume les jalons du programme Sport-études :

Tableau 1 - Évènements marquants de l'histoire du PSÉ	
Années	Évènements
1982	Rapport du MLCP : peu d'opportunités de concilier réussite scolaire et sportive au Québec
1985	Instauration des premiers programmes Sport-études au Québec
1996	Rapport de Vandemoortele et Larivière : analyse de fond du projet Sport-études
1998	Le programme est désormais légiféré et assujéti à un ensemble de règles de reconnaissances pour être dûment reconnu

Maintenant, qu'en est-il du nombre de participants ? La figure 1 recoupe les informations³ que nous avons collectées. On peut y observer les fluctuations de participants au cours des années :

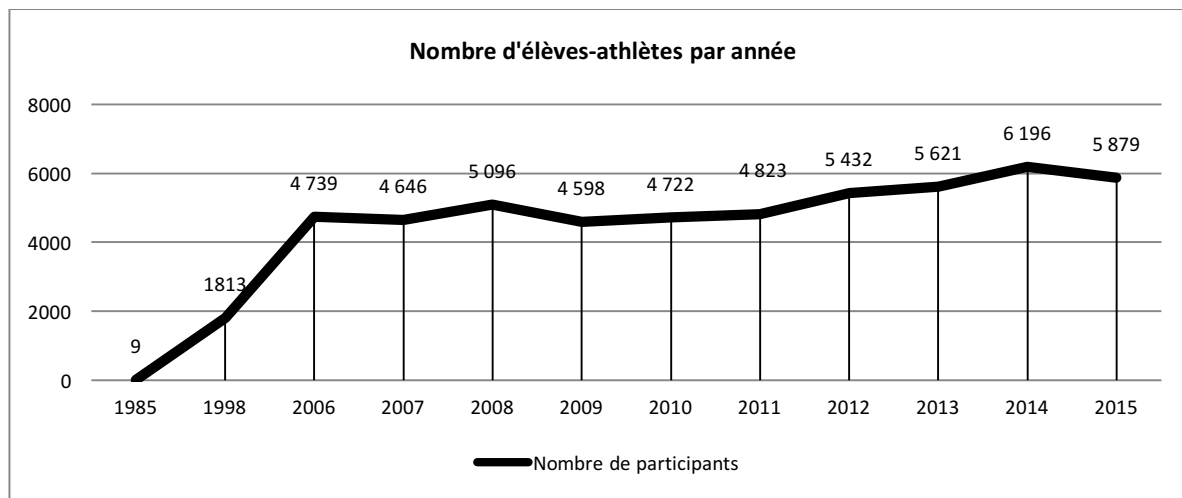


Figure 1 - Évolution du nombre d'élèves-athlètes du PSÉ

Soulignons d'abord qu'à ses débuts, en 1985, neuf élèves-athlètes seulement étaient reconnus. Dix ans plus tard, on dénombrait 1813 élèves-athlètes (Vandemoortele et Larivière, 1996) alors que les données disponibles depuis 2006 laissent croire que le nombre d'élèves-athlètes est relativement stable, même si l'on observe une légère hausse. Outre le nombre de participants, mentionnons que les chiffres les plus récents font état de 450 mandataires sportifs reconnus dans 45 établissements secondaires du Québec offerts pour 35 disciplines sportives différentes (Gouvernement du Québec, 2017b). À la lumière de ces chiffres, nous observons une hausse marquée des participants au cours des 20 premières années d'existence et une stabilité relative au cours de la dernière décennie.

1.2.2 Portrait actuel

Comme présenté en introduction à la dernière section, le programme Sport-études a émergé d'un besoin de faciliter la réussite scolaire et sportive pour les quelques athlètes qui, dans les

³ La présente figure recoupe des données collectées du rapport de Vandemoortele et Larivière (1996) pour les années 1985 et 1995, d'un échange de courriel avec Jean-François Quirion, collaborateur du programme Sport-études (volet scolaire) pour les années 2006 à 2010, du Bulletin Sport-études de juin 2015 (2015) pour les années 2011 à 2014 et finalement, de la présentation de Quirion et Fyfe pour l'année 2015 (2016).

années 80, devaient souvent faire le choix de l'un ou l'autre. Plus de trente ans plus tard, à quoi ressemble désormais le programme Sport-études ? Dans les prochaines pages, nous présentons le portrait actuel de ce projet pédagogique particulier, présentant d'abord sa structure organisationnelle, ses conditions de participation, la clientèle visée ainsi que ses particularités qui en font un programme somme toute assez exclusif.

Structure du programme

De prime abord, la structure organisationnelle du programme Sport-études peut paraître complexe, car ce programme n'est en soit qu'un dispositif que le MÉES met à la disposition des fédérations sportives et des commissions scolaires pour offrir des conditions de pratique sportive complémentaire au curriculum scolaire. Pour en bénéficier, elles doivent toutes deux en faire la demande et se conformer à certaines exigences. La figure 2 illustre bien la chaîne des pouvoirs et responsabilités sur laquelle se fonde le programme Sport-études

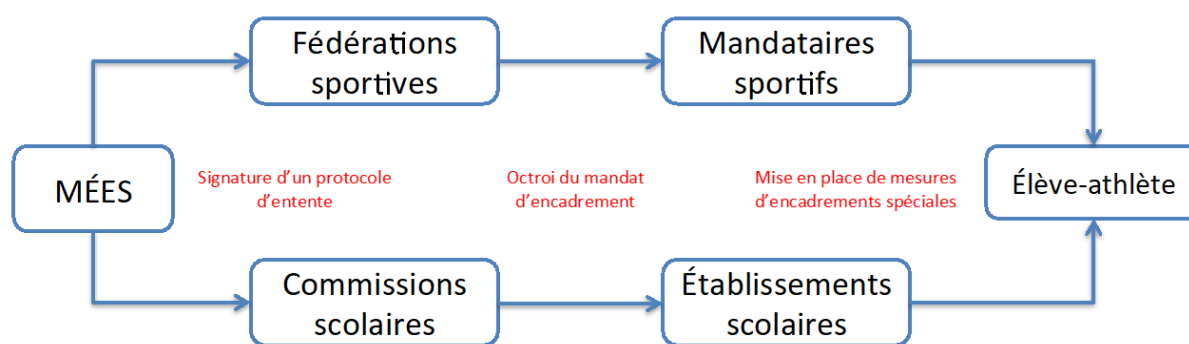


Figure 2 - Rôles et responsabilités des instances du PSÉ

Comme observé ici haut, tout émane du MÉES. En effet, lorsque les fédérations sportives et les commissions scolaires voient leur demande de bénéficier du programme Sport-études acceptée, elles signent un protocole d'entente avec le MÉES afin de respecter les règles de reconnaissance (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Ici-bas, nous décrivons en détail le rôle de chaque acteur de cet organigramme.

Au niveau sportif, ce sont les fédérations sportives qui sont responsables de faire la demande auprès du MÉES. Cette demande se fait par le biais d'un argumentaire qui s'intègre dans le Programme de Soutien au Développement de l'Excellence sportive (PSDE) que les fédérations déposent chaque quatre ans pour être reconnue et recevoir du financement du

gouvernement québécois (Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports, 2013). Au cœur de cet argumentaire, les fédérations doivent démontrer la pertinence de se munir du programme Sport-études dans une perspective de développement de l'excellence. Lorsque la reconnaissance pour se doter du programme Sport-études est octroyée à la fédération sportive, cette dernière désigne un mandataire sportif – soit un entraîneur, une association ou un club sportif – pour voir à l'encadrement quotidien de l'élève-athlète. Autrement dit, l'encadrement des élèves-athlètes peut se faire à l'extérieur des murs de l'établissement scolaire. Afin d'être reconnue, la fédération doit s'assurer des éléments ici-bas :

Tableau 2 – Règles de reconnaissance pour le PSÉ – volet sportif (MÉES, 2016)
Dans son plan de développement de l'excellence, la fédération sportive indique comment et pourquoi un programme Sport-études est un moyen approprié pour atteindre l'excellence dans le cas du sport concerné;
Le mandataire sportif offre un encadrement sportif de 15 heures par semaine à raison de trois (3) heures consécutives par jour scolaire durant l'année scolaire, selon le cadre défini dans le modèle de développement de l'excellence de la fédération;
Le mandataire sportif offre des aires d'entraînement adéquates, sécuritaires et accessibles;
Le mandataire sportif offre un ratio athlètes-entraîneurs acceptable selon la discipline sportive;
Le mandataire sportif s'assure qu'une certification des entraîneurs, correspondant de façon minimale au niveau 3 (technique, pratique et théorique) ou à un profil de Compétition développement (volet technique et Volet C requis) du Programme national de certification des entraîneurs (PNCE), ou une formation équivalente, reconnue et autorisée par la fédération sportive;
La transmission, à ses mandataires et au Ministère pour validation, de ses grilles d'évaluation, qui respectent le modèle de développement à long terme de l'athlète.

À la lecture des règles de reconnaissance, il est évident que notre attention est portée d'abord sur le nombre d'heures d'encadrement sportif (15) que l'élève-athlète bénéficie. Considérant que ce temps consacré à la pratique sportive se fait dans une discipline sportive unique, on peut présumer que l'environnement sportif devient une pierre angulaire dans la vie de l'élève-athlète. Autrement, l'essentiel de l'encadrement sportif se fait par un intervenant qui est reconnu par sa fédération sportive en vertu d'une formation professionnelle d'entraîneur, généralement prodiguée par l'Association Canadienne des Entraîneurs via son Programme

National de Certification des Entraîneurs (PNCE). Bien que cette association se targue « *d'être à l'avant-garde dans le domaine de l'éducation des entraîneurs et des entraîneuses* » (Association Canadienne des Entraîneurs, 2017), un rapide coup d'œil à leur PNCE nous laisse croire que la formation dispensée n'est pas aussi complète qu'un baccalauréat en enseignement, nécessaire pour être enseignant titulaire au Québec. À titre comparatif, pour être reconnu comme un enseignant, un étudiant de l'Université de Montréal doit réussir 120 crédits et 700 heures de stage échelonnés sur quatre ans (Service de l'admission et du recrutement, 2017), alors que la formation PNCE comporte six modules multisports de quelques heures, une semaine de formation spécifique et quelques travaux à compléter.

Maintenant, pour le volet scolaire, ce sont les commissions scolaires qui doivent soumettre leur candidature au MÉES s'ils souhaitent pouvoir offrir un programme Sport-études. Cet exercice se fait généralement de concert avec un de ses établissements scolaires puisque l'implantation d'un programme Sport-études comporte son lot de défis logistiques. Au niveau des établissements d'enseignement privé, on observe une mécanique semblable, à la différence que c'est l'établissement même qui soumet sa candidature pour bénéficier d'un programme Sport-études. L'essentiel des règles de reconnaissance se trouve dans le tableau 3

Tableau 3 - Règles de reconnaissance pour le PSÉ – volet scolaire (MÉES, 2016)
L'établissement organise des groupes fermés d'élèves pour chaque niveau scolaire dans lequel il y a des élèves-athlètes reconnus;
Toutes les matières obligatoires prévues à l'article 23 ou 23.1 du <i>Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire</i> (RP) doivent être à la grille horaire;
Le calendrier scolaire des élèves-athlètes comporte entre 585 et 675 heures sur une possibilité de 900 (soit entre 65 % et 75 %) consacrées aux services d'enseignement des matières obligatoires et incluant les matières à option;
La grille horaire des élèves-athlètes est conçue de manière à permettre l'encadrement sportif de ceux-ci sur une période de trois heures consécutives et sur une base quotidienne entre 7h30 h et 16h30;
L'école établit des mesures particulières de soutien pédagogique pour répondre aux besoins particuliers de sa clientèle Sport-études.

À nouveau, ce que l'on retient en priorité, c'est que les élèves-athlètes doivent couvrir l'ensemble de la matière scolaire prévue par le RP mais dans un laps de temps plus court

puisque 25% à 35% de la grille-horaire hebdomadaire est consacré à l'encadrement sportif. Concrètement, un élève-athlète va à l'école le matin puis après le dîner, se dirige à son lieu d'entraînement pour y être encadré par son entraîneur sportif. Par exemple, après le dîner, les élèves-athlètes d'un club de natation de Montréal quittent leur école pour aller de 14h à 15h en salle de musculation puis dans l'eau de 15h30 à 17h30 du lundi au vendredi en plus de nager le samedi matin de 7h à 9h. Pour ces jeunes, on doit ajouter une dizaine de fins de semaine de compétition par année, et ce, partout à travers la province et parfois, le pays.

À la vue des exigences requises, tant sur le plan scolaire (apprentissage en accéléré) que sportif (haut volume de temps consacré à la pratique sportive), le MÉES indique sur son site web que « *l'élève doit s'attendre à ce que le rythme exigé pour les apprentissages soit plus élevé que dans les programmes réguliers, car le temps consacré en classe est moindre. Il devra s'engager avec beaucoup d'autonomie et faire preuve de sérieux s'il veut réussir* » (Gouvernement du Québec, 2017a). Ainsi, on présume qu'un certain profilage doit être exercé avant d'entrer au programme Sport-études pour maximiser les chances de réussir.

Clientèle

Au-delà de la capacité de l'élève-athlète à combiner avec succès les exigences scolaires dans un temps réduit, au profit d'une pratique sportive soutenue, à qui s'adresse réellement ce programme ? D'emblée, sur leur site web présentant le programme Sport-études, le MÉES écrit : « [Pour] *les jeunes du secondaire qui ont un talent sportif reconnu par une fédération et qui visent l'excellence sportive, les programmes Sport-études représentent un choix tout indiqué* » (Gouvernement du Québec, 2017a). Deux éléments importants surgissent de cette phrase : la reconnaissance d'un talent sportif par la fédération et la visée d'excellence.

D'abord, afin d'être éligible pour participer au programme Sport-études, il faut être reconnu par sa fédération sportive. En effet, dans le but d'évaluer la profondeur et la qualité de leur bassin d'athlètes compétitifs, chaque fédération sportive établit des critères d'identification propres à leur discipline sportive. Ces critères sont ensuite utilisés pour identifier les « *athlètes [qui] ont déjà démontré leur talent (appartenance à un niveau donné de compétition, réussite de standards ou de tests particuliers) et [qui] compétitionnent régulièrement à l'échelle*

internationale, canadienne ou provinciale. Selon le modèle de développement des athlètes de la discipline, ils sont en voie de devenir des athlètes de haut niveau » (Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports, 2013, p.2). Ainsi, pour classer les athlètes de leur bassin compétitif, les fédérations attribuent des étiquettes d'identification à leurs athlètes, principalement en vertu de leurs performances. D'abord, tout en haut de la pyramide, elles attribuent l'étiquette *excellence* (ex : membre de l'équipe canadienne), ensuite, celle d'*élite* (ex : membre de l'équipe du Québec ouverte) puis, de *relève* (ex : membre de l'équipe développement) (Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports, 2013). De manière générale, les athlètes ayant l'une des trois étiquettes mentionnées bénéficient d'un soutien financier et matériel de leur fédération sportive en vertu de leur production de performance ou leur potentiel à en livrer. Maintenant, une quatrième étiquette est également attribuée par ces fédérations et c'est celle qui nous intéresse le plus puisqu'elle est le prérequis pour être éligible au programme Sport-études. En effet, l'étiquette *espoir* est attribuée aux athlètes qui s'inscrivent dans une démarche sportive d'excellence – comme on le retrouve en Sport-études – et qui bénéficient d'un encadrement approprié, toujours selon le modèle de développement des athlètes propre à chaque discipline sportive. Concrètement, on présuppose que les élèves-athlètes identifiés *espoir* et souhaitant participer au programme Sport-études ont dépassé le stade de l'initiation au sport et sont pressentis par leur fédération sportive pour accéder à un niveau de compétition plus élevé. Pour terminer, soulignons que le processus d'identification des athlètes fluctue d'une fédération à l'autre, notamment en raison des exigences de chaque discipline sportive et du financement reçu.

Au-delà de l'identification nécessaire, qu'est-ce qui distingue l'élève-athlète du programme Sport-études, des autres élèves qui prennent part aux nombreux programmes de concentration sport que l'on retrouve au Québec ? Comme le soulignent Leroy et ses collaborateurs (2013), les projets pédagogiques de « concentration sportive » sont généralement un prolongement des cours d'éducation physique et à la santé, offerts aux élèves qui aiment le sport. À l'opposé, le programme Sport-études est non seulement réservé à une poignée d'élèves-athlètes identifiés par leur fédération sportive en vertu de leur talent, mais les participants « *aspirent à exceller ou à faire carrière dans leur sport* » (LeRoy et al., 2013, p.5). Par les conditions de participation discutées plus tôt, le programme Sport-études devient un moyen de réaliser les

visées d'excellence de ses participants alors qu'à l'opposé, les concentrations sportives adoptent des visées éducationnelles beaucoup plus près de l'éducation physique et à la santé, c'est-à-dire l'activité physique sous forme de jeu plutôt que sous forme de compétition et l'adoption des saines habitudes de vie. Signe que le programme Sport-études est différent... les appellations Sport-études et Programme Sport-études sont des marques de commerce détenues par le gouvernement du Québec depuis 2005 (Gouvernement du Québec, 2017a) !

En résumé, on retient du portrait actuel du programme Sport-études que c'est la concertation du milieu sportif et scolaire qui permet aux élèves-athlètes de bénéficier de conditions privilégiées pour s'engager dans une démarche sportive vers l'excellence sans pour autant négliger ou même compromettre leur réussite scolaire. De plus, il semble que les exigences en terme de conciliation sport et études présentées précédemment, jumelées avec le processus d'identification des élèves-athlètes basé sur leur talent sportif font du programme Sport-études un programme résolument élitiste. N'entre pas au programme Sport-études qui veut ! Dans la prochaine section, nous aborderons le programme Sport-études sous la lentille de la recherche scientifique, à savoir ce qui s'est écrit de pertinent sur le sujet depuis sa genèse.

1.2.3 Le programme Sport-études sous la loupe de la recherche

Précédemment, nous avons fait état de l'évolution du programme Sport-études au cours des années, allant du maintien de la priorité sur la réussite scolaire, à se doter de règles d'encadrement plus claires et cohérentes, tout en s'inscrivant dans une démarche sportive résolument tournée vers l'excellence. De plus, nous avons observé une hausse marquée du nombre de participants dans les deux premières décennies de son existence pour osciller entre 5000 et 6000 élèves-athlètes depuis une dizaine d'années. Si ce projet particulier a évolué dans sa structure et ses objectifs, a-t-il été le sujet de recherches scientifiques rigoureuses au cours de son existence ? D'emblée, il faut admettre que depuis la parution du rapport du défunt ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche en 1982, seules quelques études furent effectuées sur ce sujet. En effet, la littérature québécoise est mince en ce qui a trait au programme Sport-études. Le tableau 4 contient le résumé des recherches effectuées sur le

programme Sport-études que nous avons repéré via quelques moteurs de recherches (Érudit, Repères, Francis). Nous discutons de ces recherches par la suite.

Tableau 4 – Résumé des études effectuées sur le programme Sport-études			
Chercheur	Sujet	Type	Conclusions
Vandermoortele et Larivière (1996)	Analyse du projet PSÉ	Rapport d'analyse	Soutien la nécessité d'offrir un projet comme le PSÉ à une catégorie d'élève doué sur le plan sportif;
Desnoyers (1999)	Niveau d'envie chez les élèves-athlètes	Recherche empirique quantitative	Niveau d'envie est plus élevé chez les élèves-athlètes de sports individuels;
Perreault (2005)	Satisfaction des participants	Rapport d'analyse	Satisfaction généralement positive à l'égard du programme, mais perte d'intérêt en fin de parcours scolaire;
Émond (2006)	Asociabilité et estime de soi	Recherche empirique quantitative	Aucune différence intergroupe, mais élèves-athlètes ont une meilleure estime de soi;
Plouffe (2010)	L'attitude gagnante	Recherche longitudinale qualitative	L'attitude gagnante est théorisée comme l'atteinte d'un état d'esprit positif qui permet l'épanouissement du plein potentiel des athlètes.

Plus tôt dans l'exposé, nous avons mis en exergue certaines des recommandations que Vandermoortele et Larivière (1996) ont présentées à la fin de leur rapport d'analyse sur le programme Sport-études. Au-delà de ce qui a été présenté précédemment, notons qu'à l'époque où ils ont mené leur étude, les mécanismes d'identification des élèves-athlètes susceptibles de participer n'étaient pas clairs. Ils estimaient alors que seulement la moitié des fédérations sportives avaient mis sur pied un processus d'identification des athlètes pour ainsi s'assurer que les participants s'engageaient dans une réelle démarche de performances. Une vingtaine d'années plus tard, cette lacune semble avoir été comblée puisque les fédérations sportives qui souhaitent bénéficier du programme Sport-études doivent faire reconnaître leurs critères de sélection par le MÉES.

Outre ce rapport d'analyse, Desnoyers (1999) a comparé le niveau d'envie et le fait de pratiquer un sport de compétitions chez 267 élèves de niveau secondaire, répartis en trois groupes, soit deux composés d'élèves-athlètes et un d'élèves d'un programme régulier. Au moyen de questionnaires recensant les habitudes sportives et informations démographiques,

ainsi qu'un instrument pour évaluer leur niveau d'envie (*Inventaire sur les comparaisons sociales*), la chercheuse a pu distinguer certaines différences au sein des trois groupes ciblés, soit des élèves-athlètes en sport individuel, des élèves-athlètes en sport collectif et des élèves du programme régulier. Les conclusions de l'étude font état d'un niveau plus élevé d'envie, en terme de bien-être socioaffectif et d'intelligence/talent, chez les athlètes pratiquant un sport individuel et d'un indice total d'envie significativement plus élevé chez les filles.

L'autre recherche consultée est celle de Donald Émond (2006). Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, il s'est intéressé à l'indice d'associabilité et à l'estime de soi des élèves qui prennent part à des projets éducatifs particuliers. Ainsi, il a comparé ces éléments chez 256 adolescents répartis dans trois groupes scolaires avec des profils différents (Sport-études soccer, musique-étude et régulier). Finalement, ses recherches ont démontré qu'aucun des groupes étudiés ne présentait de niveau d'associabilité élevé, mais que les jeunes en Sport-études et en musique-étude avaient une meilleure estime de soi.

De la recension des écrits effectués au Québec, la recherche de Perreault (2005) est sans contredit celle qui offre le portrait le plus complet du programme Sport-études. Le chercheur a en effet mis en lumière que les élèves-athlètes étaient en mesure de combiner avec succès les études et le sport. Cette recherche commandée par le MELS – l'ancêtre du MÉES – avait pour but de documenter l'expérience sportive et scolaire des élèves-athlètes inscrits au programme Sport-études et d'évaluer l'offre de service du point de vue de différents acteurs impliqués (jeunes, parents, enseignants, coordonnateurs). Les chercheurs ont usé d'une méthodologie quantitative en distribuant des questionnaires à plusieurs groupes de répondants (élèves-athlètes, entraîneurs-chefs, parents et enseignants). Des volets traitant de la satisfaction générale du programme Sport-études, de la conciliation du sport et des études ainsi que l'offre de services ont été abordées dans ces questionnaires. D'ordre général, une satisfaction à l'égard du programme dans son ensemble (soutien scolaire et sportif, conciliation des études et du sport) tant pour les élèves-athlètes que pour leurs parents a été démontrée. En effet, la plupart des élèves se jugeaient aptes à concilier les études et le sport pour plusieurs raisons telles l'horaire adapté pour faire place au sport, la charge de travail à l'entraînement et la valorisation de la réussite scolaire par les divers acteurs (enseignants, entraîneurs, parents,

etc.). Cependant, l'étude démontre que les élèves-athlètes plus vieux ont une moins grande satisfaction à l'égard du programme, et ce, sur plusieurs aspects, notamment ceux de la participation aux activités sociales ou parascolaires. Outre la possibilité de combiner avec succès le sport et les études, certaines données plus significatives, en rapport à notre recherche, ressortent de l'enquête. D'abord, l'auteur souligne la basse fréquence de l'épuisement sportif qu'il impute notamment à la conciliation entre l'horaire sportif et scolaire. Il mentionne également que les élèves-athlètes sont rarement de mauvaise humeur, courbaturés ou physiquement épuisés. Autrement, comme abordé ci-haut, Perreault souligne la tendance des élèves de secondaire 5 à délaisser le sport pour se concentrer sur les études. Selon l'auteur, cette tendance refléterait la réalité de la pyramide compétitive de la structure du sport au Québec (et probablement en général), c'est-à-dire que plus on aspire au sommet, moins les places y sont disponibles. En d'autres mots, certains élèves-athlètes plus âgés sont de plus en plus conscients de leurs limites sportives et réorientent leurs priorités sur l'école. En dernier lieu, l'auteur souligne que les bienfaits de la participation sportive observés sur le rendement scolaire seraient dus à une synergie entre la sélection des candidats, la participation au programme Sport-études et le contexte général où est placé le jeune. En somme, Perreault conclut que le programme Sport-études remplit sa mission première d'assurer la réussite scolaire combinée avec la réussite sportive. Dans ses recommandations, il parle notamment d'assurer que la communication entre les divers acteurs (clubs sportifs, fédérations, écoles, parents, etc.) s'améliore de façon à être plus efficace à tous les niveaux. Selon lui, cela favoriserait un meilleur encadrement des élèves-athlètes.

Finalement, la dernière étude recensée est une thèse doctorale où le chercheur principal, Jacques Plouffe, a sondé des élèves-athlètes, des entraîneurs et des parents par le biais de deux entrevues semi-dirigées à 16 ans d'intervalle (Plouffe, Spallanzani, & Brunelle, 2010). Il conclut que l'attitude gagnante – son objet d'étude – est en constante évolution et se développe au moyen d'un long processus qui dure une carrière sportive complète et non par un phénomène événementiel quantifiable. L'environnement familial et social est également identifié pour favoriser l'épanouissement du plein potentiel des élèves-athlètes.

À la lumière de cette courte revue littéraire, force est de constater que hormis les deux études phares (Perreault, 2005; Vandemoortele & Larivière, 1996) qui ont permis d'offrir un portrait plus clair du programme Sport-études, peu de recherches sur ce sujet ont été effectuées. Considérant l'évolution du programme depuis sa mise en place il y a plus de trente ans ainsi que la hausse de l'intérêt scientifique envers le sport chez les jeunes, il est pour le moins curieux de noter que le programme Sport-études ne fut pas davantage étudié. Avant de poursuivre avec la mise en perspective des connaissances actuelles sur la pratique sportive chez les jeunes et le portrait que nous avons brossé du programme Sport-études, nous présentons un ensemble de questions et de critiques qui ont été formulées à l'égard de ce programme. Celles-ci jetteront les fondations de notre objet de discussions.

Critiques envers le programme Sport-études

Lors d'une conférence sur les considérations relatives au développement à long terme des athlètes participants au programme Sport-études (Marier, 2007), le conseiller au Sport du MÉES, Albert Marier, a soulevé une multitude de points d'interrogations et de réflexions sur le programme. Nous reprenons certains de ces points afin de donner plus de perspectives à notre objet d'étude.

D'abord, le conférencier Marier insiste sur le fait que l'objet fondamental du programme Sport-études est de permettre aux élèves-athlètes de viser l'excellence sportive tout en conciliant le sport et les études. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les participants au programme Sport-études devraient être identifiés par leur fédération sportive respective en dépit de l'acquisition de certaines compétences spécifiques au sport et surtout, de leur désir de s'investir à un niveau plus élevé. Cependant, Marier suppose que certains élèves-athlètes du programme ne répondent pas à l'ensemble des critères d'admission énumérés plus tôt lors de leur entrée dans le programme. De plus, il remet en question le potentiel de ces élèves-athlètes de réaliser la mission d'excellence sportive autour de laquelle le programme s'articule.

Advenant que cette hypothèse soit fondée et que des élèves-athlètes participent au programme sans rencontrer l'ensemble des critères et avec peu de chances d'exceller au

niveau sportif, peut-on y voir un problème ? Selon Marier, il semble que oui, puisqu'on dénature l'idée fondamentale du programme Sport-études, soit d'offrir des conditions de participation adaptées pour permettre à une poignée d'élèves-athlètes identifiés de réussir à l'école et dans le sport. Inclure des élèves-athlètes qui n'ont pas le profil recherché s'expliquerait en partie par des considérations économiques et logistiques, puisque pour soutenir des groupes-classes exclusifs aux élèves-athlètes, un nombre minimal de participants est nécessaire. L'hypothèse soulevée par Marier nous amène nécessairement à mettre en doute le processus d'identification des athlètes éligibles au programme Sport-études, exactement comme l'ont fait Vandemoortele et Larivière (1996).

À priori, le bassin de participants visés par le programme Sport-études devrait être les jeunes talentueux (c'est-à-dire ceux qui performant au-delà de la moyenne des jeunes de leur âge sur la base de prédispositions et de capacité à la performance). Cependant, rappelons que les processus d'identification du talent avant la puberté, soit l'âge des élèves dans notre système scolaire primaire ou au premier cycle du secondaire, sont contestés et jugés inefficaces par certains chercheurs (Farrow, 2012; Gonçalves et al., 2012). Cela dit, comme le souligne Marier (2007), difficile de statuer si un quelconque renforcement des critères d'admission au programme facilitera l'atteinte de l'expertise sportive ou plutôt, la simple participation au programme s'avèrera suffisante pour atteindre cet objectif. Dans tous les cas, il est à noter que des dizaines de fédérations sportives font partie du programme Sport-études, ce qui signifie que les critères d'admissions et le processus d'identification du talent sont très variables d'une discipline sportive à une autre.

Sur un autre sujet, Marier met en doute les orientations prises par le programme dans une perspective développementale de l'athlète. En se basant sur les principes généraux du plan de développement à long terme de l'athlète (DLTA) (Bayli et Hamilton, 2004), qui offre aux entraîneurs, athlètes et dirigeants sportifs des outils et des connaissances pour mieux comprendre le cheminement optimal de l'athlète, l'auteur dénote certaines contradictions avec le programme Sport-études. D'abord, comme nous le soulevions plus tôt dans l'exposé, pour certaines disciplines sportives, le programme Sport-études engagerait une spécialisation trop hâtive de ses athlètes. Albert Marier avance que l'entraînement dans le cadre du programme

Sport-études est trop spécifique et technique, ainsi que le développement physique et psychologique des jeunes ne correspond pas à ce qui est prescrit dans cette fenêtre d'âge (12-17 ans) par le DLTA. Finalement, il souligne que plusieurs élèves-athlètes se maintiennent dans le programme, alors qu'ils ne sont plus dans une démarche d'excellence. En lien avec les objectifs fondamentaux énoncés plus tôt, cela paraît en opposition.

Ayant identifié certains problèmes, Marier propose deux solutions. D'abord, la structure du programme devrait prévoir une diversification des activités pratiquées au premier cycle du secondaire pour les sports à développement tardif. Dans le même ordre d'idée, le programme devrait être en mesure de proposer une alternative aux jeunes qui ne sont plus dans une démarche d'excellence, mais qui veulent se maintenir actifs et investis dans le sport. En résumé, ces deux solutions ont trait à l'ouverture des possibilités pour favoriser le développement des jeunes et à les maintenir actifs même s'ils ne sont plus dans une démarche d'atteinte de l'excellence.

Tout en nous appuyant sur certains constats présentés en première section de ce chapitre, nous soulèverons quelques problématiques apparentes du programme Sport-études au court de la prochaine section.

1.3 Mise en perspective du programme Sport-études

Dans la première section du travail, nous avons constaté que sous certaines conditions, la pratique sportive pouvait s'avérer être un contexte idéal pour favoriser le développement positif d'un jeune. Ainsi, les programmes sportifs susceptibles de contribuer au développement positif sont ceux qui poursuivent simultanément des objectifs qui ont trait à la participation sportive à long terme, l'acquisition de compétences spécifiques au sport en vue d'une production de performance et finalement, des opportunités d'apprendre des compétences transférables à la vie courante telle la discipline, la résilience et la coopération (Côté & Fraser-Thomas, 2016). Pour conclure la section, nous avons abordé une tendance qui semble s'accélérer : la multiplication des programmes sportifs qui s'inscrivent principalement dans des visées de performance, potentiellement au détriment des objectifs de participation et de développement personnel. La table était donc mise pour faire un lien avec notre objet

d'étude et le sujet de la deuxième section : le programme Sport-études. Ainsi, après avoir brossé le portrait historique de ce programme quasi trentenaire, nous avons mis en exergue sa double mission d'offrir des conditions favorables à la réussite scolaire, mais également à l'engagement du participant dans une démarche sportive vers l'excellence. Dans cette section du travail, nous souhaitons mettre en perspective les conditions sportives favorables au développement des jeunes avec ce que nous avons présenté du programme Sport-études. Conséquemment, nous discuterons des visées du programme Sport-études ainsi que des conditions mises en place pour réaliser la double mission énoncée précédemment.

1.3.1 Visées du programme Sport-études

D'emblée, si on reprend la typologie de Côté et Hancock (2016), peu de doutes subsistent que la performance est le premier objectif sportif poursuivi au sein du programme Sport-études. En effet, rappelons que la mission sportive de ce programme semble s'appuyer sur le postulat selon lequel chaque participant aspire aux plus hauts sommets de sa discipline – soit l'excellence sportive. Dans cette optique, le programme Sport-études offre aux élèves-athlètes des conditions de participations sportives avantageuses, telles un horaire facilitant la conciliation sport et études, ou l'accès à un système de soutien pédagogique leur permettant de mener à bien leurs objectifs de réussite scolaire et sportive. De plus, l'encadrement sportif est assuré par des entraîneurs certifiés et reconnus par leur fédération sportive, ce qui à priori, sous-tend une compétence minimale vis-à-vis l'accompagnement pédagogique des élèves-athlètes.

Maintenant, ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est de savoir si l'atteinte de ces objectifs de performance se fait ou non au détriment de ceux de participation et de développement personnel. Autrement formulé, est-ce que les conditions de participation particulières du programme Sport-études contribuent à la participation et au développement personnel de ses athlètes-élèves, tout en réalisant sa mission d'atteinte de l'excellence sportive? Bien qu'il soit prématuré de répondre à cette question à ce stade-ci de l'étude, on peut tout de même penser que le programme Sport-études offre une expérience sociale et sportive différente de la plupart des programmes sportifs axés exclusivement sur la performance, notamment en raison de ses conditions de participation uniques.

Un des éléments à considérer pour répondre à la question tout juste posée, c'est que dans sa conception même, le programme Sport-études n'est qu'un parapluie qui chapeaute près de 450 programmes sportifs reconnus à travers le Québec (Gouvernement du Québec, 2017a). Ainsi, on peut probablement observer certaines différences d'un programme à l'autre, tout comme on peut en observer d'une discipline sportive à une autre. Malgré tout, on peut tout de même s'intéresser aux conditions de participation offerte par le programme pour mieux comprendre en quoi celles-ci contribuent ou non au développement positif des élèves-athlètes. C'est ce qui sera discuté dans les prochaines pages.

1.3.2 Conditions de participation

S'il est assez clair que le programme Sport-études poursuit résolument des objectifs de performance, nous souhaitons savoir en quoi celui-ci contribue ou non à la participation et au développement personnel des jeunes, soit les deux autres objectifs des programmes sportifs proposés par Côté et Hancock (2016) qui favorisent un développement positif. Ainsi, nous souhaitons mieux comprendre les retombées développementales qui y sont associées.

Plus tôt, nous avons constaté que les programmes sportifs axés sur la performance adoptent généralement une approche par spécialisation hâtive ainsi que des moyens pour identifier le talent sportif. Ces deux conditions, combinées à une pratique sportive intensive, sont généralement associées à des effets plus néfastes sur le développement de l'athlète. Dans les prochaines pages, nous discutons de ces orientations du programme Sport-études.

Détection du talent

La première considération que nous avons à l'égard des grandes orientations du programme Sport-études concerne ses conditions d'admission. En effet, rappelons qu'il faut être préalablement identifié par sa fédération sportive en vertu d'un certain talent sportif (MELS, 2013) pour ainsi faire partie du programme Sport-études.

Particulièrement pour les élèves-athètes qui intègrent le programme dès la première année du secondaire (approximativement à 12 ans), cela soulève assurément quelques interrogations.

Tout d'abord, tel qu'il en a été question plutôt dans cette section, bien que nombre de programmes sportifs axés sur la performance se dotent de moyens d'identifier le talent sportif, de nombreuses évidences scientifiques laissent croire que les mécanismes de détection du talent sportif avant la puberté sont peu fiables et inefficaces (Vaeyens, Lenoir, Williams, & Philippaerts, 2008). Ainsi, restreindre l'accès aux jeunes intéressés à participer à ce programme en vertu de méthodes d'identification qui ne semblent pas être soutenues par la littérature scientifique peut brimer la participation sportive de certains.

Maintenant, en plus de nous sembler hasardeux, avoir des critères basés sur le talent sportif pourrait potentiellement induire une approche par spécialisation hâtive. En effet, puisque les jeunes sélectionnés au sein du programme Sport-études ont dépassé le stade d'initiation dans le sport pour lequel ils ont été choisis, est-ce que cela nécessite une spécialisation dans celui-ci, et ce, dès l'enfance? Cela nous mène à notre deuxième considération quant au programme Sport-études.

Spécialisation hâtive

Intimement liés avec les conditions d'admissibilité du programme Sport-études, nous nous interrogeons les prérequis sportifs nécessaires pour être considéré comme participant. D'une part, il est assez évident que la structure de ce programme induit un investissement très grand en termes de temps et d'énergie dans une seule discipline sportive, et ce dès la première année du secondaire alors que les jeunes sortent tout juste de l'enfance. Peut-on ici parler de spécialisation hâtive, cette approche présentée plus tôt et caractérisée par la pratique délibérée d'un seul sport sur une base annuelle? Nous sommes d'avis que oui, particulièrement lorsqu'on considère les critères de sélection du programme Sport-études que nous avons abordés précédemment.

Comme nous l'avons exposé plus tôt, si l'approche par spécialisation hâtive peut s'avérer efficace pour atteindre l'excellence sportive, elle est en contrepartie associée à un ensemble d'effets néfastes sur le plan du développement physique (augmentation du risque de blessures), social (isolement, décrochage sportif) ou psychologique (niveaux de stress et d'anxiété très élevés) (Baker et al., 2009; Wiersma, 2000).

Pratique sportive intensive

Dans la première section de ce chapitre, nous avons étayé les risques et les bénéfices associés à la pratique sportive intensive et avec des visées d'excellence. Sans reprendre l'ensemble des éléments qui ont été avancés, rappelons que les risques associés à une telle pratique étaient généralement intimement liés à une approche par spécialisation hâtive. En considérant notre hypothèse de travail stipulant que le programme Sport-études adopte cette approche, combiné avec un encadrement sportif annuel d'au moins quinze heures par semaine, tout pointe vers une pratique sportive résolument intensive. Qui plus est, si plusieurs éléments laissent croire que le sport occupe une partie plus qu'importante dans le quotidien de l'élève-athlète, on lui donne assurément les moyens de réaliser son objectif de s'inscrire dans une démarche d'excellence sportive.

Finalement, nous avons abordé trois orientations du programme Sport-études qui influencent directement les conditions de participation sportive. Bien que ces conditions puissent s'avérer utiles pour l'atteinte d'objectif de performance, sont-elles une menace pour la participation et le développement personnel des jeunes?

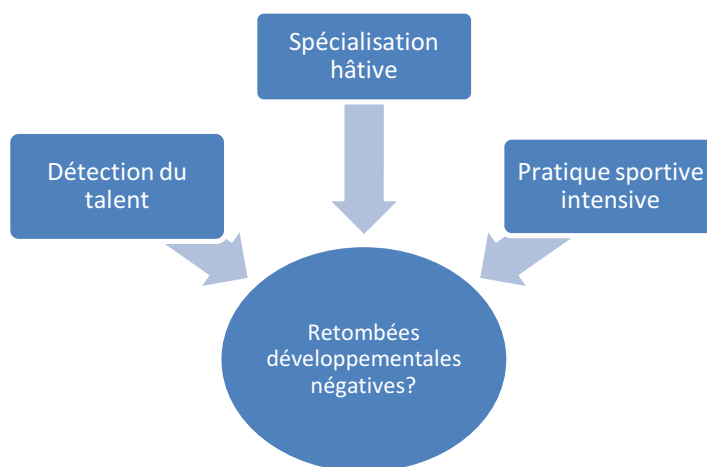


Figure 3 - Conditions de participation et retombées développementales

Comme présenté dans le schéma ici haut, il y a un corpus d'évidences scientifiques (Côté & Fraser-Thomas, 2016; Fraser-Thomas et al., 2005) comme quoi la mise en place d'un système de détection du talent, une approche par spécialisation hâtive et une pratique sportive intensive sont trois facteurs qui peuvent potentiellement nuire au développement positif d'un jeune.

Comme nous l'avons exposé, des indices nous laissent croire que ces trois orientations influencent les conditions de participation du programme Sport-études, ce qui ultimement, pourrait compromettre l'une des finalités que l'on reconnaît à la pratique sportive, c'est-à-dire de favoriser un développement holistique d'un individu (Holt, 2016).

1.3.3 Autres considérations

En terminant, nous relevons l'absence quasi complète de considérations scientifiques sur le programme Sport-études dans la littérature québécoise. En effet, à cette heure, la communauté scientifique est en pleine réflexion sur les conditions de participation sportive chez les jeunes. Puisqu'on connaît mal les effets à long terme sur le développement des jeunes (Capranica et Millard-Stafford, 2011), il nous semble pertinent de se pencher sur un programme tel le Sport-études. Vandermoortele et Larivière (1996) ainsi que Perreault (2005) ont évalué certains aspects du programme Sport-études à deux époques différentes et Marier (2007) a remis en question plusieurs aspects sportifs du programme Sport-études. Mis à part ceux-là, aucun autre chercheur ne semble s'être intéressé au volet sportif du programme sous un angle développemental.

Qui plus est, au-delà du contexte d'apprentissage, il nous apparaît primordial de mieux comprendre à qui ce programme s'adresse et qui en bénéficie réellement. Considérant les écrits sur lesquels se fonde le programme Sport-études (Comité chargé d'étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec, 1982), nous partons d'une prémisse voulant que les élèves-athlètes participants soit engagés dans une démarche d'atteinte de l'expertise. Au même titre que les processus d'identification et de sélection des candidats, peu d'information est disponible sur le profil réel des participants. Considérant les exigences requises pour se définir dans une démarche d'expertise sportive, il est essentiel de savoir si les élèves-athlètes du programme Sport-études sont réellement dans cette démarche. Finalement, afin de mieux comprendre l'incidence de la participation à ce programme sur les jeunes, il est nécessaire de connaître leur profil.

Finalement, nous devons garder en tête que le programme Sport-études n'est qu'un projet éducatif particulier, mis à la disposition des fédérations sportives et des commissions scolaires,

qui proposent un ensemble de mesures pour réaliser la mission de réussite éducative et sportive. Ainsi, lorsqu'on réfère au programme Sport-études en soit, il est induit qu'on discute de plus de 450 programmes sportifs différents, dans près de 35 disciplines sportives et 45 établissements à la grandeur du Québec (Gouvernement du Québec, 2017a). Ainsi, certaines précautions doivent être prises lorsque vient le temps de générer des constats ou tirer des conclusions.

1.4 Question générale et objectif de la recherche

En considérant les enjeux mis de l'avant par les écrits scientifiques, nous nous questionnons sur les conditions de participation au programme Sport-études. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est l'influence de celles-ci sur le développement des jeunes. En effet, selon ce que nous avons présenté, les conditions de participation à un tel programme font en sorte que les élèves-athlètes sont dans un contexte d'apprentissage particulier. Si celui-ci semble favoriser l'adoption d'une démarche d'excellence sportive et de réussite scolaire, on s'interroge cependant sur les orientations du programme et les moyens pris pour réaliser les objectifs de performance, de participation et de développement personnel nécessaires à un développement positif du participant.

Dans cette optique, il nous apparaît pertinent de nous pencher sur les conditions de participation au programme Sport-études, car la littérature actuelle ne nous permet pas d'avoir suffisamment d'information sur le sujet. De surcroît, vu l'ampleur et la popularité du programme, il nous apparaît approprié de jeter des éclairages sur le profil des participants, les mécanismes de fonctionnement et les finalités du programme dans le but de mieux comprendre les impacts engendrés en termes développementaux.

Comme bien des choses dans la vie, la pratique sportive évolue dans le temps. À une époque où on note une baisse de la participation sportive en général (Tremblay et al., 2010), on se rend compte également qu'elle se fait de plus en plus en contexte de pratique organisée (Clark, 2008). Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce changement de type de pratique, notamment les vertus accordées au sport (Coakley, 2011), des changements de la structure familiale (Coakley, 2009), ou encore les diverses opportunités que le sport offre (bourses

d'études, popularité, fortune, etc.) (Coakley, 2009; Gould et Carson, 2004). Est-ce qu'il y a lieu de penser que ces changements de mentalité ont contribué à l'essor du programme Sport-études qui est passé d'une dizaine de participants à plus de cinq milles, en moins de trente ans (LeRoy et al., 2013)? La question mérite d'être posée.

Suite à la brève présentation du programme Sport-études, plusieurs interrogations surgissent, notamment par rapport aux visées réelles et aux moyens pris pour les atteindre. D'une part, les écrits officiels du MÉES présentent le programme Sport-études comme un projet à vocation particulière qui vise à offrir les meilleures conditions pour combiner à la fois succès scolaire et atteinte de l'excellence sportive. Les études sur la dimension scolaire du programme ont démontré que les participants performant aussi bien, sinon mieux, que leurs homologues du cheminement régulier (Perreault, 2005). En ce qui concerne le volet sportif, le peu d'études ou de mesures d'efficacité nous laisse perplexes quant à l'atteinte de visées d'excellence sportive et aux effets que celles-ci engendrent sur le développement des participants. Avec la hausse de l'intérêt pour le champ d'études des pratiques sportives et les processus développementaux des jeunes, nous sommes de plus en plus inclinés à jeter un regard critique sur ce qui influe de façon positive ou négative sur le développement du jeune sportif dans une démarche d'excellence (Baker, Cote, et Abernethy, 2003; J. L. Fraser-Thomas et al., 2005; Malina, 2010). En effet, nous nous interrogeons particulièrement sur l'effet que peut avoir la participation, dès l'entrée au secondaire, soit vers 12 ans, dans un programme sportif où la visée d'excellence serait prédominante.

Au moyen de cette étude, nous visons une meilleure compréhension des mécanismes mis en place pour favoriser les missions scolaires, mais plus particulièrement sportives du programme Sport-études. Dès lors, tant par ses visées que les moyens pris pour y arriver, nous souhaitons mieux comprendre qui sont les bénéficiaires du programme et qu'elles sont les incidences de sa participation sur leur développement. En d'autres termes, notre question générale se lit comme suit :

Quels sont les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes?

Ultimement, notre objectif est de mieux comprendre les incidences de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes. Nous ferons l'explicitation du référentiel théorique qui sous-tendra notre étude en envisageant de répondre à notre question générale. Nous mettrons notamment l'accent sur le rôle de l'environnement comme agent de développement psychosocial de l'athlète.

Chapitre 2 : Cadre théorique

Dans le précédent chapitre, nous avons mis en évidence la nécessité de mieux comprendre quels étaient les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes. En soulignant ceux potentiellement néfastes sur le développement physique, social et psychologique d'un athlète engagé dans une pratique sportive intensive et s'étant spécialisé trop rapidement, nous y avons décelé une problématique possible. Ce chapitre se consacrera à la présentation de l'approche et des concepts théoriques adoptés dans le cadre de cette étude permettant de mieux comprendre le processus développemental de l'élève-athlète du programme Sport-études.

Pour ce faire, nous ancrons notre travail dans la perspective bioécologique du développement humain afin d'expliquer et de comprendre les mécanismes sous-jacents au développement d'un individu. Conséquemment, nous présentons en détail l'approche du développement positif de l'adolescent (DPA) que nous avons brièvement abordé dans le chapitre précédent. Soulignons que celle-ci s'imbrique en partie dans la perspective théorique bioécologique. Enfin, nous abordons le développement du talent sportif, en présentant le modèle développemental de la participation sportive de Côté et Fraser-Thomas (2016). À l'aide de ce modèle, nous aurons les outils pour mieux comprendre la structure du programme Sport-études et les différentes trajectoires qu'un athlète peut emprunter en fonction de ses objectifs. En soit, ces outils nous permettront de répondre à notre question de recherche.

Lorsque nous avons présenté les différentes statistiques liées à la pratique sportive chez les jeunes, nous avons pris soin de distinguer les différents termes telle la participation sportive de la pratique sportive. Dès lors, puisque le sport est un concept central à notre étude, il va de soi que nous prenions le temps de le définir. Comme mentionné par Coakley (2009), il est très difficile de définir précisément le concept de sport, puisque d'une culture à l'autre, sa perception et sa conception changent. Le sport est, à proprement dit, une pratique sociale complexe, où se manifeste un ensemble de valeurs distinctes (Steenbergen, 2001). Est-ce que faire du *jogging* est un sport au même titre que s'entraîner en vue du 5000 mètres aux championnats régionaux? Ces deux moyens d'action ont, certes, des retombées positives à

plusieurs niveaux, tels les bienfaits sur la santé physique et psychologique (Coakley, 2009), mais peut-on dire que l'un est une activité physique alors que l'autre est un sport?

Dans le cadre de ce travail, nous définirons ici le sport en nous appuyant sur Létourneau, Laberge et Thibault (1994) cités dans Thibault (2001). Selon ces auteurs, « *le sport désigne une activité physique qui fait appel à des habiletés motrices, qui nécessite des installations et de l'équipement particuliers, qui est régie par des organismes officiels et qui s'exerce sous la forme de compétitions* » (p.213). Par cette définition, nous excluons donc la pratique d'activité physique au sens large, à partir du moment où celle-ci vise principalement le plaisir ou la promotion de la santé chez son pratiquant et dans un cadre non conscript (exemple : faire du *jogging* ou jouer au basketball au parc). Nous excluons également ce qui forme un nouveau panorama de sports tels les sports d'aventure, les sports spectacle ou les sports santé (Steenbergen, 2001). Bien que ces nouvelles activités sportives gagnent en popularité, nous ne les incluons pas dans notre concept de sport et nous nous en tiendrons à l'analyse de tout sport qui rencontre la définition ci-dessus. À titre de précision, lorsque nous parlerons des activités qui ont trait au sport (ex. : entraînements ou compétitions), nous utiliserons l'expression « pratique sportive ».

Cette distinction étant faite, nous présentons dans ce qui suit la perspective bioécologique de Bronfenbrenner (1999), qui sera notre pierre d'assise pour bien comprendre comment un individu se développe et se définit au sein de son environnement.

2.1 Perspective bioécologique

« *L'étude d'étranges comportements d'enfants, placés dans d'étranges situations, sous la supervision d'étranges adultes, le tout, pendant une très courte période de temps* ». Telle est la description de la psychologie développementale du milieu du 20^e siècle d'Urie Bronfenbrenner (1977). Paradoxalement, cet énoncé met en lumière la nature même de l'approche écologique du développement humain, qui consiste à étudier l'individu dans son environnement naturel. Plus spécifiquement, les tenants de cette approche affirment qu'il y a nécessité pour les chercheurs d'étudier et de mesurer l'environnement d'un individu avant de poser des questions sur le développement de celui-ci (Araújo et Davids, 2009). Dans le cadre

du présent travail, nous nous inscrivons dans la perspective bioécologique du développement humain de Bronfenbrenner, considéré comme l'un des pionniers de la psychologie écologique en compagnie d'Egon Bunswick, Roger Barker et James Gibson (Heft, 2001). La contribution de Bronfenbrenner à l'approche écologique est indéniable. On parle de plus de six décennies consacrées à la recherche depuis ses travaux doctoraux (1942-2005)⁴. À l'instar de ses collègues, Bronfenbrenner s'intéresse aux processus et aux conditions qui gouvernent le cours de la vie de l'individu au cœur de l'environnement dans lequel il évolue, particulièrement chez les jeunes et en rapport au contexte global dans lequel ils évoluent. Il est le père du modèle bioécologique du développement humain, qui offre un cadre de référence pour les chercheurs s'intéressant aux contextes et processus développementaux (Bronfenbrenner et Morris, 2006).

Dans les pages qui suivent, nous justifierons le choix du modèle en plus de présenter successivement les outils conceptuels du modèle bioécologique du développement humain et l'apport de celui-ci au champ d'études du développement des jeunes à travers leur participation sportive.

2.1.1 Justification du choix de modèle théorique

Dans le présent travail, nous nous intéressons spécifiquement à la contribution de la perspective bioécologique au champ d'études du développement du jeune à travers sa participation sportive. Bien que l'influence de Bronfenbrenner sur ce champ soit relativement récente (Araújo et Davids, 2009), il semble que son modèle puisse combler un besoin depuis longtemps décrié. En effet, comme rapporté par Bengoechea et Johnson (2001), la plupart des recherches de ce champ d'études empruntaient des cadres théoriques motivationnels, ne pouvant saisir toute la complexité des mécanismes de développement de l'enfant dans sa pratique sportive. Il y a, à cet effet, une nécessité d'emprunter les théories de diverses disciplines, incluant la psychologie, pour les appliquer au contexte sportif (Bengoechea, 2002). Qui plus est, le cadre théorique découlant du modèle bioécologique est global, dynamique et interdisciplinaire, ce qui en fait un excellent choix pour comprendre le développement de l'individu.

⁴ Page consultée le 1^{er} septembre 2014 <http://www.bctr.cornell.edu/about-us/urie-bronfenbrenner/>

Autrement, tel que nous l'avons abordé dans le précédent chapitre – et abordons à nouveau dans les prochaines pages – la question de l'incidence de la pratique sportive sur le développement d'un participant est immensément complexe. Cette complexité, retrouvée dans la littérature sur le sport et l'activité physique, renforce le besoin d'inscrire la recherche dans un cadre théorique qui permettrait de comprendre la nature complexe et pluridisciplinaire de la pratique sportive (Bengoechea et Johnson, 2001). À cet effet, le modèle bioécologique du développement humain répond à ce besoin à l'aide de ses outils conceptuels qui permettent de comprendre la dynamique des interactions réciproques entre l'individu et son environnement (Araújo et Davids, 2009). Par le fait même, ce modèle est adopté par certains chercheurs s'intéressant au développement positif du jeune à travers sa participation sportive (Fraser-Thomas et al., 2005; Santos, Domingues, & Gonçalves, 2011) ou au développement de l'expertise sportive (Araújo, Fonseca, Davids, Garganta, et Volossovitch, 2010; Krebs, 2009).

2.1.2 Outils conceptuels

D'entrée de jeu, le modèle bioécologique définit le développement comme un phénomène de continuité et de changements des caractéristiques biopsychologiques des individus, sur une base individuelle ou collective. Ce phénomène s'étend sur le cours d'une vie, au fil des générations et à travers l'histoire (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Historiquement, les approches développementales considéraient l'ensemble des interactions entre l'individu et son milieu, comme faisant partie d'un concept inclusif défini en tant qu'*environnement*. Au sein du modèle bioécologique, ce concept d'environnement est désormais fragmenté et en émerge celui de *processus*, soit le lien qui unit l'environnement et l'individu en développement – sur la base de ses caractéristiques individuelles (Bronfenbrenner, 1999). La perspective théorique bioécologique offre également un cadre de référence soutenant la recherche par le biais de son modèle *Processus-Personne-Contexte-Temps* (PPCT) proposé par Bronfenbrenner (1995). Dans les pages qui suivent, nous définirons les quatre composantes du modèle, à commencer par le processus proximal (*processus*). Ensuite, nous aborderons les caractéristiques de l'individu (*personne*) et le contexte environnemental (*contexte*), qui sont de puissants modulateurs du processus proximal. Nous terminerons avec la composante temporelle, élément particulier du modèle (*temps*).

Processus

Cette composante du modèle opérationnel PPCT se définit par le concept de processus proximal, central au modèle bioécologique. Nous reprenons ici les deux postulats qui touchent l'individu et son processus développemental émis par Bronfenbrenner et Morris (1998, 2006), pour illustrer comment fonctionne le processus proximal et quels sont ses effets sur le développement humain de la perspective bioécologique.

(1) L'humain se développe progressivement dans la proximité, la régularité, la complexité et la durée des expériences et de ses interactions avec son milieu, constitué d'individus, de symboles, d'organismes ou d'objets. Ces interactions, définies comme processus proximaux, doivent se produire sur une base régulière et se complexifier à mesure qu'ils se produisent : les processus proximaux sont le moteur principal du développement humain (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 797).

(2) La forme, le contenu, la puissance et la direction des processus proximaux ayant une incidence sur le développement varient systématiquement en fonction des interactions entre les caractéristiques de l'individu, l'environnement dans lequel l'interaction se produit, la nature des retombées développementales attendues et l'espace-temps (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 798).

Soulignons que ces postulats sont interdépendants, c'est-à-dire qu'ils dépendent l'un de l'autre. Également, il est à noter que l'effet modulateur de la forme, le contenu, la puissance et la direction des processus proximaux mentionnés dans le deuxième postulat peut engendrer des changements significatifs dans le contenu, le moment et l'efficacité du processus proximal (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Pour illustrer cet effet, pensons à un enfant qui grandit. Ses capacités développementales augmenteront en niveau et en portée, donc, pour continuer à se développer, il devra nécessairement s'engager dans des processus proximaux plus complexes et sur une période plus longue que lorsqu'il était plus jeune. Finalement, notons que le processus proximal rejaillit sur deux finalités (Bronfenbrenner et Evans, 2000). D'une part, le processus proximal favorise l'acquisition de compétences qui permettent à l'individu de s'engager dans certaines situations développementales positives. À l'opposé, le processus proximal peut engendrer une dysfonction développementale qui nuira au développement de l'individu. En d'autres termes, la nature des interactions sociales, ici incluses dans le processus proximal, influencera la trajectoire développementale de l'individu.

Personne

La composante « personne », du modèle opérationnel PPCT, fait référence aux caractéristiques individuelles de la personne qui se développe. Celles-ci font en sorte que l'individu est à la fois produit et producteur de son développement. En effet, au sein du modèle bioécologique, c'est la nature et la force des caractéristiques individuelles qui détermineront l'émergence, ainsi que l'opérationnalisation des processus proximaux et par conséquent, qui produiront le processus développemental (Bronfenbrenner et Morris, 1998, 2006). En conséquence à ce processus développemental, les qualités, compétences et traits de personnalité subiront des changements lors des interactions entre les quatre composantes du modèle opérationnel PPCT, rappelons-le : le processus, la personne, le contexte et le temps. Ce changement dans les caractéristiques individuelles est donc à la fois producteur et produit du développement. Dans les prochains paragraphes, nous expliciterons ce que sont les caractéristiques individuelles de la personne. Elles se déclinent en trois composantes (Bronfenbrenner et Morris, 1998; Bronfenbrenner, 1995).

La première concerne les dispositions personnelles de l'individu. Celles-ci ont le potentiel d'activer et de soutenir les processus proximaux, ou d'interférer et leur nuire. Bronfenbrenner a conceptualisé ces dispositions comme un « générateur développemental », comme la curiosité ou l'initiative, et des « perturbateurs développementaux⁵ », par exemple l'explosivité ou l'apathie d'un individu.

La seconde caractéristique concerne les ressources personnelles de l'individu, c'est-à-dire des ressources biopsychosociales qui ne nécessitent pas de dispositions particulières, mais qui permettent à l'organisme de s'engager avec efficacité dans des processus proximaux (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Ces ressources ne sont pas nécessairement perceptibles, mais elles peuvent prendre diverses formes, par exemple une expérience passée peut fournir des ressources mentales ou émotionnelles. Elles peuvent également avoir des impacts négatifs (ex. un handicap physique dans le sport) ou positifs (être grand au volleyball) (Krebs, 2009).

⁵ Librement traduit de *developmentally generative* et *developmentally disruptive*.

La troisième et dernière composante des caractéristiques individuelles, ajoutée subséquemment au modèle, est la demande sociale, soit la capacité de l'individu à encourager ou décourager les réactions sociales à son égard, ce qui favorise ou nuit à son développement psychosocial (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Cette caractéristique fait en sorte qu'au sein d'un groupe, un individu sera accepté ou rejeté (Krebs, 2009).

Ajoutons au passage qu'à travers des interactions réciproques, l'environnement peut influencer les caractéristiques individuelles, tout comme ces caractéristiques peuvent influencer l'environnement.

Contexte

Dans le modèle bioécologique, l'analyse de l'environnement se fait en terme de systèmes plutôt que de variables linéaires (Bronfenbrenner et Morris, 2006). La composante « contexte » du modèle PPCT se décline donc en systèmes qui interagissent entre eux et avec l'individu, de façon proximale ou distale. Cette conception est issue du premier modèle proposé par Bronfenbrenner (1977).

D'abord, le *microsystème* est le système le plus proximal dans lequel évolue la personne. Ce contexte se définit par des activités, des rôles sociaux, des relations interpersonnelles directes dans lesquels l'individu sera amené à engager des interactions de plus en plus complexes avec l'environnement – à son tour formé d'individus, d'objets et de symboles (Bronfenbrenner, 1994). Dans une perspective développementale, c'est la qualité des interactions qui amènera l'individu à s'engager dans une *démarche* de complexification des processus proximaux. Dans le contexte sportif, les entraîneurs, les parents et les pairs sont ceux qui ont un impact significatif dans le processus développemental de l'athlète, notamment en raison de la proximité de leurs interactions (Bengoechea et Johnson, 2001). De cela, on peut par exemple considérer la famille ou le groupe d'entraînement d'un athlète comme des microsystèmes.

Pour sa part, le *mésosystème* représente le réseau de connexions entre les environnements immédiats que l'on qualifie de microsystèmes. Il est donc un système de microsystèmes. On

considère que ce système est la relation entre au moins deux microsystèmes mentionnés plus tôt, donc par exemple l'interaction entre la relation entraîneur-athlète et parent-athlète.

Ensuite, l'*exosystème* se compose des liens entre deux systèmes ou plus, dont au moins un qui ne contient pas l'individu. Également, il contient des facteurs environnementaux externes qui pourraient avoir une influence sur le développement de l'individu de façon indirecte. Dans notre étude, nous pouvons penser à la relation entre l'entraîneur et les parents ou encore, l'entraîneur et l'école.

Finalement, le *macrosystème* représente un contexte beaucoup plus large qui comprend l'ensemble des systèmes susmentionnés. On réfère ici aux paramètres socioculturels, sociodémographiques et aux orientations et politiques qui forment une culture ou sous-culture. L'influence du macrosystème est indirecte, mais pour un groupe assez large d'individus, elle constitue un véhicule d'information ou de normes, qu'elles soient implicites ou explicites. On peut en déduire que l'ensemble des systèmes précédemment présentés (micro, méso et exo) sont influencés par le macrosystème. À nouveau, Bengoechea (2002) met en garde l'absence de considération du macrosystème lors de l'ébauche méthodologique d'une recherche en contexte sportif. En effet, il faut considérer les différents paramètres – culturels et politiques par exemple – d'un macrosystème lorsqu'on le compare à un autre. D'un point de vue méthodologique, cela se traduit par une limite à la généralisation de conclusion si le macrosystème est différent.

Ultimement, ce qui est critique lorsqu'on fait de la recherche dans ce cadre conceptuel, c'est de considérer d'abord et avant tout la relation entre l'ensemble des systèmes et l'individu qui est au cœur de ceux-ci (Bengoechea, 2002). Araujo et Davids (2009) soulignent également que le contexte environnemental n'influence pas les processus proximaux et les retombées développementales seulement par la disponibilité des ressources, mais également par la durabilité, la stabilité et la cohérence nécessaires pour rendre les processus proximaux efficaces.

Temps

Le « temps », dernière composante du modèle PPCT, joue un rôle déterminant dans le modèle bioécologique du développement humain. Les considérations pour cette composante sont assez récentes dans le champ de recherche développementale (Bronfenbrenner, 1999). D'abord, le temps a un rôle central dans les postulats énumérés plus tôt. Rappelons que pour être efficaces, les processus proximaux « doivent se produire sur une base régulière » (Bronfenbrenner, 1999). De plus, comme le souligne Bronfenbrenner (1995), pour comprendre la complexité du développement humain, on ne peut que regarder un point précis dans le temps. Le développement est un processus évolutif qui s'étend au cours d'une vie et d'une génération à une autre. On conceptualise le temps comme la période historique où l'individu se développera. Dans la version plus récente de leur modèle, Bronfenbrenner et Morris (2006) utilisent les termes microchronologique (la période de temps du processus proximal), mésochronologique (la périodisation de ces processus proximaux) et macrochronologique (les événements sur une plus longue période).

Dans un article sur l'adoption de l'approche écologique dans la recherche sur le sport, Bengoechea (2002) écrit que peu de recherches utilisent efficacement la composante du temps dans leur méthode de recherche. Cependant, il affirme que des méthodes de recherches rétrospectives qui retracent l'historique d'un athlète tiennent compte de la dimension du temps. Il cite en exemple les travaux de Côté (1999), qui, au moyen de ce type de recherche, a pu jeter les bases de ce qui allait devenir le modèle développemental de la participation sportive (Côté & Fraser-Thomas, 2016).

Dans un effort de synthétisation des concepts abordés, nous avons modélisé notre objet d'étude en fonction de la théorie bioécologique du développement humain puisque c'est l'élève-athlète qui est au cœur de nos intérêts de recherche, – donc au centre du modèle. La figure 4 représente l'enchevêtrement des systèmes entourant l'élève-athlète.

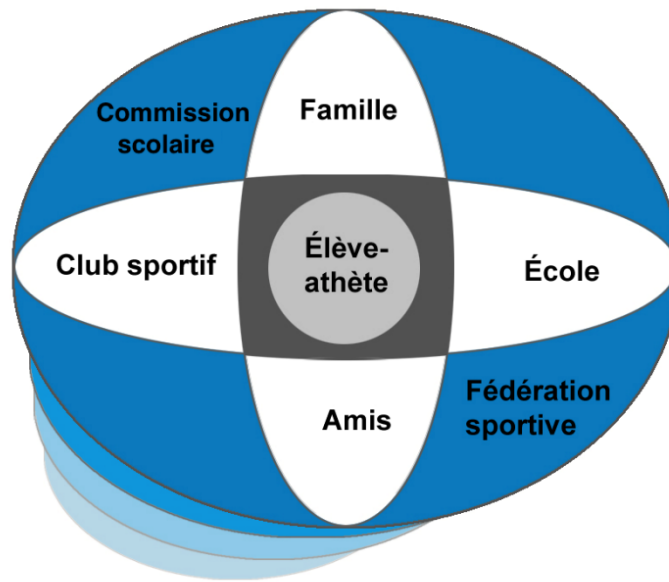


Figure 4 - Représentation du programme Sport-études selon la perspective bioécologique de Bronfenbrenner (1995)

D'un point de vue contextuel, la famille, les amis, le club sportif et l'école sont les microsystèmes étant en interaction direct avec l'élève-athlète. Ces microsystèmes interagissent également entre eux pour former le mésosystème, qui rappelons-le, influence indirectement l'individu en développement. Nous avons identifié le MÉES et les fédérations sportives comme éléments du macrosystème. Ce sont ces deux organisations qui dictent les grandes lignes et les paramètres desquelles le programme Sport-études prend forme. Finalement, nous avons ajouté la dimension temporelle du modèle au moyen de la queue de celui-ci qui représente l'évolution dans le temps de ce grand système.

Synthèse des composantes

Le modèle bioécologique fait une distinction entre l'environnement qui est statique et le processus qui est dynamique. Dans cette approche, le développement est un produit des interactions réciproques entre l'individu et son milieu, en tenant compte des caractéristiques individuelles, du contexte développemental et des paramètres temporels (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Les outils conceptuels développés par Bronfenbrenner et les chercheurs souscrivant à ce modèle, nous amènent vers des avenues méthodologiques considérant l'évolution de l'athlète dans le temps rétrospectivement ou en le suivant pour une période

déterminée ou de manière longitudinale, approfondissant l'expérience développemental par des entrevues ou questionnaires sur l'expérience vécue, la perception de l'environnement et de l'appui des parents et des entraîneurs (Santos et al., 2011). Afin d'arriver à ces fins, plusieurs chercheurs suggèrent un devis de recherche mixte, à la fois quantitatif et qualitatif qui permettrait d'avoir un portrait plus complet des facteurs influençant le développement d'un individu (Bengoechea et Johnson, 2001; Bengoechea, 2002; Krebs, 2009).

2.1.3 Apport du modèle bioécologique à la recherche développementale du sport

Le but d'utiliser le modèle bioécologique de Bronfenbrenner est d'avoir un cadre de référence nous permettant d'intégrer efficacement les concepts décrits ci-haut en vue de mieux comprendre le développement des élèves-athlètes participants au programme Sport-études. À cet effet, certaines tentatives ont été faites afin de se servir de ce modèle comme cadre de référence. Nous en présentons quelques-unes ici-bas.

D'abord, Spence et Lee (2003) ont incorporé certains éléments de la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977) à leur réflexion afin de s'attaquer à la hausse constante de sédentarité dans les sociétés industrialisées. Ainsi, s'appuyant sur une recension des écrits, ces auteurs ont développé un modèle écologique pour mieux comprendre les influences interne et externe qui amènent un individu à être physiquement actif. Sans être exhaustifs, ils ont déterminé certains paramètres facilitant la pratique d'activité physique pour les quatre systèmes (micro-, méso-, exo- et macro-). Par exemple, la qualité des installations et les encouragements verbaux des enseignants et des amis sont des caractéristiques positives du microsystème.

Pour sa part, Krebs (2009) transpose les différents postulats de Bronfenbrenner au milieu sportif et affirme qu'en fonction des mécanismes de développement de l'individu, le cadre théorique offert par la perspective bioécologique peut guider les chercheurs et les intervenants dans la compréhension du développement des jeunes par le sport. Par exemple, les programmes sportifs pourraient offrir une variété d'activités aux jeunes afin qu'ils multiplient les interactions avec divers contextes. Également, ces activités devraient se complexifier et être supervisées par des adultes qui ont d'abord à cœur le bien-être des jeunes, puis le

développement des habiletés athlétiques. C'est une position qui est adoptée par de nombreux chercheurs en faveur de la diversification des acquis chez les jeunes sportifs (Côté, Baker, et Abernethy, 2007; Côté et Fraser-Thomas, 2011).

Finalement, Araùjo, Fonseca et Davids (2010) se sont intéressés au développement de l'expertise sportive du soccer au Brésil, utilisant une approche écologique par systèmes. En termes de méthodologie, les auteurs ont procédé à une analyse qualitative de discours rapportés par des joueurs ou anciens joueurs de soccer très respectés au Brésil. Contrairement aux approches plus traditionnelles sur l'expertise qui étudiaient principalement la pratique délibérée et les programmes sportifs de développement, les chercheurs se sont attardés à l'influence du contexte développemental sur les types de pratique et ultimement sur l'atteinte de l'expertise. Brièvement, les conditions socio-économiques et socioculturelles du Brésil créent certaines contraintes relatives à la pratique du sport (ex. absence de terrains règlementaires, peu d'encadrement professionnel, matériels désuets), qui pourraient néanmoins favoriser la performance à long terme. Ils concluent en soulignant que le modèle bioécologique leur a permis d'identifier les influences de l'environnement.

En somme, la perspective bioécologique nous offre un cadre théorique pour comprendre le développement humain. L'aspect central de cette perspective, c'est le processus développemental qui est au cœur des interactions bidirectionnelles entre l'individu et son environnement. Pour conceptualiser ce processus, rappelons que Bronfenbrenner et Morris (2006) ont développé le modèle opérationnel PPCT, qui met en relation les caractéristiques de l'individu en développement, les processus proximaux, les systèmes constituant l'environnement et tout ce qui concerne l'espace-temps. Comme présentée plus tôt, l'utilisation de ce modèle dans l'étude du développement par la participation sportive est déjà monnaie courante, malgré que ce soit de façon peu empirique (Bengoechea et Johnson, 2001; Côté et al., 2008; Krebs, 2009; Strachan, 2008). Maintenant, nous allons présenter l'approche du développement positif qui s'intègre bien dans le modèle présenté ci-haut.

2.2 Développement positif de l'adolescent

Dans la section précédente, nous avons présenté le modèle bioécologique du développement humain de Bronfenbrenner et Morris (2006). En plus d'enrichir notre compréhension des mécanismes sous-jacents au développement des individus, ce modèle nous offre plusieurs pistes de réflexion quant aux méthodes de recherches à privilégier lorsqu'on s'intéresse à cette question. Dans la section qui suit, nous décrivons en détail l'approche du développement positif de l'adolescent (DPA) brièvement décrite dans le chapitre précédent. Rappelons que bien qu'assez récente, cette approche est de plus en plus utilisée dans la recherche actuelle du développement des jeunes par le sport (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt, 2016). Suite à une mise en contexte, nous présenterons certains cadres de références pour mieux comprendre le développement positif des jeunes qui pratiquent un sport.

2.2.1 Présentation de l'approche du DPA

Comme le souligne Holt (2008), en introduction de son livre *Positive youth development through sport*, l'adolescence est depuis longtemps perçue comme une phase ponctuée de perturbations biologiques, sociales, émotionnelles et psychologiques, qui ultimement, amèneront le jeune à l'âge adulte. Bien que cette période soit perçue comme normale dans le développement de l'adolescent, on semble lui attribuer un sens péjoratif (R. M. Lerner, Brown, et al., 2005). En effet, sur la base de certaines expériences ou problèmes vécus pendant cette phase (désordre affectif, consommation d'alcool et de drogues, baisse de motivation, etc.), l'adolescent a longtemps été perçu comme un ensemble de problèmes à gérer (Damon, 2004). Étant fortement médiatisée, cette image de l'adolescent perturbé est depuis longtemps omniprésente dans la documentation et dans la culture populaire (R. M. Lerner, Brown, et al., 2005; J. Roth, Brooks-Gunn, Murray, et Foster, 1998).

En réponse à la vision de l'adolescent comme individu brisé, en attente d'être réparé par une panoplie de professionnels, une nouvelle conception a émergé (Benson, 1997; Roth et al., 1998). En effet, en s'inscrivant dans le paradigme de la science développementale (R. M. Lerner, 2005b), certains auteurs suggèrent une perspective théorique considérant le jeune comme une ressource prête à contribuer à la société plutôt qu'un problème à gérer (Benson,

2006; Damon, 2004; R. M. Lerner, 2005a). Le DPA, cette nouvelle perspective, s'enracine dans la psychologie développementale, l'expérience des praticiens, certaines politiques nationales et d'initiatives qui visent à améliorer la santé et le bien-être des jeunes (Lerner, 2005). En soi, le DPA a été élaborée pour amener les jeunes à s'engager dans des comportements prosociaux plutôt qu'antisociaux; ces derniers pouvant compromettre leur santé et leur avenir (Roth et al., 1998). Bien que les préceptes à la base du développement positif de l'adolescent soient depuis longtemps dans la littérature, ce n'est que depuis deux décennies qu'ils sont empiriquement validés par les chercheurs (J. V. Lerner, Phelps, Forman, et Bowers, 2009).

2.2.2 Fondements du DPA

Comme soulignée précédemment, l'approche du développement positif de l'adolescent s'inscrit dans le paradigme développemental. Ainsi, on y considère les interactions entre l'individu et son contexte, comme des déterminants du développement humain (J. V. Lerner et al., 2009). De ce fait, comme nous le présentons ici-bas, plusieurs similitudes entre les prémisses de base de l'approche du DPA et celles de la perspective bioécologique du développement humain peuvent être tracées.

D'abord, notre conception du développement de l'individu est celle d'un processus de changements successifs et systématiques émergeant des relations dynamiques entre l'individu et le contexte dans lequel il est engagé (Lerner, Brown, et al., 2005). Sommairement, on retrouve des éléments à la base du principe de développement du modèle de Bronfenbrenner et Morris (2006), telle l'interaction entre l'individu et son environnement, ou encore l'aspect temporel du processus (*successif* et *systématique*). Également, tout comme dans le modèle bioécologique, l'individu est à la fois produit et producteur de son environnement, au sens où on considère une relation bidirectionnelle entre le développement positif d'un jeune et son engagement au sein de sa communauté (Lerner et al., 2009).

Par la suite, un lien peut être établi entre les mécanismes de développement que l'on retrouve dans le modèle bioécologique et de l'approche du DPA. Par exemple, la première

prémisse du modèle bioécologique⁶ mentionne le besoin de proximité, de régularité, de complexité et de durée des expériences pour favoriser le développement (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Dans l'approche du DPA, les auteurs soulignent que l'intensité et la continuité de l'engagement ou de la participation soient nécessaires pour favoriser le développement (Zarrett et al., 2008).

Finalement, un des concepts fondamentaux du DPA est la plasticité de l'individu, soit la capacité inhérente d'un individu à constamment s'adapter à son environnement tout au cours de son existence (R. M. Lerner & Castellino, 2002). Cette adaptation est la résultante des interactions réciproques entre l'individu et son environnement. Ainsi, ce concept de plasticité de l'individu s'apparente à celui de processus proximal. Rappelons que ce dernier prend place entre un organisme humain et les personnes, objets ou symboles présents dans son environnement immédiat. Par le biais d'un processus interactif entre ces entités et en se complexifiant dans le temps, le processus proximal est le moteur du développement de l'individu. En somme, c'est donc l'interaction entre l'individu et son milieu – tant pour le concept de plasticité que celui du processus proximal – qui sont responsables du développement.

En résumé, soulignons l'existence de plusieurs points de convergence recoupant le DPA et le modèle bioécologique, notamment en ce qui concerne l'interaction dynamique entre l'individu et son milieu de vie. Comme nous le présenterons dans les prochaines pages, bien que le DPA soit une approche relativement nouvelle dans la littérature scientifique, elle semble être adoptée par plusieurs chercheurs s'intéressants aux mécanismes et aux contextes de développement chez les jeunes. Mais avant tout, nous situerons l'approche du DPA dans la littérature sportive, puisque c'est ici la trame de fond du travail.

⁶ « *L'humain se développe progressivement dans la proximité, la régularité, la complexité et la durée des expériences et de ses interactions avec son milieu, constitué d'individus, de symboles, d'organismes ou d'objets* » (Bronfenbrenner et Morris, 2006, p.797)

Le DPA dans une perspective sportive

Si l'utilisation du concept général de « développement positif de l'adolescent » remonte au plus à une quinzaine d'années, l'intérêt pour les retombées développementales associées au sport chez les jeunes a une riche histoire (Holt & Neely, 2011). Ainsi, comme plusieurs autres, Weiss (2008) fait de la recherche depuis une quarantaine d'années sur la prémisse que le sport peut être considéré comme un véhicule de vie pour les jeunes y participant. Comme le souligne justement Holt et Neely (2011), bien que la nomenclature entourant le DPA soit relativement récente, il y a une longue tradition de recherche sur la pratique sportive sous la perspective de la psychologie sportive et développementale.

Dans les deux prochaines sections, nous abordons justement ce champ d'études qui s'intéresse au sport d'un point de vue développemental. De prime abord, soulignons que nous considérons le développement positif de l'athlète comme étant relatif à l'acquisition de compétences reliées directement au contexte sportif, mais également transférables dans la vie courante (Gould et Carson, 2008). Conséquemment, nous présentons dans les prochaines pages un aperçu des différents cadres de référence s'inscrivant dans l'approche du développement positif de l'adolescent et pertinents dans le champ d'études du développement des jeunes dans le sport. Chaque cadre offre une variété d'outils conceptuels et méthodologiques pour enrichir notre compréhension du processus développemental des jeunes. Ensuite, nous présentons quelques éléments déterminants dans l'environnement des jeunes qui ont une incidence sur l'expérience vécue.

2.2.3 Les cadres de référence du DPA

Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons cinq cadres de référence émergeant du concept de DPA qui nous semblent être les plus adaptés au contexte de la pratique sportive. D'abord, le tableau 5 est un résumé des cadres qui seront discutés.

Tableau 5 - Résumé des cadres de référence du DPA	
Cadres	Concepts et apports principaux au champ de recherche
Atouts développementaux	Le DPA est favorisé par l'acquisition d'atouts (40) internes et externes à l'individu. La résilience est un élément central de ce cadre (Benson, 1997).
5C du développement	Le DPA est le fruit de l'interaction de cinq composantes : la Compétence, le Caractère, la Confiance en soi, la Connexion relationnelle et l'attention portée à autrui (<i>Caring</i>). On conceptualise le DPA comme un apport de l'individu à soi-même, à la communauté, à la famille ou à la société (R. M. Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005)
Expériences développementales	La sollicitation d'un haut niveau d'engagement, de concentration et de motivation induit à la pratique sportive en fait un terrain fertile pour le développement des jeunes (Larson, 2000). Par le biais de leurs expériences, les jeunes sont le moteur de leurs processus développementaux (Dworkin, Larson, & Hansen, 2003)
Compétences de vie	On conceptualise les compétences de vie comme les compétences qui permettent à l'individu de réussir dans les différents environnements de vie, tels l'école, le travail et sa communauté (Danish et al., 2004). Sous certaines conditions, le contexte sportif est un lieu fécond pour développer ces compétences (Gould & Carson, 2008)
Paramètres optimaux	Le DPA ne peut se produire que si l'on retrouve un ensemble de conditions favorables dans l'environnement de l'individu (NRCIM, 2002).

Ainsi, nous abordons successivement le cadre de ses atouts développementaux de Benson (2006), les « 5C » de Lerner et ses collègues (2005), les expériences développementales de Dworkin, Hansen et Larson (2003), la littérature concernant les compétences transférables dans la vie courante (Danish, Forneris, Hodge, et Heke, 2004; Gould et Carson, 2008) et finalement, les paramètres optimaux favorisant le DPA en contexte de pratique organisée (National Research Council and Institute of Medicine, 2002).

Les atouts développementaux

En adoptant la prémisse que notre société se porte mal et surtout, que nous ne nous occupons pas suffisamment des jeunes qui la formeront, Benson (1997, 2006, 2007) propose un modèle opérationnel composé d'atouts (40) que l'on doit développer⁷ chez les jeunes, particulièrement à l'adolescence, afin de leur apprendre la résilience, c'est-à-dire la capacité à

⁷ Dans ses textes ou ses conférences, il utilise le terme « *thriving youth* ».

faire face aux défis qui les attendent durant leur vie, de les relever et d'en tirer des bénéfices. Sans énumérer les 40 atouts identifiés par Benson, notons qu'ils se séparent en deux catégories et huit sous-catégories. La première contient des atouts externes à l'individu, soit le soutien, la prise en charge, les limites et les attentes, ainsi que l'utilisation constructive du temps. La deuxième catégorie comporte des atouts internes à l'individu, soit l'engagement dans ses études, l'acquisition de valeurs positives et de compétences sociales, ainsi que le développement d'une identité positive.

Par ses travaux, Peter Benson a fortement contribué au *Search Institute* (2014) qui, depuis plus de 50 ans, s'intéresse à la question du développement, des croyances et des valeurs des jeunes gens. Son apport a notamment favorisé la création d'un outil permettant de profiler le développement des atouts chez les jeunes (Search Institute, 2004). Dans le domaine sportif, ce questionnaire a notamment été utilisé pour déterminer l'influence du contexte communautaire, du développement positif et de la participation sportive des jeunes athlètes (Fraser-thomas, Côté, et MacDonald, 2010). Par exemple, selon les résultats de l'étude menée sur 181 nageurs de 13 à 18 ans, il semble que les athlètes de villes plus petites (moins de 500 000 habitants) ont obtenu de meilleurs résultats pour certains atouts développementaux. En outre, il semble également que la taille de la ville (en habitants) soit un facteur significatif à l'abandon sportif – plus populeuse est-elle, plus élevées sont les chances d'abandon. Parallèlement, Strachan et ses collègues (2009b) ont utilisé le DAP (Search Institute, 2004), afin de mieux comprendre les expériences et retombées de la participation sportive pour des jeunes s'étant spécialisés hâtivement et d'autres ayant diversifié leurs activités en bas âge.

Les « 5C » du développement

En se basant à la fois sur l'expérience des praticiens et de la littérature sur le développement des adolescents, Lerner et ses collègues (2005) considèrent qu'il y a développement positif lorsque certaines composantes sont présentes chez l'adolescent. Spécifiquement, ces composantes sont la compétence (*competence*), la confiance en soi (*confidence*), la connexion relationnelle (*connexion*), le caractère (*character*) et l'attention portée à autrui (*caring*). De l'identification de ces cinq composantes nécessaires au DPA a émergé ce qu'on appelle le modèle des « 5C du développement ». En se basant sur ces

composantes, des chercheurs ont conceptualisé l'atteinte de développement positif de l'adolescent par l'émergence d'une sixième composante, se définissant comme l'apport de l'individu à soi-même, à la communauté, à la famille ou à la société⁸ (Lerner et al., 2009, p.545). Cette composante se développe au fil du temps et oriente l'adolescent vers ce que l'on considère comme « l'âge adulte idéalisé ».

Le modèle des 5C du développement a passé l'étape de la validation empirique avec l'étude 4-H – une étude longitudinale pionnière dans la recherche du DPA chez les jeunes (R. M. Lerner, Lerner, et Phelps, 2009; R. M. Lerner, 2005b). En effet, avant celle-ci, il n'y avait pas de mesure empirique du DPA, telle que conceptualisée dans le modèle des « 5C du développement ». Bien que certains auteurs aient soumis l'hypothèse que le DPA se composait des 5C mentionnés plus tôt (Eccles et Gootman, 2002; J. L. Roth et Brooks-Gunn, 2003), aucune étude n'avait démontré que l'atteinte de ces composantes pouvait contribuer au sain développement du jeune.

Le modèle des « 5C » dans la littérature sportive

Le modèle des « 5C du développement » est présent dans la littérature sportive. D'abord, Fraser-Thomas, Côté et Deakin (2005) suggèrent un modèle intégrateur du développement positif de l'adolescent à travers la pratique sportive. Ils soutiennent notamment que les programmes sportifs devraient favoriser l'atteinte des « 5C » du DPA. En effet, en intégrant à la fois les atouts développementaux de Benson (1997, 2006) et les paramètres optimaux identifiés par le National Research Council Institute of Medicine pour favoriser le DPA (NRCIM, 2002), les auteurs soutiennent que lorsque les programmes sont bien conçus et implantés, les « 5C » du développement devraient être atteints. À noter que le modèle intégrateur suggéré par Fraser-Thomas, Côté et Deakin (2005) intègre également le Modèle Développementale de la Participation Sportive de Côté et Fraser-Thomas (MDPS - 2011). Brièvement, le MDPS suggère différentes trajectoires de participation sportive qui auraient toutes une incidence différente sur le développement positif des athlètes – nous verrons ce modèle en détail dans la prochaine section. Finalement, malgré leur proposition de modèle

⁸ Librement traduit de *contribution to oneself, to the family, to the community or society*

intégrateur, les auteurs soulignent l'importance de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre et valider comment les programmes sportifs peuvent contribuer au DPA.

En réponse à cette dernière suggestion de Fraser-Thomas et ses collègues (2005), Jones et ses collaborateurs (2011) se sont intéressés à l'application du cadre de référence des « 5C » dans le sport. En effet, en l'absence de validation empirique de l'existence des « 5C » dans le contexte sportif, les chercheurs ont adapté à la réalité sportive le questionnaire utilisé par Phelps et ses collègues (2009) pour mesurer les « 5C » du développement positif de l'adolescent. Au terme de l'analyse des réponses de 258 jeunes d'un camp sportif, Jones et son équipe (2011) n'ont pu conclure la présence évidente des « 5C ». En effet, les chercheurs ont affirmé qu'en contexte sportif, les concepts qui s'apparentent le plus au DPA et ayant émergé de l'étude sont les valeurs pro sociales et ceux de compétence/confiance.

Dans une étude subséquente, Vierimaa, Erickson, Côté et Gilbert (2012) mettent en exergue que l'outil utilisé par Jones et ses collègues (2011) n'avait pas été validé pour le contexte sportif. Dans cette optique, Vierimaa et ses collègues (2012) ont adapté le modèle original des « 5C » au sport et ont proposé une méthodologie de recherche. Brièvement, ils suggèrent que dans un contexte sportif, le développement positif de l'adolescent se décline en quatre composantes, soit la compétence, la confiance en soi, la connexion relationnelle et le caractère. Pour chaque composante, les auteurs de la recherche suggèrent un questionnaire déjà existant qui, combinés ensemble, permettent de déterminer et de mesurer efficacement les incidences développementales de la pratique sportive.

Expériences développementales

Il a été suggéré que les conditions uniques de la pratique sportive (la sollicitation d'un haut niveau d'engagement, de concentration et de motivation), font en sorte que cette activité est un terreau fertile pour le développement des jeunes (Larson, 2000). Dans cette optique, Dworkin, Larson et Hansen (2003) se sont intéressés aux expériences développementales vécues dans le cadre d'activités extracurriculaires ou communautaires. Par expériences développementales, ils font référence à des « *experiences that teach you something or expand you in some way, that give you new skills, new attitudes, or new ways on interacting with others* » (Dworkin et

al., 2003, p.20). En se basant sur cette prémisse, ce trio de chercheurs a conduit des entretiens de groupe auprès de ces 55 jeunes et identifié six processus développementaux personnels ou interpersonnels significatifs. Ces processus personnels sont (1) l'expérimentation et la construction de l'identité (2) l'acquisition de la compétence d'initiative et (3) l'apprentissage de l'autorégulation émotionnelle. Du côté interpersonnel, les processus identifiés sont (4) développer des connaissances et de nouvelles amitiés (5) apprendre à travailler en équipe et développer des compétences sociales, ainsi que (6) bâtir un réseau social avec les adultes et du capital social. En conclusion de cette recherche, les auteurs soutiennent que tout indique que les jeunes se voient eux-mêmes comme les artisans de leur développement. Ce constat est cohérent avec la conception du développement du modèle bioécologique, qui considère l'individu comme le produit et le producteur de son développement (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Qui plus est, Holt et ses collègues (2009) sont parvenus à des résultats similaires, suite à une recherche qualitative auprès de 40 jeunes sportifs retraités. Globalement, ils ont trouvé que les effets positifs de la participation sportive supplantent les effets négatifs et que l'apprentissage de l'initiative était la composante la plus positive à être développée par la pratique sportive.

En parallèle à ces recherches, Hansen, Larson et Dworkin (2003) ont créé un questionnaire auto rapporté, connu sur le nom Youth Experience Survey (YES), visant à inventorier les expériences positives et négatives de la participation à des activités extracurriculaires et communautaires. Brièvement, on reprend les six thèmes décrits précédemment, à nouveau regroupés sous les catégories de facteurs de développement personnel (la construction de l'identité, les expériences d'initiatives et les compétences de base) et interpersonnel (travail d'équipe et compétences sociales, relations interpersonnelles, réseautage avec des adultes). En considérant la possibilité que les expériences développementales puissent s'avérer néfastes pour le jeune, les auteurs ont ajouté un septième facteur, soit les expériences négatives. En somme, les résultats de la recherche suggèrent que le contexte de la pratique d'activités organisées offre plus d'occasions et d'expériences développementales que d'autres contextes (par exemple, la classe scolaire ou passer du temps entre amis). Qui plus est, les expériences développementales sont diversifiées selon la nature du contexte, telles les activités sportives, artistiques ou à vocation religieuse. Subséquemment, Hansen et Larson (2005) ont suggéré une

deuxième version du questionnaire, raccourci, plus explicite par rapport aux expériences négatives et soutenues par des évidences méthodologiques plus robustes.

Dans un effort d'être spécifique à la pratique sportive, MacDonald et ses collègues (2012) ont adapté le YES 2.0 (Hansen et Larson, 2005) qui est devenu Youth Experience Survey – Sport (YES-S). Le YES-S adapte les facteurs de développement du YES 2.0, afin qu'ils représentent les expériences vécues durant la pratique sportive. Sommairement, les auteurs (MacDonald et al., 2012) suggèrent cinq facteurs développementaux qui recourent ceux énumérés par Hansen et Larson (2005). D'abord, il y a (1) les compétences personnelles et sociales, regroupant les trois facteurs interpersonnels nommés plutôt. Ensuite, les compétences de base deviennent (2) les compétences cognitives. La composante initiative du YES 2.0 se décline en deux facteurs dans le questionnaire adapté au sport, soit (3) se fixer des objectifs et (4) l'initiative (la motivation intrinsèque de participer à l'activité avec un niveau d'engagement et d'effort élevé (Larson, 2000)). Finalement, on reprend le facteur (5) d'expériences négatives. En somme, les auteurs de cette étude soutiennent que le YES-S offre un instrument de mesure s'inscrivant dans la littérature du développement positif de l'adolescent (D. J. MacDonald et al., 2012).

Les compétences de vie

Un courant de recherche s'intéressant au développement des compétences transférables dans la vie courante, les compétences de vie, semble être de plus en plus adopté par certains chercheurs, particulièrement dans l'étude du développement par la pratique sportive. Ce courant tire ses racines de l'approche du développement positif et s'inscrit dans les trois cadres de références abordés précédemment. Dans les prochaines lignes, nous présenterons brièvement une définition des compétences de vie, ainsi que l'apport de ce courant de recherche à la littérature, nous attardant principalement au contexte sportif.

D'abord, Danish et ses collègues (2004) définissent les compétences de vie comme des compétences qui permettent à l'individu de réussir dans les différents environnements de vie, tels l'école, le travail et sa communauté. Ces compétences peuvent être comportementales, cognitives, interpersonnelles ou intrapersonnelles. Pour leur part, Gould et Carson (2008)

suggèrent une définition spécifique au sport. Pour eux, les compétences de vie sont des atouts personnels, des caractéristiques et des compétences telles se fixer des objectifs, le contrôle émotionnel, l'estime de soi et l'éthique de travail, qui s'acquièrent ou se développent par la pratique sportive et qui se transfère en contexte non sportif. Ces définitions mettent en exergue la finalité commune qui est d'offrir aux jeunes les outils pour réussir à tous les niveaux de leur vie. Cela est concomitant avec la définition même du développement positif de l'adolescent.

Mécanismes d'acquisition

Les avis sont partagés quant aux mécanismes d'acquisition des compétences de vie par la participation sportive. D'abord, la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que la simple participation sportive n'est pas suffisante pour développer ces compétences (Danish et al., 2004; Gould et Carson, 2008; Weiss, 2010). L'intention et les conditions se doivent d'être présentes. Ici-bas sont brièvement présentées deux approches pour l'acquisition des compétences de vie.

D'abord, dans une revue de littérature sur la contribution du sport au développement des individus, Danish et ses collègues (2004) présentent plusieurs programmes sportifs (SUPER, TEACH, HAKI), ayant pour objectif l'acquisition et le développement des compétences transférables dans la vie courante. D'ordre général, les recherches s'étant intéressées à ces programmes ont positivement associé la participation sportive au programme avec l'acquisition de certaines compétences de vie (Brunelle, Danish, et Forneris, 2007; Papacharisis, Goudas, Danish, et Theodorakis, 2005; Weiss, 2010). Bien que ces recherches semblent prometteuses, Gould et Carson (2008) soulignent cependant que les méthodes de recherches et de mesures des compétences de vie devront être raffinées afin d'examiner et de mieux comprendre la transférabilité du contexte sportif vers le non-sportif.

Dans un autre ordre d'idée, il semble que l'acquisition de compétences de vie par la pratique sportive peut se faire sans intervention directe et ciblée, comme c'est le cas dans les programmes susmentionnés. En effet, comme le présentent Gould et ses collègues (2006; 2007) dans leurs recherches sur des entraîneurs de football, malgré l'absence d'un programme spécifique à cet effet, il semble que ces entraîneurs étaient reconnus pour enseigner les

compétences de vie. Le contexte d'apprentissage qu'ils mettent sur pied semble favorable, notamment en intégrant la nécessité d'enseigner les compétences de vie à leur philosophie d'entraîneur. Dans une étude semblable, Holt et ses collègues (2008) ont observé une douzaine d'étudiants-athlètes et un entraîneur d'une équipe de soccer, afin de comprendre si et comment les compétences de vie étaient développées dans ce contexte. Au final, bien que peu d'enseignement direct des compétences de vie fût fait, il semble que les joueurs étaient producteurs de leurs propres expériences susceptibles de contribuer au développement de ces compétences. Celles-ci étaient principalement identifiées comme l'initiative, le respect et le travail d'équipe et *leadership*. Comme les deux recherches présentées précédemment, une philosophie de l'entraîneur axée sur la prise de décision et le développement des relations interpersonnelles offre des conditions gagnantes pour l'acquisition de ces compétences.

Paramètres optimaux favorisant la promotion du développement positif des jeunes

Comme nous le précisons en début de section, le développement positif du jeune dépend d'une myriade de facteurs (Coakley, 2011). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les facteurs déterminants dans l'atteinte du développement positif. À cet effet, s'inscrivant dans le champ de recherche sur le développement positif des jeunes, la *National Research Council and Institute of Medicine* (NRCIM, 2002) des États-Unis propose huit paramètres environnementaux qui visent le développement physique, intellectuel, psychologique, émotionnel et social des jeunes. D'abord, la (1) sécurité physique et psychologique favorise les interactions saines entre les pairs. Par la suite (2) une structure appropriée, c'est-à-dire des attentes et des limites claires, une organisation structurelle adéquate et un sentiment de prédictibilité sont nécessaires au bon développement du jeune. Des (3) relations interpersonnelles basées sur le soutien, la proximité, la responsabilisation et la bonne communication, ainsi que (4) des opportunités de développer un sentiment d'appartenance à un groupe sont ensuite à prescrire. L'apprentissage de (5) valeurs et normes positives, notamment à travers les attentes de comportements et d'obligations, est aussi nécessaire à un sain développement. Dans la même veine, un environnement favorisant (6) le sentiment d'efficacité et le sentiment d'être important à travers l'apprentissage de la responsabilisation et des buts motivationnels dirigés vers le processus, tout en offrant des (7) opportunités pour développer ses compétences à travers des défis de diverses natures (physique, intellectuelle,

sociale), favorisent le développement. En dernier lieu (8) l'intégration de la famille, de l'école et de la communauté à la vie quotidienne est essentielle. On comprend rapidement qu'à travers ces différents paramètres, les différents acquis proposés par Benson (1997) sont recoupés.

2.2.4 Les déterminants du DPA dans la pratique sportive

Dans la section précédente, nous avons présenté le développement positif du jeune, un courant de pensée relativement nouveau qui gagne de plus en plus d'adeptes. Le portrait dressé de cette conception propose plusieurs cadres de référence, d'acquis, ou de compétences à développer chez les jeunes. Sur cette base, plusieurs avancent que des activités organisées contribueraient au développement positif du jeune (Denault et Poulin, 2008; Larson, 2000). Selon cette logique, il y a lieu de considérer le sport comme moyen pour favoriser le DPA, puisque c'est un des types d'activités organisées les plus pratiqués au monde (Mahoney, Larson, et Eccles, 2005). La prochaine section vise à faire un panorama de la documentation actuelle et à présenter certaines évidences concernant la pratique sportive dans une visée de DPA. Ainsi, nous expliquons les mécanismes sous-jacents au développement de certaines compétences en milieu sportif et transférables à la vie courante. Ensuite, nous faisons un tour d'horizon des déterminants de l'engagement sportif et du développement positif de l'adolescent à travers la pratique sportive.

Orientation du programme sportif concernant le réinvestissement des compétences développées dans le cadre sportif

Le sport est considéré par plusieurs comme un terreau fertile pour le développement positif du jeune. Cependant, pour parler de bénéfices développementaux de la pratique sportive chez les jeunes, on doit observer un réinvestissement des compétences apprises et expériences vécues dans le cadre de la pratique sportive vers les contextes autre que le sport (Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014). À l'heure actuelle, les mécanismes sous-jacents aux réinvestissements des compétences développées dans le sport vers d'autres contextes ne font pas consensus (Holt et al., 2008). Pendant longtemps, nous avons pensé que le transfert des compétences sportives était transférable à condition d'avoir un apprentissage ciblé de la part des intervenants sportifs (Danish, Forneris, & Wallace, 2005). Par contre, liée avec cette conception que le jeune est producteur de son propre développement sous-jacent à notre cadre

théorique, il semble que le réinvestissement des compétences apprises dans le sport peut être transférable sans intervention directe d'adultes (Larson, Walker, & Pearce, 2005).

Le réinvestissement de ces compétences vers la vie courante nous semble être un élément fondamental de la valeur attribuée au sport lorsqu'on lui prête des bénéfices développementaux pour les jeunes. Ainsi, avant de présenter les éléments déterminants à l'expérience sportive et au potentiel de la pratique sportive pour influencer positivement le développement d'un jeune athlète, il nous importe de bien comprendre les mécanismes de transfert des compétences apprises dans le cadre sportif vers les autres contextes que le sport. Dans une revue de littérature sur ce sujet, Turnnidge, Côté et Hancock (2014) identifient deux approches différentes pour favoriser le transfert. D'une part, on parle d'une approche de nature explicite puisque le transfert des compétences du contexte sportif à ceux extrasportifs constitue un objectif en soi et est au cœur de la démarche d'enseignement. On peut penser aux programmes sportifs comme le SUPER ou le TEACH abordés dans la section précédente qui visaient le développement de compétences de vie (Danish et al., 2004). D'autre part, l'approche implicite concerne plus particulièrement les programmes sportifs construits spécifiquement pour développer des compétences liées à la pratique sportive, sans que la transférabilité de celles-ci soit un objectif en soi. Le choix d'une approche ou de l'autre relève des objectifs de chaque programme sportif et de la place accordée à la transférabilité des compétences du contexte sportif à la vie de tous les jours. Puisque notre objet d'étude est le programme Sport-études, un programme résolument axé sur le développement d'habiletés sportives spécifiques, nous ne discutons que de l'approche dite « implicite » dans les prochaines pages.

L'une des prémisses de base de l'approche implicite est que lorsque bien pensé et bien structuré, le sport est bénéfique au développement des jeunes. Émergeant de leur recension des écrits, Turnnidge, Côté et Hancock (2014) constatent que parmi les conditions susceptibles de favoriser le développement d'un jeune, on observe la création d'un environnement qui cultive des relations de qualité entre l'athlète, l'entraîneur et les pairs, la réussite personnelle ainsi qu'un climat motivationnel orienté sur la tâche et non les résultats. Bien que cette approche ne puisse garantir un transfert efficace des compétences apprises dans le contexte sportif, on y

voit un potentiel d'influence très positive de l'expérience générale. Outre ces constats, on retient de la recension de Turnnidge, Côté et Hancock (2014) que pour favoriser un transfert des apprentissages implicite du milieu sportif à la vie courante, un programme sportif doit être pensé de manière à offrir des occasions aux jeunes de construire leurs propres expériences développementales. Dans les prochaines pages, nous présenterons quelques éléments de l'environnement sportif qui semble être favorable.

Déterminants de l'engagement sportif et du développement positif

Que ce soit sur le plan physique, psychologique, social ou intellectuel, les incidences de la participation sportive sur le développement d'un jeune varient beaucoup. Pour expliquer cette variance, il est impossible d'identifier un seul facteur commun à tous les participants et à toutes les pratiques (Coakley, 2011). De plus, lorsqu'on aborde la participation sportive sous un angle développemental, il faut garder en tête qu'elle offre à la fois des expériences qui seront perçues positivement ou négativement par chaque individu en dépit de la valeur qu'il accorde à l'activité, son intérêt, son âge et son vécu (Coakley, 2009). Il semble, cependant, que certains paramètres soient plus déterminants que d'autres dans la qualité de l'expérience sportive et sur la nature des retombées liées à la participation. Dans la plupart des recherches sur les avantages ou désavantages liés à la pratique sportive présentés plus tôt, le contexte et la nature de la participation ou la posture des entraîneurs et des parents étaient souvent identifiés comme des déterminants de l'expérience (Holt et Sehn, 2008). Pour leur part, Petitpas et Cornelius (2005) ont identifié quelques paramètres favorables au développement positif de l'adolescent. En effet, dans la même lignée de ce qui a été présenté plus tôt, ils considèrent (1) qu'un climat axé sur la découverte (2) la présence de modèles externes positifs (3) la possibilité de développer des atouts internes ainsi que (4) la possibilité d'évaluation ponctuelle du programme serait bénéfique pour le participant. Dans les prochaines pages, nous traitons de ces divers aspects. Nous abordons notamment la nature de la pratique sportive, le contexte de celle-ci, la relation entraîneur-athlète ainsi que celle parent-athlète.

La nature de la pratique sportive

D'abord, la nature de la participation sportive est un facteur déterminant de l'expérience sportive. En effet, bien que les connaissances sur les mécanismes influençant les retombées de

la pratique sportive soient encore limitées, tout indique que l'intensité, la fréquence et la diversité des activités pratiquées sont des déterminants de la participation sportive à considérer (Zarrett et al., 2008). Dans une revue de littérature sur les facteurs d'influences du DPA en contexte d'activités organisées, Denault et Poulin (2008) en sont venus à des conclusions semblables pour des activités non spécifiques, mais structurées, qui visaient le DPA. Ils avançaient notamment que l'implication intensive dans un nombre restreint d'activités pouvait signifier que le participant avait un certain talent. Cela est important à considérer puisque notre objet d'étude est le programme Sport-études, un programme qui vise la réussite scolaire et l'excellence sportive; le volume et l'intensité de la pratique sportive sont très élevés et les attentes envers les participants le sont tout autant. À ce chapitre, il a été avancé que l'aspect compétitif du sport pouvait être déterminant sur la nature de l'expérience sportive (Hansen et al., 2003). En effet, la compétition peut à la fois encourager une auto-évaluation des capacités ainsi qu'amener le jeune à développer les atouts nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. Par contre, la compétition expose les jeunes à des expériences négatives qui peuvent affecter leur développement et les exposer à la comparaison sociale ou encore, générer du stress et de l'anxiété.

Maintenant, concernant notre objet d'étude, bien que ce ne soit pas tous les élèves-athlètes qui sont au stade de l'excellence sportive, tous doivent théoriquement avoir été identifiés par leur fédération sportive respective sur la base de leur talent sportif. Cette distinction nous apparaît déterminante, puisqu'il semble assez évident que la nature de la participation dans une visée d'excellence a une influence sur l'expérience sportive (Baker, Horton, et al., 2003; Brettschneider, 1999). Par exemple, une étude utilisant le Modèle Développementale de la Participation Sportive (MDPS), Strachan et ses collaborateurs (2009b) se sont intéressée à l'expérience vécue de deux types d'athlètes. En effet, en usant de questionnaires existants, soit le YES 2.0 (Hansen et Larson, 2005), le DAP (Search Institute, 2004) et le ABQ (Raedeke et Smith, 2001), les chercheurs en sont venus à la conclusion que les athlètes s'étant spécialisés dans le sport (*spécialistes*) et ceux ayant pratiqué plusieurs sports (*échantillonneurs*), avaient plus de similitudes que de différences sur les plans de l'expérience sportive et du développement d'atouts personnels. Mais attention, les différences significatives entre les deux groupes d'athlètes se situent sur deux points précis. D'une part, les athlètes

échantillonneurs ont un nombre d'interactions sociales dans un contexte sportif plus élevé et plus diversifié – principalement dû au fait qu'ils ont participé à une plus grande diversité d'activités que les athlètes *spécialisés*. D'autre part, ces mêmes athlètes *spécialisés* ont rapporté une fatigue plus grande en lien avec la pratique sportive que leurs homologues *échantillonneurs*. Les conclusions de l'étude nous interpellent, puisque le programme Sport-études offre un cadre de pratiques assez restrictif. En effet, les heures consacrées à la pratique d'une seule discipline sportive sont élevées, et ce dès le début de l'adolescence, lorsque les jeunes commencent l'école secondaire. Il sera intéressant de garder ces conclusions en tête.

Le contexte de la pratique sportive

Outre la nature de la pratique sportive, il semble que le contexte soit un déterminant de l'expérience sportive et des retombées développementales du jeune. Afin de situer l'importance du contexte dans le développement positif de l'adolescent, nous reprenons les objectifs poursuivis par les programmes sportifs présentés dans le premier chapitre. Brièvement, nous avons mis en exergue les effets potentiellement néfastes sur le développement des athlètes des programmes sportifs qui s'articulent presque exclusivement autour d'objectifs de performance (Côté & Fraser-Thomas, 2016). Particulièrement dans les premières années de la pratique sportive, rappelons que pour favoriser la participation, le développement personnel et un possible intérêt pour le sport d'excellence, un programme doit voir à offrir (1) un contenu sportif diversifié et amusant (2) des occasions de bâtir une motivation intrinsèque ainsi qu'un (3) désir de compétitionner et d'être sain actif (Côté & Hancock, 2016). Ainsi, lorsqu'on retrouve ces conditions de participation, on estime que le DPA est favorisé par la pratique sportive. Nous abordons la présence de certains des facteurs identifiés dans les prochains paragraphes, mais discutons du contenu sportif dans la prochaine section de ce chapitre lorsque nous présenterons notre modèle de référence de la pratique sportive.

D'abord, un des éléments qui semble être déterminant dans la qualité de l'expérience et le développement positif de l'adolescent est la présence d'occasions de bâtir une motivation intrinsèque dans le contexte sportif. Pour bien situer cette condition, nous présentons la théorie de l'auto-détermination de Ryan et Deci (2000) qui soutient que le contexte social dans lequel

évolue l'individu a un effet important sur leur source de motivation intrinsèque et leur plaisir lié à la pratique. Avant de poursuivre sur ce sujet, rappelons brièvement que nous distinguons trois types de motivation. D'abord, la motivation intrinsèque représente le plus haut niveau d'auto-détermination et se produit lorsqu'un individu s'engage lui-même dans une activité parce qu'il la trouve intéressante, plaisante ou il y voit une opportunité d'apprentissage. Quant à elle, la motivation extrinsèque se produit lorsqu'un individu s'engage dans une tâche pour ses résultantes (ex. : approbation sociale, récompense) plutôt que l'activité en elle-même. Finalement, l'amotivation représente une absence d'intention d'agir, soit parce que l'individu ne se sent pas compétent, ne voit pas de liens entre la tâche et les résultats ou encore, n'accorde aucune valeur à l'activité. Pour favoriser l'émergence de la motivation intrinsèque, il est nécessaire que le contexte de la pratique sportive soit perçu comme plaisant et intéressant pour l'athlète (Alvarez, Balaguer, Castillo, & Duda, 2009). Parmi les facteurs déterminants, on y retrouve la relation avec l'entraîneur, la relation avec les pairs, la présence d'opportunités de socialiser, la présence de défis à la portée de l'athlète et d'opportunité de se dépasser (Wiersma, 2001). En complément, certains chercheurs estiment qu'un climat axé sur les buts de maîtrise plutôt que des buts de performance serait favorable au développement positif (Gonçalves, Coelho e Silva, Cruz, Torregrosa, et Cumming, 2010; Macphail, Gorely, et Kirk, 2010).

Lié à la dynamique motivationnelle décrite ici haut, le plaisir lié à la pratique sportive est un important prédicateur de la participation à long terme (Scanlan, Carpenter, Lobel, & Simons, 1993). Bien que plusieurs définitions existent, on définit généralement le plaisir lié à la pratique sportive comme « *a positive affective response to sport experience that reflects generalized feelings such as pleasure, liking, and fun* » (Scanlan & Simons, 1992, p.202-203). Ainsi, le plaisir est un dérivé de sources intrinsèques (ex. expériences du mouvement) ou extrinsèques (ex. reconnaissance sociale), et peut être relié à des buts d'accomplissements comme l'atteinte d'objectifs ou encore, à des buts de non-accomplissements telle l'affiliation avec les pairs (Scanlan & Simons, 1992). Afin de mieux comprendre les sources de plaisir liées à la pratique sportive, Wiersma (2001) a développé le *Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire* (SEYSQ - 28 énoncés). La validation de son questionnaire s'est effectuée auprès de 286 jeunes âgés de 12 à 18 ans, de 14 sports différents. En ordre d'importance, cette

étude lie les six facteurs suivants à la notion de plaisir sportif : (1) la compétence autoréférencée (2) l'excitation liée à la compétition (3) l'affiliation avec les pairs (4) l'interaction positive avec les adultes (5) l'effort fourni et (6) la reconnaissance et les compétences référencées par les autres. Reprenant le SEYSQ, trois auteurs britanniques (McCarthy, Jones, & Clark-Carter, 2008) ont examiné les sources de plaisir en fonction du développement de 152 sportifs, séparés en deux groupes (moins de 11 ans et plus de 11 ans) et pratiquants des sports individuels ou collectifs. Dans leurs conclusions, les auteurs notent que les sportifs plus vieux ont rapporté un niveau de plaisir plus élevé que les jeunes. Également, ils ont observé des différences significatives en fonction du type de sport (individuel ou collectif) sur les dimensions suivantes : compétence autoréférencée, affiliation avec les pairs, excitation liée à la compétition et implication parentale positive. En effet, les jeunes de sports collectifs ont obtenu un score plus élevé que ceux de sports individuels.

Toujours concernant l'effet du contexte sur le DPA, Strachan, Côté et Deakin (2011) ont conduit des entrevues semi-dirigées auprès de cinq entraîneurs élités œuvrant avec des athlètes de trois sports différents (natation, plongeon et gymnastique artistique). En complément aux entrevues, les chercheurs ont procédé à des observations de séance d'entraînement. Le but de cette étude était d'évaluer la présence de certains paramètres contextuels qui favoriseraient le DPA dans le sport d'élite. Leur assise théorique est bioécologique (Bronfenbrenner, 1999) et ils utilisent les huit paramètres optimaux de l'environnement (National Research Council and Institute of Medicine, 2002) présentés plus tôt. Les résultats de leur enquête ont montré qu'un environnement d'entraînement adéquat et favorisant les interactions axées sur le soutien, ainsi que les opportunités de développer des compétences physiques, personnelles et sociales, est un facteur déterminant du développement positif d'un jeune. Ils ajoutent également, concernant la pratique d'un sport d'élite, que le jeu délibéré est également important puisqu'il contribue à augmenter le plaisir lié au sport.

Pour conclure cette sous-section, rappelons que notre lentille théorique considère que l'environnement est un ensemble de systèmes qui interagissent les uns avec les autres ainsi qu'avec l'individu. De ce fait, le développement de l'individu s'opère au rythme de ses interactions. Nous partageons l'avis de plusieurs chercheurs qui avancent que l'environnement

et l'expérience sportive sont fortement influencés par l'entraîneur, les parents et les pairs significatifs (Côté et Hay, 2002b; Côté, 2002; Siegenthaler et Gonzalez, 1997). Pour appuyer ces propos, une étude s'intéressant à l'influence de l'interdépendance et du type de pratique sportive sur les expériences développementales a conclu que bien que chaque sport offre un contexte d'apprentissage particulier, ce qui est déterminant dans la qualité de l'expérience relève plus des interactions entre les agents socialisants que du type de sport pratiqué (Bruner, Hall, et Côté, 2011). De ce fait, nous aborderons les rôles et influences de ces individus sur le développement positif des jeunes sportifs.

Relation entraîneur-athlète

Comme mentionné précédemment, l'entraîneur a une incidence majeure sur la qualité de l'expérience et sur le développement de son athlète (Côté, 2002; Siegenthaler et Gonzalez, 1997). Dans une revue sur le sujet, Côté (2002) souligne que les entraîneurs ont la responsabilité de créer un environnement adéquat pour favoriser les apprentissages. Dans son ouvrage, il mentionne également que l'entraîneur a une influence sur le développement mental, physique et social de ses athlètes. Sur ce point, il souligne que le développement de certaines habiletés tels la coopération, l'affirmation, la prise de responsabilités, l'empathie et le contrôle de soi, devrait être visé. Ces affirmations sont corroborées par une étude qualitative portant sur l'expérience vécue par 22 nageurs compétitifs canadiens (Fraser-Thomas et Côté, 2009). Cette étude souligne notamment que l'entraîneur qui croit en son jeune est encourageant et ouvert d'esprit, aura un impact positif sur son développement. Également, les entraîneurs peuvent être à la fois des modèles positifs et négatifs pour les jeunes. Les auteurs soulignent qu'une avenue probable pour s'assurer que les entraîneurs soient des modèles positifs, serait de leur fournir un meilleur encadrement, afin de s'assurer qu'ils comprennent le rôle crucial qu'ils ont, ainsi que la portée de leurs actions et de leurs comportements sur leurs athlètes, en plus d'encourager chez eux une meilleure perception de ce qu'ils font. De surcroît, il est important que les entraîneurs, même en contexte de sport d'élite, soient des figures de soutien et laissent de la place au jeu délibéré (Strachan et al., 2011).

Précédemment, nous avons exposé qu'un contexte qui offre des occasions de bâtir une motivation intrinsèque est favorable au développement positif de l'adolescent. Dans le

contexte sportif, l'entraîneur est déterminant dans la mise en place d'une dynamique motivationnelle favorisant la motivation intrinsèque (Vallerand & Losier, 1999). Dans une étude quantitative portant sur 370 joueurs de soccer, Alvarez et ses collaborateurs ont démontré qu'un entraîneur qui soutient le développement de l'autonomie contribue positivement au sentiment de compétence et aux besoins d'interactions. Qui plus est, ce style d'approche offrait des opportunités de prendre des décisions en plus de contribuer positivement au plaisir associé à la pratique sportive, deux facteurs clés de la motivation intrinsèque. En conclusion de cette étude, on souligne que pour développer une motivation autodéterminée chez les athlètes, l'entraîneur doit mettre en place des mécanismes pour développer l'autonomie, la compétence ainsi qu'un climat de soutien et de respect. Ces conclusions sont également partagées par Erickson et Gilbert (2013) qui ont fait une revue des qualités que l'on a retrouvées chez les entraîneurs dit « efficaces » pour encadrer et favoriser un sain développement de leurs athlètes. En plus d'exhiber des comportements soutenant l'autonomie des jeunes, ces entraîneurs contribuaient à un climat axé sur la maîtrise, prodiguait des encouragements et un soutien constant, à l'opposé d'un système de punitions.

Au niveau purement sportif, lorsqu'on considère le rôle de l'entraîneur dans la conception d'une très grande partie, voire la totalité du contenu de l'entraînement d'un athlète, son habileté à planifier et superviser l'entraînement devient significative (Baker, Horton, et al., 2003). Comme nous le verrons plus en détail dans la prochaine section, le développement de l'expertise sportive est un processus évolutif. Ainsi, l'entraîneur doit être en mesure d'ajuster le contenu d'entraînement, c'est-à-dire la quantité, la qualité et le type de travail, en fonction du stade de développement du jeune (Bloom, 2002; Côté, 2002). Reconnaisant la nécessité d'inclure de la pratique délibérée dans le contenu d'entraînement pour atteindre l'expertise (Williams et Ford, 2008); l'entraîneur doit donc mettre en place des conditions optimales pour favoriser ce type de pratique (G. Bloom, 2002). Ainsi, il est primordial de faire la distinction entre les approches à adopter auprès de jeunes athlètes et celles auprès d'experts – soit des athlètes professionnels ou reconnus comme les meilleurs de leur discipline. Certains entraîneurs semblent parfois adopter une approche s'adressant aux professionnels lorsqu'ils travaillent auprès de jeunes sportifs, particulièrement en ce qui a trait au contenu

d'entraînement et aux attentes de performances mal adaptés aux jeunes (Siegenthaler et Gonzalez, 1997).

Finalement, à l'image du processus qui mène à l'expertise pour l'athlète, le rôle de l'entraîneur s'adaptera en fonction du stade de développement de l'athlète. Comme l'indique Côté et Hay (2002a), un entraîneur qui œuvre avec des athlètes dans les premières années de leur développement, aura comme tâche de les intéresser aux sports et de leur faire vivre des expériences stimulantes et positives. En contraste, plus l'athlète se développe et tend vers l'expertise, plus l'entraîneur aura un rôle spécialisé et un contenu de travail beaucoup plus près de la performance.

Relation parent-enfant

Il est indéniable que les parents ont un rôle primordial à jouer quant à la participation sportive de leur enfant ainsi qu'à l'expérience que celui-ci en retirera. Déjà en 1992, Brustad (1992) remettait en question le manque de connaissances scientifiques de l'influence parentale sur le développement des jeunes. Notamment grâce aux travaux de Côté (1999), ces connaissances ont évolué. En effet, comme le chercheur l'explique dans son article, le rôle des parents évolue au même rythme que l'engagement de l'athlète dans le sport. Le parent est d'abord perçu comme l'initiateur de la participation sportive dans les premières années, puisqu'il fait découvrir une variété d'activités et de sports à son enfant, tout en ayant le plaisir comme critère prioritaire. Au fil des années, le rôle du parent passera de catalyseur à partisan, tant sur les plans financier et logistique, qu'émotionnel. À ce chapitre, l'influence du parent peut prendre diverses formes. Comme présenté dans le rapport Fraser-Thomas et ses collaboratrices (2013), le parent peut faire preuve d'(1) un soutien parental tangible se traduisant dans ses actions et ses comportements pour permettre à l'enfant de participer au sport. Ce type de soutien est nécessaire pour la participation sportive, mais pas pour la performance. Également, ces auteures parlent de (2) soutien émotionnel et informel des parents. À ce sujet, il se dégage un consensus des recherches, lesquelles prônent que le parent qui a une approche axée sur l'autonomie et le soutien est celui qui favorise le plus la communication ouverte, la compréhension de ce que vit l'athlète et un meilleur encadrement (Holt, Tamminen, Black, Mandigo, et Fox, 2009). Toujours selon la revue de littérature

proposée par Fraser-Thomas et ses collaboratrices (2013), il semble que (3) les attentes, les croyances et les valeurs des parents ont un effet sur l'engagement de leur enfant dans le sport. Selon ces auteurs, il y a une relation positive entre la valeur accordée au sport, l'orientation de la motivation et la perception des parents à l'égard de la compétence de leur enfant et la motivation et le sentiment de compétence de l'enfant. Finalement, elles notent le potentiel des parents à influencer (4) le développement personnel et social de leur enfant à travers la pratique sportive.

Comme l'indiquent Côté et Hay (2002b), les parents peuvent avoir un impact tant positif que négatif sur le succès, la participation ou la performance sportive de leur enfant. Par exemple, les recherches ont démontré qu'un niveau de soutien et d'engagement modéré des parents était associé avec des retombées positives sur le développement des jeunes, se traduisant par une hausse de la motivation, de l'engagement et du plaisir relié au sport. Au contraire, un niveau trop élevé d'engagement parental pourrait avoir des conséquences néfastes comme l'épuisement sportif (Strachan, Côté, et Deakin, 2009a). Sinon, une partie du rôle parental à l'égard de l'engagement sportif de l'enfant est d'offrir de la rétroaction. Lorsque celle-ci est spécifique à l'activité sportive, la revue de littérature de Fraser-Thomas et ses collaboratrices (2013) nous apprend que les jeunes sont réfractaires aux rétroactions techniques et tactiques, sauf si elles viennent d'un parent qui a une grande expérience antérieure dans le sport. Les jeunes, particulièrement les adolescents, semblent préférer une rétroaction honnête sur l'attitude et le comportement, plutôt que sur la performance en soi.

En conclusion de cette section, si nous retenons que la participation sportive chez les jeunes est associée à la fois à des retombées positives et négatives, nous convenons également que son potentiel de contribuer au développement positif de l'athlète repose sur un ensemble de paramètres présent dans l'environnement sportif ainsi que de la qualité de l'expérience vécue (Holt & Neely, 2011). Ainsi, bien que plusieurs cadres de références aient été présentés pour témoigner du DPA au travers la pratique sportive, on observe généralement qu'un climat motivationnel axé sur la tâche, des interactions sociales positives avec des adultes et des pairs ainsi que des occasions de développer des compétences sociales, émotionnelles et

comportementales représentent tous des éléments favorables au développement positif de l'athlète (Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009).

La prochaine section sera consacrée au développement du talent sportif et à la présentation du modèle développemental de la participation sportive (Côté et Fraser-Thomas, 2011), qui nous servira de cadre de référence pour mieux comprendre le profil sportif des élèves-athlètes du programme Sport-études.

2.3 Développement de l'excellence sportive

Dans la section précédente, nous avons abordé la pratique sportive d'un point de vue développemental. En résumé, il semble que lorsqu'un ensemble de paramètres environnementaux est mis en place, le développement positif de l'adolescent est favorisé (NRCIM, 2002). De plus, nous avons mis en évidence que des facteurs tels l'orientation du programme sportif, la relation entre l'entraîneur et l'athlète et le soutien parental, ont également une influence sur l'engagement de l'athlète et sur la qualité de son expérience. Bref, dans des conditions optimales, la pratique sportive peut-être bénéfique à plusieurs niveaux pour le développement positif d'un jeune.

Dans la section qui suit, nous présentons le modèle développemental de la participation sportive (MDPS) de Côté et Fraser-Thomas (2016) qui intègre des concepts relatifs au DPA (Fraser-Thomas et al., 2005) ainsi qu'une conception du développement s'inscrivant dans la perspective bioécologique présentée plus tôt (Côté et al., 2008). Ce modèle nous aidera ainsi à mieux comprendre en quoi les conditions de participations sportives du programme Sport-études, mises en exergue au premier chapitre, pourraient avoir un effet sur le développement du participant. Rappelons que ces conditions, résolument mises en place pour réaliser les objectifs de performances, laissent croire à une sélection basée sur le talent sportive, une approche axée sur la spécialisation hâtive ainsi qu'une pratique sportive intensive.

Brièvement, nous faisons un inventaire des concepts de base et des postulats sur lequel le MDPS repose. Ensuite, présentons en détail le modèle, nous attardant principalement sur les

voies de participation sportive qui mènent à l'expertise puisque c'est l'un des enjeux du programme Sport-études.

2.3.1 Les concepts fondamentaux du développement du talent sportif

Tout d'abord, la hausse de popularité des programmes sportifs organisés mettant en place des conditions de participation visant l'atteinte de l'expertise sportive a été abordée dans le chapitre précédent. Pour y faire un peu de lumière, cette section se consacre aux concepts fondamentaux qui guident le courant de recherche sur le développement du talent sportif vers l'expertise.

Définir le talent sportif

D'entrée de jeu, il nous semble important de faire une distinction entre talent sportif et expertise sportive. D'une part, nous nous inspirons de la définition du talent de Gagné (2004) pour circonscrire ce qu'est le talent sportif. En effet, on peut considérer le talent sportif comme la maîtrise exceptionnelle d'habiletés ou de compétences développées aux moyens de la pratique sportive par un individu. Cette maîtrise le placerait dans les dix pour cent les plus performants chez les individus d'un âge similaire qui ont également développé des compétences dans cette même pratique sportive.

D'autre part, rappelons-nous que l'expertise sportive se définit comme l'atteinte d'une performance sportive supérieure sur une longue période de temps (Starkes, 1993) – soit la consécration et la reconnaissance d'un athlète au plus haut sommet de sa discipline sportive. Les chercheurs qui s'intéressent au développement de l'expertise sportive sont en mesure d'identifier les facteurs favorables ou nuisibles à l'atteinte de ce statut (Baker, Horton, et al., 2003; Baker et Horton, 2004). Très brièvement, il semble que le bagage génétique d'un athlète, ses compétences psychologiques et le contenu d'entraînement sont les facteurs d'influence dominants. En contrepartie, ceux ayant une influence secondaire sont principalement de nature environnementale, tels la relation entraîneur-athlètes et le soutien familial. Dans le contexte du programme Sport-études, ce sont principalement les facteurs liés au contenu d'entraînement et aux facteurs environnementaux qui nous intéressent. Résumons

l'expertise simplement : c'est un heureux mélange de facteurs individuels et environnementaux (Baker, Horton, et al., 2003).

Maintenant, nous désirons attirer l'attention sur la propension des programmes sportifs à mettre en place des dispositifs d'identification du talent sportif chez les jeunes sportifs – souvent avant la puberté, et ce, malgré l'absence de preuves empiriques de l'efficacité de ces processus (Vaeyens et al., 2009). Ainsi, les jeunes démontrant certaines habiletés, tant physiques, physiologiques et psychologiques, sont identifiés et développés dans un contexte censé favoriser l'atteinte de l'expertise sportive (Burgess et Naughton, 2010). Dès lors, la question du développement du talent sportif vers l'expertise sportive est au cœur des préoccupations des différents modèles théoriques s'intéressant à ce champ.

Rappel historique de l'étude du développement du talent sportif

Au cours des trente dernières années, de nombreux modèles pour expliquer l'atteinte de l'expertise sportive ont été proposés (Bruner, Erickson, McFadden, et Côté, 2009). Afin de justifier le choix du modèle qui sera présenté plus tard, il nous apparaît pertinent de faire un bref historique de ce champ d'études. Pour y arriver, nous consultons Bruner et ses collaborateurs (2009) qui ont mené une étude analytique sur 229 articles portant sur le développement de l'athlète et répondant à sept critères⁹ identifiés par les auteurs. Le but de leur démarche était de mieux comprendre l'origine du champ d'études sur le développement sportif des athlètes, ainsi que de déceler les tendances et les directions futures de celui-ci. À ce chapitre, ils distinguent deux courants de recherche majeurs qui jalonnent le champ. Le premier concerne les transitions vécues par l'athlète pendant et après sa carrière sportive alors que le deuxième porte sur le développement du talent chez les athlètes. C'est ce dernier qui nous intéresse davantage. Autrement, l'analyse de l'ensemble des articles produits sur ce thème leur a permis d'identifier certains travaux qui ont fortement influencé le champ d'études du développement sportif des athlètes. Nous présentons ici les trois modèles qui, selon ces

⁹ (1) présente une conceptualisation du développement, (2) est spécifique au sport, (3) concerne le sport en général à l'opposé à une discipline sportive, (4) couvre plus d'une phase de participation sportive, (5) couvre l'ensemble des cultures à l'opposé d'une seule, (6) couvre autant les filles que les garçons et (7) a été publié dans une revue anglo-saxonne, révisé par les pairs.

auteurs, ont le plus influencé la recherche sur le développement du talent sportif, ainsi qu'une mise en exergue de leurs contributions principales au champ de recherche.

Développement du talent chez les jeunes (Bloom, 1985)

Premièrement, mentionnons le travail de Bloom (1985), psychologue américain et spécialiste de l'éducation. Ce pionnier proposa un modèle de développement du talent. Son modèle, issu de plusieurs études menées auprès de sportifs, d'artistes et de scientifiques, met en exergue trois stades d'engagement distincts. Il y a d'abord les premières années où l'individu en bas âge est fortement encouragé par ses parents et où le plaisir est la première source de motivation. Par la suite, il y a les années médianes où l'individu alloue plus de temps à son activité dans le but de devenir plus compétent et, par la suite, il y a une période d'investissement total où l'individu entre dans une démarche d'excellence avec les visées les plus élevées. La plus grande contribution du modèle de Bloom, c'est d'avoir conceptualisé une trajectoire assez générale à l'aide des différents stades du développement, intégrant notamment des éléments de l'environnement.

Théorie de la pratique délibérée (Ericsson et al., 1993)

Pour expliquer les origines de l'approche par la spécialisation hâtive, nous avons brièvement abordé les travaux de Ericsson, Krampe et Tesch-Römer (1993) dans le précédent chapitre. Soulignons, en accord avec ce qui a été dit précédemment, que cette théorie a eu une incidence majeure sur le champ d'études du développement du talent sportif chez les jeunes. À ce jour, la plus grande contribution de cette théorie – mis à part avoir nourri les débats populaires et scientifiques sur l'atteinte de l'expertise sportive – a été la conceptualisation de la pratique délibérée. Selon Ericsson et ses collègues (1993), la quantité et la qualité de la pratique délibérée seraient les seuls facteurs qui influenceraient l'atteinte ou non de l'expertise sportive. De plus, puisque cette pratique nécessite un niveau d'effort et de concentration élevée, l'individu s'y engageant doit être motivé par un puissant désir de performance. Il doit être en mesure de se projeter dans le futur, car la pratique délibérée ne procure pas un plaisir immédiat. Qui plus est, contrairement à la pratique sportive régulière, l'athlète engagé dans sa démarche vers l'expertise sportive se concentrera sur certains aspects techniques qu'il ne maîtrise pas, plutôt que sur quelque chose qu'il fait facilement (Ericsson et al., 2007). Fait à

noter, il semble que la présence d'équipements spécialisés et d'entraîneurs compétents soit nécessaire à l'atteinte de l'expertise (Ericsson, 2003).

Au final, en dépit du fait que les conclusions de cette théorie – la pratique délibérée est nécessaire et suffisante pour atteindre l'expertise (Ericsson et al., 2007) – soient contestées (Campitelli et Gobet, 2011; Côté, Baker, et Abernethy, 2003), ce modèle d'acquisition de l'expertise a été adopté par plusieurs. Finalement, notons que ce cadre rejette le concept de talent ou de compétences innés, puisqu'il considère qu'une pratique suffisante engendrera une adaptation physiologique et cognitive qui permet d'atteindre le plus haut niveau de performance dans un sport donné (Ericsson, 2003).

Modèle développemental de la participation sportive

Le troisième et dernier modèle étant considéré comme ayant le plus d'influence sur le champ d'études par Bruner et collaborateurs (2009) est le modèle développemental de la participation sportive présenté par Côté (1999). Ce modèle, spécifique au sport cette fois-ci, est similaire à celui de Bloom, au sens où il subdivise l'idée du développement de l'expertise en trois phases consécutives. Cependant, le modèle de Côté s'inscrit dans la continuité d'Ericsson et ses collaborateurs (1993) et leur cadre conceptuel est basé sur le type de pratique. En effet, pour Côté, chaque stade de participation sportive (diversification, spécialisation et investissement) est caractérisé par un groupe d'âge spécifique et surtout, des types de pratique différents. Fait à noter, l'auteur introduit un nouveau concept dans cette recherche, celui de jeu délibéré. Celui-ci se définit comme étant une activité sportive ayant pour but de favoriser le plaisir et la motivation intrinsèque, tout en développant des compétences spécifiques au sport. Contrairement au concept de pratique délibérée présenté plus tôt, le jeu délibéré peut se faire sans la supervision d'adulte et ne nécessite pas d'équipement ou de site d'entraînement spécifique. De plus, selon Côté et ses collègues (2007), le jeu délibéré aura un effet positif sur le désir d'un individu à s'engager à plus long terme dans le sport et par extension, dans une démarche d'expertise sportive. En lien avec cela, il est à noter que le jeu délibéré serait déterminant dans les premières années de la participation sportive du jeune (Côté et al., 2007).

Le concept de jeu délibéré a émergé de différentes recherches s'intéressant au développement de l'expertise sportive dès les balbutiements d'un jeune dans le sport (Côté, 1999; Côté et al., 2003). Par exemple, s'intéressant à la prise de décisions d'experts dans les sports d'équipe, Baker, Côté et Abernethy (2003) ont comparé 15 athlètes professionnels reconnus comme des experts dans leur discipline sportive et 13 non-experts, ayant de l'expérience sportive, mais d'un niveau provincial tout au plus. Au terme d'entrevues semi-dirigées, les chercheurs ont conclu que le volume de pratique spécifique était similaire entre experts et non-experts jusqu'à environ 10 ans d'expérience dans le sport, mais qu'après cela, il y avait changement drastique ; les experts allaient jusqu'à doubler le volume de pratique des non-experts en cinq ans. Autrement, les experts semblent avoir participé à plus d'activités non spécifiques à leur sport tôt dans leur cheminement. Les conclusions de la recherche laissent croire que les experts ont eu un parcours sportif plus diversifié et un équilibre entre jeu et pratique délibérée en bas âge.

Par ailleurs, dans des analyses subséquentes de l'influence du MDPS, on désignera ce modèle comme un des premiers à être spécifique au sport et à inclure des variables psychosociales de façon systématique (Bruner et al., 2009; Bruner, Erickson, Wilson, et Côté, 2010). Dans la foulée de ces modèles, particulièrement ceux de Côté (1999) et d'Ericsson et coll. (1993), les chercheurs se sont intéressés aux coûts reliés à l'atteinte de l'expertise et aux impacts sur le développement des jeunes (Bruner et al., 2009).

Autres modèles de développement du talent sportif et justification du MDPS

Outre les trois présentés, la littérature regorge de modèles qui s'intéressent au développement du talent et de l'expertise sportive. Par exemple, le modèle de Développement à Long Terme de l'Athlète (DLTA) (Bayli et Hamilton, 2004; Centres Canadiens Multisports, 2007) est un modèle fort populaire au Canada. À l'instar du MDPS, il prend en compte le développement physiologique et psychologique du jeune, en prescrivant un type de travail plus général et ludique en bas âge pour, par la suite, se spécialiser dans une discipline choisie. Le DLTA est préconisé par certains pour permettre aux jeunes d'atteindre l'expertise (Vaeyens et al., 2008) et ce, malgré certaines critiques à son égard, notamment en raison du peu de validité empirique et de son caractère très prescriptif (Gulbin, Croser, Morley, et

Weissensteiner, 2013). Sinon, un modèle plus récent vient d'être proposé par l'Institut des Sports d'Australie, le Fondation-Talent-Élite-Maîtrise (FTEM) (Australian Institute of Sport, 2012; Gulbin, Croser, Morley, et Weissensteiner, 2013). Ce modèle s'inscrit dans la même lignée que le DLTA, tout en offrant un cadre plus flexible et différentes voies pour atteindre l'expertise.

À notre avis, tous ces modèles contribuent d'une façon ou d'une autre à la compréhension de la détection et du développement du talent sportif. Le choix d'utiliser le MDPS de Côté et Fraser-Thomas (2011) est justifié par ses ancrages théoriques dans l'approche du développement positif de l'adolescent, ainsi que dans sa conception du développement humain similaire à la perspective bioécologique. En effet, le MDPS nous donne les outils pour comprendre comment à travers la pratique sportive dans une perspective d'expertise, le jeune se développera en tant qu'individu. Le MDPS suggère différents stades de participation sportive par rapport aux objectifs poursuivis ainsi qu'à la lumière des interactions entre l'individu et son milieu (parents, entraîneurs ou pairs), du type de pratique sportive et/ou de l'expérience vécue.

2.3.2 Le modèle développemental de la participation sportive

Rappelons que le MDPS est une évolution de ce que Côté (1999) a d'abord proposé en reprenant les différents stades de Bloom (1985). Dans le modèle original, la plus grande innovation était d'appliquer un modèle par stades à la pratique spécifique du sport, tout en incorporant certaines variables psychosociales. Par la suite, ce modèle original a été repris par Hay et Côté (2002a) qui l'ont peaufiné en spécifiant certaines avenues possibles à la participation sportive, en introduisant par exemple la branche récréative ou l'abandon sportif. Déjà à ce moment, les types de pratiques sportives présentés plus tôt (pratique délibérée versus jeu délibéré) prenaient une place plus grande pour délimiter les stades de développement du jeune. Suite à ces travaux, Côté et ses collaborateurs (2007) se sont interrogés sur le rôle de la pratique et du jeu dans le développement du jeune sportif, tant en ce qui a trait à la participation qu'à la performance. Dans une revue de littérature, ils ont émis un nouveau modèle qui présente trois chemins possibles, deux ayant comme finalité l'atteinte de l'expertise et un, la participation récréative. C'est d'ailleurs principalement sur cette version,

plus spécifique sur les types de pratique dans chaque stade de développement ainsi que sur les retombés de celles-ci, que la version actuelle du MDPS est basée (Côté & Fraser-Thomas, 2016)

Postulats

Avant d'aborder le modèle en soi, il est important de signaler à nouveau que nous considérons que le programme Sport-études vise le développement de l'expertise chez ses participants, au sens où en complément à la réussite scolaire, le jeune qui opte pour ce programme vise l'excellence dans sa discipline. Comme nous l'avons démontré, diverses approches sont préconisées pour atteindre l'expertise, mais toutes n'ont pas les mêmes impacts sur la participation et le développement des jeunes.

Fondamentalement, le MDPS suggère que l'atteinte de l'expertise sportive est possible pour un individu qui diversifie ses expériences motrices et sportives en bas âge, soit avant la puberté. Cela va à l'encontre d'une conception plus traditionnelle soutenant qu'une spécialisation hâtive dans un domaine spécifique est nécessaire, ou à tout le moins plus efficace, pour atteindre cette expertise (Ericsson, 2003; Ericsson et al., 1993). Pour appuyer cette idée d'échantillonnage sportif, Côté, Baker et Abernethy (2003) soutiennent que les premières années de participation sportive sont déterminantes puisque c'est à ce moment, au travers du jeu délibéré, que l'individu développe le plaisir lié à l'activité physique et un répertoire de compétences motrices et sociales associées aux diverses expériences vécues.

Dans un article s'intéressant particulièrement à la question de la participation sportive et l'atteinte de l'expertise, Côté, Lidor et Hackfort (2009) s'expriment sur la diversification et la spécialisation hâtive. Ils y dressent un portrait assez complet des éléments qui portent à croire que pour les sports où le pic de performance se fait après l'atteinte de la maturité, la diversification hâtive serait préférable à la spécialisation hâtive. Dans le tableau 6, nous présentons un résumé des sept postulats fondamentaux au MDPS.

Tableau 6 – Postulats associés au MDPS (Côté et al., 2009)
L'échantillonnage sportif ne compromet pas l'atteinte de l'expertise pour les sports où le pic de performance a lieu après la maturation.
L'échantillonnage sportif est lié à une carrière sportive plus longue et à des implications positives dans la participation à long terme
L'échantillonnage sportif permet au participant de se développer dans divers contextes qui favorisent le développement positif
Une fréquence élevée de jeu délibéré dans les années d'échantillonnage est nécessaire à l'acquisition d'une solide base de motivation intrinsèque au travers la participation diversifiée à plusieurs activités procurant du plaisir
Une fréquence élevée de jeu délibéré dans les années d'échantillonnage permet de diversifier son répertoire cognitif et moteur qui, ultimement, pourrait contribuer à centrer les intérêts d'un jeune
Vers la fin du primaire (13 ans), un jeune devrait être en mesure de se spécialiser dans son sport favori ou poursuivre dans la voie récréative
Vers la fin de l'adolescence (16 ans), le jeune a développé ses compétences physiques, cognitives, sociales, émotionnelles et motrices nécessaires pour s'investir dans un sport unique.

Retenons de ces postulats que l'échantillonnage sportif est fondamental au MDPS. En effet, selon ses créateurs, en plus d'être favorable à l'atteinte de l'expertise sportive, la voie de l'échantillonnage en bas âge contribuerait au développement positif de l'athlète et à terme, à une expérience sportive plus positive.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous attarderons à certains de ces énoncés qui nous apparaissent plus pertinents pour répondre à notre objectif général – mieux comprendre quelles sont les incidences de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes. D'abord, puisque nous sommes particulièrement intéressés au développement positif de l'athlète, il semble que l'approche par échantillonnage sportif offre plus de situations et d'expériences favorisant le développement de compétences sociales, que l'approche par spécialisation hâtive (Côté et al., 2009). Par exemple, des expériences diverses favoriseraient les relations positives entre les pairs et le développement du leadership dans les sports (Wright et Côté, 2003). Outre ce postulat, nous nous intéressons particulièrement à ceux qui traitent du processus qui mène un individu à faire le choix de se

spécialiser (#6) et s'investir (#7) dans la pratique sportive en vue d'atteindre l'expertise. Ces deux moments clés du développement de l'athlète coïncident avec le début (12-13 ans) et la fin (16-17 ans) du programme Sport-études.

Présentation du modèle développemental de la participation sportive

Le MDPS (Côté et Fraser-Thomas, 2011) propose trois voies à la participation sportive. Chacune de ces voies mène à des finalités distinctes. D'abord (1) la participation récréative par l'échantillonnage vise une participation sportive par la diversification des moyens d'action. La deuxième voie, soit (2) l'atteinte de l'expertise par l'échantillonnage, emprunte également la voie de la diversification des moyens d'action pour, par la suite, amener le participant à se spécialiser et s'investir dans une discipline unique. La dernière voie proposée (3) l'atteinte de l'expertise par la spécialisation hâtive n'utilise pas la diversification des moyens d'action en bas âge pour plutôt spécialiser le participant dans une discipline unique.

Dans la présentation que nous ferons de ces trois trajectoires, nous garderons en tête les postulats énumérés plus tôt, quant aux fondements théoriques du modèle, ainsi que la nature et le contexte de la pratique sportive abordés plus tôt dans ce travail. Également, nous garderons à l'esprit que l'expérience vécue est un facteur déterminant dans la participation sportive et par extension, l'atteinte de l'expertise (Côté et al., 2007). Ici-bas, vous trouverez une figure représentant le MDPS. On peut y observer les trois trajectoires de participation sportive ainsi que les différents mouvements verticaux et horizontaux possibles, au sein d'une trajectoire ou d'une trajectoire à une autre.

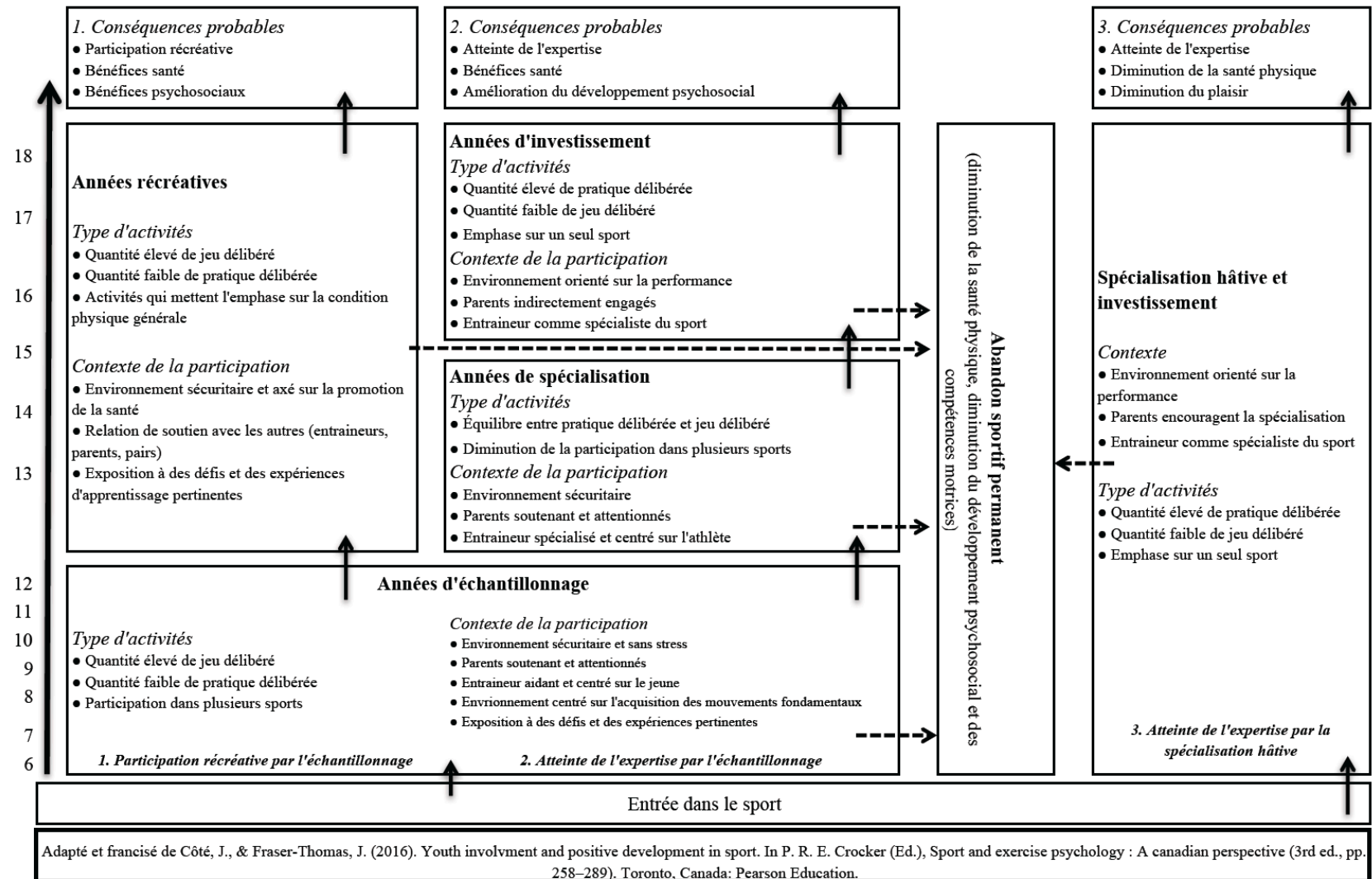


Figure 5 – Modèle développemental de la participation sportive (Côté & Fraser-Thomas, 2016)

La participation récréative par l'échantillonnage

Tout d'abord, les deux premières voies du modèle, la participation par l'échantillonnage (*recreational participation through sampling*) et l'atteinte de l'expertise par l'échantillonnage (*elite performance through sampling*), commencent par la phase d'échantillonnage (*sampling*). Ce stade est le moment propice où le jeune développera son identité, ses motivations, ses valeurs et ses croyances vis-à-vis le sport et l'activité physique (Côté et Hay, 2002a). Ce stade inclut les jeunes de 7 à 12 ans et on y prône la diversité des stimuli moteurs et cognitifs. Considérant l'âge des jeunes, ce sont les parents qui sont normalement responsables de voir à la participation et au développement de leurs intérêts (Côté, 1999). Ce stade est déterminant pour la participation sportive, puisque le point le plus important à considérer est la raison principale qui pousse le jeune à participer dans le sport organisé : avoir du plaisir! Pour s'y faire, le MDPS met l'accent autant sur le temps accordé au jeu délibéré qu'à la pratique délibérée (Côté et al., 2007). C'est donc dire qu'au stade d'échantillonnage, il importe de réduire au minimum le temps de pratique délibérée au profit du jeu. Les activités à privilégier dans ce stade seraient celles qui offrent un grand répertoire d'habiletés motrices et cognitives, un souci des parents et entraîneurs de ne pas encourager les comportements déviants ni mettre l'accent sur la victoire et la compétition. L'idée est de permettre au jeune de se bâtir une identité positive envers le sport de par ses expériences. Cette phase d'échantillonnage sera également déterminante pour le développement d'un jeune, puisque c'est après celle-ci qu'il s'engagera dans une des deux voies proposées par le modèle, celui de la participation récréative ou de l'atteinte de l'expertise.

Plusieurs recherches sont favorables à une approche par l'échantillonnage (également appelée diversification) dans les premières années d'un enfant (Côté et al., 2007; Côté, Erickson, et Abernethy, 2013). Malgré les mythes colportés dans la société comme celui de commencer très tôt une discipline sportive si l'on veut atteindre l'excellence – ou par les tenants de la théorie de la pratique délibérée – des recherches empiriques ont démontré que des athlètes experts ont diversifié leurs types d'activités et de pratique en bas âge (Baker, Cote, et al., 2003; Barreiros, Côté, et Fonseca, 2013; Güllich et Emrich, 2014). Tout indique que l'expertise (*elite performance*) est envisageable pour les jeunes qui optent pour l'approche

par diversification. En ce sens, puisqu'il y a des critères de sélections basés sur le talent sportif pour faire partie du programme Sport-études, nous souhaitons voir si précédemment à leur entrée dans le programme, les jeunes sont passés par ce stade de participation sportive à l'opposé à une spécialisation hâtive dans leur discipline. Peut-être est-ce pertinent de mentionner que considérant que le programme Sport-études est uniquement offert à l'école secondaire, il est peu probable que les élèves-athlètes soient dans la phase d'échantillonnage considérant qu'ils entrent généralement à douze ou treize ans à l'école.

L'atteinte de l'expertise par l'échantillonnage

Comme indiqué plus tôt, la phase d'échantillonnage est précurseur aux deux premières trajectoires proposées par le modèle. En effet, suite à cette phase initiale, certains jeunes démontrent de l'intérêt pour une trajectoire orientée sur la performance, que nous présentons comme la voie de l'atteinte de l'expertise par l'échantillonnage. Cette trajectoire mène le jeune dans le stade transitoire de la spécialisation (*specializing years*). On estime que 13 ans est l'âge normal pour entrer dans cette phase. Elle se termine environ à 15 ans. Autrement dit, la phase de spécialisation s'étend sur les trois premières années de l'école secondaire dans le système scolaire québécois. Ce stade est caractérisé par la spécialisation des jeunes dans un ou deux sports, tout en ayant un bagage d'habiletés motrices et cognitives intéressant. Une des grandes différences avec le stade d'échantillonnage est la proportion de temps accordé à la pratique délibérée en contraste avec le jeu délibéré (Côté et al., 2007). Puisque la pratique délibérée contribuerait à développer des aptitudes plus rapidement, cette méthode d'entraînement prend une place prépondérante chez l'athlète. Une étude a démontré que durant cette phase, les athlètes éprouvaient des sentiments plus positifs à l'égard de la pratique délibérée contrairement à la phase d'échantillonnage (MacPhail et Kirk, 2006). Pour expliquer cela, les entrevues de groupes utilisées dans le cadre de la recherche ont permis d'identifier que les athlètes étaient plus sensibles aux besoins de ce type de pratique afin d'avoir des résultats concrets. Bien qu'ayant toujours comme motivation première d'avoir du plaisir, l'aspect performance gagnait en importance, supposant une prédisposition à s'investir dans le sport. Il est à noter cependant que le jeu délibéré ne doit pas être exclu à ce stade-ci du développement du jeune, car il doit être en mesure de prendre plaisir à faire du sport et à mettre en application certaines aptitudes apprises (Côté et al., 2007). Par contre, à ce point-ci,

les athlètes sont prêts à travailler fort dans le but d’atteindre certains objectifs. Durant cette période, les parents ne jouent plus le rôle de catalyseurs à la pratique sportive; ils sont toujours présents, mais leur rôle évolue de sorte à offrir un support moral et financier aux jeunes (Côté, 1999; Harwood, Douglas, et Minniti, 2012). L’entraîneur, quant à lui, a un rôle d’enseignant, mais dans un contexte sportif spécifique (Erickson et Gilbert, 2013).

Le troisième stade de cette trajectoire regroupe les années d’investissement (*investing years*). À ce point-ci du développement du jeune, aux alentours de 17 ans, on poursuit la spécialisation, mais de façon plus poussée dans l’optique de l’atteinte de l’excellence. En d’autres termes, les sacrifices faits par les jeunes et leurs parents sont très élevés et le jeu délibéré a été remplacé par de la pratique délibérée. Durant cette période, la pratique délibérée occupe la majorité du temps consacré à l’activité (Côté et Hay, 2002a), les parents sont impliqués indirectement dans l’activité, principalement dans un rôle de support (Côté, 1999) et les entraîneurs sont désormais des spécialistes de leur sport.

Voie de la spécialisation hâtive

La trajectoire de la spécialisation hâtive (*elite performance through early specialization*) se caractérise par une absence de phase d’échantillonnage (*sampling years*). Dès son plus jeune âge, le participant se spécialise dans une discipline unique et le type de pratique dominant est la pratique délibérée. En quelque sorte, les jeunes passent directement à la phase de spécialisation telle que définie par Hay et Côté (2002a). Cela implique donc que dès un très jeune âge (environ 8 ans), les athlètes sont dans leurs années d’investissement (contrairement à 17 ans pour ceux qui empruntent la voie de la diversification) (Strachan, Côté, et Deakin, 2009b). Certaines évidences supportent que cette approche fonctionne pour atteindre l’expertise, comme le démontre une étude sur des gymnastes olympiques (Law et al., 2008). Une précision doit être apportée, puisque cette voie semble notamment être efficace, voire nécessaire, pour des sports comme la gymnastique féminine ou le patinage artistique, où le pic de performance est atteint avant la puberté (Canadian sport for life, 2011).

Maintenant, l’un des éléments les plus critiqués de cette approche est l’absence de considération d’autres facteurs que la pratique dans l’atteinte de l’expertise (Tucker, 2011b).

Ainsi, si certains chercheurs s'entendent pour dire que la pratique est nécessaire afin d'atteindre l'expertise, plusieurs croient que ce n'est pas suffisant (Campitelli et Gobet, 2011; Côté et al., 2013; Tucker, 2011a). Par exemple, des auteurs ont tenté de valider le principe des dix mille heures de pratique délibérée afin de devenir un expert aux échecs (Campitelli et Gobet, 2011). Les résultats obtenus auprès de leurs échantillons de joueurs experts dénotent qu'environ 3000 heures étaient nécessaires pour l'atteinte de l'expertise tout en soulignant que certains joueurs ayant largement dépassé le stade des 10 000 heures (ex. : 24 000 heures) n'avaient jamais atteint le niveau d'un expert. Les auteurs soulignent également que d'autres facteurs contribuent à l'expertise dans le domaine des échecs, tels les habiletés cognitives, le lieu de naissance, la période qui marque le début de la pratique délibérée ainsi que l'impartialité. Outre cela, l'absence de considération du talent ou de la génétique dans le cadre de référence de la pratique délibérée, ne semble pas faire consensus. Comme mentionné plus tôt, ce sujet est immensément complexe et à l'heure actuelle, la communauté scientifique ne dispose pas de moyens ou de connaissances assez avancés pour expliquer précisément l'apport de la génétique sur la performance. Il semble toutefois indéniable que le talent ou les compétences innés d'un individu font partie de l'équation de l'expertise (Baker, Horton, et al., 2003; Tucker et Collins, 2012).

En ce qui concerne l'approche par la spécialisation hâtive en soi, rappelons quelques faits abordés dans le chapitre précédent. Plusieurs auteurs la remettent en doute puisqu'elle ne semble pas être garante de l'atteinte de l'expertise, mis à part pour une infime portion des participants (Côté et Abernethy, 2012; Côté, 1999; Gonçalves, Rama, et Figueiredo, 2012; Malina, 2010). Pour bien situer cette approche dans le contexte actuel de notre société, ainsi que dans le programme Sport-études, il est intéressant de connaître davantage ses racines. Plusieurs raisons sont avancées pour justifier la popularité grandissante de ce courant de pensée. D'abord, notre culture a été fortement influencée par les pratiques en cours en Europe de l'Est à la fin du vingtième siècle. Les jeunes étaient alors identifiés en bas âge et placés dans un environnement contrôlé, et ce, afin d'être spécialisés dans un domaine en vue de devenir les meilleurs au monde. Bien que cela se soit avéré exact pour une infime portion des jeunes sélectionnés, le contexte social actuel ne permet pas au gestionnaire du sport d'avoir un tel contrôle sur le développement des jeunes (Malina, 2010). Paradoxalement, le message

véhiculé par les médias, notamment lorsqu'ils font le portrait de jeunes talentueux tels Tiger Woods ou Michael Phelps, porte à croire que s'engager en bas âge dans une discipline est garant de succès et d'expertise dans l'avenir (Coakley, 2009; Gonçalves et al., 2012; Malina, 2010). Cette vision répandue en société supporte la notion d'identification du talent chez les jeunes, concept qui, comme nous l'avons mentionné à maintes reprises, est contesté.

On peut résumer la spécialisation hâtive par cette volonté d'accumuler rapidement une quantité et une qualité de pratique délibérée très élevée afin que le corps et l'esprit s'adaptent aux contraintes et aux exigences d'un domaine spécifique, un sport par exemple, dans lequel on veut devenir expert. Bien que cette approche amène les résultats escomptés pour certains individus, les résultats présentés plus tôt démontrent qu'il y a un coût élevé associé à l'adoption de celle-ci.

Autres voies possibles

Bien que trois trajectoires principales à la participation sportive soient identifiées dans le MDPS, il est probable qu'un athlète dévie de sa trajectoire initiale à tout point durant son cheminement sportif. Par exemple, un jeune en phase d'investissement pourrait décider de ne plus être engagé dans une démarche d'excellence, mais de continuer d'être actif physiquement. Au contraire, un adolescent qui participe de façon récréative au sport et qui décide de s'investir dans une démarche d'expertise est plus rare, mais certaines études empiriques ont démontré que pour des sports où le pic de performance s'atteint plus tard, le triathlon par exemple, ce n'est pas impossible (Baker, Côté, et Deakin, 2005). Par contre, tel qu'indiqué dans le modèle, il y a un risque qu'un jeune, nonobstant la trajectoire choisie, décide d'abandonner la pratique sportive, peu importe sa nature (*permanent dropout*). Dans ce cas, des questions doivent être posées par rapport au programme sportif ou à l'environnement puisque le rôle premier du sport organisé est de faire participer les jeunes et de leur offrir des bénéfices pour la santé (Côté et Fraser-Thomas, 2011). Comme nous l'avons soulevé dans la problématique, en vertu de la diminution de la participation sportive au Canada (Ifedi, 2008), nous ne pouvons que lancer l'hypothèse que plusieurs programmes sportifs ne répondent pas aux besoins des jeunes.

Limites et critiques

Bien que le MDPS (Côté et Fraser-Thomas, 2011) soit l'un des modèles ayant le plus d'influence sur le champ d'études du développement du talent sportif (Bruner et al., 2009), certaines limites ont été évoquées à son égard. D'abord, les études qui ont conduit à l'ébauche du modèle étaient principalement faites à partir d'échantillon d'athlètes provenant du Canada et de l'Australie (Baker, Cote, et al., 2003; Côté et al., 2007; Law et al., 2008; Wall et Côté, 2007). Bien que plus récemment par contre, les conclusions d'études menées sur les athlètes de l'équipe nationale portugaise renforcent ce que le MDPS suggère (Barreiros et al., 2013, 2014), il s'en trouve pour souligner que les échantillons sondés couvrent seulement quelques sports de quelques contextes nationaux particuliers (Gulbin et al., 2013). Outre cela, on reproche au MDPS de ne pas considérer la phase post-investissement, c'est-à-dire lorsque l'athlète atteint réellement l'expertise (Durand-Bush et Salmela, 2002; Gulbin, 2012). Il pourrait être suggéré de s'inspirer du modèle de Durand-Bush et Salmela (2002) qui reprennent les stades d'échantillonnage, de spécialisation et d'investissement, mais qui ajoute le stade de maintenance, qui se caractérise par l'atteinte de l'expertise (les plus hauts niveaux dans le sport) et le maintien de celle-ci sur une longue période de temps.

2.4 Justification de la recherche et objectifs spécifiques

En trame de fond de notre recherche, nous trouvons le développement du talent sportif. Comme mis en exergue dans le premier chapitre, les initiatives pour identifier et encadrer les jeunes sportifs talentueux se multiplient – le programme Sport-études en est probablement l'exemple le plus éloquent au Québec. Si, de façon générale, les objectifs sportifs sont clairs pour ces initiatives, on soulève quelques questions concernant l'effet d'un environnement trop axé sur la performance sportive sur le développement personnel des élèves-athlètes ainsi que leur participation sportive à long terme (Harwood & Johnston, 2016). La présente thèse s'inscrit directement dans le domaine de recherche qui s'intéresse à la pratique sportive intensive, mais d'une perspective développementale. Conséquemment, ce deuxième chapitre nous a permis de présenter les outils théoriques nous permettant d'y voir plus clair.

D'abord, nous avons ancré notre objet d'étude dans une perspective bioécologique du développement humain. Cette lentille nous semble la plus appropriée pour tenir compte de l'ensemble des interactions entre les divers contextes et les individus impliqués dans le cheminement de l'élève-athlète. Au cœur de cette perspective, on considère que l'individu est à la fois un produit, mais également un producteur de son développement (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Son engagement devient donc le moteur du processus développemental. Découlant de cette perspective théorique, nous nous sommes inscrits dans une approche résolument positive du développement de l'adolescent. Ainsi, nous nous sommes dotés d'un cadre de référence nous permettant d'avoir une orientation claire des retombées développementales souhaitées, mais également d'un ensemble de mesure du développement des jeunes par la pratique sportive organisée. Finalement, nous avons conscrit le programme Sport-études, dans le modèle développemental de la participation sportive qui nous aidera à mieux comprendre le cheminement de l'athlète dans sa quête de l'expertise sportive.

Rappel de la question de recherche

Rappelons que dans le premier chapitre, nous avons mis en perspective une vision idéalisée du sport avec le programme Sport-études. Ce faisant, nous avons posé la question de recherche suivante :

Quels sont les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes.

Les outils que nous avons présentés dans le deuxième chapitre nous ont permis de mieux cerner les enjeux de notre étude. Concrètement, notre question de recherche prend ancrage dans un débat un peu plus large; est-ce que le développement du talent sportif et le développement positif de l'adolescent font bon ménage? Dans une recension des écrits sur cette question, Harwood et Johnston (2016) argumentent que malgré des objectifs différents – l'actualisation du potentiel athlétique lorsqu'on parle de développement du talent versus cette idée de faire d'un jeune « *une meilleure personne* » (Fraser-Thomas et al., 2005, p.20) quant à l'approche du développement positif de l'adolescent – il y a assez de similarités pour croire que le DPA est complémentaire au développement du talent sportif. Parmi celles-ci, notons

par exemple l'importance accordée au soutien social, à la présence d'individus significatifs ainsi que le développement de compétences psychosociales. Le MDPS de Côté et Fraser-Thomas (2016) que nous utilisons est d'ailleurs l'un des rares modèles de développement du talent qui s'enracine dans une conception positive du développement de l'individu.

S'appuyant sur ces constats, bien que hautement considérés dans la société comme étant un véhicule efficace de développement des jeunes, il n'en demeure pas moins que le sport peut s'avérer être un couteau à double tranchant (Siegenthaler et Gonzalez, 1997). Pourtant, malgré l'étendue des connaissances à ce chapitre, très peu d'études ont été menées sur le programme Sport-études créé au Québec depuis plusieurs années. En ce sens, notre recherche tente d'amener un nouvel éclairage afin de bien comprendre quelles sont les incidences de la participation à un tel programme sur le développement des jeunes.

Objectifs spécifiques de la recherche

Tenter de comprendre les effets de la pratique sportive sur le développement d'un individu est une aventure complexe et périlleuse. S'appuyant sur un cadre théorique solide, nous présentons ici-bas trois sous-objectifs de notre recherche qui, mis ensemble, nous permettront d'avoir une vision plus claire du programme Sport-études et ses retombées.

À plus d'une reprise, nous avons énoncé que le programme Sport-études offre un contexte développemental unique, proposant un agencement de la vie scolaire et sportive tout à fait intégré. Ainsi, constatant l'ensemble des changements sociaux qui s'opèrent dans les programmes sportifs s'adressant aux jeunes, notre premier objectif spécifique de la recherche se lit comme suit :

- (1) Décrire les grandes orientations qui guident la pratique sportive au sein du programme Sport-études.

Pour bien comprendre le processus développemental, il importe de bien définir l'environnement dans lequel évoluent les élèves-athlètes. Ainsi, en fonction de leurs caractéristiques individuelles, nous nous intéressons aux interactions que ces derniers ont avec

les agents sociaux significatifs. Notre deuxième objectif spécifique de la recherche se lit donc comme suit :

(2) Décrire l'environnement dans lequel les élèves-athlètes se développent.

Reprenant le concept d'expériences développementales proposé par Dworkin, Hansen et Larson (2003), nous souhaitons mieux comprendre quels genres d'expériences significatives les élèves-athlètes ont vécues et ce qui est susceptible d'être transférable du sport à la vie courante. Conséquemment, notre troisième et dernier objectif spécifique se lit comme suit :

(3) Déterminer quelles sont les expériences développementales vécues par les élèves-athlètes.

Dans le prochain chapitre, nous définirons comment, d'un point de vue méthodologique, nous réussirons à répondre à la question générale posée en début de travail et comment nous poursuivrons les sous-objectifs tout juste établis.

Chapitre 3 : La méthodologie

Au cœur de notre recherche se trouve le programme Sport-études, une initiative du MÉES qui, se démarque par son contexte particulier, intégrant au cursus scolaire une période de temps définie – et encadrée – dédiée à la pratique sportive avec des visées d'excellence. Les participants âgés de 12 et 17 ans s'affairent à réaliser la double mission du programme Sport-études, soit la réussite scolaire et sportive. Considérant à la fois l'avancement des connaissances sur la pratique sportive chez les jeunes et le peu d'études scientifiques sur le programme Sport-études, notre objectif général dans cette recherche consiste à mieux comprendre les effets de la participation à ce programme sur le développement des élèves-athlètes.

Comme présenté dans le chapitre précédent, notre conception du développement humain s'inscrit dans une perspective bioécologique considérant le développement comme produit des interactions complexes et réciproques entre l'individu et son environnement (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Dès lors, pour réaliser notre objectif de recherche, nous visons plus spécifiquement à décrire les grandes orientations du programme Sport-études en décrivant les moyens mis en place pour réaliser la mission sportive du programme (OS1). Ce faisant, nous saisirons mieux où ce programme se situe dans le panorama sportif québécois et ce qu'il offre comme conditions de participation. Ensuite, considérant les conditions de participation spécifiques à ce programme, nous souhaitons décrire le contexte de la pratique sportive, afin de mieux comprendre l'environnement dans lequel évoluent les élèves-athlètes (OS2). Finalement, en nous intéressant aux expériences développementales vécues des élèves-athlètes, nous souhaitons déterminer en quoi la participation à ce programme contribue à leur développement positif (OS3).

S'inscrivant dans notre objectif général et ceux spécifiques, nous étayons notre méthodologie selon les étapes suivantes dans le présent chapitre. Initialement, nous faisons état de l'approche générale de l'étude (section 3.1). Dans la séquence, nous présentons de façon succincte les instruments de mesure utilisés dans notre méthodologie (section 3.2) la stratégie de collecte des données, incluant les participants (section 3.3) les biais de sélection

(section 3.4) notre plan d'analyse (section 3.5) et finalement, les apports et les limites de notre recherche (section 3.6).

3.1 Approche générale

Prenant racine dans la perspective bioécologique du développement humain, notre méthodologie de recherche s'articule plus spécifiquement autour du modèle opérationnel PPCT (*Processus-Personne-Contexte-Temps*), présenté dans le chapitre précédent. Rappelons que ce modèle se fonde sur deux propositions de Bronfenbrenner et Morris (2006). La première dit que (1) le développement de l'individu, particulièrement en bas âge, repose sur un processus complexe d'interactions réciproques entre ce dernier et son environnement – c'est ce qu'on appelle le processus proximal. Pour favoriser le développement de l'individu, ces processus proximaux doivent avoir lieu fréquemment et sur une longue période de temps. La seconde proposition (2) stipule que les processus proximaux responsables du développement sont influencés par les caractéristiques individuelles, l'environnement, les retombées développementales appréhendées ainsi que la période de temps dans laquelle elles se produisent.

L'utilisation de ce modèle opérationnel dans l'étude du développement des jeunes sportifs a été suggérée par Bengoechea et Jonhson (2001), puisqu'il permet de cerner la complexité des interactions entre les nombreux facteurs ayant une incidence sur le développement d'un individu. Plus spécifiquement, nous avons articulé nos objectifs spécifiques de sorte à aborder chaque dimension du modèle *PPCT*.

D'abord, les deux premiers objectifs spécifiques nous permettent de mieux saisir le *contexte* dans lequel évolue le participant. Ainsi, par le biais des grandes orientations du programme (OS1), nous définissons le macrosystème alors qu'en décrivant l'environnement dans lequel évolue l'élève-athlète (OS2) nous abordons davantage les systèmes micro et méso. Qui plus est, en circonscrivant le profil de nos participants, nous adressons la dimension *personne* en ayant une meilleure idée de leurs caractéristiques individuelles. Enfin, en cherchant à mieux comprendre les expériences qui contribuent au développement positif de l'athlète, nous attestons la dimension du *processus* puisque c'est par le biais des interactions

avec son environnement que l'athlète-élève s'engagera dans un processus développemental (OS3). Bien entendu, une étude longitudinale serait appropriée pour mesurer la dimension *temps* du modèle opérationnel, cependant, des contraintes de temps et d'argent nous limitent à faire appel à une telle méthodologie dans notre recherche. Nous aborderons donc cette dimension de façon indirecte, utilisant à la fois une approche rétrospective pour retracer le développement sportif d'un athlète (Côté, Ericsson, et Law, 2005). Également, tel que le suggèrent Côté et ses collaborateurs (2008), le MDPS que nous utilisons permet de comprendre comment un jeune se développera au travers sa pratique sportive dans le temps, proposant divers stades de développement.

3.1.1 Choix de l'approche

Pour témoigner de la complexité du développement humain théorisé par la perspective bioécologique, certaines précautions méthodologiques doivent être prises. En effet, comme souligné par Bengoechea (2002), la distinction entre les concepts d'*environnement* et des *processus* doit être considérée puisqu'on ne peut simplement s'intéresser aux répercussions du processus proximal sur le développement d'un individu sans tenir compte du contexte dans lequel ceux-ci se produisent. À cet effet, il ajoute qu'en dépit de la diversité des facteurs influençant le développement humain, une approche mixte et multidisciplinaire est nécessaire. Santos, Domingues et Gonçalves (2011), soutenant également une approche bioécologique pour analyser et comprendre l'interaction des caractéristiques contextuelles dans le processus développemental, abondent dans le même sens que Bengoechea, en suggérant qu'une méthodologie mixte serait suffisante pour saisir la complexité de l'étude des contextes. Plus précisément, ces trois chercheurs préconisent une méthode de recherche comprenant des entrevues semi-dirigées pour recueillir des informations, une analyse descriptive exploratoire afin de déterminer les composantes d'une situation sociale (ex : microsystème) et l'utilisation d'instruments quantitatifs pour mesurer des construits définis.

Dans l'esprit de ces recommandations, nous optons pour une approche de type mixte dans le cadre de notre recherche. Celle-ci nous permettra de combiner une approche quantitative (par le biais d'un questionnaire en ligne) et une approche qualitative (par le biais d'entrevues de groupe et d'une analyse documentaire) afin d'avoir un portrait plus clair de l'objet d'étude.

Cette approche, bien que plus lourde à supporter en raison du plus grand nombre de données à analyser et de connaissances requises pour mener à bien la collecte de données, permet aux chercheurs qui l'utilisent d'accroître la compréhension et le potentiel de généralisation des données (Johnson et Onwuegbuzie, 2004).

3.2 Instruments de mesure

Tout en considérant le choix de l'approche mixte, nous présentons dans les prochaines pages les instruments de mesure que nous utilisons pour atteindre les trois sous-objectifs de notre étude. Nous débutons d'abord par une description de notre questionnaire en ligne. Ensuite, nous présentons le protocole d'entretien de groupe. Finalement, nous présentons les programmes de soutien du développement de l'excellence sportive que nous avons consulté afin de mieux saisir les visées d'excellence du programme Sport-études.

3.2.1 Questionnaire en ligne

D'entrée de jeu, nous présentons l'instrument de mesure quantitatif nous permettant de décrire les orientations et les conditions de participation du programme Sport-études (OS1), l'environnement dans lequel l'élève-athlète évolue (OS2) et les expériences développementales qu'il vit (OS3). Cet instrument nous donne en effet des indicateurs sur le profil sociodémographique et sportif des participants, leur perception de la relation athlète-entraîneur, leurs sources de plaisir liées à la pratique sportive ainsi que la nature de leurs expériences. Présenté sous forme de questionnaire accessible en ligne, l'instrument de mesure utilisé compte 32 questions réparties en six sections distinctes.

Avant de présenter en détail chaque section, soulignons qu'une partie de notre questionnaire est fortement inspiré du protocole de recherche de l'étude pancanadienne « Conditions de participation des jeunes canadiens d'âge scolaire au sport » visant à évaluer les conditions de participation au sport des élèves d'âge scolaire secondaire du Canada (CRSH-Sport - Karsenti et al., 2010). Dans cette étude, les chercheurs s'intéressaient aux déterminants et aux obstacles de la pratique sportive, à l'effet des politiques ainsi qu'à l'influence de l'enseignant sur la participation des jeunes au sport organisé et aux cours d'éducation physique et, finalement, aux impacts positifs de la pratique sportive sur le

développement des jeunes. Ainsi, 1136 élèves francophones du Canada ont été sondés dans le cadre de cette étude. Ceux-ci étaient identifiés en fonction de leur profil sport : ceux qui pratiquent du sport organisé, ceux qui en ont pratiqué mais ont arrêté et ceux qui n'en ont jamais pratiqué.

En fait, nous retrouvons plusieurs similitudes entre le projet CRSH-Sport et notre étude. Parmi elles, notons d'abord le désir de comprendre comment l'environnement contribue au développement du jeune. Ensuite, soulignons l'intérêt porté à la relation entre l'apprenant et son maître. Dans le projet CRSH-Sport, plus spécifiquement, les chercheurs s'intéressent à la relation de l'élève et de son enseignant en rapport au cours d'éducation physique et à la pratique d'un sport organisé, alors que dans notre recherche, nous nous penchons plutôt sur la relation athlète-entraîneur. Finalement, de part et d'autre, il y a un intérêt à inclure les politiques qui régissent la pratique sportive dans l'équation pour comprendre les conditions de participation observées. Néanmoins, comme fut démontré tout au long de ce travail, notre projet se distingue de celui du CRSH notamment par le cadre théorique emprunté et en se limitant uniquement aux élèves-athlètes participant à un programme Sport-études. Bref, considérant ces similitudes, notre point de départ pour concevoir notre propre instrument fut le questionnaire du projet CRSH-Sport dont nous avons obtenu l'autorisation du chercheur principal aux fins d'utilisation dans notre propre étude, avec quelques adaptations dont nous ferons mention ici-bas dans ce document.

Concrètement, nous avons repris et adapté quelques sections du questionnaire CRSH-Sport (section A – profil sociodémographique, section B – expérience sportive, section D – perception entraîneur et section E – plaisir) qui concernaient les élèves pratiquants un sport organisé. Les adaptations ont été apportées afin que les questions représentent mieux la réalité des élèves-athlètes.

Outre ces adaptations du questionnaire du projet CRSH-Sport, nous avons ajouté certaines sections à notre questionnaire pour répondre à nos objectifs spécifiques. Par exemple, nous avons ajouté à notre questionnaire une section portant sur les expériences développementales des jeunes et une sur l'historique sportif. Ces deux dimensions n'étaient pas abordées dans le

questionnaire original du CRSH-Sport. Dans les prochaines pages, nous présentons six sections de notre questionnaire, incluant le calcul statistique pour attester la fiabilité de nos échelles de mesure dans les sections C, D et E. Une version numérisée du questionnaire en ligne se trouve dans l'annexe 1.

Section A – Profil sociodémographique

Les données recueillies dans cette section nous permettent d'avoir plus d'information sur le profil sociodémographique des participants. En huit questions, nous les sondons sur leur âge, leur niveau scolaire, leur école, le moment où ils ont adhéré au programme Sport-études, leur situation de cohabitation familiale ainsi que la langue parlée à la maison.

Section B – Expérience sportive actuelle

Dans cette section, nous questionnons les participants sur leurs expériences sportives pour la discipline dans laquelle ils sont inscrits au programme Sport-études. Nous souhaitons avoir une meilleure idée de leur engagement sportif – soit par le nombre d'années de pratique, le nombre d'heures consacré chaque semaine au sport, le niveau de compétitions auquel ils participent ainsi que leur statut auprès de leur fédération sportive. Nous sondons également les participants sur la perception de leur niveau de performance, leurs aspirations sportives et leur intérêt à demeurer dans le sport. Au total, cette section est composée de douze questions.

Parmi les modifications apportées au questionnaire original du CRSH-Sport (Karsenti et al., 2010), notons qu'à la question sur le nombre d'heures consacrées à la pratique sportive, les choix dans la version modifiée commencent à « 5 heures ou moins par semaine » et se termine à « 20 heures ou plus par semaine », contrairement à « 30 minutes ou moins par semaine » et « 7 heures ou plus par semaine » dans la version originale. Concrètement, puisque le MÉES stipule que la participation au programme Sport-études inclut 15 heures d'encadrement sportif, la réorganisation des choix de réponses nous permettra d'avoir une meilleure compréhension des conditions de participation.

Pour finir, cette section nous permet à la fois d'attester les conditions de participation au programme Sport-études ainsi que le profil sportif des participants qu'on y retrouve.

Section C – perception de l'entraîneur

La troisième section de notre questionnaire contient une échelle reprise du questionnaire CRSH-Sport – nous avons cependant modifié les termes « cours d'éducation physique » par « séance d'entraînement » et « enseignant » par « entraîneur ». Celle-ci mesure la perception du soutien à l'autonomie des élèves-athlètes, concept que Mageau et Vallerand (2003) décrivent comme le sentiment qu'un athlète possède à l'égard de ses modèles significatifs. Plus précisément, ce construit mesure comment un élève-athlète se sent soutenu (1) dans sa prise d'initiative et (2) sa prise de décision (3) ses opportunités de faire des choix ainsi que (4) d'avoir une indépendance dans la résolution des problèmes. Dans le contexte que nous étudions, cette échelle nous donne un indicateur de la qualité de la relation athlète-entraîneur.

Pour mesurer ce construit théorique, nous avons utilisé une échelle à 5 points (1= pas du tout en accord à 5=absolument en accord) de 9-items. Celle-ci est composée de 7 des 12 items de l'Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport (EPSAS - Gillet, Vallerand, Gobancé, & Berjot, 2011) qui est la version francisée du Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings (PASSES - Hagger et al., 2007). Nous avons tronqué l'échelle originale dans un souci de concision puisque notre questionnaire complet comprenait déjà plus d'une centaine d'énoncés. Nous avons pris la décision de retirer les énoncés qui faisaient référence au choix de pratiquer la discipline sportive concernée (« mon entraîneur comprend pourquoi je choisis de pratiquer cette activité sportive » et « mon entraîneur comprend pourquoi j'ai besoin de pratiquer cette activité sportive »). Puisque nous jugions que les élèves-athlètes qui s'engagent dans un programme comme le Sport-études sont plus susceptibles de comprendre les exigences qui accompagnent un tel programme, ces items nous semblaient dispensables. Pour compléter notre échelle, nous avons ajouté deux énoncés originaux qui font écho au soutien reçu dans le cadre de la pratique sportive (« se fixer des objectifs » et « être présent lors des moments difficiles ») qui étaient inclus dans l'échelle utilisée dans le CRSH-Sport.

Puisque cette échelle est un construit original et qu'elle n'a pas été validée, nous avons mené une analyse factorielle exploratoire qui nous a permis d'expliquer 55% de la variance de notre échelle par un seul facteur. De ce résultat, nous avons procédé à son analyse de fiabilité pour attester sa fidélité – c'est-à-dire que la propriété d'une mesure sera stable dans le temps et

qu'il y aura une homogénéité dans les items mesurés (Yergeau & Poirier, 2013a). L'indice Alpha de Cronbach obtenu est de 0,896, ce qui nous donne confiance que cette échelle construite à partir de l'EPSAS et d'énoncés originaux est un bon indicateur de la perception du soutien à l'autonomie qu'ont les élèves-athlètes du programme Sport-études. Puisque cette échelle de mesure ne contient pas beaucoup d'énoncés, la corrélation entre chaque item est de 0,664 et la plus petite valeur est de 0,404 pour le premier énoncé, « J'estime que mon enseignant d'EPS me laisse la possibilité de faire des choix au sujet de cette activité sportive ».

Section D – Le plaisir associé aux entraînements sportifs.

Dans cette section du questionnaire, nous évaluons les sources de plaisir associées à la pratique sportive. Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre de notre thèse, le plaisir est associé à la participation sportive à long terme et fortement lié à l'engagement sportif (Wiersma, 2001). Afin d'évaluer ce construit théorique, nous avons utilisé deux échelles de mesure.

Sources du plaisir associées à la pratique sportive

D'abord, nous avons utilisé une version francisée du *Source of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire* (SEYSQ - Wiersma, 2001), une échelle de 28-items qui mesure les différentes sources du plaisir dans un contexte de sport chez les jeunes. L'échelle de Likert en 5 points (1=pas du tout à 5=absolument) est utilisée pour mesurer les 6 facteurs clés qui influenceront sur le plaisir. Ces facteurs sont (1) la compétence autoréférencée, (2) la reconnaissance et les compétences référencées par les autres (3) l'effort fourni (4) l'excitation liée à la compétition (5) l'affiliation avec les pairs et finalement (6) l'engagement positif des parents. La version francisée a été empruntée au projet de recherche CRSH-Sport (Karsenti et al., 2010), tout en modifiant le terme « cours d'éducation physique » par celui de « séance d'entraînement ».

Afin d'attester la validité de l'échelle, nous avons fait une analyse de fiabilité sur chaque facteur que le SEYSQ évalue. Les résultats sont présentés dans le tableau 7, qui compare les indices Alpha de Cronbach que nous avons obtenus avec ceux que l'on retrouve dans l'outil original (Wiersma, 2001) :

Tableau 7 – Alpha de Cronbach de l'échelle SEYSQ à 28-items			
Construits	N	Duchesneau (2017)	Wiersma (2001)
L'engagement positif des parents	192	0,80	0,99
La reconnaissance et les compétences référencées par les autres	192	0,85	0,90
L'affiliation avec les pairs	190	0,81	0,82
L'effort fourni	191	0,74	0,69
L'excitation Compétition	191	0,73	0,78
La compétence autoréférencée	191	0,72	0,53

Nous constatons que les indices Alpha de Cronbach permettent d'évaluer avec fidélité les différentes dimensions du plaisir lié à la pratique sportive.

Plaisir généré par l'entraîneur

Notre deuxième échelle du plaisir, également empruntée au projet de recherche CRSH-Sport (Karsenti et al., 2010) évalue pour sa part un seul facteur, soit le plaisir généré par l'entraîneur lors de la pratique sportive. Dans cette série de questions des énoncés tel que « [Mon entraîneur]... fait tout pour qu'on ait du plaisir dans le cours » ou « [Mon entraîneur] ... rend amusant l'apprentissage des activités sportives » étaient posées aux participants. Considérant l'apport significatif de l'entraîneur sur l'expérience globale et la participation sportive du jeune (Erickson & Gilbert, 2013), il nous semblait indispensable de mesurer l'impact des pratiques de l'entraîneur sur le plaisir lié à la pratique sportive. Cette échelle à 7-items emprunte la même échelle de Likert 5 point (1=pas du tout à 5=absolument) que nous avons utilisé pour le SEYSQ.

Comme nous l'avons fait pour l'échelle de la perception du soutien à l'autonomie, nous devons d'abord effectuer une analyse factorielle exploratoire sur l'échelle du plaisir généré par l'entraîneur, puisque c'est une échelle « maison », c'est-à-dire qu'elle n'a pas été validée dans le passé. Lors de cette analyse, nous avons comme hypothèse de travail qu'un seul facteur serait mesuré par les 7 énoncés de l'échelle. En premier lieu, nous avons pris soin de transformer les deux énoncés qui avaient une formulation négative, soit (1) « [l'entraîneur] nous fait faire des activités qui sont ennuyantes » et (2) « [l'entraîneur] met trop l'accent sur la performance technique ») vers une formulation positive. Ensuite, en effectuant une analyse en

composante principale, nous avons observé que la variance totale de l'échelle était expliquée à 62% par deux facteurs, l'un résolument positif à l'égard du plaisir généré par l'entraîneur et l'autre, plutôt négatif. Utilisant une méthode de rotation Oblimin avec normalisation Kaiser, la matrice obtenue nous a permis d'identifier que les deux énoncés précédemment recodés composaient le deuxième facteur – celui plutôt négatif – expliquant la variance de l'échelle. Puisque ceux-ci n'étaient pas assez nombreux (Yergeau & Poirier, 2013b) pour nous permettre de créer un facteur additionnel pour mesurer le construit du plaisir généré par l'entraîneur, nous avons pris la décision d'enlever ces deux énoncés de notre échelle. Après avoir retiré les deux énoncés identifiés, ici haut, du calcul de la nouvelle variable composite évaluant le plaisir généré par l'entraîneur, nous avons obtenu un indice alpha de Cronbach de 0,83, ce que nous jugeons suffisant pour mesurer le construit du plaisir généré par l'entraîneur lors de la pratique sportive.

Finalement, l'ensemble des opérations statistiques que nous avons conduit sur les deux échelles de sources du plaisir nous a permis de venir valider les différentes dimensions du construit théorique qu'est le plaisir lié à la pratique sportive. Dès lors, nous avons créé 7 variables composites qui nous permettront de mieux comprendre quelles sont les sources de plaisir ressenti par nos participants.

Section E – L'expérience développementale

L'avant-dernière section de notre questionnaire porte sur les expériences développementales vécues au sein du programme Sport-études. Nous souhaitons à la fois attester la nature de ces expériences, mais également évaluer leur teneur. Ultimement, nous cherchons à mieux comprendre en quoi la participation au programme Sport-études contribue au développement positif des élèves-athlètes.

Pour y arriver, nous avons utilisé le Youth Experience Survey for Sport (MacDonald et al., 2012), une échelle de 37-items qui mesure différentes dimensions du développement positif du jeune dans un contexte sportif. L'échelle de Likert en 4 points (1=pas du tout à 4=assurément) est utilisée pour mesurer 5 facteurs clés. Ces facteurs sont (1) les compétences personnelles et sociales (2) la capacité à se fixer des objectifs (3) l'initiative (4) les habiletés cognitives et

finalement (5) les expériences négatives. À l'heure actuelle, aucune version française de ce questionnaire n'a été validée. La version en annexe a été traduite par nous-mêmes, le tout étant révisé par une traductrice professionnelle. Conséquemment, afin de nous assurer de la cohérence interne et la validité de l'échelle, nous avons mesuré l'indice alpha de Cronbach. Dans le tableau 8, nous avons synthétisé les résultats de l'ensemble des opérations statistiques.

Tableau 8 – Alpha de Cronbach de l'échelle YES-S corrigée à 35-items			
Construits	N	Duchesneau (2017)	MacDonald et al. (2012)
Compétences personnelles et sociales	164	0,80	0,92
Habiletés cognitives	176	0,73	0,94
Se fixer des objectifs	175	0,73	0,85
Initiative	180	0,77	0,82
Expériences négatives	172	0,88	0,82

Bien que pour la plupart des construits théoriques, notre indice alpha de Cronbach soit plus bas que celui observé par MacDonald et ses collaborateurs (2012), nous sommes confiants que notre échelle est fiable et mesure belle et bien le développement positif de l'adolescent. Cela dit, soulignons tout de même que nous avons dû apporter une modification à la première dimension de l'échelle, soit celle qui mesure les « compétences personnelles et sociales ». Nous avons en effet retiré l'énoncé #3 (« devenir meilleur dans le partage de responsabilités ») ainsi que celui #5 (« J'ai appris à être tolérant avec mes coéquipiers ») du calcul de la variable composite. Basés sur nos analyses, ceux-ci ne contribuaient pas à la cohérence interne de l'échelle. Mis à part cette modification, tous les autres énoncés ont été conservés et nous pouvons maintenant évaluer l'expérience développementale déclinée en 5 dimensions différentes avec nos variables composites créées à cet effet.

Section F – Expériences sportives antérieures

Dans la dernière section de notre questionnaire, nous avons demandé au participant de faire l'historique complet de sa participation sportive autre que pour la discipline dans laquelle il est inscrit au programme Sport-études. À travers cette question, nous souhaitons avoir une meilleure idée du parcours sportif complet du participant. Pour approcher cette dimension de notre questionnaire, nous nous sommes inspirés du questionnaire de Bridge et Toms (2013).

En effet, tout comme eux, nous avons demandé au participant de nous décrire le nombre d'heures d'entraînement, le réseau de compétition ainsi que leur niveau de performance pour chaque année. Dans les adaptations apportées au questionnaire original, nous l'avons francisé et ajusté les choix de réponses (réseau de compétition et niveau) en fonction de la réalité sportive québécoise. Également, puisque le questionnaire s'adressait à des élèves-athlètes de niveau scolaire secondaire, nous leur demandions de rapporter leurs expériences sportives jusqu'à un maximum de 18 ans. Finalement, les répondants pouvaient répondre jusqu'à un maximum de 5 sports.

En rétrospective, nous avons pris la décision de ne pas utiliser cette section dans notre thèse. En effet, nous y avons observé un taux de réponse très faible. Parmi les raisons susceptibles d'expliquer ce haut taux d'attrition, nous considérons d'abord la longueur du questionnaire comme facteur décourageant. En effet, avant d'entreprendre la section sur l'historique sportif, les participants ont déjà répondu à 128 éléments de réponses si l'on compte l'ensemble des énoncés de nos échelles de mesure. Sans avoir d'incitatif relié à la complétion du questionnaire ou même d'indicateur de progression, peut-être le temps de passation a découragé certains participants. Ensuite, force est d'admettre que la dernière section était probablement la plus complexe en termes d'exigences cognitives. En effet, nous demandions au participant de se remémorer jusqu'à cinq disciplines sportives autres que celle pour laquelle il est inscrit au programme Sport-études depuis l'âge de 3 ans. Ensuite, nous lui demandions d'estimer le niveau de performance ainsi que le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'entraînement, et ce, pour chaque année de sa participation sportive. Nul doute que cet effort mnémonique a eu raison de certains des participants. Pour finir, considérant les taux de réponse très bas et possiblement peu fiable, nous n'utiliserons pas cette section pour les analyses subséquentes.

3.2.2 Entretiens de groupe

En complément au questionnaire en ligne, nous avons développé un instrument de mesure qualitatif afin de mieux comprendre le sens de l'expérience des jeunes participants au programme Sport-études. Concrètement, nous avons opté pour des entretiens de groupe d'une soixantaine de minutes conduites auprès d'élèves-athlètes.

Avant d'en aborder les bénéfices ainsi que son contenu, il convient de bien définir ce qu'est un entretien de groupe – *focus group* en anglais. Cette technique est un moyen de collecter des informations auprès d'un groupe d'individus restreint, idéalement de 6 à 12 personnes, par le biais d'une discussion centrée sur un sujet préétabli (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2009; Touré, 2010). Généralement sous forme semi-structurée avec des questions ouvertes, l'entretien de groupe a cet avantage d'offrir un contexte favorable à l'échange d'idées et d'expériences pour les participants (Krueger & Casey, 2000). D'ordre général, la discussion qui est générée durant l'entretien de groupe vise à préciser et clarifier ce que les participants pensent, en allant explorer le « pourquoi » et le « comment » d'un phénomène (Thibeault, 2010). Bien que cette technique de collecte de données puisse servir à évaluer des besoins ou la satisfaction des participants en lien avec l'objet de recherche ou encore à préparer un questionnaire de recherche, nous l'utilisons ici pour mieux comprendre certains constats tirés des réponses issues de notre questionnaire en ligne.

Ainsi, en considérant la réalité des participants ciblés, c'est-à-dire des élèves-athlètes avec un horaire à la fois chargé et hétérogène – leurs périodes d'entraînement ne sont pas toujours les mêmes – l'entretien de groupe s'avère une solution appréciable pour augmenter notre base de participants. En effet, il semble faire consensus que cette méthode est plus économe en terme de temps et d'énergie puisqu'on peut sonder un plus grand nombre de participants que les entretiens individuels, et ce, dans un même temps donné (Baribeau et Germain, 2010). Autrement, d'autres bénéfices sont associés à cette technique de collecte, tel un environnement favorisant la discussion et l'expression (Thibeault, 2010) ou le sentiment chez les participants de travailler en co-construction lorsqu'ils répondent aux questions (Klein, Tellefsen, & Herskovitz, 2007). À l'opposé, soulignons tout de même que certains dangers sont inhérents aux *focus group*, telle la réticence à exprimer ses idées si elles sont contraires à la norme sociale qui régule le groupe de discussion (Thibeault, 2010).

Protocole d'entrevue

Comme mentionné précédemment, l'un des objectifs sous-jacents aux entretiens de groupe est d'ajouter des éléments d'informations et de compréhension aux constats tirés de l'analyse

des questionnaires en ligne. Pour y arriver, nous avons développé un protocole d'entrevue semi-dirigé, s'articulant autour des grands thèmes abordés dans ce questionnaire. Ceux-ci recourent les conditions de participations au programme Sport-études, les expériences sportives, la relation avec l'entraîneur et les parents ainsi que les expériences développementales vécues par les élèves-athlètes. D'un point de vue plus opérationnel, nous avons abordé chaque thème au moyen d'une question ouverte, présenté dans le tableau 9. Ceci dit, un coup la discussion lancée, l'étudiant-chercheur jouant le rôle de modérateur dispose d'une certaine latitude pour diriger la discussion en fonction des réponses et des interactions des participants.

Tableau 9 - Thèmes abordés dans l'entretien de groupe

Thématiques	Objectifs	Question d'ouverture
Introduction	<i>Simplement briser la glace, permettre à tous de mieux se connaître</i>	Pouvez-vous nous donner votre nom, votre sport ainsi que votre plaisir coupable?
Conditions de participation	<i>Apporter un éclairage différent sur le quotidien d'une élève-athlète du PSÉ. On s'intéresse à l'organisation des entraînements, la conciliation avec les études et le genre d'engagement associé à la participation au PSÉ.</i>	Pourriez-vous décrire une journée typique de votre semaine?
Expériences sportives	<i>Investiguer sur l'apport des conditions de participation du PSÉ au développement du talent sportif. Nous souhaitons également savoir qui poursuivra dans une démarche sportive d'excellence après le secondaire 5.</i>	Avez-vous l'impression d'avoir été impliqué dans une démarche sportive d'excellence?
Relation avec l'entraîneur	<i>Puisqu'il est généralement un agent social significatif, nous souhaitons valider la perception qu'ont les élèves-athlètes de leur(s) entraîneur(s). Plus précisément, nous nous intéressons à la perception du soutien à l'autonomie comme mesuré dans le questionnaire en ligne.</i>	Pouvez-vous me parler de la relation que vous entretenez avec votre ou vos entraîneurs? Ce qu'il ou ils vous ont apporté.
Relation avec les parents	<i>Nous souhaitons savoir quelle est la nature du soutien des parents vis-à-vis la pratique sportive. Nommément, quelles formes prennent leur engagement et leur implication sportive et quelle est l'évolution de celle-ci.</i>	Parlez-moi du soutien que vos parents vous ont apporté durant votre passage au PSÉ.
Expériences développementales	<i>Nous souhaitons voir quelle est la nature des expériences vécues au sein du PSÉ. C'est également un moment voué à l'introspection, questionnant notamment les participants sur ce qu'ils pensent transférer de leurs expériences sportives dans d'autres sphères de leurs vies.</i>	Sur le plan des apprentissages, qu'est que vous retenez de votre passage au PSÉ?

Nous avons choisi d'aborder les thèmes présentés dans le tableau ici haut, car, comme décrit dans le chapitre précédent, c'est ce qui semble être le plus déterminant de l'expérience vécue par le jeune et par extension, des possibles effets sur son développement. Dès lors, le rôle du modérateur se résumait à faire émerger les expériences et les réflexions des participants et ainsi mettre en exergue l'apport de l'environnement dans leur processus développemental. Autrement, nous présentons le protocole d'entrevue dans l'annexe 2.

3.2.3 Analyse documentaire

Avant même d'aborder le troisième et dernier volet de notre méthodologie mixte, soit l'analyse documentaire, il est de mise de rappeler certaines bases théoriques de notre étude. En effet, comme présenté au deuxième chapitre, Bronfenbrenner (1977) a présenté, dans sa première proposition de la théorie écologique du développement humain, l'environnement comme un enchevêtrement de systèmes ayant, de façon directe ou indirecte, une influence sur le développement de l'individu. À l'instar de poupées russes, les systèmes micro, méso, exo et macro de ce chercheur s'imbriquent les uns dans les autres et s'influencent mutuellement. Dans cette théorie, le macrosystème – soit le plus distal à l'individu en développement – est tissé des valeurs, des normes, des règles ainsi que des politiques de la société. Afin de bien comprendre le contexte dans lequel évolue le jeune et par extension, qu'elle est la place du programme Sport-études dans le paysage sportif québécois, nous croyons nécessaire d'aborder ce système dans notre recherche.

Souvenons-nous que ce programme est une initiative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) et qu'en vertu du nombre de conditions à remplir en lien avec l'encadrement scolaire et sportif, certaines écoles et organisations sont désignées comme mandataires par ce ministère et peuvent ainsi encadrer des élèves-athlètes. En ce qui a trait au contexte sportif, ce sont les fédérations sportives qui sont les premières mandataires. Afin d'être reconnues, elles doivent soumettre, tous les quatre ans, un document au MÉES¹⁰ appelé programme de soutien au développement de l'excellence (PSDE). Celui-ci a pour objectif de

¹⁰ Les PSDE que nous présentons sont adressés au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) puisqu'ils ont été rédigés en 2012. Depuis ce temps, le MELS est devenu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). Nous utiliserons cette dernière appellation pour éviter toute confusion et surtout, assurer une cohérence avec ce qui a été écrit plus tôt dans ce travail.

« préciser certaines modalités du programme et de regrouper l'ensemble des renseignements nécessaires pour soumettre une demande d'aide financière » (Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports, 2013, p.2) – ou concrètement, une présentation exhaustive de sa vision ainsi que les moyens envisagés dans le but de favoriser l'atteinte de l'excellence sportive. En somme, la conception de ces PSDE se base sur le guide d'élaboration disponible sur le site web du MÉES (Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports, 2014b). On y présente d'abord le schéma du cheminement idéal de l'athlète pour atteindre les plus hauts sommets dans sa discipline sportive. Par la suite, les exigences du sport de haut niveau sont abordées, à la fois en faisant la description du contexte de la performance au niveau international, puis en dressant le portrait de l'athlète type qui compétitionne à ce niveau. La troisième section des PSDE est un rappel des principes fondamentaux de croissance et de maturation en se basant sur le modèle de Développement à Long Terme de l'Athlète (DLTA), largement utilisé par les fédérations canadiennes et québécoises. Ensuite, en quatrième section, afin de guider les intervenants du milieu, on présente un cadre de références avec des objectifs physiques, techniques, tactiques et psychologiques à développer chez les athlètes engagés dans une voie d'excellence. La cinquième et dernière partie qui constitue les PSDE est celle qui nous intéresse plus particulièrement puisqu'elle présente les exigences liées aux programmes contribuant au développement de l'excellence. Dans cette partie du programme, on décrit les règles d'identification des athlètes ayant atteint l'excellence ou susceptibles de le faire, les mécanismes de soutien des entraîneurs qui sont mis en place, les objectifs poursuivis par la tenue des Jeux du Québec ainsi que l'argumentaire soutenant la mise en place du programme Sport-études au secondaire. Dans ce dernier argumentaire, on demande aux fédérations d'identifier la clientèle visée, c'est-à-dire les jeunes susceptibles de participer au programme en vertu d'un ensemble de critères objectifs. Également, on demande la justification de la nécessité d'avoir accès à ce dispositif de programme Sport-études au secondaire, notamment en présentant la problématique de la conciliation sport et étude en fonction des exigences du sport. Finalement, il est question d'élaborer les conditions d'encadrement sur le plan sportif – soit les mandataires identifiés pour la gestion locale, le rôle de la fédération dans le suivi des interventions ainsi que le profil des entraîneurs responsables. Ultimement, c'est la reconnaissance de ce programme de soutien au développement de l'excellence sportive que les

fédérations peuvent voir au besoin de leurs membres et avoir l'autorisation d'offrir le programme Sport-études en partenariat avec les écoles et les mandataires sportifs intéressés.

Lorsque son plan est accepté par le MÉES, une fédération autorisera des organisations sportives ou des individus à encadrer des élèves-athlètes pour le volet sportif.

En résumé, la dernière portion de notre analyse consiste à analyser vingt-neuf programmes de soutien au développement de l'excellence (PSDE) soumis au MÉES¹¹ par les fédérations sportives. L'objectif de cette analyse documentaire est de mieux comprendre le contexte politique qui entoure le programme Sport-études. Autrement dit, nous brossons le portrait du macro-système dans lequel évolue l'élève-athlète.

3.3 Collecte de données et participants à l'étude

En science de l'éducation, la collecte des données est souvent un défi majeur pour les chercheurs. D'abord, l'accès aux élèves passe généralement par une autorisation des directions scolaires suite à la démonstration des bienfondés du projet scientifique. Ensuite, le recrutement des participants se fait généralement au détriment des heures consacrées à la tâche pédagogique – ce qui peut se traduire en difficultés additionnelles à accéder aux élèves. Ainsi, l'échantillonnage des participants au sein d'une école dépend de facteurs souvent externes aux chercheurs, tel l'intérêt du milieu pour la recherche, les disponibilités des enseignants et des élèves ou encore les facilitateurs mis en place pour favoriser une bonne participation.

Alors que dans la section précédente, nous avons présenté les instruments de mesure de notre méthodologie de recherche, nous expliquons ici comment la démarche mise en place pour relever les défis de la collecte identifiés en préambule. D'abord, nous élaborons une stratégie de recrutement des participants qui a été utilisée de façon générale. Ensuite, nous spécifions celle-ci pour le questionnaire en ligne et les entretiens de groupe. Nous incluons également un bref portrait des participants pour chacun de ces deux volets de la méthodologie. En terminant, notons que pour l'analyse documentaire, puisque la collecte de données se

¹¹ Ces plans nous ont été acheminés par clé *USB* encryptée en décembre 2016 de la part d'un coordonnateur du programme Sport-études (volet sportif).

résume à une demande d'accès aux PSDE adressée au MÉES – et une réponse positive de leur part – nous n'en discutons pas dans cette section-ci.

3.3.1 Stratégie de recrutement

D'entrée de jeu, notre premier geste concret pour solliciter la participation des divers établissements scolaires à participer à notre projet de recherche fut la publication d'un court texte de présentation (voir annexe 1) de ce dernier dans le *Bulletin d'informations du Sport-études* (Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports, 2014a). Ce bulletin est distribué aux mandataires sportifs et directions d'écoles abritant un programme Sport-études. Force a été de constater que cet effort a fut vain puisqu'aucun établissement ne s'est manifesté. Suite à cet échec de recrutement des écoles à la grandeur de la province, nous avons ciblé deux écoles de la grande région de Montréal pour participer à notre étude. Ces deux écoles, l'une publique et l'autre privée offraient toutes deux un programme Sport-études complet et diversifié, ce qui nous semblait idéal afin d'avoir un portrait le plus fidèle des élèves-athlètes. Le choix de ces établissements scolaires a également été motivé par des affinités entre l'étudiant-chercheur et les responsables du programme Sport-études. En effet, dans ses fonctions d'entraîneur de natation, l'étudiant-chercheur et auteur de cette thèse avaient déjà travaillé avec ces établissements scolaires. Nous présentons, dans le tableau 10, un résumé des grandes étapes de notre collecte des données.

Tableau 10 - Calendrier de la collecte des données	
Évènements	Moments
Présentation du projet de recherche dans le <i>bulletin Sport-études</i> et sollicitation des différents projets Sport-études à participer à notre enquête	Décembre 2014
Rédaction des outils servant à la promotion et à la diffusion du projet de recherche	Juillet 2015
Lancement du site web traitant du projet de recherche	Août 2015
Obtention du certificat du Comité Plurifacultaire d'éthique de la Recherche (CPER)	Septembre 2015
Sollicitation des deux établissements scolaires ciblés pour participer à l'enquête	Septembre 2015
Promotion et présentation du projet de recherche dans les classes Sport-études de l'école secondaire privée	3 ^e semaine septembre 2015
Passation du questionnaire en ligne	Octobre 2015
Passation des entretiens de groupe	Mai 2016
Analyse des PSDE	Décembre 2016

Après avoir ciblé les écoles, un courriel contenant une brève description du projet, un échéancier préliminaire ainsi qu'une lettre de sollicitation approuvée par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche ont été envoyés aux responsables des programmes Sport-études de ces deux écoles au mois de septembre 2015. Important à noter, dans la présentation du projet, nous mentionnions les deux phases de notre projet de recherche – le questionnaire en ligne puis les entretiens de groupe. Une réponse rapide et positive a été émise, ce qui a déclenché le processus de collecte de données.

Avant de poursuivre la description de la démarche spécifique de la collecte pour nos deux volets de la méthodologie, il est pertinent de souligner que les seuls critères de discrimination que nous avons pour les participants est qu'ils devaient être consentants¹² à ce que leur réponse soit utilisée dans notre projet de recherche et qu'ils soient bel et bien inscrits au programme Sport-études. Pour s'assurer de respecter ces deux critères, les deux premières

¹² Pour les élèves de moins de 14 ans, ce sont les parents qui devaient cocher par l'affirmative sur le sondage.

questions du questionnaire concernaient justement le consentement et le statut d'élèves-athlètes. Qui plus est, un document intitulé « formulaire d'information et de consentement » était joint aux courriels envoyés aux élèves-athlètes et à leurs parents (voir annexe 2). Pour les entretiens de groupe, le recrutement des participants se faisait parmi les répondants du questionnaire en ligne, ce qui nous garantissait le respect des deux critères. Outre ces derniers, nous acceptons les élèves-athlètes de tout sexe, âge, niveau et discipline sportive.

Dans les prochaines pages, nous expliquons avec plus de précision comment nous avons procédé pour récolter les réponses dans notre sondage en ligne.

3.3.2 Questionnaire en ligne

À une époque où plusieurs jeunes d'âge scolaire secondaire ont facilement accès à un ordinateur, une tablette interactive ou un téléphone intelligent, nous avons créé un questionnaire en ligne afin de favoriser une participation plus grande et moins intrusive à notre enquête. En effet, en proposant une version électronique de notre questionnaire, nous souhaitons avoir un moyen rapide et efficace d'augmenter la portée de notre message en utilisant des outils de communications tels le courriel ou le portail web des écoles. Également, en proposant un questionnaire en ligne, hébergée sur la plateforme *SurveyMonkey*, nous souhaitons éviter d'empiéter sur le temps d'apprentissage en classe. Afin de maximiser le taux de participation, nous avons mis sur pied un calendrier des activités de notre démarche de collecte des données. Celui-ci, présenté dans le tableau 11, débute avec la création du questionnaire en ligne suite à l'acceptation de notre devis de recherche et se termina le 31 octobre avec la clôture du sondage.

Tableau 11 - Calendrier de la collecte des données - questionnaire en ligne	
Évènements	Moments
Création du questionnaire en ligne sur la plateforme SurveyMonkey	Juin 2015
Prétest du questionnaire en ligne avec un groupe d'élèves-athlètes d'un programme de natation	Septembre 2015
Lancement du questionnaire en ligne	5 octobre 2015
Deux rappels par courriel aux élèves-athlètes de l'école secondaire privée	13 et 27 octobre 2015
Explication et passation des questionnaires dans un local pour l'école secondaire publique	27, 29 et 30 octobre 2015
Fermeture du questionnaire en ligne	31 octobre 2015

Dans les prochaines pages, nous décrivons avec un peu plus de précision certaines étapes identifiées dans le calendrier.

Pré-test

Avant de préciser la stratégie de recrutement des participants pour ce volet, mentionnons qu'un prétest a été effectué afin de valider si les questions posées étaient claires et le temps de passation réaliste pour des élèves-athlètes de 12 à 17 ans. En effet, l'étudiant-chercheur qui était également entraîneur de natation au moment de la collecte des données a sollicité la participation de ses propres élèves-athlètes pour participer au prétest. Du lot, on retrouvait des élèves-athlètes d'âge scolaire secondaire qui ne fréquentaient pas d'établissements scolaires susceptibles de participer au projet de recherche, mais qui étaient tout de même inscrits dans un programme Sport-études. Le temps de passation oscillait entre 16 minutes pour les élèves-athlètes de secondaire 5 et 24 minutes pour ceux de secondaire 1. De prime abord, la formulation des questions semblait claire, mis à part la question #17 sur l'identification de la fédération qui semblait confondre un peu les élèves-athlètes. Même si elle a été légèrement modifiée dans le questionnaire final (en ajoutant un texte d'explication), force est de constater que ce n'était pas suffisant puisque les réponses obtenues étaient peu fiables – nous en discuterons au chapitre des résultats. Outre cette modification, la version définitive du questionnaire ne comprenait pas de modifications additionnelles.

Collecte des données

Après avoir identifié les participants souhaités ainsi que les établissements scolaires, nous avons établi un plan de collecte des données avec ces dernières. Ce plan était malléable à la fois pour maximiser le taux de participation et pour se plier à la réalité de chaque école.

D'abord, pour l'établissement privé, un plan de communication par écrit a été établi avec le responsable du programme Sport-études. En effet, pour recruter les participants au sondage, un court message d'explications ainsi que deux rappels ont été acheminés via le portail de l'école entre la troisième semaine de septembre et la fermeture du sondage le 31 octobre. En parallèle, l'étudiant-chercheur s'est déplacé dans l'ensemble des classes d'élèves-athlètes au mois de septembre et d'octobre pour leur présenter le projet de recherche. Ces courtes présentations duraient généralement entre 5 et 10 minutes, dépendamment des questions posées par les élèves-athlètes. Fait important à noter, puisque tous les élèves-athlètes de cet établissement scolaire possédaient une tablette iPad, nous croyons qu'un questionnaire accessible en ligne a grandement contribué à la participation de ces derniers. Les élèves-athlètes étaient invités à remplir le sondage sur leur temps personnel.

Pour l'établissement scolaire public, la stratégie de collecte était différente. En effet, après discussion avec le responsable du programme Sport-études, l'option idéale pour les élèves-athlètes était de terminer leur cours d'éducation physique plus tôt et de se déplacer au local d'informatique où nous les attendions pour expliquer brièvement mon projet de recherche puis superviser la passation du questionnaire. Bien que plus prenante en termes de temps et d'énergie, cette approche nous a permis de répondre aux questions des élèves-athlètes durant la passation du questionnaire. Pour des raisons d'ordres logistiques, seuls les secondaires 5 ont été invités à participer au sondage. En trois déplacements à cette école, nous avons eu l'occasion de rencontrer quatre classes au total. Dès lors, la passation se faisait la présence de l'étudiant-chercheur, directement sur les ordinateurs de l'école.

Participants

Finalement, la collecte des données fut un franc succès avec 226 participants âgés de 11 et 17 ans ($M=15,08$, $ÉT=1,46$) et comprenant une proportion similaire de garçons ($N=123$) et de

filles (N=103). Malgré des stratégies de recrutement différentes, nous avons obtenu un nombre de participants assez similaires dans l'école privée (N=118) et celle publique (N=103). Cela dit, soulignons que nous n'avons eu qu'accès qu'aux élèves de secondaire cinq à l'école publique, dès lors, cela a occasionné un fort déséquilibre dans notre échantillon, ayant 59% (N=133) de nos participants en secondaire 5. Nous approfondirons ce constat dans la prochaine section. Autrement, nous observons que 81% des participants disent habiter avec leur père et leur mère (N=184) et déclarent parler français à la maison (N=183).

3.3.3 Entretiens de groupe

La deuxième phase de notre collecte des données était initialement prévue au mois de novembre, soit tout juste après la fin de la passation du questionnaire en ligne. Nous avons fait l'ébauche d'un tel calendrier pour faciliter l'organisation de la collecte pour les écoles participantes. Or, ce premier échéancier nous laissait peu de marge de manœuvre pour faire les analyses préliminaires de notre questionnaire en ligne requises pour ainsi dégager les constats sur lesquelles les thèmes de nos entretiens de groupe s'articulaient. Après révision du calendrier initial, le tableau 12 récapitule des grands moments de ce deuxième volet de notre collecte :

Tableau 12 - Calendrier de la collecte des données – entretiens de groupe	
Évènements	Moments
Rédaction des outils servant à la promotion et à la diffusion du projet de recherche	Juillet 2015
Ébauche du canevas d'entretiens semi-dirigés	Août 2015
Tentative de recrutement des participants de l'école privée	Février 2016
Recrutement des groupes des participants de l'école publique	Avril 2016
Passation du premier entretien à l'école publique (6 participants)	17 mai 2016
Passation du premier entretien à l'école publique (9 participants)	19 mai 2016

Concernant le recrutement des participants, à l'image du calendrier des évènements, nous avons modifié notre approche en cours de route. En effet, nous avons initialement prévu recruter les participants directement par le biais du questionnaire en ligne. Pour y arriver, nous avons fait un appel à tous en conclusion de l'enquête. La question indirecte se lit comme suit :

« En terminant, pour ceux et celles qui souhaiteraient poursuivre l'étude, nous organisons des entretiens de groupe dans le but d'approfondir quelques dimensions abordées dans le questionnaire. Ces entretiens de groupe se dérouleraient au mois de novembre sur l'heure du midi, soit après vos cours et avant vos entraînements. Ceux qui veulent participer peuvent inscrire leurs coordonnées ici-bas. »

Les participants intéressés étaient invités à laisser leur nom et leurs coordonnées pour que nous les contactions pour la deuxième phase de la recherche. De l'établissement privé, dix-neuf élèves-athlètes se sont montrés intéressés à participer, mais du lot, cinq étaient des élèves-athlètes sous la supervision de l'étudiant-chercheur dans ses fonctions d'entraîneurs de natation au moment de la passation du questionnaire. Dès lors, pour éviter tout conflit d'intérêts, ces jeunes n'ont pas été considérés pour participer à l'entrevue de groupe. Un courriel d'informations et de demande de participation a donc été envoyé aux 14 élèves-athlètes restants. Malheureusement, malgré une relance, notre courriel est demeuré lettre morte, ce qui nous a incité à changer notre stratégie de recrutement. En parallèle, nous avons sollicité l'aide directe du responsable scolaire de l'école publique qui, contre toute attente, nous a organisé en un rien de temps deux groupes d'élèves-athlètes dans les semaines qui ont suivi. En amont aux entrevues, nous avons acheminé un document de sollicitation et un formulaire de consentement (voir annexe 3) que les élèves-athlètes devaient avoir lu et fait signer par leurs parents.

En termes opérationnels, les deux entrevues étaient enregistrées simultanément par deux caméras. La caméra principale était montée sur un trépied et placée juste en arrière du modérateur alors qu'une caméra de secours, beaucoup plus petite, était placée à la droite du modérateur, de façon assez discrète. La prise de son était assurée par un micro central. Avant de lancer la discussion officielle, le modérateur s'est assuré de rappeler l'objectif des entrevues ainsi que la possibilité de quitter à tous moments. Il a également mentionné que

toutes les prises audio et vidéo étaient confidentielles et ne serait utilisé qu'aux fins de la présente étude. Finalement, les entrevues se sont déroulées à la mi-mai, ce qui nous a laissé amplement le temps d'extraire certains constats de nos analyses quantitatives.

Participants

Comme mentionné dans le paragraphe précédent, notre deuxième phase de collecte s'est résumée à deux entretiens de groupe d'une soixantaine de minutes qui ont eu lieu directement dans l'établissement scolaire, sur l'heure du midi. Les 15 participants étaient répartis en deux groupes. Dans le premier, nous retrouvions quatre garçons et deux filles de secondaire 5 de différents sports collectifs (N=3) et individuels (N=3), faisant de la compétition au niveau régional (N=1), provincial (N=2) ou encore, national (N=3). Dans le deuxième, nous retrouvions neuf participants, encore une fois tous de secondaire 5. Ce groupe était cependant plus homogène avec 7 élèves-athlètes en soccer, contre seulement une en volleyball et une en ski de fond. Il y avait quatre filles et cinq garçons.

3.4 Biais de sélection

Bien qu'un ensemble de mesures doivent être prises en amont de la collecte des données, un chercheur n'est jamais exempt de problèmes liés à l'échantillonnage. Dans la présente section, nous prenons le temps de répertorier les possibles biais de sélection de notre collecte de données quantitative. En effet, en raison de contraintes de temps liés à une recherche doctorale, nous n'avons pu développer un plan de sondage robuste nous permettant d'avoir un échantillon aléatoire simple représentant la population totale – l'ensemble des participants au programme Sport-études dans notre cas – pour notre questionnaire en ligne. Dès lors, nous considérons avoir un échantillon de convenance puisque les élèves-athlètes de l'école privée étaient libres de participer au sondage sur leur temps personnel alors que ceux de l'école publique, l'horaire de cours de la cohorte complète des secondaires 5 a été modifié pour favoriser leur participation. Concrètement, cela peut limiter la puissance de nos analyses ou encore, influencer certains de nos résultats. Dans la présente section, nous nous affairons à répertorier les divers biais de sélection potentiels de notre échantillonnage.

Niveau de scolarité

Le premier biais de sélection répertorié concerne la distribution des athlètes-élèves par niveau de scolarité. En effet, comme observé dans le tableau 13, on note qu'il y a une forte proportion (59%) de notre échantillon en secondaire 5. Cela s'explique par notre méthode d'échantillonnage. Pour des raisons logistiques ayant trait aux disponibilités des athlètes-élèves et de leur enseignant, la direction de notre deuxième école participante ne pouvait offrir que la participation de la cohorte d'athlètes-élèves de secondaire 5 lors de la collecte des données.

	N	%
Secondaire 1	21	9%
Secondaire 2	28	13%
Secondaire 3	12	5%
Secondaire 4	30	13%
Secondaire 5	133	59%
Total	224	100%

Considérant que l'adolescence est une période faste en changement sur les plans physique, social, psychologique et émotionnel (Cloutier & Drapeau, 2015a), nous devons donc être prudents dans l'interprétation de nos résultats puisque des différences entre des jeunes de 12 ans (secondaire 1) et 17 ans (secondaire 5) peuvent être importantes. Dès lors, la composition de notre échantillon peut poser une limite dans la généralisation des données puisqu'une forte proportion d'athlètes-élèves en secondaire 5 peut offrir un portrait différent qu'une distribution plus égale. Par exemple, une hypothèse plausible serait qu'un échantillon plus âgé serait composé d'athlètes-élèves s'étant mieux adaptés aux exigences d'un programme sportif intensif qu'un athlète-élève plus jeune, susceptible de décrocher.

L'établissement scolaire

Au-delà de la distribution inégale des effectifs sur la base de leur niveau de scolarité présenté au point précédent, il y a lieu de s'interroger sur l'impact de l'établissement scolaire sur le développement de l'athlète-élève. En effet, comme on l'observe dans la figure ci-contre – et rapporté plus tôt – on peut observer 48% des participants sont de la deuxième école (N=108) et que la totalité d'entre eux est en secondaire 5. Soulignons que cette situation est attribuable aux contraintes logistiques des disponibilités élèves/enseignants de l'école sondée.

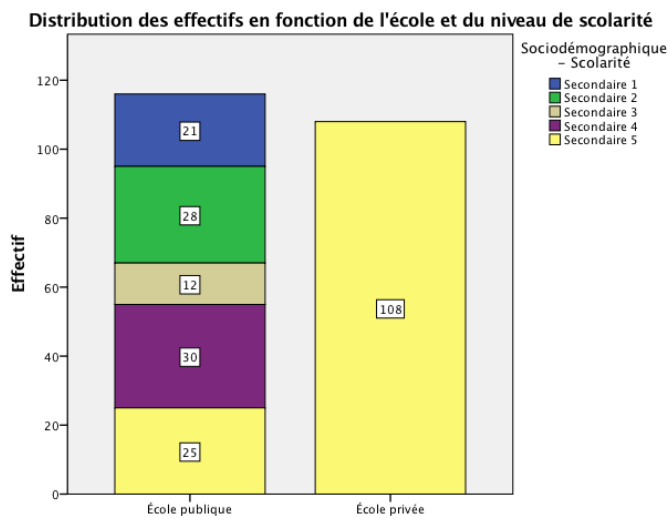


Figure 6 - Distribution des effectifs en fonction de l'école et du niveau de scolarité

Bien que nous ne soyons pas exempts de tous doutes, notre hypothèse est que l'établissement scolaire n'aura pas d'impacts significatifs sur le développement des jeunes. En effet, rappelons que les athlètes-élèves de ce programme sont soumis à des conditions particulières d'admission telles : (1) une reconnaissance par leur fédération sportive (2) un niveau d'engagement sportif mesuré en termes d'heures consacrées à l'entraînement ou encore (3) au plus haut niveau de compétition auquel prend part un jeune. Considérant ce cadre, il nous est permis de croire qu'une certaine homogénéité dans le profil des participants devrait être observée, et ce, sans égard à l'établissement scolaire. Dès lors, puisque l'ensemble de ces jeunes est soumis à un cadre participatif semblable, nous ne considérons pas que l'école est un facteur déterminant lorsqu'on observe (OS1) les orientations du programme Sport-études (OS2) l'environnement où se déroule la pratique sportive ou (OS3) la nature des expériences développementales. Cela dit, la distribution de notre échantillon en fonction du niveau de scolarité des athlètes-élèves et de leur école pose tout de même une limite qui se devra d'être considérée dans l'interprétation des données. Nous y revenons sur ce point lors de la présentation des limites méthodologiques.

Comparaison avec la population du programme Sport-études

Notre dernière considération statistique à l'égard de notre questionnaire en ligne concerne la représentativité de notre échantillon par rapport à la population totale du programme Sport-études. Dans le tableau 14, nous comparons quelques variables de notre échantillon avec les données disponibles¹³ pour la population observée.

Tableau 14 - Biais de sélection					
	Échantillon		Population		
	N	%	N	%	
Sexe					
Filles	103	45,5%	2354	38%	
Garçons	123	54,5%	3842	62%	
Nature de l'école					
Public	1	50%	38	86%	
Privée	1	50%	6	14%	
Nature du sport					
Individuelle	107	49,5%	1835	30%	
Collective	109	50,5%	4241	70%	

D'abord, on observe une plus grande proportion de garçons que de filles dans notre échantillon ainsi que dans la population. Cependant, cette différence dans le ratio filles/garçons se situe à huit points de pourcentage lorsqu'on compare notre échantillon avec la population. En effet, dans notre enquête, les filles (46%) occupent une plus grande place dans notre échantillon que ce que l'on observe dans la population (38%). On observe évidemment l'inverse chez les garçons. Ce constat nous amènera donc à la prudence lorsque nous analyserons des variables susceptibles d'être influencées par le sexe. En effet, on pourrait y retrouver une surestimation de l'effet du sexe.

Ensuite, lors de notre échantillonnage, nous avons sélectionné une école privée et une école publique. Cette proportion égale est largement différente de ce que l'on retrouve dans la

¹³ Toutes les données présentées sont celles pour l'année 2015-16. Pour le sexe, nous avons obtenu le ratio dans un échange courriel avec l'un des collaborateurs au programme Sport-études (volet scolaire) du MÉES. Pour la nature de l'école, les chiffres sont tirés d'une présentation de Quirion et Fyfe (2016) dans le cadre du Sommet sur le sport de haut niveau. Finalement, pour la nature du sport, nous nous sommes référés au bulletin Sport-études produit par le MÉES (2015).

population réelle (86% d'établissement public contre 14% d'établissement privé). Cela dit, comme avancé dans la sous-section précédente, nous ne croyons pas que l'établissement joue un rôle déterminant dans le développement des athlètes-élèves en raison de la contingence déjà en place pour faire partie du programme Sport-études.

Finalement, on peut observer que la distribution des disciplines sportives en fonction de leur nature est beaucoup plus homogène dans notre échantillon (individuelle = 49,5% et collective = 50,5%) que dans la population (individuelle = 30% et collective = 70%). Pour expliquer cela, nous nous référons à la comparaison des profils sportifs ici-bas :

Profil par sport entre l'échantillon et le total du programme Sport-études

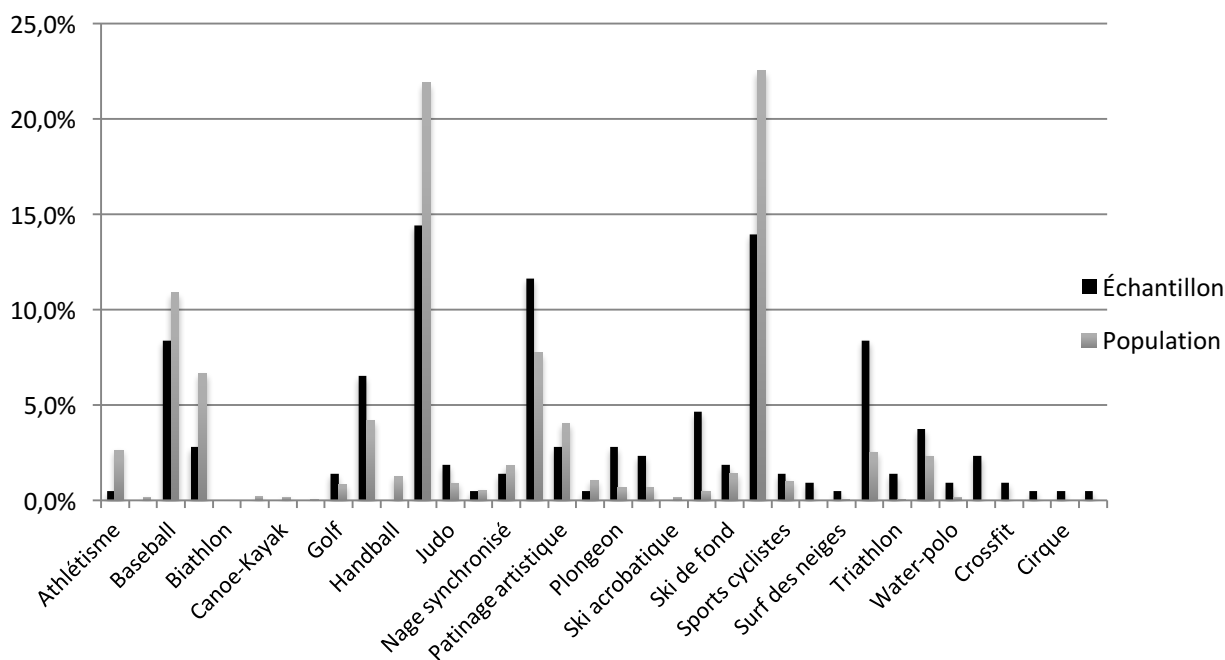


Figure 7 - Comparaison du profil sportif

Comme observé dans la figure ci-haute, les bâtonnets pour l'échantillon (bleu) et la population (rouge) suivent sensiblement les mêmes tendances. Quelques différences sont observables, telle la plus grande proportion d'athlètes-élèves en natation et en tennis dans notre échantillon à l'opposé d'une plus grande proportion d'élèves-athlètes en hockey et en

soccer pour la population entière du programme Sport-études. Cela pourrait donc expliquer les différences que l'on observe lorsqu'on regroupe l'ensemble des disciplines en fonction de leur nature, soit individuelle ou collective. Finalement, à quelques différences près, il semble que sur la base de la discipline sportive, notre échantillon représente assez bien la population totale et réelle du programme Sport-études pour l'année 2015-16. Cela dit, lorsque nous observerons les données de notre enquête en tenant compte de la nature de la discipline, nous devons être prudents dans la généralisation des conclusions puisque nous retrouvons plus d'athlètes-élèves de sports individuels et moins de sports collectifs dans notre échantillon que ce que l'on observe dans la population. Nos biais de sélection étant répertoriés, nous présentons dans la prochaine section notre plan d'analyse.

3.5 Plan d'analyse

Comme notre étude a pour but d'évaluer les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des jeunes, nous avons convenu qu'une approche mixte était à privilégier. Nous présentons donc, de façon détaillée, le plan d'analyse de nos résultats dans le but de répondre à nos trois objectifs spécifiques. D'abord, nous exposons le plan d'analyse des données quantitatives, tirées de notre questionnaire en ligne. Ensuite, nous présentons celui pour l'analyse qualitative puis documentaire.

3.5.1 Questionnaire en ligne

D'entrée de jeu, rappelons que nos données ont été récoltées via la plateforme de sondage en ligne *SurveyMonkey*. À la fermeture du sondage au 31 octobre 2015, nous avons extrait l'ensemble des données brutes des serveurs informatiques vers le logiciel *SPSS 24,0* pour procéder aux analyses. Avant de présenter le détail des analyses conduites, nous présentons un résumé des opérations effectuées pour avoir une base de données utilisable et prête à l'analyse.

Nettoyage des données

Comme discuté plus tôt, l'accessibilité de notre questionnaire via le web nous a permis d'obtenir une plus grande portée dans notre collecte, permettant aux participants de le remplir au moment de leur convenance et avec l'assistance technique de leur choix (téléphone intelligent, tablette ou ordinateur). Par contre, cette accessibilité nous a rendus perméables à

un grand nombre de « faux participants ». En effet, puisqu'un clic sur le lien de participation au sondage est comptabilisé comme un participant, notre échantillon brut comptait 329 répondants. Pour éviter d'alourdir notre base de données de faux participants, nous devons procéder à un nettoyage des données à la fin du sondage en ligne afin d'avoir une base des données exemptes de données inutilisables. En résumé, les participants au prétest (N=9), ceux qui n'ont pas donné leur consentement (N=44¹⁴) et ceux qui ont indiqué ne pas être inscrits au programme Sport-études (N=11) ont été retirés de notre base de données finale. De plus, nous avons pris la décision de retirer de notre questionnaire ceux qui n'avaient pas complété au moins la première section du questionnaire (N=39). Cette décision est justifiée par le fait que la première section n'offre que le profil sociodémographique des participants. Contrairement aux autres sections, ces données prises indépendamment ne contribuent pas à répondre à nos trois objectifs de recherche. Bref, nous nous retrouvons avec un échantillon utilisable de 227 répondants.

Analyse descriptive

Après avoir préparé la base de données, nous avons procédé à une analyse descriptive des résultats recueillis. Dans un premier temps, nous avons concentré nos efforts à bien décrire les conditions de participation au programme Sport-études. Ainsi, nous avons présenté la distribution statistique de nos participants en fonction de leurs années de pratique (Q13), de leur nombre d'heures consacrées à la pratique sportive (Q15), du plus haut niveau de compétition qu'ils ont atteint (Q17), de leur année scolaire d'adhésion au programme Sport-études (Q6) et du type d'encadrement scolaire (Q14) à l'aide de diagramme en bâton. Également, il convient de souligner qu'afin d'augmenter notre pouvoir statistique, les variables du nombre d'années de pratique (Q13), du plus haut niveau de compétition comme participant (Q17) ainsi que du niveau de scolarité (Q5) ont été recodées pour restreindre l'étendue des groupes de répondants. Afin d'éviter de présenter les mêmes données à deux moments, la justification et le détail de ces recodages sont présentés directement dans le chapitre des résultats.

¹⁴ Fait important à noter, puisque chaque clic sur le lien du sondage était compilé comme un participant et que la question sur le consentement était la page d'atterrissage du sondage, on peut croire qu'il n'y a pas réellement 44 personnes qui n'ont pas consenti à participer, mais bon nombre d'entre eux n'ont probablement cliqué sur le lien sans avoir l'intention de participer.

Fait important à noter, après analyse des variables, nous avons décidé d'exclure la Q16 sur l'auto-évaluation des performances, la Q19 sur le plus haut niveau atteignable dans le sport ainsi que sa consonante, la Q20 qui évaluait la confiance du participant d'atteindre ce plus haut niveau. À l'égard de notre objet de recherche, nous ne trouvons pas que ces questions contribuent à mieux comprendre le développement de l'élève-athlète au sein du programme Sport-études. Dès lors, nous préférons concentrer nos énergies et notre temps à des variables qui nous permettront de répondre directement à nos trois sous-objectifs.

En deuxième partie d'analyse, nous cherchions à savoir si le sexe et le niveau de scolarité des participants avaient un effet modulateur sur les conditions de participation observées. Pour y arriver, nous avons utilisé le test du *khi-deux* qui évalue l'indépendance des variables. Concrètement, nous cherchions à voir s'il y a une relation entre deux variables catégorielles. Par exemple, dans notre échantillon, la variable « ville de résidence » est fortement associée à la variable « école ». Dès lors, on pourrait penser qu'un élève-athlète qui dit habiter dans la ville où se trouve son école serait plus susceptible d'aller à cette école. Dans cette logique, nous souhaitons savoir si le sexe ou le niveau de scolarité sont associés à l'une ou l'autre des conditions de participations observées dans l'analyse description.

Analyse des échelles

L'analyse descriptive contribuant à une meilleure compréhension des orientations et des conditions de participation au programme Sport-études, nous souhaitons utiliser les échelles de mesure de la section C (perception du soutien à l'autonomie) et D (sources de plaisir liées à la pratique sportive) pour réaliser notre deuxième objectif, soit la description de l'environnement où évolue l'élève-athlète. Ensuite, pour mieux comprendre comment la participation au programme Sport-études peut contribuer au développement positif de l'athlète, nous utilisons l'échelle des expériences développementales vécues au sein du programme Sport-études en section E. Malgré des visées différentes, le plan d'analyse est le même pour les trois échelles de mesure que nous discutons ici-bas.

Tout d’abord, nous avons fait une analyse descriptive de l’échelle. Afin de mesurer la tendance centrale de notre distribution, nous avons utilisé la moyenne arithmétique. Celle-ci représente le point milieu de toutes les valeurs de nos valeurs analysées (Yergeau & Poirier, 2013c). Dans le cas des échelles à plusieurs variables, nous avons utilisé cette donnée pour établir une hiérarchie et ainsi, mieux comprendre l’expérience vécue. Outre cet outil, l’écart-type est également utilisé, tout comme les statistiques minimum et maximum afin d’avoir une meilleure idée de la dispersion des réponses. Finalement, pour nous donner une idée plus claire de la normalité de la distribution des valeurs pour une variable donnée, nous avons ajouté les coefficients d’asymétrie (*skewness*) et d’aplatissement (*kurtosis*) à nos analyses. Rappelons qu’il n’y a pas de problèmes majeurs de symétrie ou d’aplatissement si le rapport entre ces valeurs et leur erreur type se situe entre -2 et 2 (Yergeau & Poirier, 2013d).

Suite à cette analyse descriptive des échelles, nous souhaitons mieux comprendre quels éléments du profil des athlètes (sexe, niveau de scolarité) ou des conditions de participations (heures consacrées à la pratique sportive, niveau de compétition, nature de la discipline sportive, années d’expérience) ont un effet sur les variables. Pour y arriver, nous avons utilisé des tests d’inférences statistiques. Voici un tableau résumé des tests utilisés en fonction du nombre d’échantillons et du respect ou non des différents postulats.

Tableau 15 - Tableau résumé des tests statistiques utilisés		
Test	Nature	Description
<i>t</i> de student	Paramétrique	Comparaison des moyennes pour deux échantillons indépendants
ANOVA-1facteur	Paramétrique	Comparaison des moyennes pour k échantillons indépendants
ANOVA-2facteurs	Paramétrique	Idem à l’ANOVA-1facteur, mais on ajoute un deuxième facteur dans l’équation. On mesure ainsi l’interaction des deux facteurs.
Kolmogorov-Smirnov	Non-paramétrique	Alternative au <i>t</i> de student. On compare les distributions des deux échantillons.
Kruskal-wallis	Non-paramétrique	Alternative à l’ANOVA-1facteur. On fait le test sur les rangs plutôt que la moyenne.

Fait important à noter, pour pouvoir mener un test t de student, il est nécessaire d'avoir un échantillon aléatoire et une distribution normalement distribuée (ou a tout le moins avoir un échantillon assez grande ($n > 30$)). Pour les ANOVA à un ou deux facteurs, l'égalité des variances et l'indépendance des observations doivent également être observées. Dans le cas où ces postulats n'ont pas été respectés, nous avons utilisé les tests non-paramétriques de Kolmogorov-Smirnov (2 échantillons indépendants) ou de Kruskal-wallis (plus de deux échantillons indépendants). Bien que statistiquement fiables, ces deux derniers tests sont moins puissants, mais ne nécessitent pas de postulat, seulement des valeurs numériques qui peuvent être ordonnées.

3.5.2 Analyse documentaire

Afin de bien saisir sur quelles prémisses le programme Sport-études repose, nous avons consulté les Programmes de Développement au Soutien de l'Excellence sportive (PDSE) de vingt-neuf des fédérations sportives reconnus comme mandataires par le MÉES. Comme le suggère Paillé et Mucchielli (2016), une approche par questionnement analytique a été adoptée pour bien circonscrire nos analyses. Ainsi, la lecture des PSDE nous a permis de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quels sont les mécanismes d'identification des élèves-athlètes mis en place pour chaque fédération sportive
- 2) Quelle est l'importance qu'accorde chaque fédération sportive au programme Sport-études dans une visée de développement de l'excellence sportive.

Comme nous le présentons ici-bas, ces deux questions en ont fait émerger d'autres et ultimement, nous avons été en mesure de classer chaque fédération sportive sous de grandes rubriques qui nous donne un portrait un peu plus clair des conditions de participation au programme Sport-études. La démarche adoptée pour chaque des questions est expliqué ici-bas.

Mécanismes d'identification des élèves-athlètes

Pour être un participant éligible au programme Sport-études, il faut être dument identifié par sa fédération sportive en vertu de son talent sportif et son expérience. Dans cette section de

l'analyse des PSDE, nous nous sommes attardés sur les critères émis par les fédérations sportives pour identifier quels athlètes sont susceptibles d'intégrer le programme Sport-études – d'y demeurer. Brièvement, rappelons que les fédérations utilisent un système d'identification à quatre paliers, allant du statut « excellence » à celui « espoir ». Ces statuts d'identification sont octroyés en fonction des performances de l'athlète. Tout en tenant compte des lignes directrices émises par le MÉES, la responsabilité de définir les critères pour chacun de ces statuts incombe à la fédération sportive.

Pour dresser un portrait clair de chaque fédération sportive, nous avons consulté la 2^e partie des PSDE afin de saisir les exigences du sport de haut niveau, mais avons puisé l'essentiel des informations dans la partie 5.1 qui identifie les règles d'identification des athlètes. Le tableau 16 donne un exemple du genre d'information qui est extrait des PSDE aux fins d'analyse. Le tableau complet des analyses se trouve dans l'annexe 9.

Tableau 16 - Exemple d'identification du statut de l'élève-athlète			
Fédérations sportives	Niveau	Réseau	Citation
Patinage artistique	Pointage obtenu en compétition	Provincial et national	<p>ESPOIR : " L'athlète doit avoir obligatoirement participé aux Championnats de Section A ou B de la saison précédente dans une des catégories suivantes : Finales Pré-juvénile (Dames, Messieurs, Danse A ou B), Finales Juvénile, Pré-novice. Novice; Junior; Senior"</p> <p>"tous les athlètes dont le nom figure sur la liste des athlètes identifiés au programme de reconnaissance de la fédération et qui rencontrent les exigences de l'établissement d'enseignement sont appelés élèves-athlètes et peuvent s'inscrire au programme Sport-études" (p.75)</p> <p>"Les athlètes Espoir, quant à eux, seront sélectionnés dorénavant par le pointage technique atteint en compétition, ce qui nous assure de sélectionner les meilleurs patineurs."</p>

Comme observé ici haut, nous avons détaillé le niveau, les standards de performances ou encore ligue de jeu auquel un jeune doit participer s'il souhaite être reconnu en Sport-études. Puisque cette information est spécifique à chaque sport, nous avons étiqueté un réseau de compétition (régional, provincial, national ou international) qui est uniforme à chaque sport. L'attribution de cette étiquette est basée sur les informations obtenues dans chaque PSDE.

Développement de l'excellence sportive

L'une de nos prémisses de base étant que le programme Sport-études est résolument tourné vers le développement de l'excellence sportive, nous avons cherché à voir si c'était en effet le cas. Pour y arriver, nous avons consulté la section 5.3 des PSDE qui présentait l'argumentaire de l'utilisation du dispositif du programme Sport-études dans une optique de soutien au développement de l'excellence. Pour dresser un portrait le plus clair de ces variances, nous avons créé une échelle de mesure en fonction du degré d'importance qu'accorde chaque fédération sportive au programme Sport-études dans cette visée de développement de l'excellence sportive. Ainsi, nous considérons que pour certaines fédérations, le dispositif du programme Sport-études est **essentiel**, c'est-à-dire qu'il est la voie privilégiée – voir *sine qua none* – pour tout athlète qui s'enlignait vers l'excellence sportive. Ensuite, nous avons identifié que pour d'autres fédérations, le programme Sport-études est une **valeur ajoutée**, c'est-à-dire qu'il est utilisé, mais en complément à d'autres programmes de développement de l'excellence. Finalement, pour une poignée de fédérations sportives, nous avons estimé que le programme Sport-études était en **développement**, soit en voie de devenir la trajectoire optimale pour le développement de l'excellence sportive, même si à l'heure actuelle, le nombre de participants et de programmes offerts était assez restreint. Le tableau 17 est un exemple des informations que nous sommes allés recueillir dans les PSDE.

Tableau 17 - Exemple d'importance accordée au PSÉ dans une visée de développement de l'excellence sportive		
Fédération sportive	Degré d'importance	Citation
Gymnastique	Essentiel	"Aujourd'hui, il ne peut y avoir de haut niveau sans avoir accès aux programmes Sport-études. Le coût social est trop grand." (p.102) "Cependant, il est maintenant habituel de voir de jeunes gymnastes s'entraîner de 20 à 25 heures par semaine. Ce type d'entraînement n'est possible que depuis la création des programmes Sport-études." (p.95)

Comme ce fut le cas pour l'identification du statut des élèves-athlètes, nous avons produit un tableau résumé qui est en annexe 9 pour chaque PSDE contenant la cote d'importance attribuée au programme Sport-études dans une perspective de développement de l'excellence ainsi que l'extrait de texte qui vient appuyer cette dernière.

Nous sommes persuadés que les constats émergeant de notre analyse des mécanismes d'identification des élèves-athlètes ainsi que de l'importance qu'accorde chaque fédération au programme Sport-études dans une visée de développement de l'excellence sportive nous permettront de mieux comprendre les contextes de participation du programme.

3.5.3 Entretiens de groupe

En troisième et dernière phase de l'analyse des résultats, nous avons traité de nos entretiens de groupe. Ceux-ci ajoutent un éclairage additionnel à ce qui a été observé au moyen du questionnaire en ligne. Nous présentons ici-bas les moyens pris pour organiser nos données puis les interpréter. À la toute fin, nous présentons le plan d'analyse en fonction des objectifs poursuivis.

Choix de l'approche

L'analyse de contenu thématique est la méthode d'interprétation des données retenues puisque nous cherchions à « rassembler ou recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances « thématiques », de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existant entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude » (Wanlin, 2007, p.252). De plus, comme le notent avec précision Paillé et Mucchielli (2012) ce choix d'approche est approprié pour compléter des méthodes quantitatives, tout comme il l'est pour un petit corpus d'entretiens comme le nôtre. Rappelons la primordialité de rester ancré sur nos objectifs de recherches dans ce type d'approche. Dès lors, comme présenté ici-bas, le choix des thèmes et notre posture de chercheur sont intimement liés avec ce que nous jugeons pertinent d'inclure à ce point-ci de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2012), particulièrement lorsqu'on met en perspective que ce volet de notre collecte des données visait principalement à approfondir les constats tirés de l'enquête en ligne.

Organisation des données

Le choix de l'approche méthodologique étant identifié, notre première action suite à la passation des entretiens fut de les retranscrire le plus fidèlement possible. N'ayant que deux entretiens d'une dizaine de pages, nous avons opté pour une retranscription et une codification sur le logiciel *Excel* de la suite *Microsoft Office* plutôt qu'un logiciel d'analyse qualitative. En effet, considérant le petit nombre d'analyses à faire, nous jugions que l'apprentissage d'un nouveau logiciel est un investissement en temps et en énergie trop grand. Dans la retranscription des entretiens, nous ajoutons le temps de début de parole de chaque intervention, le code d'identification de l'intervenant, la citation ainsi que des notes advenant qu'un indice non verbal du participant ou de ses collègues puissent fournir de l'information susceptible d'agrémenter ce qui a été dit. Le tableau 18 présente un exemple de retranscription :

Tableau 18 - Exemple de retranscription du verbatim			
Temps	Participant	Citation	Commentaire
00:46:37	F_karaté	Non, mais mettons mon coach. Mais après, notre génération, nous autres, c'était, il te criait après pour que t'ailles plus fort, plus vite, mais maintenant c'est quasiment en train de les prendre par la main pour leur faire traverser la rue... Fais que je veux bien croire qu'il faut suivre la société, mais les athlètes deviennent tapette.	G_soccer_3 rit lorsque F_karaté dit tapette.

Création de l'arbre thématique

Comme présenté en section 3.2, lors de la passation des entretiens de groupe, nous avons un canevas d'entrevue ouvert s'articulant autour des conditions de participation au programme Sport-études, de la perception de l'entraîneur et des parents et des expériences vécues. Nous basant sur ces grandes catégories, un travail de thématisation de notre corpus s'est amorcé afin de tendre vers une « *représentation synthétique et structurée du contenu analysé, un panorama, en quelque sorte, de l'ensemble des cas de figure du phénomène faisant l'objet de l'étude* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.257). Afin de répondre à nos besoins, nous avons fait usage d'une grille d'analyse mixte, c'est-à-dire qu'à partir de notre cadre conceptuel et des grands thèmes énumérés d'entrée de jeu, nous avons créé un arbre thématique pour guider notre lecture (Fortin, 2010). Comme le mentionne Van der Maren (1996), ce type de

codification a l'avantage d'être malléable; c'est donc dire que durant la lecture du corpus, il est toujours possible de modifier l'arbre thématique pour répondre à l'émergence de nouveaux thèmes.

La création de notre arbre thématique s'est faite en trois temps. D'abord, après nous être imprégnés du corpus par le biais de la retranscription, nous avons procédé à une première lecture armée d'un arbre thématique simplifié, contenant les rubriques classificatoires regroupant les thèmes abordés durant les entretiens. Découlant de ce premier exercice, nous avons usé d'une logique hypothético-déductive pour spécifier certains thèmes, ajoutant davantage de codes pour être plus discriminants dans nos unités de mesure. Également, nous avons ajouté une rubrique plus spécifique au développement sportif à notre arbre. Les ajouts à notre arbre thématique se sont faits en respect de notre cadre conceptuel, s'appropriant notamment les concepts du MDPS présentés au chapitre précédent. Après cette étape, nous avons alors procédé à une deuxième lecture et avec la version améliorée de notre arbre. Afin de valider notre travail de thématisation avec ce nouvel outil, nous avons demandé à une collègue doctorante spécialisée en analyse qualitative – mais hors de notre champ de recherche – d'effectuer une lecture à l'aveugle de nos entretiens, disposant uniquement de la dernière version de notre arbre de codes. Considérant notre profonde connaissance de notre objet d'étude, cet exercice de contre-vérification s'est avéré un moyen d'éviter une sélection perceptive de nos résultats. En somme, nous avons obtenu un accord interjuges élevé de 87% sur la codification des unités de mesure de notre arbre thématique. De ce fait, nous avons « scellé » les codes.

Après cet exercice de thématisation, nous avons décontextualisé nos entretiens tout en les rassemblant sous de grands axes thématiques, comme prescrit par Paillé et Mucchielli (2016). Cet exercice nous a permis d'avoir un portrait nettement plus clair des données traitées en fonction de nos objectifs de recherche. En effet, après quelques relectures et modifications à l'arbre thématique décontextualisé, nous avons pu produire un relevé de thèmes ventilé en rubrique (ex. : les parents), sous-rubriques (ex. : soutien tangible des parents) puis thème (ex. : positif ou négatif) contenant chacun un ou plusieurs extraits tirés des entretiens (Paillé & Mucchielli, 2016). La version finale du relevé thématique se trouve dans l'annexe 10.

Analyse du relevé de thèmes

Le choix d'utiliser les relevés de thèmes vise à « *faciliter la comparaison des thèmes entre eux et le travail progressif de construction analytique* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.279). Qui plus est, ce relevé de thème a été interprété en fonction des objectifs poursuivis dans cette étude. Nous faisons un survol des objectifs des grands axes thématiques relatifs à chacun.

D'abord, nous nous attardons à la structure organisationnelle observée dans ce programme. Les résultats présentés serviront donc à mieux comprendre comment est organisée la pratique sportive, du point de vue des conditions d'entraînement et de l'encadrement des entraîneurs. Ce faisant, nous souhaitons clarifier le quotidien des élèves-athlètes ainsi que du processus d'identification qui les a conduits au programme Sport-études.

En deuxième partie de notre analyse, nous nous sommes intéressés au profil sportif des athlètes. Nous avons ainsi tenté de mieux comprendre la structure sportive dans laquelle ils évoluaient. Pour y arriver, nous avons repris le modèle développemental de la participation sportive de Côté et Fraser-Thomas (2016) présenté au second chapitre pour orienter nos analyses. Concrètement, nous présentons le fruit des discussions avec les participants sur leur parcours sportif passé, actuel et futur, ainsi que leur perception de l'entraîneur et des parents qui, comme maintes fois répétées au cours de ce travail, ont une incidence majeure sur la participation sportive et le développement de l'individu.

Finalement, en dernière portion d'analyse, nous avons tenté de recenser la nature des expériences développementales vécues au sein du programme Sport-études pour ainsi mieux comprendre comment la participation à ce programme contribue au développement positif des athlètes. Dans notre relevé de thèmes, nous avons rassemblé les expériences en fonction de leur nature, soit positive et négative. Également, pour faciliter les liens avec notre enquête en ligne, nous avons repris les différentes expériences développementales vécues au sein du sport, soit l'initiative, les habiletés cognitives, la capacité à se fixer des objectifs, les compétences sociales et personnelles ainsi qu'une diversité d'expériences négatives.

3.6 Forces et limites de la méthodologie

La multidimensionnalité de notre recherche constitue certainement sa plus grande force. En effet, nous étudions le phénomène complexe du développement humain en considérant à la fois l'individu, son environnement et les interactions réciproques qui agissent comme moteur développemental (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Plus précisément, notre recherche s'intéresse au développement d'élèves-athlètes placés dans un programme particulier où la pratique sportive intensive s'intègre quotidiennement dans le curriculum scolaire. Dès lors, pour bien saisir les nuances de ce contexte unique, l'apport d'une méthode à la fois quantitative et qualitative est de mise (Santos et al., 2011). D'une part, notre questionnaire en ligne nous permet d'avoir un portrait plus clair des orientations et des conditions de participation au programme Sport-études ainsi que du contexte de la pratique sportive auxquels sont soumis les participants. S'ajoutant à cela, des entretiens de groupe s'articulant autour de constats tirés de l'enquête en ligne précisent le contexte développemental qu'offre le programme Sport-études alors qu'une analyse documentaire permet d'appuyer certains postulats de notre étude. En résumé, bien que nécessitant plus de travail pour les chercheurs en raison de la multiplication des sources de données, nous considérons que notre choix de méthode mixte est un atout pour saisir les nombreuses nuances à la fois du développement humain, mais également du programme Sport-études.

Maintenant, toujours d'un point de vue méthodologique, notre recherche comporte certainement quelques limites. D'abord, comme nous l'avons exposé en section 3.4, l'échantillonnage s'avère être une limite importante à notre étude, pouvant notamment compromettre le potentiel de généralisation de nos résultats quantitatifs. Ainsi, l'effet combiné de la surreprésentativité des secondaires 5 avec un échantillon composé exclusivement de participants de ce niveau pour l'une des deux écoles sondées ne peut être ignoré dans l'analyse des résultats et les constats qui en sortiront. Une limite similaire s'observe pour les entrevues de groupe alors que les quinze participants étaient tous de la même école et en secondaire 5. À ce sujet, bien que le traitement de l'échantillon diffère entre une approche quantitative – on cherche un échantillon représentatif de la population par le biais d'un design expérimental rigoureux (Boudreault & Cadieux, 2011) – et qualitative – le choix de l'échantillon est

intentionnel en fonction du cadre conceptuel et des besoins du chercheur (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, il n'en demeure pas moins qu'avoir des élèves-athlètes uniquement en fin de parcours au programme Sport-études offre une perspective plus limitée des thèmes abordés. En effet, dans un monde idéal, nous aurions pu organiser des entretiens avec des élèves-athlètes des deux écoles participantes d'autres niveaux scolaires et ainsi, diversifier les points de vue sur un même objet.

Une autre limite assez importante de notre étude est l'absence de considération de la dimension du *temps* dans notre méthodologie de recherche. En effet, rappelons que dans sa conception du développement humain, Bronfenbrenner et Morris (2006) considèrent la période de temps dans lequel le processus proximal prend place comme un élément déterminant. Dans notre étude, nous sondons les élèves-athlètes qu'à un seul moment dans le temps, ce qui nous empêche de voir s'il y a eu une évolution sur l'un ou l'autre des concepts évalués. Pour inclure la dimension du *temps* dans notre étude, une collecte des données à deux points dans le temps (automne et printemps par exemple) ou encore, suivre une cohorte d'élèves-athlètes sur plusieurs années aurait été plus avisé. Bien que cette limite soit assez importante, nous tenterons de la compenser en effectuant des tests statistiques en incluant l'âge ou le niveau de scolarité des participants. Dans une moindre mesure, cela nous permettra de voir si les résultats diffèrent significativement avec le temps.

Toujours concernant les limites de notre méthodologie de recherche, nous ne pouvons passer sous silence la structure de certaines réponses de notre questionnaire en ligne. D'abord, soulignons que pour certaines questions – l'âge des participants, le nombre d'années de pratique ou le nombre d'heures consacré à la pratique sportive – nous avons imposé des choix de réponses (menu déroulant) plutôt que de laisser les participants répondre (réponse ouverte courte). Bien que cela normalise la saisie des réponses et facilite notre travail de traitement de l'information, force est de constater que cela n'offre pas un portrait clair des réponses et surtout, cela nous empêche de traiter les réponses comme des variables continues. Par exemple, pour le nombre d'années de pratique, 18,1% des répondants ont affirmé pratiquer leur sport depuis douze ans et plus. D'offrir un choix de réponse ouvert, où le participant écrit avec précision le nombre d'années de pratique aurait été préférable. Autrement, comme

présenté en section 3.2, la dernière partie de notre questionnaire – celle sur l’historique sportif – a été jugé inutilisable en raison du faible taux de participation et des réponses éparées. Malgré un prétest que nous jugions concluant, des précautions additionnelles auraient dû être prises afin de s’assurer de l’accessibilité des questions et du temps de passation adéquat.

Également, bien que ce fût planifié dans la première ébauche de notre méthodologie de recherche, mais retiré plus tard, faute de temps et d’opportunité de recrutement, il aurait été intéressant d’avoir la perception des entraîneurs par rapport au programme Sport-études. Comme ils sont un déterminant de l’expérience vécue par les athlètes, intégrer leurs points de vue à notre étude aurait nettement contribué à une meilleure compréhension du contexte offert au sein du programme Sport-études et de surcroît, au développement des participants (Côté et Abernethy, 2012). La même logique peut s’appliquer aux parents (Fraser-Thomas et al., 2013) qui n’ont été qu’abordés que brièvement durant les entretiens de groupe.

Finalement, rappelons que des entretiens de groupe ont été menés pour compléter la collecte des données quantitatives. Parmi les limites et les biais possibles dans cette phase de la recherche, rappelons que l’intervieweur et le participant ont tous deux des bagages d’expériences et une personnalité unique qui peut influencer le cours de la discussion (Rubin & Rubin, 2005). De plus, comme le chercheur principal de cette recherche a œuvré pendant plusieurs années auprès d’élèves-athlètes du programme Sport-études à titre d’entraîneur, il devra être prudent dans les analyses afin de ne pas faire de constats hâtifs ou appuyés sur des expériences anecdotiques personnelles.

En résumé, malgré les lacunes méthodologiques identifiées, nous anticipons de pouvoir répondre effectivement à notre objectif de recherche qui est de mieux comprendre les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des jeunes. Dans les deux prochains chapitres, nous présentons les résultats de recherche puis en discutons.

Chapitre 4 – Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de nos analyses documentaires ainsi que celles de notre questionnaire en ligne puis de nos entretiens de groupe. Dans les prochaines pages, nous abordons successivement nos trois sous-objectifs de recherche.

Premièrement, nous dégageons certains constats de l'analyse des programmes de soutien au développement de l'excellence sportive afin de mieux comprendre les orientations du programme Sport-études. Par la suite, nous faisons l'analyse descriptive des sections A (démographique) et B (expériences sportives) du questionnaire en ligne, combiné avec celle de nos entretiens de groupe. Celles-ci nous permettront de mieux cerner les conditions de participation au programme Sport-études. La deuxième partie de ce chapitre de résultat sera consacré à la description de l'environnement dans lequel évolue l'élève-athlète. Ainsi, nous présentons le fruit des analyses des échelles de mesure utilisées dans notre questionnaire, nommément, celle sur les sources de plaisir liées à la pratique sportive et celle sur la perception du soutien à l'autonomie. Pour contribuer à notre réflexion sur l'environnement, nous avons sélectionné certains éléments de nos entretiens de groupe qui mettent en exergue la relation avec les entraîneurs et les parents. En troisième et dernière portion de ce chapitre, nous présentons les résultats de notre dernière échelle sur les expériences développementales vécues. Nous soutenons ces résultats avec ce que nous avons récolté lors de nos entretiens de groupes.

Dans le chapitre 5, nous revenons sur ces résultats et les discutons en fonction de nos trois questions spécifiques et de nos ancrages théoriques.

4.1 Les orientations et les conditions de participation du programme Sport-études

À la lumière de notre cadre bioécologique du développement des jeunes, il est important de bien définir le contexte global dans lequel l'élève-athlète évolue afin de mieux comprendre comment il se développe au sein du programme Sport-études. De ce fait, la prochaine section est consacrée à notre premier objectif de recherche, soit la description des orientations du programme Sport-études ainsi que des mécanismes mis en place pour réaliser la double

mission de ce programme particulier. Nous présentons tout d'abord le fruit de notre analyse documentaire des plans de développement de l'excellence sportive (PDSE) préparé par les fédérations sportives mandatées par le MÉES pour offrir un programme Sport-études. Ensuite, nous présentons une analyse principalement descriptive des résultats obtenus lors de notre questionnaire en ligne. Nous concluons avec l'analyse des données issues de nos entretiens de groupes.

4.1.1 Résultats de l'analyse documentaire

Dans le premier chapitre, nous avons présenté le programme Sport-études comme un dispositif offrant une voie privilégiée vers la haute performance. Pour y arriver, des conditions sont mises en place par les fédérations sportives et autres mandataires pour favoriser un engagement des participants dans une démarche d'excellence sportive. L'orientation vers la performance et ces conditions particulières sont ce qui nous intéresse dans ce premier volet du chapitre des résultats. En effet, nous nous intéressons à la place qu'occupe le programme Sport-études dans une optique de développement de l'excellence sportive au Québec.

D'abord, avant d'aborder en détail ce qui émerge des PSDE consultés, rappelons qu'un élève-athlète qui souhaite prendre part au programme Sport-études doit être reconnu comme un athlète « espoir » aux yeux de sa fédération. Le MÉES laisse soin à chaque fédération sportive de définir ce qu'est un athlète « espoir », à condition de s'arrimer avec la définition d'un athlète engagé dans une démarche d'excellence, soit :

« [ils] ont déjà démontré leur talent (appartenance à un niveau donné de compétition, réussite de standards ou de tests particuliers) et ils compétitionnent régulièrement à l'échelle internationale, canadienne ou provinciale. Selon le modèle de développement des athlètes de la discipline, ils sont en voie de devenir des athlètes de haut niveau. »
(Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports, 2013, p.2).

Dans les prochaines pages, nous tentons de voir comment cette prémisse à la base même de la conception du programme Sport-études est appuyée par l'argumentaire que les fédérations sportives adressent au MÉES afin d'obtenir l'autorisation d'offrir un programme Sport-études. Nous nous intéressons particulièrement aux mécanismes d'identification des élèves-athlètes,

ainsi qu'à la place qu'occupe le programme Sport-études à l'égard du soutien au développement de l'excellence sportive pour chaque fédération.

Identification des élèves-athlètes

Afin de tirer le maximum d'information des PSDE, nous analysons d'abord comment les fédérations définissent le statut d'athlète « espoir » nécessaire à l'adhésion au programme Sport-études. En fonction de ces définitions, nous abordons les différences observées dans la précision des critères d'identification des athlètes « espoir » d'une fédération à l'autre. Finalement, nous présentons quelques situations particulières dans l'identification d'athlètes qui ont attiré notre attention et qui contribuent à notre compréhension du cadre observé.

Descriptions des critères

Les fédérations sportives établissent les critères d'identification des athlètes « espoir » en tenant compte de la prérogative que ces derniers sont engagés dans une démarche d'excellence, mais aussi en fonction de leur plan de développement à long terme de l'athlète. Dès lors, d'une fédération à l'autre, il est normal de voir des différences dans la définition des critères d'identification d'un athlète « espoir » puisque les exigences divergent d'une discipline à l'autre. Cela dit, dans les PSDE consultés, ces critères sont généralement énumérés en fonction de standards de performance ou de ligue et réseaux de compétitions propres au sport. Par exemple, au hockey masculin, les athlètes identifiés « espoir » doivent compétitionner dans le circuit Midget AAA, Midget Espoir, Batam AA ou AAA (Hockey Québec, p.108) alors qu'en judo : « *un athlète possède le statut « espoir » s'il a participé à toutes les sélections provinciales de sa division d'âge (U16, U18 ou U21) de l'année précédente. Pour un athlète de première année U16, le critère est d'avoir fait le top 5 au championnat provincial U14* » (Judo Québec, p.95). Sans énumérer les critères pour l'ensemble des fédérations sportives, le lecteur comprendra que pour être un athlète « espoir » – et par définition, admissible au programme Sport-études – un jeune doit faire de la compétition. De manière générale, la participation à un réseau de compétitions provinciales est le minimum requis par les fédérations sportives pour émettre le statut « espoir » à un athlète. À titre d'exemple, dans leur définition d'un athlète « espoir », la Fédération de natation du Québec identifie à la fois un standard (AA), tout en apportant la précision du niveau de

compétition : « [Les athlètes visées pour le niveau « espoir »]: les athlètes de 11 à 16 ans ayant réalisé les standards AA : environ 550 athlètes ont la possibilité d'y accéder. Ce sont, au minimum, des athlètes ayant accès aux championnats provinciaux de première catégorie » (p.114). Bien que certaines fédérations identifient la participation à des compétitions de niveau national dans leurs critères d'identification, ce n'était jamais une condition nécessaire à l'obtention du statut. Outre cela, notons que les fédérations de golf et de patinage de vitesse incluent leur circuit régional de compétition dans leurs critères pour obtenir le statut d'athlète espoir.

Hétérogénéité des critères d'identification

Si on peut observer que pour la plupart des sports, une participation au réseau de compétitions provinciales est minimalement attendue pour les athlètes « espoir », on observe une plus grande variabilité dans la précision des critères d'une fédération à l'autre. En effet, il semble que pour certaines fédérations, les critères de sélections soient beaucoup plus précis que pour d'autres. L'exemple le plus éloquent est probablement celui du tennis alors qu'on demande aux athlètes « espoir » souhaitant intégrer le programme Sport-études de :

« S'être entraîné un minimum de 10 heures par semaine (programme technico-tactique, physique et psychologique) sur une période de 44 semaines, d'avoir joué un minimum de 10 tournois provinciaux durant l'année, de posséder un classement provincial parmi les 40 meilleurs joueurs chez les garçons ou les 25 meilleures joueuses chez les filles et de satisfaire aux standards des tests physiques [de Tennis Canada] » (Tennis Québec, p.68).

La liste des conditions à remplir est assez exhaustive. Dans une moindre mesure, on observe des critères de sélection similaires pour le tennis de table, le badminton, la ringuette et le patinage artistique. Pour tous ces sports, on observe comme point commun l'identification à un réseau de compétitions ou un ensemble de standards de performances précis. Ajoutons à cela que l'obtention du statut d'athlète « espoir » nécessite une évaluation additionnelle – qu'elle soit de nature physique, technique ou artistique.

À l'opposé, on note que pour certaines fédérations, les critères d'identification semblent beaucoup plus diffus, comme c'est le cas en vélo de route : « l'athlète devra démontrer qu'il

est engagé sérieusement dans la pratique du cyclisme sur route et/ou piste » (Fédération québécoise de sports cyclistes, p.71) ou encore le surf des neiges : « *Pour être identifié « espoir », un athlète doit remettre une planification saisonnière ou annuelle et démontrer qu'il est dans une démarche pour atteindre l'excellence et aspirer devenir membre de l'équipe du Québec dans sa discipline* » (Association du Québec de Snowboard, p.40). Ici, les critères observés nous semblent plus subjectifs.

En marge de la participation à un réseau de compétitions spécifiques ou l'obtention du standard propre au sport, seul le Baseball semble procéder à l'identification des athlètes « espoir » par le biais de camps de sélection : « *les athlètes intéressés à participer au programme doivent tout d'abord être identifiés par la Fédération. Cette identification se fait lors des camps d'essai dans chaque région, lors des championnats provinciaux Pee-Wee AA et Bantam AA (ou aux Jeux du Québec)* » (Baseball Québec, p.79).

Finalement, on note que les Jeux du Québec – une compétition où chaque jeune (généralement des adolescents) représente sa région dans une compétition multisport – sont également largement utilisés comme critère de sélection (athlétisme, handball, tennis de table, karaté et tir à l'arc).

Précision à apporter, quoique les critères pour certains sports semblent être plus précis, nous gardons une réserve avant de leur attribuer le qualificatif de restrictif. En effet, force est d'admettre que la popularité du sport, sa maturité et les opportunités de développement dans le sport sont toutes des éléments à considérer pour évaluer la difficulté relative à l'obtention du statut « espoir ». Dès lors, la simple lecture des critères de performances pour devenir un athlète-élève – sans égard au contexte sportif – nous donne peu d'informations sur la nature restrictive d'une discipline sportive.

Situations particulières

Des vingt-neuf PSDE consultés, seulement deux fédérations sportives identifiaient des dispositifs clairs pour faciliter les réorientations de carrières sportives, autrement dit, permettre à des athlètes d'autres sports de joindre le leur sans préalablement remplir les critères établis.

Par exemple, la fédération de boxe indique : « *nous sommes d'avis que le pouvoir d'attraction du sport de la boxe est tel que notre programme pourra attirer de jeunes athlètes de bon niveau n'ayant pas encore compétitionné en boxe* » (Boxe Québec, p.60). Cela prévaut également pour le plongeon où il est mentionné « *[...] pourront être considérés par le comité de sélection : les athlètes ayant participé à un programme de Sport-études dans une autre discipline connexe et en transition avec la pratique du plongeon* » (Plongeon Québec, p.95). Il semble ainsi, qu'en vertu d'une expérience acquise dans un autre sport, il est possible de se faire reconnaître comme athlète « espoir » et ainsi, être admissible au programme Sport-études.

Dans un autre ordre d'idée, si les critères d'entrée au programme Sport-études – soit l'obtention du statut d'athlète « espoir » – sont généralement bien établis, il y a très peu d'éléments dans les PSDE consultés qui informent sur les conditions à remplir pour y demeurer. Bien que ce ne soit pas toujours écrit, nous déduisons qu'un athlète qui ne satisfait plus les critères répondant au statut « espoir » est susceptible d'être exclu du programme. Dès lors, puisque la plupart des sports regroupent leurs athlètes par catégorie d'âge, on peut penser que la place dans un programme Sport-études n'est pas remise en question si l'athlète poursuit sa progression dans le sport - de Pee-wee AA à Bantam AA en ringuette par exemple. Cela dit, certaines exceptions sont observées, comme celle de la fédération québécoise de badminton qui laisse peu de place à l'interprétation avec ses critères pour demeurer dans le programme Sport-études : « *les élèves-athlètes devront se classer parmi les 25 meilleures raquettes du circuit provincial Black Knight selon leur cote cumulée dans leurs deux meilleures épreuves sur trois. Après ces deux ans, les joueurs n'ayant pas atteint ce standard devront quitter le programme* » (Badminton Québec, p. 103). Outre cette fédération, la gymnastique est la seule autre qui émet également des critères d'exclusion, en l'occurrence, une non-participation aux compétitions.

On retrouve en annexe 9 un tableau synthèse des étiquettes d'identification ainsi que des passages des PSDE consultés que nous jugeons assez pertinents pour appuyer nos propos concernant la définition du statut d'athlète « espoir », de l'hétérogénéité des critères de classification ainsi que des situations particulières tout juste abordées.

Développement de l'excellence sportive

Comme mentionné en début de section, les fédérations doivent produire un argumentaire pour justifier la mise en place d'un programme Sport-études. Cet argumentaire s'articule principalement autour des exigences requises en termes de temps et d'engagement des élèves-athlètes pour atteindre le plus haut niveau de performance dans un sport donné, soit l'excellence sportive. Après avoir analysé la façon dont les fédérations sportives procèdent pour identifier les athlètes susceptibles de participer au programme Sport-études, nous abordons ici-bas la place qu'occupe le programme Sport-études dans leur perspective de développement de l'excellence sportive.

À l'image de ce que nous avons observé avec les critères d'identification des athlètes « espoir », l'importance accordée au programme Sport-études dans une perspective de développement de l'excellence varie d'une fédération à l'autre. En effet, bien que toutes les fédérations sportives plaident pour l'importance de se doter d'un dispositif comme le programme Sport-études pour favoriser l'atteinte des plus hauts niveaux sportifs, nous avons constaté à la lecture des PSDE que ce ne sont pas toutes les fédérations qui accordent la même priorité au dit programme. Ainsi, comme nous l'avons présenté dans notre plan d'analyse dans la section 3.5.2, une étiquette a été attribuée à chaque fédération pour nous permettre de répertorier les différences observées dans le degré d'importance accordée au programme Sport-études. En ordre, nous présentons les fédérations qui jugent « essentielle » la réalisation du Sport-études, puis celles qui y voient une « valeur ajoutée » pour terminer avec les quelques fédérations qui estiment que ce programme est un moyen de « développement » du sport.

Condition essentielle

Pour plusieurs fédérations sportives, le constat est assez clair : l'existence du programme Sport-études est une condition essentielle pour permettre aux athlètes d'atteindre l'excellence. Un extrait du PSDE de la Fédération de gymnastique du Québec est éloquent : « *Aujourd'hui, il ne peut y avoir de haut niveau sans avoir accès aux programmes Sport-études. Le coût social est trop grand* » (p.102). La fédération de tennis de table abonde dans le même sens, en

soulignant que : « *Les programmes Sport-études deviennent alors une condition « sine qua non » à l'atteinte du niveau international junior* » (p.74). Outre pour ces deux disciplines, nous considérons que le biathlon, le canoë-kayak de vitesse, le golf, le handball, la natation, le plongeon, le ski de fond et le tennis sont les sports qui, basés sur leur argumentaire, priorisent hautement le programme Sport-études pour l'atteinte de l'excellence.

Au cœur de l'argumentaire de ces fédérations, les exigences en ce qui concerne le temps consacré à l'entraînement et aux compétitions durant l'année scolaire sont mises en exergue. Prenons l'exemple de Ski de fond Québec qui plaide en faveur d'un besoin en temps d'entraînement croissant : « *Les athlètes sont donc appelés à faire beaucoup de ski à faible intensité, ce qui nécessite beaucoup d'heures d'entraînement. [...] Les heures libérées par le programme sport études sont donc plus que nécessaires pour permettre aux élèves-athlètes de réaliser leurs objectifs* » (p.61-62). De son côté, Plongeon Québec justifie la nécessité d'avoir accès au programme Sport-études puisque : « *toutes les compétitions en plongeon se déroulent entre le mois de novembre et de juin, soit durant l'année scolaire* » (p102). Ce faisant, ils mettent en lumière le besoin de conciliation d'un horaire chargé de compétitions qui empiète sur les obligations scolaires.

Fait intéressant à noter, dix des douze disciplines pour lesquelles nous avons identifié le programme Sport-études comme prioritaire dans leur développement de l'excellence sont de nature individuelle. Du lot, quatre sont principalement cycliques (biathlon, canoë-kayak, natation et ski de fond), trois sont artistiques (nage synchronisée, plongeon et gymnastique) et trois nécessitent des habiletés de précision (tennis, tennis de table et golf). Le handball fait un peu bande à part, mais, tel qu'indiqué dans leur PSDE : « *[les programmes Sport-étude] sont les seules en dehors des équipes du Québec qui peuvent offrir un encadrement complet [soit] de permettre à des athlètes-étudiants visant l'excellence sportive la meilleure conciliation possible de leurs objectifs sportifs et scolaires* » (Handball Québec, p.54), laissant croire qu'on trouve au sein du programme Sport-études toutes les ressources nécessaires à l'atteinte de l'excellence.

Valeur ajoutée

Pour plusieurs fédérations, le programme Sport-études est une valeur ajoutée pour les athlètes qui souhaitent s'engager dans une démarche d'excellence sportive sans, pour autant, que celui-ci soit l'unique voie possible ou celle à privilégier au détriment des autres. L'extrait du PSDÉ de Baseball Québec résume bien la position de plusieurs fédérations :

"Notre sport étant un sport estival à développement tardif [...] nos programmes maximisent le développement de nos athlètes de pointe. Nous pouvons identifier plusieurs athlètes qui, dès l'âge de 13 ans, seront des candidats potentiels à nos programmes d'excellence. Mais il y a toujours cet athlète qui mature physiquement un peu plus tard et qui entre dans notre structure vers l'âge de 15, 16 ou même 17 ans. À ces âges, il est souvent trop tard pour changer d'école afin de se joindre à un programme Sport-études au secondaire [...] C'est pourquoi nous avons créé des centres régionaux d'entraînement" (p.78).

Ainsi, on déduit de cet extrait que la participation au programme Sport-études est encouragée, mais finalement, puisque l'excellence arrive plus tard dans le développement d'un athlète, d'autres voies de participation peuvent être envisagées. Nous avons constaté des situations semblables pour des disciplines sportives telles le basketball, le patinage de vitesse et le volleyball.

Pour d'autres fédérations sportives, comme le judo, le softball ou le patinage artistique, ont consent que le programme Sport-études offre des avantages à la fois au niveau de la conciliation de l'entraînement et de la réussite scolaire, sans toutefois être une condition nécessaire aux succès sportifs : *"le programme Sport-études n'est pas obligatoire pour les athlètes en patinage artistique. Par contre, il facilite grandement la conciliation sport et étude"* (Patinage Québec, p.75). En d'autres termes, les programmes Sport-études offrent des conditions facilitantes au développement de l'excellence sportive.

En terminant, il est intéressant de noter qu'on retrouve une plus forte proportion (5 sur 7) de disciplines sportives collectives sous l'étiquette de « valeur ajoutée » par rapport à l'étiquette « essentielle ».

Développement

En dernier lieu, nous avons noté que pour certaines fédérations, les conditions offertes par le programme Sport-études représentent la voie du futur. Pour appuyer nos propos, citons Badminton Québec : « *il est essentiel d'assurer l'expansion de cette formule, car elle permet aux élèves-athlètes de s'entraîner plusieurs heures par semaine sous la supervision d'un entraîneur de niveau 3. Il est clair qu'un athlète qui bénéficie de 15 heures d'encadrement sportif par semaine devrait devenir un athlète de pointe pour le Québec* » (p.103). Des constats similaires c'est-à-dire sur les bénéficiaires probants d'un environnement où l'athlète peut s'entraîner davantage sans pour autant compromettre sa réussite scolaire ou ses repères sociaux ont été faits pour les fédérations de boxe et de karaté.

Nous avons également attribué la mention « développement » aux fédérations de snowboard et de triathlon, car pour elles, le développement du programme Sport-études est synonyme de développement de leur base de participants susceptibles de s'engager dans une voie compétitive. Un passage du PSDE de Triathlon Québec résume bien ce besoin : « *L'implantation d'un programme Sport-études dans les régions du Québec permet ainsi la création et le développement de pôles régionaux d'entraînement (en association avec les clubs de développement régionaux) et l'engagement d'un entraîneur à temps plein dans chacun des clubs de développement régionaux* » (p.33). Notre interprétation est donc que dans une perspective à plus long terme, le développement de l'excellence nécessite une augmentation du nombre de participants et dans le cas échéant une expansion du programme Sport-études est la voie privilégiée.

Constats

Au cœur de notre démarche d'analyse documentaire, nous souhaitons documenter les orientations prises au sein du programme Sport-études pour faciliter le développement de l'excellence sportive, l'une de ses missions. Pour y arriver, nous avons d'abord mis en exergue que pour être désignée mandataire de ce programme par le MÉES, une fédération sportive devait présenter un argumentaire complet s'articulant autour de la contribution de programme Sport-études à cette mission. Ayant statué sur ce point, nous avons observé certaines variances dans les critères d'identification des athlètes susceptibles d'y participer d'une fédération à

l'autre. En effet, bien que tous doivent faire la preuve d'un niveau d'engagement et de performance dans leur sport, nous avons constaté que pour certaines fédérations les conditions d'admissibilité étaient plus précises, voir restrictives que d'autres. Outre cela, les analyses effectuées laissent croire que le niveau de priorité accordé au programme Sport-études dans une démarche de développement de l'excellence diverge entre les fédérations. Rappelons que pour une douzaine d'entre elles, l'existence même du programme Sport-études est perçue comme une condition nécessaire à l'atteinte de performance de haut niveau en raison des exigences en termes d'entraînements et de compétitions. Pour une dizaine d'autres sports, le programme Sport-études était au contraire vu comme une valeur ajoutée à un système de développement de l'excellence déjà soutenu par d'autres initiatives. Finalement, pour un petit groupe de fédérations sportives, bien que peu développé, le programme Sport-études est au cœur de leur stratégie de développement de la base de participants compétitifs et ultimement, d'athlètes d'excellence.

En marge de ces constats, bien que nous n'en ayons parlé que succinctement, il semble que pour bien des fédérations sportives, le programme Sport-études est un important contributeur à rehausser la qualité de l'encadrement des athlètes. D'une part, comme le souligne la fédération de patinage de vitesse du Québec : *« les programmes sport-études favorisent la professionnalisation du métier d'entraîneur par l'ajout d'heures travaillées [...] le maintien en emploi des entraîneurs les plus certifiés demeure une clé importante pour le développement de nos athlètes et de notre sport »* (p.44) ». De cette citation, on retient que l'ajout de créneau horaire d'entraînement durant le jour permet de développer une main d'œuvre plus dédiée, plus professionnelle et plus certifiée pour superviser les élèves-athlètes. Qui plus est, l'agencement d'horaire particulier au sein du programme Sport-études permet d'avoir accès à des plateaux sportifs à des heures privilégiées, ce qui à nouveau, rehausse les conditions d'entraînement. Un passage du PSDE de ski de fond Québec résume bien cette réalité : *« les centres éclairés sont encore pratiquement inexistantes. [...] le temps de clarté ne permet pas un entraînement en soirée d'où la pertinence du programme sport études en ski de fond afin de cumuler les heures d'entraînement nécessaires au développement optimal des jeunes de ces catégories »* (p.62).

Finalement, ce qui ressort de notre analyse des programmes de soutien au développement de l'excellence soutient résolument notre prémisse initiale. Dès lors, des suites de l'analyse documentaire, nous considérons pleinement le programme Sport-études comme un dispositif visant à favoriser le développement de l'excellence sportive au Québec.

4.1.2 Résultats de l'analyse des données quantitatives

Après avoir mieux défini les grandes orientations du programme Sport-études, nous nous tournons vers notre questionnaire en ligne afin de mieux saisir les conditions mises en place pour réaliser ces orientations. Il nous importe en effet de savoir qu'elle est le type d'engagement sportif attendu de ces participants. En questionnant les élèves-athlètes sur leurs expériences sportives actuelles au sein du programme Sport-études, nous pouvons à la fois dresser un portrait plus complet de leur participation sportive, mais également avoir des bases pour comparer ce que l'on observe de ce qui est prescrit par le MÉES en ce qui a trait aux conditions de participation.

Dans la présente section, nous décrivons d'abord les données recueillies lors de notre enquête afin de donner un portrait global du profil sportif des participants que l'on retrouve au sein du programme Sport-études. Ce faisant, nous avons une meilleure idée des conditions de pratique sportive mises en place pour répondre aux orientations précédemment décrites. Ensuite, par le biais de tests statistiques, nous regardons comment les conditions de participation au programme Sport-études sont modulées en fonction de certaines caractéristiques des élèves-athlètes, tels leur sexe ou leur niveau de scolarité.

Description des données

De prime abord, nous commençons avec la présentation d'un tableau synthèse des effectifs et de la distribution des élèves-athlètes en fonction des différentes variables catégorielles utilisées dans le questionnaire, et ce, afin de permettre au lecteur de se faire une idée plus appropriée des conditions de participation au programme Sport-études.

Tableau 19 - Tableau synthèse des conditions de participation		
	N	%
Années de pratique	217	
4 ans et moins	24	11,1%
5 à 8 ans	91	41,9%
9 ans et plus	102	47,0%
Heures de pratique hebdomadaires	215	
5 à 9 heures	15	7,0%
10 à 14 heures	50	23,3%
15 à 19 heures	97	45,1%
20 heures et plus	53	24,7%
Niveau de compétition	215	
Non	5	2,3%
Local	9	4,2%
Régional	19	8,8%
Provincial	84	39,1%
National	48	22,3%
International	46	21,4%
Oui, ne sais pas	4	1,9%
Années d'adhésion au PSÉ	223	
Sec. 1	132	59,2%
Sec. 2	31	13,9%
Sec. 3	31	13,8%
Sec. 4	23	10,3%
Sec. 5	6	2,7%
Type d'encadrement	214	
Organisé par l'école	40	18,7%
Non organisé par l'école	174	81,3%

Un bref coup d'œil au tableau 19 nous permet de mieux délimiter les formes que prend la participation sportive au programme Sport-études pour les élèves-athlètes de notre échantillon. D'une part, près de 90% (N=193) ont cinq années et plus d'expérience dans leur discipline sportive actuelle, ce qui n'est pas peu considérant l'âge moyen (15,08) de notre échantillon. Ensuite, on note qu'environ 70% des participants (N=150) pratiquent 15 heures ou plus par semaine et que 82% (N=178) ont déjà fait de la compétition minimalement dans un niveau de compétition provincial. Ce qui attire l'attention est le fait que la majorité de nos participants

(N=132) ait entrepris leur parcours scolaire secondaire en Sport-études et que la plupart (N=174) soient encadrés par un autre organisme que son école pour la pratique sportive.

Tout en gardant ce portrait en tête, nous nous attardons sur chacune des variables présentées dans le précédent tableau, en plus d'ajouter certaines analyses de variables de notre questionnaire (Q18 – identification du statut d'élève-athlète, Q22 – cours d'éducation physique) susceptibles d'accroître notre compréhension de l'objet à l'étude.

Nombre d'années de pratique sportive

Afin d'avoir une meilleure idée de l'expérience sportive de nos participants, nous leur avons demandé d'indiquer le nombre d'années de pratique de la discipline sportive pour laquelle ils étaient inscrits au programme Sport-études. Lors de la conception du questionnaire, nous avons imposé des choix de réponses (de 1 an à 12 ans et plus). Pensant que cela allait faciliter l'analyse des données puisque les réponses seraient déjà catégorisées, il appert que finalement, cela s'est avéré être un obstacle. En effet, cette catégorisation nous a empêchés d'avoir une idée plus précise de la moyenne des années de pratique sportive de notre échantillon ayant 41 répondants qui ont choisi la catégorie ouverte « 12 ans et plus ». À défaut de pouvoir traiter le nombre d'années de pratique comme une variable continue en raison de cette faille d'ordre méthodologique, nous avons décidé de regrouper les réponses en trois catégories selon les années de pratique, telles que présentées dans le tableau 20.

Tableau 20 - Recodification de la variable « années de pratique »						
	N	%	%	N		MDPS
Variable originale	217			217	Variable recodée	Correspondance
1 an	5	2,2%	11%	24	4 ans et moins	Échantillonnage
2 ans	4	1,8%				
3 ans	4	1,8%				
4 ans	11	4,8%				
5 ans	12	5,3%	42%	91	5 à 8 ans	Spécialisation
6 ans	24	10,6%				
7 ans	27	11,9%				
8 ans	28	12,3%				
9 ans	21	9,3%	47%	102	9 ans et plus	Investissement
10 ans	18	7,9%				
11 ans	22	9,7%				
12 ans et +	41	18,1%				

Ainsi, d'un point de vue statistique, recodifier les douze catégories originales pour les rassembler sous « quatre ans et moins », « cinq à huit ans » et « neuf ans et plus » nous permettra d'augmenter la puissance de nos analyses subséquentes. En effet, avec les nouvelles catégories, nous nous dotons de meilleures conditions pour obtenir des résultats significatifs lors de nos analyses.

D'un point de vue scientifique, bien qu'aucun regroupement n'égalera la précision du nombre d'années de pratique réel, nous justifions cette décision en nous basant sur le Modèle développemental de la participation sportive (MDPS) de Côté et Fraser-Thomas (2016). Partant de l'hypothèse que pour certaines disciplines sportives, un jeune puisse intégrer une structure organisée dès l'entrée au primaire, vers cinq ou six ans, nous avons regroupé les années de pratique en fonction des divers stades de la participation sportive proposée dans la trajectoire vers l'expertise sportive par échantillonnage du MDPS. En effet, on peut penser qu'au moins neuf ans sont nécessaires pour se rendre jusqu'à la phase d'investissement qui débute vers 15 ou 16 ans. Ensuite, cinq à huit ans de pratique mèneraient à la phase de spécialisation qui elle, débute vers 12 ans. Finalement, la phase d'échantillonnage, qui

s'adresse plus aux jeunes du primaire serait associé à la catégorie quatre ans et moins. À n'en point douter, nous interprétons avec prudence ces regroupements.

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la pratique sportive

Dans son document sur les règles de reconnaissance du programme Sport-études, le MÉES mandate la fédération sportive de s'assurer « d'un encadrement sportif de 15 heures par semaine à raison de trois (3) heures consécutives par jour scolaire durant l'année scolaire, selon le cadre défini dans le modèle de développement de l'excellence de la fédération » (MÉES, 2016, p.3). Principalement parce que le temps et l'énergie consacrée à une activité sont des déterminants de

l'expérience (Denault & Poulin, 2008) et que nous voulions comparer la réalité des élèves-athlètes avec ce qui est prescrit par le MÉES, nous avons demandé à ces derniers le nombre d'heures par semaine dédiée à l'entraînement et aux activités connexes.

Le graphique à barre ci-contre nous montre que 97 répondants pratiquent entre 15 et 19 heures par semaine (45,1%) et que 53 pratiquent plus de 20h par semaine (24,6%). Conséquemment, un peu plus de 70% des répondants excèdent le nombre minimal d'heures prescrit par le MÉES pour faire partie du programme Sport-études. Dans ce qui suit, nous attirons l'attention du lecteur sur la proportion d'élèves-athlètes de notre échantillon qui ne rencontre pas les exigences du MÉES de consacrer plus de 15h par semaine à leur discipline sportive. En effet, on observe que 65 consacrent entre 5h et 14h à leur sport (30,2%). Finalement, notons qu'aucun participant n'a répondu pratiquer 4 heures et moins de sport par semaine.

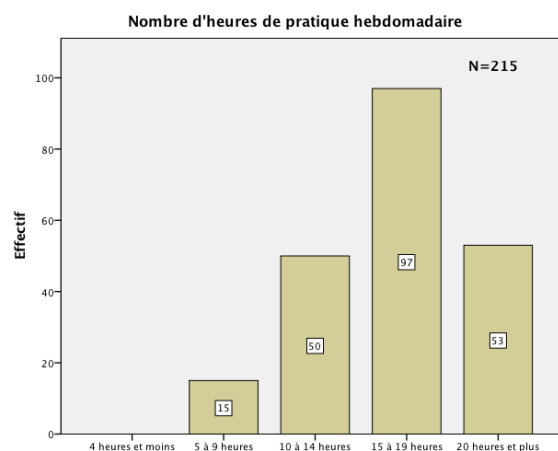


Figure 8 - Nombre d'heures de pratique hebdomadaires

Plus haut niveau de compétitions atteint

Nous avons demandé aux participants de nous indiquer quel était le plus haut niveau de compétitions auquel ils avaient participé dans la discipline pour laquelle ils sont inscrits au programme Sport-études. Bien que la formulation de la question ne nous permette pas de connaître le calibre des compétitions auquel les élèves-athlètes participent actuellement, nous avons néanmoins une meilleure idée jusqu'où leur niveau d'engagement sportif les a menés.

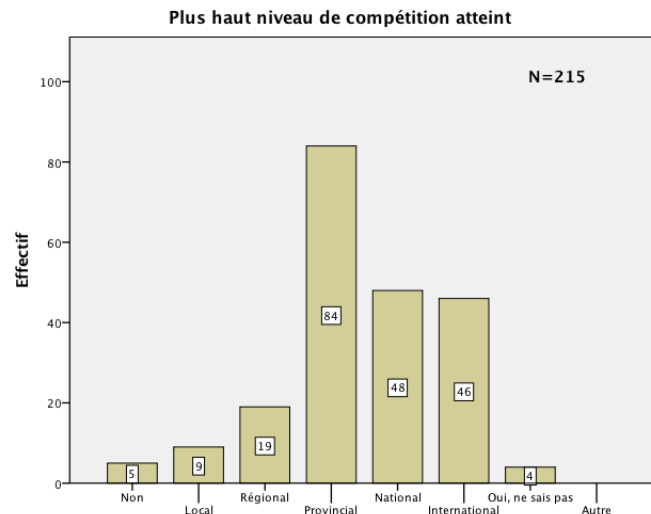


Figure 9 - Plus haut niveau de compétition atteint

Fait intéressant à noter, 178 élèves-athlètes, soit 82,8%, ont participé à un niveau de compétition provincial. De façon générale, cela est conséquent avec le statut « espoir » exigé par les fédérations pour être admissible au programme Sport-études. À la lecture de ces résultats, nous étions surpris de constater que cinq répondants n'avaient jamais participé à des compétitions, ce qui nous semble s'inscrire en faux d'une des missions du programme Sport-études qui est l'atteinte de l'excellence sportive. Après analyse, ces cinq répondants sont tous des jeunes inscrits dans des disciplines sportives qui ne sont pas reconnus par le MÉES dans le cadre du programme Sport-études (3 danses, 1 *crossfit* et 1 cirque). Conséquemment, nous avons recodé la variable pour ne garder que les élèves-athlètes ayant fait des compétitions au moins au niveau régional. Dès lors, lorsque nous ferons des analyses en fonction du plus haut niveau de compétition atteint, nous ne tiendrons pas compte des élèves-athlètes n'ayant jamais fait de compétition (N=5) et ceux qui en ont fait, mais ne savent pas à quel niveau (N=4). Également, en raison d'un effectif trop petit, nous avons retiré les participants de la catégorie « locale » (N=9) afin de ne pas diminuer la puissance de nos analyses.

Finalement, il convient de souligner que l'accès aux différents niveaux de compétitions peut varier énormément d'un sport à l'autre. Par exemple, pour un sport donné, pour atteindre

un niveau international, il faut absolument faire partie d'une sélection nationale alors que pour un autre sport, la structure fait en sorte qu'on affronte plus rapidement ou plus souvent des équipes ou des individus d'autres pays. Cette nuance est importante à garder en tête, sachant que la réponse à la présente question n'atteste pas sans faille le niveau de performance ni l'engagement réel des élèves-athlètes.

Adhésion au programme Sport-études

Nous avons demandé aux élèves-athlètes l'année scolaire à laquelle ils avaient joint le programme Sport-études. Comme on l'observe dans le tableau synthèse en début de section, 59,2% (N=132) de nos participants ont commencé le programme en secondaire 1. Considérant la distribution de notre échantillon comprenant une majorité de participants (N=133) en secondaire 5, il nous apparaît des plus pertinents de croiser la variable « adhésion au PSÉ » avec le niveau de scolarité actuel des participants.

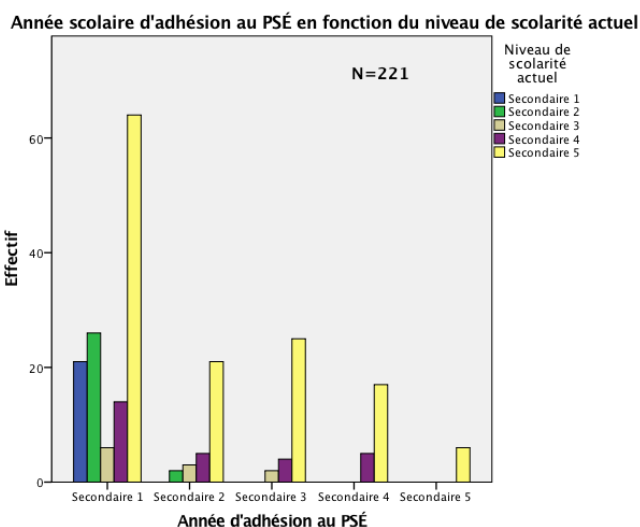


Figure 10 - Année d'adhésion et niveau de scolarité

Comme on le voit dans la figure 10, on note que nonobstant le niveau de scolarité de nos participants, la plupart ont amorcé leurs études secondaires au programme Sport-études. Plus précisément, ce sont 48,1% des élèves-athlète en cinquième secondaire (N=64), 50% (N=14) de ceux en quatrième secondaire, 54,5% (N=6) de ceux en troisième secondaire, 92,9% (N=26) des élèves-athlètes de deuxième secondaire et tout naturellement, l'entièreté des élèves-athlètes en première secondaire qui ont amorcé leurs études au sein du programme Sport-études. Nous retenons de cette analyse que nos participants disposent à la fois d'une vaste expérience au sein du programme Sport-études, mais également qu'ils ont largement dépassé le stade d'initiation au sport, conditions nécessaires afin d'être admis au sein du programme Sport-études.

Organisation sportive (Q14)

D'entrée de jeu, rappelons que dans la structure du programme Sport-études, les commissions scolaires et les écoles qui remplissent certains critères reçoivent l'autorisation du MÉES pour héberger un programme Sport-études. Par la suite, ce sont les fédérations sportives ainsi que les organismes désignés qui ont le mandat d'encadrer la pratique sportive des élèves-athlètes. Ces organismes peuvent être l'école même, des clubs, des associations ou des individus reconnus par la fédération.

Cette précision étant faite, à la question #14 de notre questionnaire, nous avons demandé aux participants qui était le mandataire sportif responsable d'organiser les activités reliées à leur discipline sportive. Quarante élèves-athlètes ont répondu que c'était l'école (18,7%) alors que 174 ont répondu que ce n'était pas l'école (81,3%) – donc probablement une association, un club ou un entraîneur extérieur.

En poussant un peu plus loin l'analyse descriptive des données, on note que 36 des 40 participants ayant répondu que leur discipline sportive était organisée par l'école étudient à la même école. Également, 39 de ces 40 répondants font du sport collectif – le hockey (N=12) et le soccer (N=12) étant les sports les plus représentés.

Discipline sportive (Q11)

Dans le chapitre précédent, nous avons comparé le profil des sports pratiqués par nos participants avec ce que l'on retrouve dans la population du programme Sport-études afin de répertorier les biais de sélection de notre échantillon. Ainsi, nous avons constaté des similitudes dans la distribution des participants par sport, à la différence que dans notre échantillon, il y avait une plus forte proportion d'élèves-athlètes en sports individuels que dans la population du programme Sport-études. Ici-bas, nous présentons un portrait un peu plus précis de ce que nous retrouvons au sein de notre échantillon.

D'entrée de jeu, à la question #11, nous demandions aux participants d'identifier leur discipline sportive à partir d'une liste regroupant les 36 disciplines reconnues par le MÉES. Dans notre échantillon, les disciplines les plus pratiquées sont le hockey (14,4%), le soccer

(13,9%), la natation (11,6%) et ex æquo, le tennis et le baseball (8,4%). Nous avons également procédé au recodage de certaines réponses telles « autre – équitation » dans « sport équestre », « autre – courte piste » dans « patinage de vitesse » et « autre – cyclisme » dans « sport cycliste » qui auraient toutes dû être associées au bon choix de réponse lors de la passation. Également, notons que 10 participants ont déclaré que leur discipline sportive pour laquelle ils sont inscrits en Sport-études ne fait pas partie de la liste des disciplines reconnues. Ces disciplines sont la danse (N=5), le *Crossfit* (N=2), l'escalade (N=1), le cirque (N=1) et l'Haltérophilie (N=1). La présence d'élèves-athlètes pratiquant une discipline qui n'est pas reconnue par le MÉES soulève certaines interrogations quant aux critères d'adhésion et aux mécanismes de contrôle pour s'assurer que les participants répondent aux exigences ministérielles pour demeurer inscrits au programme Sport-études. Cela sera discuté dans le prochain chapitre.

Identification des élèves-athlètes en fonction de leur statut (Q18)

Dans le système sportif québécois, les athlètes obtiennent un statut et parfois certains avantages (financiers ou autres) en fonction de leurs performances sportives ou leur potentiel à en produire. Ce sont les fédérations sportives qui octroient le statut « excellence », « élite », « relève » ou « espoir » aux athlètes qui satisfont les critères indiqués dans les plans de développement de l'excellence sportive propres à chaque discipline. Pour qu'un jeune soit admissible à participer au programme Sport-études, rappelons qu'il doit être identifié par sa fédération comme un athlète « espoir ».

Dans cette optique, à la question #18, nous avons demandé à nos participants quel était leur statut auprès de leur fédération sportive afin d'attester qu'ils avaient bel et bien été identifiés préalablement à leur acceptation au sein du programme Sport-études. À la lecture des résultats obtenus, force est de constater que nos participants ont une méconnaissance de leur propre statut. Pour arriver à ce constat, nous avons comparé nos résultats aux données officielles du MÉES pour l'année 2014-15 (MÉES, 2015). Même si l'année scolaire diverge, il serait très étonnant que les chiffres aient drastiquement changé. Les résultats sont dans le graphique ici-bas.

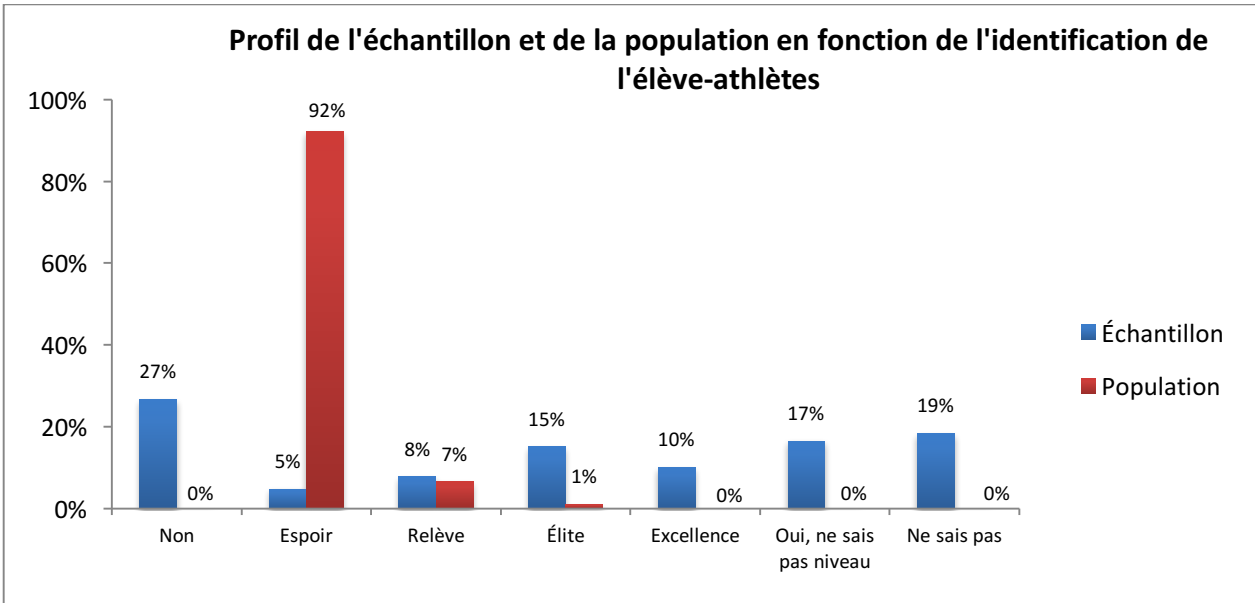


Figure 11 - Statut d'identification des athlètes-élèves

Comme on peut le voir, il y a une dichotomie entre notre échantillon et les chiffres officiels. Par exemple, 5% de nos participants se sont déclaré « espoir » alors que pour l'ensemble du Sport-études au Québec, cette proportion se situerait à 92%. Pour les athlètes identifiés « excellence », on en retrouve moins d'un pour cent dans la population totale du programme Sport-études alors que près de 10% de nos participants se sont déclarés « excellence ». En chiffre absolu, notre échantillon (N=21) compte plus d'élèves-athlètes que dans l'ensemble des établissements scolaires Sport-études au Québec (N=14) ! Bien évidemment, nous comprenons que les répondants ont probablement une méconnaissance de leur statut auprès de la fédération. À raison, 15% de notre échantillon a déclaré ne pas savoir quel était leur statut alors que 24,3% ont dit ne pas en avoir.

Notre hypothèse pour expliquer cette situation est probablement que les participants ne savent pas quel est le statut auprès de la fédération ou encore, ils confondent ce statut avec les différents systèmes de classement basés sur l'âge et la performance propre à chaque sport. Dans tous les cas, considérant le peu de potentiel de cette question, elle n'a pas été utilisée dans nos analyses.

Cours d'éducation physique (Q22)

À la vingt-deuxième question, nous avons sondé les jeunes à savoir s'ils avaient un cours d'éducation physique. Bien que l'horaire des élèves-athlètes soit altéré afin de dégager du temps dédié à la pratique sportive, rappelons que toutes les matières prévues au curriculum scolaire doivent être enseignées, incluant l'éducation physique et à la santé. Nos données laissent peu de place à l'interprétation avec 99,5% des répondants ayant répondu avoir un cours d'éducation physique. Un seul répondant a mentionné ne pas avoir de cours d'éducation physique, mais puisqu'il est à l'école privée et que l'ensemble de ses collègues a répondu oui, nous pensons qu'il s'agit peut-être d'une erreur de saisie.

Effets des caractéristiques personnelles sur les conditions de participation

Ayant désormais une idée plus claire des conditions de participation et du profil sportif des élèves-athlètes, nous souhaitons voir si ce qui a été observé plus tôt évolue en fonction du niveau de scolarité et du sexe des participants.

L'effet du niveau de scolarité

D'entrée de jeu, rappelons à nouveau que le recrutement de nos candidats a occasionné un important déséquilibre dans la distribution des participants par année scolaire; les élèves-athlètes de cinquième secondaire composant 59% (N=133) de notre échantillon. Cette situation engendre évidemment des effectifs très bas pour les autres niveaux de scolarité – 21 participant pour les première secondaire, 28 pour les deuxième secondaire, 12 pour les troisième secondaire et 30 pour les quatrième secondaire. De ce fait, afin d'éviter de procéder à des analyses sur des sous-groupes trop petits, nous avons réduit le nombre de catégories pour ainsi augmenter les effectifs dans chacune d'elles et de surcroît, la puissance des analyses. Le tableau 21 présente la recodification de la variable « Niveau de scolarité » :

Tableau 21 - Recodification de la variable "Niveau de scolarité"						
	N	%	%	N		
Variable originale	224			224	Variable recodée	
Sec.1	21	9%	22%	49	Sec. 1 et 2	
Sec.2	28	13%				
Sec.3	12	5%	19%	42	Sec. 3 et 4	
Sec.4	30	13%				
Sec.5	133	59%	59%	133	Sec. 5	

Pour générer les nouvelles catégories de regroupement, nous nous appuyons à nouveau sur le modèle développemental de la participation sportive de Côté et Fraser-Thomas (2016) présenté plus tôt, dans le cadre théorique. Rappelons que ce modèle définit différents stades à la participation sportive ainsi que différentes trajectoires qui varient en fonction des objectifs à la pratique sportive ainsi que les moyens pris pour y arriver. Par exemple, pour la trajectoire menant à l'expertise sportive par la diversification des activités, le MDPS détermine une première phase d'échantillonnage qui s'étend de 6 à 12 ans. Ensuite, le modèle parle d'une phase de spécialisation sportive qui s'amorce vers l'âge de 12 ans et se termine vers l'âge de 15 ans. Finalement, pour les jeunes encore engagés dans une démarche de performance sportive, on considère qu'ils entrent dans la phase d'investissement vers l'âge 16 ans.

En ce qui concerne plus précisément notre échantillon, puisque nos participants sont tous à l'école secondaire et dans un programme facilitant la spécialisation dans une seule discipline sportive, il est peu probable qu'un élève-athlète se situe dans la phase d'échantillonnage telle que définie par le MDPS. Ensuite, les balises d'âge suggéré pour la phase de spécialisation proposée par le MDPS s'étendent entre 12 et 15 ans – soit l'équivalent de la première à la quatrième année du secondaire. Or, en raison des nombreux changements que l'on peut observer dans un court laps de temps à l'adolescence, particulièrement durant cette phase délicate de développement (Alsaker, 2014), nous pensons qu'il est préférable de scinder les années de spécialisation sportive en deux pour ainsi avoir un portrait plus fidèle à la réalité des adolescents. Nous avons ainsi regroupé les jeunes de première et deuxième secondaires dans une catégorie qui représenterait les premières années de spécialisation. Ensuite, nous avons regroupé les élèves-athlètes de troisième et quatrième secondaire dans une catégorie représentant les dernières années de la spécialisation. Finalement, nous avons gardé intact le sous-groupe des participants de cinquième secondaire qui représentent le début des années d'investissement selon le MDPS.

Afin de valider la correspondance entre les nouvelles catégories de la variable « niveau de scolarité » et les balises d'âge du MDPS, nous avons procédé à une ANOVA à un facteur entre ces deux variables. Ce test statistique vient confirmer que pour chaque niveau de secondaire

regroupé, la moyenne d'âge est significativement différente ($p > 0,01$). Dès lors, l'âge moyen pour les jeunes de première et deuxième secondaires, qui correspond aux premières années de spécialisation est de 12,63 (É-T = 0,60), pour les troisième et quatrième secondaire qui correspond aux dernières années de spécialisation est de 14,81 (É-T = 0,55) et finalement, pour les élèves-athlètes de cinquième secondaire, soit les années d'investissement, de 16,09 (É-T = 0,34). À la vue de ces résultats, nous sommes donc certains de pouvoir utiliser les nouvelles catégories de regroupement pour les niveaux de scolarité des élèves-athlètes qui respectent les balises du MDPS. Les résultats complets de cette ANOVA se trouvent en annexe 5.

Test d'indépendance des variables

Maintenant que l'argumentaire a été présenté pour justifier le regroupement des niveaux de scolarité, il nous importe de savoir si les conditions de participation au programme Sport-études changent en fonction du niveau de scolarité des participants. Pour y arriver, nous utilisons le test du khi-deux qui évalue l'indépendance des variables. Autrement dit, on cherche à voir s'il y a ou non une relation entre deux variables catégorielles. Par exemple, dans notre échantillon, la variable « ville de résidence » est fortement associée à la variable « école ». Dès lors, on pourrait penser qu'un élève-athlète qui dit habiter en banlieue de la ville serait d'une telle école. Finalement, rappelons que lorsque l'on fait un test du khi-deux, l'hypothèse de départ veut qu'il n'y ait pas de lien de dépendance entre deux variables. Les résultats aux tests du khi-deux que nous avons menés apparaissent dans le tableau 22.

Tableau 22 - Niveau de scolaire - test du Khi-deux				
	N	Valeur	DDL	Sig.
Nombre d'années de pratique	216	17,648	4	0,001*
Nombre d'heures de pratique hebdomadaires	214	7,08	6	0,313
Niveau de compétition	196	6,09	6	0,412
*seuil de signification ($p > 0,05$)				

À la vue des résultats, il semble que seul le nombre d'années de pratique soit influencé par le niveau de scolarité des élèves-athlètes (khi-deux = 17,64, ddl = 4, sig = 0,001). En effet, lorsqu'on regarde la distribution du nombre d'années de pratique en fonction du niveau de scolarité, on note que les élèves-athlètes de cinquième secondaire (N=76), 57,6% ont neuf ans

et plus d'expérience dans leur sport. Chez les groupes de première et deuxième secondaires (N=30) et troisième et quatrième secondaire, ils sont proportionnellement plus nombreux à avoir entre cinq et huit ans d'expérience dans leur sport. Ce résultat n'est guère surprenant dans la mesure où, au fil de leur participation au programme Sport-études, les participants accumulent des années de pratique additionnelles. Cela influence fort possiblement le nombre total d'années de pratique.

Concernant le nombre d'heures de pratique par semaine, il ne semble pas y avoir de lien de dépendance avec le niveau de scolarité. En effet, pour chaque niveau de scolarité, on observe une distribution très similaire dans le temps de pratique, avec très peu pratiquant quatre heures et moins par semaine et une majorité pratiquant entre 15 et 19 heures. La seule différence observée concerne le groupe de troisième et quatrième secondaire qui comprend autant d'élèves-athlètes pratiquant entre 15h et 19h (N=14) que 20h et plus (N=14). Malgré quelques différences, force est de constater que les paramètres de notre questionnaire ne nous permettent pas d'attester s'il y a une hausse du nombre d'heures consacrées à l'entraînement du début à la fin du secondaire. Comme ce fut décrit en sixième section du troisième chapitre, cette situation pose une limite méthodologique certaine, car si un élève-athlète augmente sa pratique sportive hebdomadaire d'une heure pendant ses cinq ans en Sport-études, il restera tout de même dans le même intervalle.

Finalement, à l'instar du nombre d'heures de pratique hebdomadaire, nous n'avons décelé aucun lien de dépendance entre le plus haut niveau de compétition atteint par les élèves-athlètes et leur niveau de scolarité. Bien que pour les trois niveaux de scolarité, on note que la catégorie « provincial » soit celle qui compte pour la plus grande proportion, il y a proportionnellement plus d'élèves-athlètes en cinquième secondaire (N=33) qui se sont rendu au niveau international.

L'effet du sexe

Afin de dresser un profil le plus clair des élèves-athlètes, il importe de voir si le sexe des participants a un effet sur l'engagement sportif que l'on observe au sein du programme Sport-études. À priori, notre hypothèse de recherche stipule qu'il ne devrait pas y avoir de lien

significatif entre le sexe du participant et les autres variables observées. Dans le cas échéant, celles-ci sont la nature de la discipline sportive, le nombre d'années de pratique, le nombre d'heures hebdomadaires consacrées au sport ou du plus haut niveau de compétition atteint.

Afin d'attester la validité de notre hypothèse de travail, soit l'indépendance du sexe avec les variables décrites ici haut, nous utilisons à nouveau le test du khi-deux qui nous permet avec justesse d'évaluer s'il y a un lien de dépendance significatif entre le niveau de scolarité des participants et les différentes variables observées. Dans le tableau 23, nous présentons un résumé des résultats obtenus au test du khi-deux entre la variable sexe et les variables identifiées dans le paragraphe précédent. En respect de l'hypothèse nulle, il ne devrait pas y avoir de lien de dépendance significatif les variables testés. Notre seuil de signification est ici établi à 0,05. Les variables marquées d'un astérisque sont donc celles qui présentent un lien de dépendance significatif avec le sexe du participant.

Tableau 23 - Effet du sexe - test du Khi-deux				
	N	Valeur	DDL	Sig.
Nature du sport	216	5,44	1	0,019*
Adhésion au PSÉ	223	0,941	4	0,919
Nombre d'années de pratique	217	1,601	2	0,449
Nombre d'heures de pratique hebdomadaires	215	10,953	1	0,012*
Niveau de compétitions	187	10,46	6	0,106
*seuil de signification (p<0,05)				

À la vue du tableau ici haut, soulignons d'abord qu'il ne semble pas y avoir de lien entre le sexe du participant et le nombre d'années qu'il pratique son sport ni le plus haut niveau de compétition auquel il a participé ou l'année scolaire à laquelle il a adhéré au programme. À l'opposé, nous observons que pour la nature du sport pratiqué et le nombre d'heures de pratique sportive chaque semaine sont deux variables qui semblent avoir un lien de dépendance significatif avec le sexe du participant.

Afin de bien saisir les subtilités de notre échantillon, nous présentons plus en détail les variables qui, statistiquement parlant, semblent subir l'influence du sexe du participant.

Nature du sport

Comme observé dans le tableau 23, le test du khi-deux (khi-deux = 5,44, ddl = 1, sig = 0,019) met en lumière qu'il y a un lien de dépendance significatif entre le sexe des participants et la nature du sport. En effet, comme on le voit dans le graphique ci-contre, les garçons semblent être beaucoup plus représentés en sport d'équipe alors que pour les filles, on peut les associer au sport individuel. C'est donc dire que dans notre échantillon, le sexe du participant a une influence significative sur la nature du sport pratiqué.

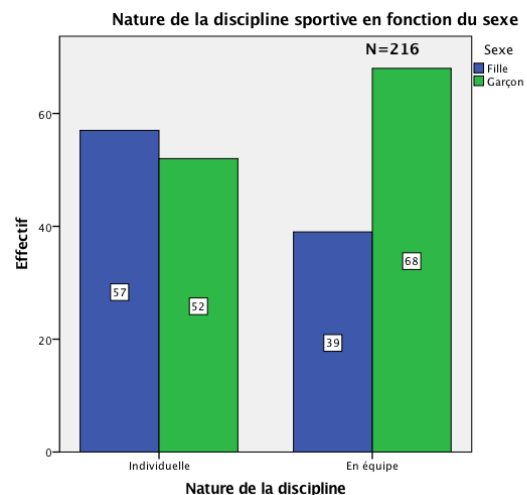
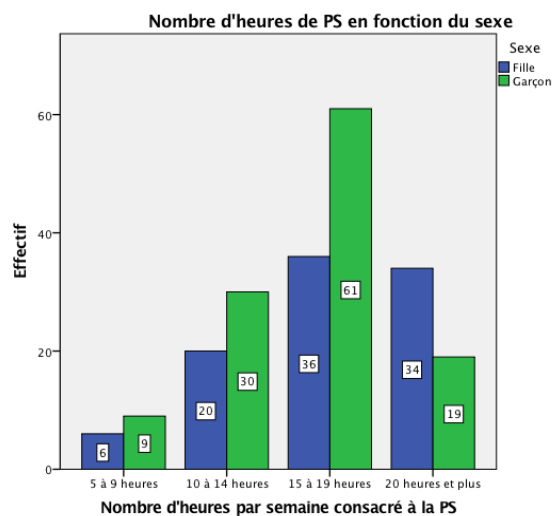


Figure 12 - Nature de la discipline sportive et sexe

Concrètement, on pourrait penser que si on évalue un construit – les sources du plaisir lié à la pratique sportive par exemple – en fonction de la nature de la discipline sans tenir compte du sexe, il y aurait confusion statistique. Dans notre exemple, les sources du plaisir pourrait donc différer non seulement en fonction de la nature de la discipline, mais également du sexe du participant puisque, comme mentionné, les garçons semblent être plus associés au sport d'équipe que les filles, qui elles sont associées au sport individuel.

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la pratique sportive

Selon le test d'indépendance des variables que nous avons mené, il semble que les filles soient proportionnellement plus nombreuses à consacrer 20 heures et plus par semaine au sport comparativement aux garçons qui sont plus nombreux à pratiquer entre 15h et 19h par semaine. Notre hypothèse pour expliquer cette différence est que, comme démontré plus tôt, les filles sont plus nombreuses à pratiquer du sport de nature individuelle. De surcroit, dans notre échantillon, la



nature du sport est également liée au temps hebdomadaire consacré à la pratique sportive (khi-deux = 24,14, ddl = 3, sig > 0,001).

Figure 13 - Nombre d'heures de PS et sexe

Synthèse de l'analyse des données quantitatives

Que pouvons-nous retirer de l'analyse descriptive des conditions de participation que nous avons effectuée? D'abord, tout en reconnaissant que notre échantillon est fortement composé d'élèves-athlètes de secondaire 5, il n'en demeure pas moins que nos participants ont une longue expérience dans le sport qui sous-tend que la plupart ont commencé à pratiquer leur discipline longtemps avant le début du programme Sport-études. Ajoutons à cela que la plupart participent à des compétitions au moins de niveau provincial et consacrent plus de 15 heures par semaine à la pratique sportive, on peut dès lors considérer que les élèves-athlètes sont engagés dans une démarche sportive intensive. Notre questionnaire ne nous permet pas d'attester si cette démarche est orientée vers l'excellence sportive, mais il est permis de croire qu'avec un tel investissement, cette visée est fort probable. Concernant l'effet du niveau de scolarité et du sexe sur les conditions décrites ici haut, nous n'avons pas observé de différences majeures, si ce n'est que les filles semblent plus associées aux sports individuels – et de surcroît, un nombre d'heures d'entraînement plus élevé – que les garçons. Contrairement à nos hypothèses de travail, le niveau de scolarité ne semble pas avoir d'impact significatif sur des variables autre que sur le nombre d'années de pratique, ce qui est logique considérant que ce nombre augmente parallèlement à l'âge et le niveau de scolarité des élèves-athlètes.

4.1.3 Résultats de l'analyse des données qualitatives

Pour ficeler notre analyse des orientations et des conditions de participation du programme Sport-études, nous puisons dans les entretiens de groupes menés auprès de quinze participants afin d'offrir un éclairage additionnel aux constats émergeant des deux sous-sections précédentes. Ainsi, nous abordons les contenus d'entraînement, l'identification des élèves-athlètes, la structure d'organisation du programme Sport-études ainsi que le rôle des entraîneurs au sein de celle-ci. Nous espérons que ces informations qualitatives permettent de mieux saisir le contexte du programme Sport-études.

Organisation du programme Sport-études

Après une activité brise-glace en début d'entretien, nous avons demandé aux participants de nous décrire une journée typique de leur semaine – en l'occurrence, un mercredi! Nous cherchions ainsi à mieux comprendre à quoi ressemble le quotidien d'un élève-athlète.

D'ordre général, deux tendances se dégagent en fonction du nombre d'entraînements quotidiens. D'abord, pour les participants n'ayant qu'un seul entraînement comme F_volleyball, sa journée se résume à : « [...] *durant l'année scolaire, je me lève à 6h, je pars de chez nous vers 7h... si je ne rate pas le bus, j'arrive vers 7h30... hmm, ensuite je dîne et on part vers 13h, souvent on a de la musculation de 14h à 15h, et de 15h30 à 17h30 on a du volleyball puis là je rentre en bus... puis c'est ça* ». À l'opposé, certains participants ont mentionné avoir un entraînement additionnel, comme F_karaté nous l'explique : « *Ben moi dans le fond, je me lève à 6h15, je déjeune, je vais à l'école, à midi je mange, à 13h j'ai mon sport, je finis à 16h après ça je m'en vais chez nous, je soupe, le mercredi j'ai ben je fais mes devoirs après avoir soupé, le mercredi j'ai un entraînement de 20h à 21h45, je retourne chez nous, je prends ma douche et je vais me coucher* ». Il semble que le nombre d'entraînements quotidien varie selon plusieurs facteurs tels la discipline sportive, le niveau de performance, l'équipe pour laquelle un joueur s'aligne ou encore le moment de la saison.

Autrement, nous avons questionné les élèves-athlètes sur des changements observés dans l'organisation de leur quotidien et nous avons eu peu de réponses, mis à part pour G_soccer_3 qui mentionne qu'« *en secondaire 1, les vendredis, ont avait congé puis après, chaque jour on s'entraînait* » ou G_baseball_1 qui, en « *secondaire 1-2-3 on s'entraîne le matin et on va à l'école en après-midi. Là c'est le contraire et après ça on change* ». Outre ces changements, il ne semblait pas y en avoir d'autres, notoires.

Outre la structure du programme Sport-études, il est intéressant de noter que la composition des groupes-classes exclusifs comporte son lot de défis logistiques, et ce, particulièrement pour les sports d'équipe et pour les filles. Par exemple, les filles de soccer de secondaire 5 sont jumelées avec les garçons de secondaire 3. Pour expliquer cette situation, F_soccer_1 nous explique qu'elles ne sont tout simplement pas assez de filles pour avoir un groupe d'entraînement de leur niveau et du même sexe : « *Ben avant, y'a des secondaires 4 aussi, pis l'année passée, y'avait des 5. Là nous ne sommes que 3, mais y'en as une qui s'est blessée, donc elle n'a pas joué de l'année. Elle ne vient plus, elle s'est fait opérer. Donc il restait nous deux, puis on trouvait ça plate. Surtout que les secondaires 3 gars ne sont pas du même niveau que nous c'est sûr. On trouve ça un peu plate* ». Autrement, le portait du hockey féminin

semblait être différent jusqu'à récemment, avec l'ensemble des filles du secondaire 1 à 5 dans la même équipe. F_hockey nous l'explique : « *nous autres avec le hockey c'est secondaire 1 à 5 dans le même groupe. Du moins, c'était ça quand j'étais en secondaire 1-2-3 ça été ça. Vu qu'on n'était pas assez de filles, ils ont changé - on est rendu avec des gars. Mais sinon c'était secondaire 1 à 5 les filles ensemble. Secondaire 1 à 3 quand tu es plus jeune ça te permet de t'améliorer beaucoup plus de jouer avec des plus vieilles* ». Questionnée à propos de la nouvelle structure, elle nous donne plus de détail sur sa réalité sportive : « *on est 10-12 filles de secondaire 3 à 5 qui sont ensemble avec un groupe de secondaire 4 de garçons et il y a quelques jeunes de secondaire 1 qui sont avec nous, des plus jeunes. On est comme séparé* ». Ces situations particulières ne semblent pas s'appliquer aux élèves-athlètes des autres sports. Soulignons cependant que le volume des groupes diffère grandement d'un sport à l'autre. Par exemple, ils sont 11 dans un groupe de snowboard contre 100 dans un groupe de baseball.

Conditions d'entraînement

Afin d'avoir une meilleure idée de la façon dont les élèves-athlètes remplissaient les quinze heures hebdomadaires minimalement consacrées aux activités sportives, nous avons questionné les participants sur leurs conditions d'entraînement. Sans entrer dans tous les détails, nous souhaitons comprendre ce qui était inclus dans leur pratique sportive, ce qui a évolué avec le temps, ce qui change au cours d'une saison ainsi que leur perception de ces conditions d'entraînement et la conciliation avec le volet scolaire.

Le premier constat est clair et sans équivoque, les conditions d'entraînement spécifiques au sport observées sont propres à chaque discipline sportive. D'une part, pour certains sports comme le ski de fond, la saison joue un rôle déterminant sur le contenu d'entraînement, comme l'indique F_skidefond : « *Quand on n'est pas en hiver, on peut s'entraîner n'importe où pas mal. L'après-midi c'est plus relax, on fait de la course ou du vélo, puis le soir c'est soit de la course ou du ski à roulette que l'on fait, puis ça c'est à St-Bruno ou à Montréal* ». Constat similaire pour les joueurs de soccer qui plutôt que jouer dehors pendant l'hiver, pratique le *futsal*, un dérivé de leur sport qui se joue en gymnase ou encore, du volleyball de plage à l'extérieur lorsque le printemps arrive. Outre les différences observées en fonction de la saison, on note que la composition des groupes a également des impacts sur le contenu

sportif. Par exemple, pour F_hockey, le fait de ne pas avoir d'équipe de filles modifie substantiellement le contenu de travail : « *Nous avec les filles, on a pas d'équipe de hockey avec [mon école]. Les gars ont le midget espoir par exemple donc on ne peut pas aborder les aspects tactiques du hockey. Ce sera plus les habiletés personnelles. Donc c'est sûr qu'il nous a appris beaucoup là-dessus* ».

Autrement, au-delà de la pratique spécifique du sport, la plupart des élèves-athlètes semblent avoir un suivi en préparation physique, c'est-à-dire du travail non spécifique au sport, mais hautement complémentaire comme de la musculation. Pour G_baseball_1, la venue d'un préparateur physique semble être le bienvenue : « *On avait un préparateur qui est arrivé en secondaire 2. Quand on était en secondaire 1, on n'avait pas de préparateur physique, donc c'est les coachs qui faisaient les entraînements et ils ne savaient pas trop quoi faire... Ils se rendaient compte que c'était trop dur après qu'on l'ait fait* ».

En plus des entraînements spécifiques au sport et de la préparation physique, il semble que les joueurs de soccer bénéficient également de cours de préparation mentale. Le contenu de ces cours n'est pas tout à fait clair, G_soccer_4 parlant de : « *de nutrition, de psychologies, de tactiques du volet sportif* », se montrant même très critiques à l'égard de ces cours : « *Nous c'est juste que c'est mal utilisé. On écoute des matchs et faut dire combien de passes qu'il y a* ». Fait intéressant à noter, malgré les critiques acerbes formulées par G_soccer_4, un échange intéressant sur l'utilité de ces cours est venu l'idée d'un curriculum sportif inter-sport différent. En effet, contrairement à son collègue, l'une des élève-athlète aurait aimé avoir de tels cours :

« Moi justement dans mon programme, j'ajouterais de la nutrition puis du mentale. Tu sais, même le monde aux olympiques, ça fait genre 20 ans qu'ils font leur sport, ils ont un psychologue sportif, une nutritionniste, ça t'aide tout au long de ta carrière de sport, peu importe à quel niveau que tu es, donc moi je pense que c'est quelque chose qui devrait être dans tous les sports, ce qui n'est pas le cas présentement. C'est sûr que ça peut faire une différence ». (F_skidefond)

Pour conclure la discussion sur les conditions d'entraînement, nous avons demandé aux participants quels étaient les impacts observés ou encore, l'évolution de ces conditions au

cours des années. Pour F_karaté, le constat est assez clair, référant à son niveau de performance : « *Moi ça parut à mon dojo dans mon club à Verchère, ça parait que tu as plus d'entrainement que les autres. Quand tu passes de trois heures d'entrainements par semaine à 18h, ça parait* ». Abondant dans le même sens, G_judo a tout de même souligné que les conditions d'entrainement au sein du programme Sport-études ne sont pas à sous-estimer : « *Parce que j'ai passé de deux entrainements de 1h30 par semaines à deux entrainements de 1h30 par jour. Ç'a été dur ça* ».

Identification des élèves-athlètes

Plus tôt, nous avons décrit les critères et mécanismes en place pour identifier les élèves-athlètes susceptibles de participer au programme Sport-études. Bien que la question dix-huit du questionnaire en ligne avait pour but de valider le statut des participants au programme Sport-études, nous avons constaté une méconnaissance de ce dernier. Conséquemment, nous avons cherché à savoir comment les participants à nos entretiens de groupe avaient été sélectionnés pour faire partie du programme Sport-études.

À notre grand étonnement, il semble que les joueurs de soccer participants à notre enquête ne sont pas reconnus comme des élèves-athlètes du programme Sport-études, mais bel et bien dans une concentration sport qui bénéficient des mêmes conditions de participation, comme nous F_soccer_1 : « *Parce qu'il est en développement le programme. Comme là ils viennent de rajouter le sport-études, nous, nous sommes des concentrations [...] Eux qui sont en bleus sont des Sport-études, eux qui sont en rouge sont des concentrations, mais il n'y a que le secondaire un et deux en sport-études* » ! Questionné à savoir s'ils voyaient des différences, G_soccer_5 nous a répondu que le : « *Sport-études c'est subventionné par le gouvernement, pis tu vas avoir de l'argent. Mais nous, on a pas ça en concentration* ». Chose certaine, ce ne semble pas être quelque chose d'apparent comme le souligne avec précision F_soccer_1 : « *c'est depuis cette année que ça parait parce que moi, je ne savais même pas qu'on était une concentration avant cette année... on était tous pareil avant* ». Nul besoin de souligner que cette situation est pour le moins particulière puisque les participants identifiés par la direction scolaire pour prendre part à nos entretiens de groupe devaient être des élèves-athlètes du programme Sport-études. Est-ce qu'on confond leur statut réel avec celui de ces élèves-

athlètes reconnus en vertu des conditions de participation identique ? Dans le cadre de nos entretiens, cette situation ne s'appliquait qu'aux joueurs et joueuses de soccer, mais peut-on penser que cela pourrait s'appliquer à d'autres soi-disant élèves-athlètes?

Au-delà de cette situation particulière, nous avons sondé les participants pour mieux comprendre comment ils avaient été sélectionnés pour être admis dans ce programme Sport-études. Pour les joueurs de soccer, F_soccer_1 nous dit que pour être admis au Sport-études : *« il faut que tu sois en CDR [Centre de développement régional]... genre le AAA... faut que tu sois dans les meilleurs joueurs au Québec »*. On a un son de cloche différent pour F_volleyball et F_skidefond qui ont simplement été sélectionnés par leurs entraîneurs. Cette dernière nous partage son expérience : *« Ben moi du ski, j'en fais depuis que je suis vraiment jeune puis mon équipe de ski, Montériski, j'étais déjà dans le club depuis secondaire 2, en même temps que je faisais du triathlon en S-É. [...] Mais y'a pas de test à faire, n'importe qui peut rentrer dans le programme de ski... dans le fond c'est notre coach qui décide »*.

Supervision et encadrement des entraîneurs

Comme nous l'avons expliqué plus tôt, le volet sportif du programme Sport-études est généralement confié à un mandataire externe, qui ne fait pas nécessairement partie de la structure scolaire. Pour démêler le tout, nous avons questionné les élèves-athlètes à ce sujet, souhaitant mieux comprendre dans quel cadre ils interagissaient avec leurs entraîneurs.

D'abord, l'organigramme des entraîneurs diffère d'un sport à l'autre. Pour les joueurs de soccer, on parle plus d'une équipe d'entraîneur comme le souligne G_soccer_4 : *« Y'a un coach pour le mental, y'en a un pour le physique et un pour le terrain, la tactique sur le jeu. Pis, ben, les coachs du terrain peuvent être des coachs locaux aussi, donc ça se peut que ton coach qui t'entraîne au sport-études soit le même que celui dans ta ville »*. Renchérissant sur ce commentaire, G_soccer_2 nous partage sa perception de ses entraîneurs : *« Celui sur le terrain est sur le terrain... fait qu'ils ne travaillent pas vraiment ensemble »*. Si on se tourne vers le volleyball, on parle également d'une équipe d'entraîneurs qui semble également ne pas travailler conjointement : *« Je dirais que notre coach de volleyball et de musculation travaille quand même assez ensemble. Mais le coach de volleyball ne travaille vraiment pas avec notre*

physio ». Autrement, chez les joueurs de baseball, on ne décrit pas en détail le rôle de chacun, mais on parle de « *peut-être 5 entraîneurs* » alors que pour G_judo, il n'a qu'un entraîneur « *dans le même club... avec le même entraîneur* ».

Le dernier élément attirant notre attention, concernant le rôle des entraîneurs, est le roulement de personnel chez ces derniers. Les élèves-athlètes semblent grandement apprécier la stabilité chez les entraîneurs, comme nous l'explique une participante :

« Moi c'est vraiment constant parce que j'ai la même coach au Sport-études que dans mon équipe quand je vais en compétition. Puis l'été c'est la même coach qui m'envoie des programmes. C'est toujours la même [...] Donc j'aime ça parce que c'est stable, elle sait ce que je fais comme chaque jour. J'ai fait un gros entraînement le mardi, elle ne va pas me faire un autre gros le mercredi. Fais qu'en ayant le même coach, c'est plus stable et j'ai moins de chance de me brûler et me blesser et c'est ce que j'aime ».
(F_skidefond)

Pour cette athlète, n'avoir qu'un seul entraîneur qui la connaît semble grandement contribué à son bonheur. À l'opposé, les élèves-athlètes qui ont connu beaucoup de changement de coach semblent être insatisfait de cette situation, comme l'explique F_soccer_1 : « *Surtout, on a changé de coach au moins 5 fois durant l'année parce qu'y'a eu un problème. Y'en a un qui est parti, l'autre... en tout cas c'est compliqué* ». Une des conséquences observées aux nombreux changements d'entraîneur est le manque de constance que cela apporte, comme l'explique G_soccer_4 : « *ils ont tous leur style... Pendant certains mois ont travaillent avec un coach plus offensif... et comme on a dit il y a de l'instabilité alors on travail un nouveau coach qui nous fait travailler de la défense. C'est pas constant.* » Ce commentaire trouve écho chez F_karaté qui a également connu sa part de changements d'entraîneur : « *Pis on a changé de coach trois depuis que je suis là. On a eu un boost avec le premier coach c'était intense, le deuxième, c'était zéro intense, et là le nouveau c'est intense* ».

Développement sportif

En décrivant ces grandes orientations, nous avons convenu que le programme Sport-études offrait des conditions de participation favorisant un engagement vers l'excellence sportive et de surcroît, une pratique sportive intensive. Afin de mieux comprendre cette prémisse, nous avons questionné les élèves-athlètes sur leur parcours sportif passé, actuel et futur. Nous

présentons ici-bas un résumé des discussions qui portent sur les différentes trajectoires de la participation sportive vécue par les participants ainsi que sur l'impact des blessures sportives sur le cheminement de certains.

Trajectoire

Profitant du fait que tous nos participants sont en secondaire 5 et à l'aube de terminer leur parcours scolaire secondaire – rappelons que les entrevues étaient la mi-mai – nous leur avons demandé quels étaient leurs plans futurs en ce qui a trait à la pratique sportive. Pour la plupart des élèves-athlètes, on observe une translation de la trajectoire d'investissement sportif vers la pratique récréative. En effet, bien qu'on observe un souhait de poursuivre la pratique de leur discipline sportive, ils ne souhaitent plus le faire de façon aussi intense. Par exemple, F_volleyball raconte « *Moi je vais aller au Cégep ici, en AA. C'est vraiment beaucoup moins fort, mais c'est juste pour continuer à jouer* ». G_baseball_1 abonde dans le même sens, disant : « *Moi je vais continuer à jouer, mais pas à un autre calibre d'entraînement* ». En complément, deux athlètes ont mentionné vouloir se maintenir actifs, mais dans un nouveau sport, comme G_soccer_4 qui veut faire « *du combat extrême* ».

À l'opposé, pour deux des participantes, le programme Sport-études s'avère être un tremplin vers un niveau plus élevé. Pour F_skidefond, elle prévoit être « *en Sport-études l'an prochain au Cégep à Édouard. Je vais être en S-É, donc je vais continuer avec le même coach, la même équipe que je m'entraîne encore. Je vais le faire en 3 ans pour pouvoir plus m'entraîner* » alors que pour F_hockey, elle s'enligne pour « *jouer pour le collège Dawson. Pour l'équipe féminine* ». À l'égard du MDPS, on peut penser que ces deux filles s'engagent dans la voie de l'investissement sportif, en route vers l'atteinte de l'excellence.

Sinon, deux participants ne croient pas poursuivre dans la voie sportive à leur entrée au Cégep. Pour la première, c'est une question de conciliation de la pratique sportive et des études :

« Ben, c'est sûr qu'il faut que j'arrête parce l'an prochain, je fais une technique vraiment demandante. Puis, je ne suis pas vraiment la meilleure à l'école alors je veux vraiment avoir de bonnes notes et genre, me concentrer là-dessus. Mettons, aller jouer

au soccer et être en retard dans mes travaux et avoir de mauvaises notes, ça ne me tente pas ». (F_soccer_2)

Pour sa part, G_baseball_2 nous indique qu'il pense arrêter de jouer en raison des blessures : *« Moi je ne vais pas vraiment continuer à cause des blessures, des blessures que je ne peux pas vraiment continuer parce que des blessures... ben mon bras, c'est parce que j'en aurais pu »*.

Blessures

Pour faire le lien avec le dernier commentaire, le thème des blessures était récurrent dans les discussions qui traitaient de l'expérience sportive des élèves-athlètes. Considérant le haut volume d'entraînement dès un bas âge, il n'est pas surprenant de voir que des blessures pouvaient apparaître et compromettre le développement sportif – allant jusqu'à causer l'abandon sportif comme démontré dans le paragraphe précédent. G_baseball_1 nous résume en peu de mot sa situation, qui a semblé recevoir l'appui de plusieurs participants lors de son entrevue : *« Le corps est plus fragile qu'au début »*. Pour essayer de mieux comprendre en quoi la pratique sportive peut-être la cause des blessures sportives, deux pistes de réflexion sont suivies : le contenu de l'entraînement et l'apport de l'entraîneur. D'abord, un participant nous donne beaucoup d'information sur son propre parcours d'athlète :

« Ben nous ça a aidé, ben c'est sûr, ben, tu sais parce que j'ai la même intensité d'entraînement de secondaire 1 à secondaire 5. Tu sais, moi j'ai eu énormément de blessures. Donc oui, ça peut être relié... des fois ça arrive, mais poussée trop jeune, un moment donné le corps y lâche. J'ai eu beaucoup de blessures à cause de cela. [...] Pousser la coche plus en secondaire 3-4-5, ça aurait plus, vraiment. Là je suis arrivé en secondaire 1 et je suis passé de 2 entraînements par semaine à toute la semaine plus le soir direct en commençant le Sport-études. Ça l'a été un gros choc ». (G_judo)

Visiblement, pour cet athlète, le changement drastique du régime d'entraînement au début du programme Sport-études couplé avec une intensité élevée durant ses cinq années aura eu un impact non négligeable sur sa santé. Dans la même veine, il nous a fait part de la réflexion suivante : *« J'ai l'impression qu'en ce moment, j'aurais pu me donner énormément parce que mon corps est capable de m'en donner plus qu'en secondaire 1-2-3, parce que j'ai atteint une*

maturité physique. Mais là, vu que j'ai eu des blessures, je ne peux pas me pousser autant ».
Nous retenons ici que les blessures auront également nui à ses performances sportives.

Toujours sur le même sujet, une élève-athlète se montre très critique de son entraîneur et sa gestion des blessés dans l'équipe :

« il ne se préoccupait pas beaucoup des blessures et ça en a aggravé plusieurs de joueuses. Aussi, il y a eu des mauvais retours de blessures... En fait, pratiquement toute notre équipe est pétée [...] y'a des joueuses blessées qui était en arrêt, mais qui voulaient tellement qu'elles vont continuer, mais le coach ne les arrête pas [...] Il y en a une autre qui est en mononucléose pis il ne l'a pas arrêté... c'est le prof de math qui l'a arrêté. Ça n'a comme pas tant d'allure ». (F_volleyball)

Synthèse de l'analyse des données qualitatives

L'analyse des entretiens de groupes nous offre plusieurs éléments pour mieux comprendre comment les orientations et les conditions de participation au programme Sport-études influencent le quotidien des élèves-athlètes et par extension, les retombées développementales associées à leur participation.

En résumé, nous avons constaté que la discipline sportive influence énormément les conditions d'entraînement, que ce soit le contenu dispensé ou encore la forme que prend la pratique sportive. Également, il semble que pour plusieurs élèves-athlètes, la pratique intensive est délétère. En effet, en raison d'un trop grand volume d'entraînement dès l'entrée au secondaire, nous observons des effets nuisibles sur la santé physique de certains. En parallèle, si le caractère intensif de la pratique sportive tel qu'on l'observe au programme Sport-études peut être bénéfique en termes de performance, il semble que ce ne soit pas un tremplin vers l'investissement dans une démarche d'excellence. Effectivement, la plupart des athlètes ont déclaré vouloir réduire leur engagement sportif après leur cinquième secondaire – soit en changeant de sport ou en jouant dans des niveaux de compétitions inférieurs. Uniquement deux participantes s'enlignaient pour une poursuite de l'expertise sportive.

Les orientations qui guident le programme Sport-études et les conditions de participation dans lesquelles les élèves-athlètes évoluent étant désormais plus clairs, nous nous intéressons, dans la prochaine section, aux interactions entre le jeune et son environnement.

4.2 L'environnement dans lequel évolue l'élève-athlète

Dans la section précédente, nous nous sommes intéressés aux grandes orientations et aux conditions de participation du programme Sport-études sous le prisme de l'approche quantitative et qualitative. En somme, nous avons constaté que les jeunes étaient résolument engagés dans une démarche vers l'excellence sportive, se mesurant en termes d'années d'expérience et de temps consacré à la pratique sportive. Par contre, l'approche par spécialisation hâtive induite par programme semble moins bien adaptée à la réalité de certains sports et peut avoir des effets potentiellement néfastes sur la santé des jeunes et leur participation à long terme ont été observés.

Dans la section qui suit, nous reprenons à nouveau les analyses quantitatives, suivi de celles qualitatives, pour décrire l'environnement dans lequel baignent les élèves-athlètes. En effet, maintenant que nous avons une meilleure idée du profil des participants et des paramètres qui régissent leur pratique sportive, nous souhaitons mieux comprendre les interactions qui prennent place entre l'individu en développement et son environnement. Ainsi, nous abordons dans les prochaines pages les sources de plaisir liées à la pratique sportive et les relations entre l'élève-athlète et son entraîneur, puis ses parents.

4.2.1 Résultats de l'analyse des données quantitatives

Dans cette première partie, nous présentons les résultats de l'analyse quantitative de deux échelles de mesure que nous avons utilisées dans notre questionnaire. Ces deux échelles sont celles sur la perception du soutien à l'autonomie des entraîneurs et la deuxième, celle sur les sources de plaisir liées à la pratique sportive. Pour chaque échelle, nous procéderons d'abord à une analyse descriptive, puis à des tests d'hypothèses statistiques afin de comprendre l'effet des conditions de participation et des caractéristiques individuelles sur les différents construits mesurés.

Perception du soutien à l'autonomie

Reconnaissant l'apport indéniable de l'entraîneur au développement de l'élève-athlète, nous avons inclus une échelle mesurant la perception du soutien à l'autonomie – un indicateur de la qualité de leur relation – dans notre questionnaire.

Description de l'échelle

Dans le tableau 24, nous présentons une analyse descriptive très sommaire de notre échelle de mesure. Rappelons que nous utilisons une échelle Likert à 5-points, soit de « pas du tout en accord » à « très fortement en accord ».

Tableau 24 - Description de l'échelle PSaut							
Construit théorique	N	Moyenne	Écart-type	Min	Max	Asymétrie	Kurtosis
Perception du soutien à l'autonomie	201	3,71	0,87	1	5	-0,91	0,48

D'abord, avec un score moyen de 3,71 points sur une échelle de cinq, nous pourrions qualifier la perception qu'ont les élèves-athlètes du soutien à l'autonomie de leur entraîneur de bon. Concernant la distribution des scores, le coefficient d'asymétrie négatif (-0,91) nous indique une tendance vers les valeurs élevées alors que le coefficient d'aplatissement positif (0,48) indique un pic de la distribution légèrement plus élevé que la distribution normale. En somme, considérant les effectifs (N=201), l'écart-type (0,87) et les deux coefficients décrits, nous sommes assez sûrs que les scores de l'échelle de perception du soutien à l'autonomie sont normalement distribués.

L'effet des conditions de participation et des caractéristiques personnelles

Maintenant, afin de mieux comprendre comment l'indicateur de la perception au soutien à l'autonomie est influencé par les conditions de participation et les caractéristiques personnelles de nos participants, nous faisons l'étalage des scores moyens en fonction de diverses variables de regroupement dans le tableau 25. Les tests statistiques complets se retrouvent dans l'annexe 6.

Tableau 25 - Résumé des scores du PSaut					
Variabiles	Catégories	N	Moyenne	Écart-type	Moyenne erreur std.
Sexe					
	Fille	92	3,83	0,71	0,07
	Garçon	109	3,61	0,97	0,09
Niveau de scolarité					
	Sec. 1 et 2*	41	4,03	0,76	0,12
	Sec. 3 et 4	32	3,70	0,82	0,14
	Sec. 5*	128	3,61	0,89	0,08
Années de pratique					
	4 ans et moins	22	3,71	0,99	0,21
	5 à 8 ans	83	3,85	0,77	0,08
	9 ans et plus	96	3,59	0,91	0,09
Nombre d'heures de pratique hebdomadaires					
	5 à 9 heures	12	3,60	1,01	0,29
	10 à 14 heures	47	3,48	0,81	0,12
	15 à 19 heures	89	3,80	0,80	0,08
	20 heures et plus	51	3,76	0,97	0,14
Niveau de compétition					
	Régional	17	3,90	0,77	0,19
	Provincial	75	3,52	0,90	0,10
	National	46	3,75	0,84	0,12
	International	46	3,87	0,85	0,12
Nature de la discipline sportive					
Fille	Individuelle	55	3,99	0,61	
	Collective	36	3,58	0,80	
Gars	Individuelle	43	4,04	0,97	
	Collective	66	3,33	0,87	
Total	Individuelle*	98	4,01	0,79	
	Collective*	102	3,42	0,85	

*sig < 0,05

Une inspection rapide de ce tableau nous permet d'observer certaines différences dans les scores moyens pour diverses catégories dans chacune des 5 variables présentées. Afin de voir si les différences observées sont statistiquement significatives ou simplement dues à la

variabilité normale, nous avons effectué des tests d'hypothèses statistiques pour les 5 variables. Les résultats sont présentés ici-bas.

Sexe

En ce qui concerne le sexe des participants, le test *student t* mené ne nous permet pas de conclure qu'il y a des différences significatives ($t = 1,82$, $ddl = 195,20$, $sig = 0,071$) entre les garçons et les filles. Il est à noter que nous n'avons pas respecté le postulat de l'égalité des variances, c'est-à-dire que les variances observées entre les deux groupes étaient significativement différentes. Dès lors, nous avons utilisé l'hypothèse des variances inégales pour le test.

Niveau de scolarité

Afin de voir si des différences significatives pouvaient être observées en fonction du niveau de scolarité, nous avons procédé à un test d'analyse des variances à un seul facteur de classification. Le test conduit s'est avéré significatif ($F = 3,67$, $sig = 0,027$, taille d'effet = $0,19$), ce qui nous permet de conclure que les élèves-athlètes de secondaires 1 et 2 obtiennent un score en moyenne de 0,41 point plus élevé que leurs collègues de cinquième secondaire. Dans un intervalle de confiance de 95%, la différence entre ces deux groupes d'élèves-athlètes se situerait entre 0,04 et 0,78 point. Concrètement, cela nous indique que les jeunes de première et deuxième secondaires ont une perception plus positive du soutien à l'autonomie qui est prodigué par leur entraîneur que ceux de cinquième secondaire.

Années de pratique

Bien qu'il semble y avoir une différence entre le groupe « 9 ans et plus » ($M=3,59$, $É-T = 0,91$) et le groupe « 5 à 8 ans » ($M=3,85$, $É-T = 0,81$), l'ANOVA ($F=2,01$, $sig = 0,14$) que nous avons conduite ne pointe aucune différence significative entre les moyennes des trois groupes. Dès lors, il ne semble pas que le nombre d'années d'expérience dans la discipline sportive pour lequel le jeune est en Sport-études ait un effet sur sa perception du soutien à l'autonomie de son entraîneur.

Temps de pratique

Un peu à l'image de la variable précédente, l'ANOVA que nous avons conduite avec comme variable indépendante le temps de pratique hebdomadaire ne nous permet pas d'identifier de différences significatives ($F = 1,6$, $\text{sig} = 0,189$) entre les différents groupes.

Niveau de compétition

Afin de mesurer si le plus haut niveau de compétition auquel un jeune a participé avait une influence quelconque sur sa perception du soutien à l'autonomie de son entraîneur, nous avons conduit une analyse des variances à un critère de classification. À nouveau, nous n'avons pu rejeter l'hypothèse nulle ($F = 2,07$, $\text{sig} = 0,105$). Ainsi, il ne semble pas y avoir de différences significatives dans le score moyen en fonction du niveau de compétition.

Nature de la discipline

Comme exposé plus tôt au moyen d'un test du khi-deux, un lien de dépendance a été établi entre le sexe du participant et la nature de sa discipline. Puisque nous souhaitons ici mesurer l'effet de la nature de la discipline sur la perception du soutien à l'autonomie, nous intégrerons le sexe du participant dans l'analyse à titre de variable contrôle. Dès lors, nous avons utilisé une analyse des variances à deux facteurs de classification.

D'entrée de jeu, soulignons que nous n'avons pas passé le test d'égalité des variances de Levene. Afin de nous assurer de l'homogénéité des variances, nous avons validé que la plus grande variance de notre échantillon n'était pas quatre fois supérieure à la plus petite (Howell, 2008). Cette précaution ayant été prise – et le résultat étant satisfaisant (2,49) – nous avons procédé à l'analyse. Ainsi, l'ANOVA à deux facteurs nous a permis d'identifier que la nature de la discipline pratiquée avait une influence significative ($F = 22,14$, $\text{sig} > 0,001$) sur le résultat obtenu à l'échelle de mesure. En effet, il semble que la perception du soutien à l'autonomie qu'ont les élèves-athlètes de leur entraîneur est supérieure chez ceux qui pratiquent du sport individuel comparativement à ceux qui pratiquent du sport collectif.

Les sources de plaisir liées à la pratique sportive

Afin d'identifier d'où nos élèves-athlètes tirent leur plaisir lors de la pratique sportive, nous avons utilisé une version francisée du questionnaire *Source of Enjoyment in Youth Sport*

Questionnaire de Wiersma (2001) qui mesure six construits théoriques relatif au plaisir lié à la pratique sportive. Nous inspirant du questionnaire du projet de recherche sur les conditions de participation des jeunes sportifs canadiens (Karsenti et al., 2010), nous avons également une échelle mesurant le plaisir généré par l'entraîneur sportif. Au total, nous avons donc sept construits théoriques qui témoignent de la dynamique motivationnelle qui régule la participation au programme Sport-études. Afin de dresser le portrait plus clair de celle-ci, nous débutons avec une analyse descriptive de ces construits. Ensuite, nous regardons comment les sources de plaisir réagissent en fonction de certaines caractéristiques de l'environnement ou des élèves-athlètes.

Description de l'échelle

Dans le tableau 26, nous présentons une analyse descriptive très sommaire des sept construits utilisés pour évaluer le plaisir associé à la pratique sportive. Rappelons que la perception des élèves-athlètes a été mesurée grâce à une échelle Likert à 5-points, soit de « pas du tout » à « assurément ».

Tableau 26 - Description des sources de plaisir liées à la pratique sportive									
Construits	N	Moy.	Écart type	Min.	Max.	Asymétrie		Aplatissement	
						Stats	Erreur std.	Stats	Erreur std.
Compétence autoréférencée	191	4,54	0,53	2,5	5	-1,45	0,18	2,22	0,35
Excitation générée par la compétition	191	4,17	0,78	1,5	5	-1,17	0,18	1,17	0,35
Efforts fournis	191	4,08	0,69	2	5	-0,82	0,18	0,18	0,35
Affiliation avec les pairs	190	3,95	0,82	1	5	-1,01	0,18	1,05	0,35
Reconnaissance et compétences référencées par les autres	192	3,78	0,90	1,33	5	-0,72	0,18	-0,21	0,35
Plaisir généré par l'entraîneur	193	3,71	0,87	1	5	-0,56	0,18	-0,26	0,35
L'engagement positif des parents	192	3,63	0,99	1	5	-0,89	0,18	0,47	0,35

D'abord, pour les élèves-athlètes de notre échantillon, la source de plaisir la plus importante est le sentiment de compétence autoréférencée ($M = 4,54$, $\text{É-T } 0,53$). Rappelons que ce construit mesure la perception qu'un jeune a de lui-même en fonction de sa maîtrise de l'environnement ou de l'obtention de résultats qu'il s'est lui-même fixés. À la lecture des coefficients d'asymétrie (-1,45) et d'aplatissement (2,22), on comprend que la distribution des scores est fortement orientée et concentrée vers les valeurs élevées. Dès lors, nous nous

gardons une réserve pour parler de distribution normale et serons prudents dans les analyses subséquentes.

Ensuite, les participants identifient le sentiment d'excitation qu'ils ressentent à l'approche ou à la participation d'une compétition sportive ($M = 4,17$, $\acute{E}-T = 0,78$) comme leur deuxième source de plaisir. Concernant la distribution des scores, le coefficient d'asymétrie négatif ($-1,17$) nous indique qu'ils tendent résolument vers les valeurs élevées de l'échelle. Pour sa part, le coefficient d'aplatissement positif ($1,17$) indique que les scores sont très concentrés, ce qui occasionne un pic plus élevé que la normale. À l'image du facteur précédent, nous émettons une réserve quant à la normalité de la distribution et serons prudents dans nos analyses.

Le construit qui mesure la perception d'un élève-athlète d'avoir fourni tous les efforts nécessaires durant l'entraînement ou la compétition – en d'autres mots, la valeur qu'accorde l'élève-athlète au sens de l'engagement et au travail soutenu dans la cadre sportif – obtient le troisième meilleur résultat ($M = 4,08$, $\acute{E}-T = 0,69$). Toujours en fonction des coefficients de la distribution, bien que les scores tendent vers les valeurs élevées (asymétrie = $-0,82$) et le pic un plus haut que la normale (aplatissement = $0,18$), nous considérons que les scores sont normalement distribués.

L'affiliation avec les pairs ($M = 3,95$, $\acute{E}-T = 0,82$) nous donne une indication de l'importance qu'accorde un jeune à l'établissement et le maintien de relations d'amitié dans le contexte sportif. Le coefficient d'asymétrie ($-1,01$) de la distribution indique que les scores sont orientés vers les valeurs élevées de l'échelle alors que celui d'aplatissement ($1,05$) reflète une concentration assez élevée de score semblable. Nous sommes prudents quant à la normalité de la distribution.

La reconnaissance et la compétence référencée par les autres ($M = 3,78$, $\acute{E}-T = 0,90$) par le biais d'une meilleure performance, d'une récompense matérielle ou de gratification sociale se pointent au cinquième rang des sources de plaisir les plus importantes pour l'élève-athlète. Également, même si le coefficient d'asymétrie ($-0,72$) indique que les scores se concentrent

dans les valeurs élevées, ce coefficient est suffisamment près de zéro pour considérer les données normalement distribuées.

Le plaisir généré par l'entraîneur ($M = 3,71$, $\text{É-T} = 0,87$) est la sixième source de plaisir identifié par les élèves-athlètes participants. Tout comme le facteur précédent, on observe une distribution assez normale. En effet, le coefficient d'asymétrie négatif ($-0,56$) est tout de même près de zéro alors le coefficient d'aplatissement négatif ($-0,26$) indique un pic plus bas que la normale, donc une étendue plus grande des données.

Il semble que pour les élèves-athlètes de notre échantillon, l'engagement positif des parents ($M = 3,63$, $\text{É-T} = 0,99$) contribue moins à la dynamique motivationnelle de la pratique sportive dans le cadre du programme Sport-études puisque c'est le facteur ayant eu le moins bon score. Cela dit, en vertu des coefficients d'asymétrie ($-0,89$) et d'aplatissement ($0,47$), on peut s'imaginer une distribution des scores près de la normalité.

L'effet des conditions de participation et des caractéristiques personnelles

Comme nous l'avons abordé précédemment, le plaisir lié à la pratique sportive est une composante déterminante de la motivation des jeunes. Celle-ci les amène à la fois à participer, mais également à s'engager pleinement dans l'activité sportive (Wiersma, 2001). Nous appuyant sur ce constat, nous avons identifié quelles étaient les sources de plaisir pour l'ensemble des élèves-athlètes du programme Sport-études. Ensuite, nous présentons les résultats de tests statistiques que nous avons utilisés pour mesurer comment le sexe, le niveau de scolarité, le nombre d'années d'expérience dans le sport, le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la pratique sportive, le niveau de compétition et la nature de la discipline sportive influencent les sources de plaisir liées à la pratique sportive de nos participants. Ces informations permettront de mieux comprendre l'environnement du programme Sport-études, plus spécifiquement, ce qui est susceptible de favoriser ou nuire à une participation sportive – et un engagement sportif. Fait important à noter, afin d'alléger la lecture, nous avons mis dans l'annexe 7 l'ensemble des résultats aux différents tests statistiques effectués.

Sexe

En premier lieu, afin de voir l'effet du sexe des participants sur les sources de plaisir, nous avons conduit le test d'hypothèse *student t* à échantillons indépendants. Les scores moyens obtenus par les filles et les garçons pour chacun construits mesurés se trouvent dans le tableau 27.

Tableau 27 - Résumé des sources de plaisir en fonction du sexe					
Construits	Sexe	N	Moy	É-T	M ES
Compétence autoréférencée					
	Fille	88	4,56	0,53	0,06
	Garçon	103	4,52	0,52	0,05
Excitation générée par la compétition					
	Fille	89	4,07	0,79	0,08
	Garçon	102	4,26	0,77	0,08
Effort fourni					
	Fille	90	4,06	0,67	0,07
	Garçon	101	4,10	0,70	0,07
Affiliation avec les pairs					
	Fille	90	3,93	0,77	0,08
	Garçon	100	3,96	0,88	0,09
Reconnaissance et compétences référencées par les autres					
	Fille	89	3,55*	0,96	0,10
	Garçon	103	3,98*	0,80	0,08
Plaisir généré par l'entraîneur					
	Fille	90	3,64	0,83	0,09
	Garçon	103	3,77	0,91	0,09
Engagement positif des parents					
	Fille	91	3,62	0,97	0,10
	Garçon	103	3,98	0,80	0,08

*sig < 0,05

Le test *student t* nous a permis d'identifier que la seule source de plaisir liée à la pratique sportive affectée par le sexe est le sentiment de reconnaissance et de compétences référencées par les autres ($t = -3,42$, $ddl = 190$, $sig = 0,001$). Concrètement, il semble que les garçons ($M = 3,98$, $É-T = 0,80$) tirent plus de plaisir que les filles ($M = 3,55$, $É-T = 0,96$) à recevoir une gratification externe (récompense, encouragement, victoire) en vertu de leurs performances sportives.

Niveau de scolarité

Nous avons utilisé une analyse des variances (ANOVA) à un seul facteur afin de voir si le niveau de scolarité avait un effet sur les sources de plaisir. Ce test d'hypothèse nous permet d'identifier – pour un construit donné – quelle(s) catégorie(s) à un score moyen significativement différent que les autres. Une description des données est présentée au tableau 28.

Tableau 28 - Résumé des sources de plaisir en fonction du niveau de scolarité					
Construits	Niveau de scolarité	N	Moyenne	Écart-type	M ES
Compétence autoréférencée					
	Sec. 1 et 2	37	4,65	0,51	0,08
	Sec. 3 et 4	29	4,55	0,43	0,08
	Sec. 5	125	4,50	0,55	0,05
Excitation générée par la compétition					
	Sec. 1 et 2	38	4,20	0,81	0,13
	Sec. 3 et 4	27	4,11	0,79	0,15
	Sec. 5	126	4,17	0,77	0,07
Effort fourni					
	Sec. 1 et 2	36	4,31	0,56	0,09
	Sec. 3 et 4	26	4,05	0,58	0,11
	Sec. 5	129	4,02	0,73	0,06
Affiliation avec les pairs					
	Sec. 1 et 2	38	4,22	0,74	0,12
	Sec. 3 et 4	26	3,89	0,63	0,12
	Sec. 5	126	3,87	0,87	0,08
Reconnaissance et compétences référencées par les autres					
	Sec. 1 et 2	38	3,82	0,83	0,13
	Sec. 3 et 4	28	3,94	0,64	0,12
	Sec. 5	126	3,74	0,97	0,09
Plaisir généré par l'entraîneur					
	Sec. 1 et 2	35	4,19*	0,79	0,13
	Sec. 3 et 4	29	3,77	0,65	0,12
	Sec. 5	129	3,56*	0,89	0,08
Engagement positif des parents					
	Sec. 1 et 2	38	4,01*	1,00	0,16
	Sec. 3 et 4	27	3,55	0,71	0,14
	Sec. 5	127	3,53*	1,02	0,09

*sig < 0,05

Le test d'analyse des variances effectué indique que pour deux construits, on peut observer des scores moyens significativement différents en fonction du niveau de scolarité.

D'abord, pour le construit « plaisir généré par l'entraîneur », les élèves-athlètes de première et deuxième secondaires obtiennent un score moyen supérieur à ceux de cinquième secondaire dans un ordre de grandeur de 0,61 point sur une échelle de 5 ($F = 7,87$, $\text{sig} = 0,001$, taille d'effet = 0,28). Dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence se situerait entre 0,24 et 1,02 point.

Ensuite, on observe à nouveau une différence significative entre le score obtenu par les participants de première et deuxième secondaires et leurs collègues de cinquième secondaire lorsqu'on regarde le plaisir généré par l'engagement positif des parents ($F = 3,61$, $\text{sig} = 0,029$, taille d'effet = 0,19). En effet, les jeunes obtiennent un résultat en moyenne 0,48 point de plus que les élèves-athlètes de cinquième secondaire sur ce facteur. Dans 95% du temps, cette différence se situerait entre 0,04 et 0,91 point en faveur des jeunes élèves-athlètes.

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la pratique sportive

Dans le tableau 29, nous présentons les résultats obtenus par les participants en fonction du nombre d'heures consacrées à la pratique sportive chaque semaine.

Tableau 29 - Résumé des sources de plaisir en fonction du temps d'entraînement hebdomadaire

Construits	Nombre d'heures	N	Moyenne	Écart-type	M ES
Compétence autoréférencée					
	5 à 9 heures	14	4,45	0,70	0,19
	10 à 14 heures	44	4,30*	0,65	0,10
	15 à 19 heures	87	4,66*	0,41	0,04
	20 heures et plus	45	4,57	0,45	0,07
Excitation générée par la compétition					
	5 à 9 heures	13	4,00	1,04	0,29
	10 à 14 heures	45	4,08	0,79	0,12
	15 à 19 heures	87	4,31	0,75	0,08
	20 heures et plus	44	4,04	0,75	0,11
Effort fourni					
	5 à 9 heures	14	3,93	0,97	0,26
	10 à 14 heures	44	3,98	0,74	0,11
	15 à 19 heures	85	4,22	0,60	0,07
	20 heures et plus	47	4,00	0,65	0,10
Affiliation avec les pairs					
	5 à 9 heures	14	3,73	1,10	0,29
	10 à 14 heures	44	3,47	0,97	0,15
	15 à 19 heures	86	3,90	0,77	0,08
	20 heures et plus	46	3,91	0,90	0,13
Reconnaissance et compétences référencées par les autres					
	5 à 9 heures	13	4,14	0,92	0,26
	10 à 14 heures	45	3,88	0,78	0,12
	15 à 19 heures	84	4,00	0,80	0,09
	20 heures et plus	46	3,88	0,90	0,13
Plaisir généré par l'entraîneur					
	5 à 9 heures	13	3,72	1,02	0,28
	10 à 14 heures	45	3,34*	0,97	0,14
	15 à 19 heures	86	3,93*	0,74	0,08
	20 heures et plus	47	3,62	0,86	0,13
Engagement positif des parents					
	5 à 9 heures	14	3,71	1,34	0,36
	10 à 14 heures	44	3,35*	0,97	0,15
	15 à 19 heures	84	3,84*	0,93	0,10
	20 heures et plus	48	3,50	0,96	0,14

*sig < 0,05

Afin d'évaluer s'il y a des différences significatives d'un groupe à l'autre pour chaque source de plaisir lié à la pratique sportive, nous avons conduit des analyses de variance à un facteur de classification.

Tout d'abord, nous avons observé des différences significatives pour le construit « plaisir généré par l'entraîneur » ($F = 4,93$, $\text{sig} = 0,003$, taille d'effet = 0,27). À nouveau, il semble que le groupe « 10h-14h » est obtenu un score moindre que les groupes qui s'entraînent un plus grand nombre d'heures par semaine. Plus spécifiquement, le groupe « 10h-14h » ($M = 4,30$, $\text{É-T} = 0,65$) a obtenu en moyenne un score de 0,36 point de moins que celui « 15h-19h » ($M = 4,66$, $\text{É-T} = 0,41$). Dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence exacte se situerait entre 0,67 et 0,11 point de moins.

Ensuite, l'ANOVA conduite sur les « compétences autoréférencées » ($F = 5,14$, $\text{sig} = 0,002$, taille d'effet = 0,28) indique des différences significatives entre les élèves-athlètes qui consacrent entre dix heures et quatorze heures par semaine à leur sport ($M = 4,30$, $\text{É-T} = 0,65$) et ceux qui y consacrent entre quinze et dix-neuf heures ($M = 4,66$, $\text{É-T} = 0,41$). En effet, il semble qu'en moyenne, les élèves-athlètes du groupe « 10h-14h » aient obtenu un score plus bas de 0,36 point sur une échelle de cinq. Dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence se situerait entre 0,17 et 1 point.

Enfin, on observe également des différences significatives entre les groupes pour le facteur « engagement positif des parents » ($F = 2,79$, $\text{sig} = 0,042$, taille d'effet = 0,21). Suivant la même logique, le score moyen du groupe « 15h-19h » ($M = 3,84$, $\text{É-T} = 0,93$) est plus élevé que celui pour le groupe « 10h-14h » ($M = 3,35$, $\text{É-T} = 0,97$). Dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence se situerait entre 0,002 et 0,97 point sur une échelle de 5.

Nombre d'années d'expérience dans le sport

Nous avons cherché à savoir si le nombre d'années d'expérience, dans la discipline sportive, a un effet sur les sources de plaisir liées à la pratique sportive. À nouveau, nous avons effectué une ANOVA à un facteur de classification. L'analyse descriptive des données se trouve dans le tableau 30.

Tableau 30 - Résumé des sources de plaisir en fonction de l'expérience dans le sport					
Construits	Années d'expérience sportive	N	Moyenne	Écart-type	M ES
Compétence autoréférencée					
	4 ans et moins	22	4,52	0,60	0,13
	5 à 8 ans	80	4,58	0,52	0,06
	9 ans et plus	89	4,51	0,52	0,05
Excitation générée par la compétition					
	4 ans et moins	22	3,77*	1,17	0,25
	5 à 8 ans	78	4,20	0,68	0,08
	9 ans et plus	91	4,24*	0,73	0,08
Effort fourni					
	4 ans et moins	21	4,18	0,86	0,19
	5 à 8 ans	79	4,09	0,65	0,07
	9 ans et plus	91	4,05	0,68	0,07
Affiliation avec les pairs					
	4 ans et moins	23	3,85	0,91	0,19
	5 à 8 ans	80	3,68	0,93	0,10
	9 ans et plus	89	3,86	0,87	0,09
Reconnaissance et compétences référencées par les autres					
	4 ans et moins	22	3,66	1,07	0,23
	5 à 8 ans	78	3,97	0,77	0,09
	9 ans et plus	90	4,00	0,80	0,08
Plaisir généré par l'entraîneur					
	4 ans et moins	23	3,77	1,07	0,22
	5 à 8 ans	79	3,78	0,88	0,10
	9 ans et plus	91	3,63	0,82	0,09
Engagement positif des parents					
	4 ans et moins	21	3,55	1,24	0,27
	5 à 8 ans	81	3,63	1,04	0,12
	9 ans et plus	90	3,65	0,90	0,09
*sig < 0,05					

Selon les ANOVA conduites, le nombre d'années d'expérience dans le sport semble avoir un effet significatif uniquement sur le facteur « excitation à la compétition » ($F = 3,32$, $\text{sig} = 0,038$, taille d'effet = 0,18). En effet, il semble que les élèves-athlètes avec 9 ans ou plus d'expérience obtiennent un score en moyenne 0,46 point de plus que ceux ayant 4 ans et

moins d'expérience. Dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence se situerait entre 0,02 et 0,90 point sur une échelle de 5.

Nature de la discipline sportive

Avant de procéder à l'analyse des variances pour la nature de la discipline sportive, il importe de se rappeler que dans la section précédente, nous avons identifié un lien de dépendance entre les variables du sexe et de la nature de la discipline sportive – les filles étant plus associées aux sports individuels et les garçons, aux sports d'équipe. Afin d'éviter toute confusion statistique dans l'évaluation de l'effet de la discipline sportive sur les sources de plaisir, nous avons ajouté le sexe à nos analyses de variances. Également, par souci d'économie d'espace, nous ne présentons que les tableaux descriptifs des facteurs qui sont influencés soit par le sexe du participant, soit par la nature de sa discipline sportive ou encore, par l'interaction de ces deux variables. Ainsi, basés sur nos tests, nous pouvons avancer que l'affiliation avec les pairs et l'engagement positif des parents sont deux sources de plaisir qui ne sont affectées ni par le sexe ni par la nature du sport.

Tableau 31 - Influence du sexe et de la nature de la discipline sportive sur la compétence autoréférencée					
Construit	Sexe	Nature du sport	N	Moyenne	Écart-type
Compétence autoréférencée			190	4,54	0,53
	Fille	Individuelle	50	4,59	0,51
		Collective	37	4,52	0,57
	Garçon	Individuelle	40	4,70	0,35
		Collective	63	4,40	0,58
	Total	Individuelle	90	4,64*	0,45
Collective		100	4,45*	0,57	

*sig < 0,05

Tout d'abord, notre première ANOVA à deux facteurs de classification nous indique que pour le construit « compétence autoréférencée », la nature de la discipline sportive ($F=5,626$, $\text{sig} = 0,019$) a un effet significatif sur les scores. En effet, les élèves-athlètes de sports individuels ($M = 4,64$, $\text{É-T} = 0,45$) obtiennent un score supérieur à ceux de sport collectif ($M = 4,45$, $\text{É-T} = 0,57$).

Tableau 32 - Influence du sexe et de la nature du sport sur l'excitation générée par la compétition					
Construit	Sexe	Nature de la discipline	N	Moyenne	Écart-type
Excitation générée par la compétition			190	4,17	0,78
	Fille	Individuelle	52	3,89	0,77
		Collective	36	4,31	0,77
	Gars	Individuelle	40	4,19	0,92
		Collective	62	4,30	0,66
	Total	Individuelle	92	4,02*	0,84
		Collective	98	4,30*	0,69

*sig < 0,05

Ensuite, nous avons également relevé une différence significative pour le construit « excitation générée par la compétition » ($F=5,626$, $\text{sig} = 0,019$) lorsqu'on compare la nature de la discipline sportive. Il semble en effet que les élèves-athlètes de sports collectif ($M = 4,30$, $\text{É-T} = 0,69$) tirent plus de plaisir à compétitionner que leurs collègues de sports individuels ($M = 4,02$, $\text{É-T} = 0,84$).

Tableau 33 - Influence du sexe et de la nature du sport sur l'effort fourni					
Construit	Sexe	Nature de la discipline	N	Moyenne	Écart-type
Effort fourni			190	4,08	0,69
	Filles	Individuelle	52	4,13	0,65
		Collective	37	3,96	0,71
	Gars	Individuelle	37	4,28	0,75
		Collective	64	3,99	0,66
	Total	Individuelle	89	4,19*	0,69
		Collective	101	3,98*	0,67

*sig < 0,05

À nouveau, nous avons identifié la nature du sport comme variable d'influence, cette fois-ci pour la perception de l'effort fourni dans le cadre de la pratique sportive ($F = 5,186$, $\text{sig} = 0,024$). Selon le résultat de notre ANOVA à deux facteurs, ceux qui font un sport individuel ($M = 4,19$, $\text{É-T} = 0,69$) tirent un plus grand plaisir de l'effort fourni à l'entraînement que leurs collègues de sports d'équipe ($M = 3,98$, $\text{É-T} = 0,67$).

Tableau 34 - Influence du sexe et de la nature du sport sur la reconnaissance et la compétence référencée par les autres					
Construit	Sexe	Nature du sport	N	Moyenne	Écart-type
Reconnaissance et compétences référencées par les autres			191	3,78	0,90
	Fille	Individuelle	52	3,62*	0,93
		Collective	36	3,44	1,01
	Garçon	Individuelle	40	4,20*	0,71
		Collective	63	3,84	0,83
	Total	Individuelle	92	3,87*	0,89
		Collective	99	3,70*	0,92

*sig < 0,05

Les sources de plaisir extrinsèque que représentent la reconnaissance et le sentiment de compétence basé sur l'évaluation des autres sont à la fois influencée par le sexe du participant ($F = 14,573$, sig > 0,001), mais également la nature de son sport ($F = 2,41$, sig = 0,042). D'une part, on observe dans le tableau ici haut que les garçons obtiennent des scores plus élevés autant en sport individuel qu'en sport d'équipe. D'autre part, on observe également une différence significative lorsqu'on observe uniquement la nature de la discipline, sans tenir compte du sexe. Le score moyen pour les sports individuels ($M = 3,87$, É-T = 0,89) est plus grand que celui pour les sports collectifs ($M = 3,70$, É-T 0,92).

Tableau 35 - Influence du sexe et de la nature du sport sur le plaisir généré par l'entraîneur					
Construit	Sexe	Nature du sport	N	Moyenne	Écart-type
Plaisir généré par l'entraîneur			192	3,70	0,87
	Fille	Individuelle	53	3,85	0,71
		Collective	36	3,32	0,91
	Garçon	Individuelle	40	4,06	0,92
		Collective	63	3,58	0,86
	Total	Individuelle	93	3,94*	0,81
		Collective	99	3,48*	0,88

*sig < 0,05

Finalement, on observe une différence significative dans le score moyen du construit « plaisir généré par l'entraîneur » en fonction de la nature de la discipline sportive ($F =$

16,317, sig > 0,001). Les élèves-athlètes de sports individuels rapportent un effet plus grand de leur entraîneur (M = 3,94, É-T = 3,48) que ceux de sports collectifs (M = 3,48, É-T = 0,88).

4.2.2 Résultats de l'analyse des données qualitatives

Maintenant que nous avons un meilleur portrait de la perception qu'ont les élèves-athlètes de leurs entraîneurs et des sources de plaisir liées à la pratique sportive, nous faisons émerger certains constats de nos entretiens de groupes qui permettront d'enrichir notre compréhension de l'environnement dans lequel l'élève-athlète se développe, au sein du programme Sport-études. Au cœur de nos analyses se retrouve la relation entre l'élève-athlète et son entraîneur, puis ses parents. Rappelons que ceux-ci occupent un rôle d'agents socialisants déterminant.

Perception des entraîneurs

La perception qu'ont les élèves-athlètes de leur entraîneur¹⁵ ainsi que l'apport que ce dernier mène au cheminement sportif et personnel de leurs athlètes étaient au cœur de nos intérêts. Dans les prochaines pages, nous mettons en exergue certains constats qui émergent de notre analyse thématique. Nous parlons du profil de l'entraîneur ainsi que du climat d'apprentissage perçu par les participants.

Profil de l'entraîneur

Lors des entretiens de groupe, nous avons discuté des caractéristiques ou habiletés que les participants reconnaissent à leur entraîneur. Signe que chaque relation est unique, nous avons entendu des réponses différentes au cours de la discussion. Pour G_snowboard, c'est le dévouement de son entraîneur qu'il retient (« *pis ce qui était le fun avec mon coach c'est que y'en faisait plus qu'il en fallait* ») alors que pour G_judo, c'est l'expertise technique de son entraîneur (« *techniquement nos jeunes sont plus' sont une coche au-dessus. On a un excellent entraîneur* »). Autrement, F_karaté met en exergue l'ouverture d'esprit de son entraîneur (« *il va chercher tout ce qu'il peut dans tous les sports, donc il est vraiment ouvert à toute* ») alors que pour F_hockey, c'est plus sa capacité à s'adapter à chaque athlète qui est reconnu (« *il donne des conseils à ceux qui se rendent plus loin pis les autres, il va quand même les aider à*

¹⁵ Afin d'alléger le texte, nous avons opté pour le genre masculin et singulier. À noter que certains participants ont plus d'un entraîneur ou une entraîneuse de sexe féminin. Ils sont tous inclus sans discrimination.

aller plus loin, mais pas de la même manière. Il nous amène à pousser pour aller plus loin »). On retient de ces quelques constats que la perception de la compétence de son entraîneur et l'apport qu'il amène diffère en fonction de l'apprenant.

Toujours avec l'objectif de mieux saisir le profil des entraîneurs et l'apport qu'ils ont sur leurs élèves-athlètes, nous nous sommes intéressés aux types de rétroactions dans le contexte sportif. Force est de constater que les participants à nos entretiens de groupe perçoivent des différences notoires dans la rétroaction donnée par les entraîneurs. Pour G_baseball_2 par exemple, cette différence se situe en fonction du niveau de l'élève-athlète : « *Disons qu'ils se préoccupent plus des personnes qui savent qui vont plus être meilleur là-dedans que ceux qui savent qui ne joueront plus* » alors que pour F_hockey, la rétroaction variera en fonction du niveau d'engagement d'un athlète : « *moi je me donne beaucoup et je veux performer pis m'améliorer. Il y en a à qui ça leur tente moins et les attitudes ne sont pas là. Donc l'entraîneur va donner un petit moins à ces gens-là* ». Autrement, les commentaires des participants de baseball laissent croire que le nombre d'élèves-athlète dans un groupe peut avoir une influence sur la perception du niveau de rétroaction offert par l'entraîneur. G_baseball_1 nous partage son expérience : « *Nous c'est sûr qu'on est plus nombreux, fait que des fois il y a une plus grande distance, des fois tu t'en vas à ta pratique tu fais tout ce qu'on te dit, mais le coach va ne rien te dire alors tu pars de la pratique et t'as l'impression de ne rien avoir amélioré* » et son coéquipier G_baseball_2 de renchérir : « *à part si tu fais une erreur. Mettons-tu fais la trois fois la même erreur, il va te dire c'est quoi tu fais comme erreur pour que tu, mais admettons si tu fais toute correcte [phrase en suspend voulant dire qu'il ne dira rien]* ».

Climat d'apprentissage

Durant les entretiens, nous avons cherché à savoir quel était l'apport des entraîneurs au développement des jeunes et ce faisant, nous les avons questionnés sur le climat d'apprentissage observé. Ce climat se définit en fonction de la perception qu'ont les élèves-athlètes des comportements de leurs entraîneurs ainsi que la perception que leurs propres besoins sont comblés (R. Keegan, Spray, Harwood, & Lavallee, 2010). Pour aider à la compréhension, nous abordons d'abord les témoignages qui font état d'un climat

d'apprentissage que nous jugeons favorable pour le développement de l'athlète. Ensuite, nous abordons les éléments qui tendent vers un climat plutôt négatif.

Climat positif

En premier lieu, plusieurs éléments ont été avancés pour expliquer en quoi les élèves-athlètes avaient senti un apport positif de leur entraîneur. Pour certains participants comme F_skidefond, une communication ouverte avec l'entraîneur était primordiale : « *On parle de ce que l'on a amélioré. Ça aide aussi. Puis c'est bien organisé aussi là. Comparativement au soccer, elle veut savoir notre opinion, ce que l'on aime et l'on n'aime pas des entraînements, comme ça elle peut s'améliorer et ça fait en sorte qu'on aime les entraînements et on a le goût d'être là* ». Dans son cas, G_baseball_2 nous souligne que son entraîneur soutient son développement de l'autonomie : « *C'est sûr qu'il nous a apporté beaucoup d'autonomie, comparée à avant. C'est sûr que maintenant, on peut faire beaucoup plus de choses* ». Pour G_snowboard, il reconnaît que son entraîneur est équitable envers tous, peu importe le niveau de performance : « *mais nous il a toujours été égal. Même si y'avait une personne qui en compétition, gagne tout le temps, pis l'autre fait pas de podium, il va autant pousser les deux* ».

Durant cette discussion, il a été question des différences observées d'un sport à l'autre. En effet, il semble que la perception générale tendait vers une plus grande proximité entre l'athlète et son entraîneur dans les sports individuels puisqu'il y avait moins d'athlètes. Le commentaire de G_snowboard exprime bien cette idée : « *Pis moi, la relation que j'ai - vu qu'on est un peu comme F_karaté, Il dans notre groupe, donc un petit groupe, la relation avec notre coach est ben plus rapprochée que mettons baseball qui son beaucoup plus nombreux* ». Sans entériner complètement cette idée, G_baseball_1 apporte un éclairage un peu différent de sa réalité sportive : « *On est beaucoup pis des fois, ça prend du temps d'apprendre à nous connaître. Pis le temps que ça y a pris à apprendre à nous connaître, ben on est déjà rendu une coche en dessous des autres* ». Il ajoutera également à son idée un commentaire très intéressant, qui porte sur les différentes postures que l'on retrouve chez chaque entraîneur : « *Nous on a plusieurs coaches. C'est bien fait pour ça. Il y en a qui sont plus sévères, qu'ils nous montrent comment garder le droit chemin. Il y en a d'autres qui sont*

plus soft, qui nous apprennent à avoir plus de plaisir en nous entraînant. Ça par exemple, je trouve que c'est très bon ». Nous retenons de ces réponses que chaque contexte d'apprentissage présente ses particularités. Pour certains, un lien de proximité plus fort se crée alors que pour d'autres, l'exposition à un plus grand nombre d'entraîneurs semble les satisfaire.

Climat négatif

Certains participants ont démontré une grande insatisfaction à l'égard du climat créé par leur entraîneur. D'abord, F_volleyball nous parle d'un sentiment de manipulation de la part de son entraîneur : *« il dit qu'il est proche de nous puis tout, qu'on peut lui parler si on a des problèmes, mais il est vraiment désagréable, genre c'est arrivé qu'il manipulait, qu'il a attaqué personnellement du monde, fait que là, on était comme "OK", tout le monde est vraiment pu capable* ». C'est évidemment un contraste assez fort avec ce qui a été discuté plus tôt en ce qui concerne un climat plutôt axé sur la communication ouverte.

Pour les joueurs de soccer qui ont participé aux entretiens, la source de problème ne semble pas être au niveau de l'équipe d'entraîneurs, mais plutôt de la direction, comme le souligne G_soccer_3 : *« On discute pas mal avec nos coaches, mais le plus haut on parle jamais avec [les directeurs puis les adjoints]. Ils n'acceptent jamais notre opinion* ». Pour son coéquipier, G_soccer_4, sa frustration s'étend un peu plus large : *« Moi ce que je n'aime pas, c'est l'atmosphère des entraîneurs puis du directeur. Ça ne se comprend pas trop... Comme on est des fourmis. C'est une dictature carrément. »* Autrement, une forte impression de contrôle est soulignée par F_soccer_1 (*« pas le droit de récupération »*) et F_soccer_2 (*« pas le droit de s'impliquer à l'école »*). La situation décrite est assez particulière, car elle ne semble concerner que les élèves-athlètes du programme de soccer, qui durant l'entrevue, partageaient, chacun leur tour, leurs expériences plutôt négatives. Bien que les participants des autres sports semblaient être au fait de ce climat, leurs expériences étaient différentes et résolument plus positives.

Perception des parents

À l'instar des entraîneurs, les parents ont un rôle prépondérant dans la participation sportive de leurs enfants. Pour plusieurs jeunes, les parents sont les catalyseurs de leur participation

sportive à leur début, un peu à l'image comme le souligne F_skidefond : « *ils m'ont initié au ski quand j'étais vraiment petite* ». L'une des thématiques de nos entretiens s'articulait justement autour des perceptions de l'apport des parents durant le parcours au sein du programme Sport-études des élèves-athlètes. En nous basant sur la typologie de Fraser-Thomas et ses collègues (2013), nous parlons du niveau d'engagement, du type de rétroaction donné, des expériences sportives antérieures, du soutien tangible et du style parental.

Niveau d'engagement

Tout d'abord, nous considérons ici le niveau d'engagement en fonction de la présence et du soutien qu'un parent apportera à son enfant dans le cadre de la pratique sportive. Ce niveau varie d'un individu à un autre et évolue au fil du temps. Pour G_soccer_5 par exemple, lorsqu'il parle de la présence de ses parents aux joutes de soccer, il nous dit qu'« *ils sont pratiquement tout le temps-là* », dénotant donc un niveau d'engagement élevé. À l'inverse, pour G_baseball_1, il perçoit un certain recul de ses parents, mis à part dans quelques situations particulières : « *Moi, je ne dirais pas de l'indifférence, mais plus un recul genre. Ils m'ont pas poussé à aller plus loin, mais... mettons... ils ne m'en parlent jamais, mais là j'arrive à une place où je dois faire une équipe et c'est là qu'ils commencent à s'intéresser à ça* ». Pour F_soccer_1, bien qu'on parle d'un engagement élevé des parents (« *ma mère était gérante donc elle était beaucoup présente pour l'équipe* » puis « *mon père nous a amené à la USA Cup, Comme c'était vraiment le fun... c'était vraiment cher, c'était au Minnesota* »), elle nous a également partagés qu'elle ressentait une certaine pression, voir une peur de les décevoir quant à ses prouesses sportives : « *j'ai toujours fait ça toute ma vie donc je les aurais déçus, oui. Pis, j'avais fait un autre sport avant que j'eusse arrêté et ils étaient vraiment tristes de cela. Mais je ne pouvais plus le faire parce que j'étais en AA pis là en AAA. Ils étaient déçus pis ma mère était gérante en plus* ». Cette perception de décevoir ses parents a également été partagée par G_soccer_5 qui nous dit : « *On dirait que je ne pense pas jouer pour moi. Je pense plus au monde qui me regarde dans les estrades pis tout ça. Fait qu'un moment donné, quand ça ne me tentait plus comme l'année passée de jouer au soccer, on dirait que je restais plus pour eux que pour moi* ».

Durant nos discussions, nous avons également noté que pour certain, le niveau d'engagement des parents a évolué avec le temps :

« Disons que quand j'étais en secondaire 1, j'étais comme F_karaté le disait, le genre de jeune qui était gâté pourri, qui était paresseux pis toute. Pis le genre de relation que j'avais avec mes parents, excusez l'expression, ils me donnaient un coup de pied dans le cul. [...] pis rendu en secondaire 5, c'est complètement l'inverse, c'est moi qui dois les amener, mettons (avant quand j'avais pas de char) qui devait les pousser à venir à St-Bruno que j'aïlle las-bas m'entraîner ». (G_snowboard)

Cette évolution de l'engagement parental, soit d'être très présent à plus en retrait est bien documenté dans la littérature sur le développement de jeunes athlètes (Côté & Hay, 2002b).

Au final, on retient que le niveau d'engagement des parents est variable, mais pour certains, un niveau élevé peut être accompagné par une certaine peur de décevoir si l'engagement n'est pas au rendez-vous. Autrement, pour certains, nous voyons que le niveau d'engagement évolue également avec les années, les parents prenant un peu plus de distance.

Style parental

En plus du niveau d'engagement, nous avons questionné les jeunes sur le style de leur parent à l'égard de la pratique sportive, à savoir s'ils les soutenaient ou non, et de quelle façon. Pour la plupart, des élèves-athlètes sondés, le soutien reçu des parents était considéré comme positif. Dans les commentaires qui revenaient souvent, nous pouvions entendre « *ils vont me rassurer* » (F_skidefond) ou « *ils sont là derrière toi pour te dire lâche pas* » (F_hockey). Cela dit, le commentaire de G_soccer_5 nous donne un bel aperçu du genre de relation d'un athlète qui perçoit un soutien positif de ses parents : « *au niveau émotionnel, mes parents le savent quand je suis frustré de moi-même, je ne suis pas content, ils vont essayer de me remettre en confiance, ils ne vont jamais me dire "tu as fait un esprit de mauvais match, c'est dégueulasse", je sais qu'ils vont me dire "c'est pas grave, prochain coup"... des trucs positifs* ».

En termes de soutien parental perçu plus négativement, il n'y a réellement qu'une élève-athlète dont les propos se démarquent des autres. En effet, en mentionnant être assez amère du

soutien reçu de ses parents, elle juge qu'ils l'ont freiné dans son désir de s'engager dans une démarche d'excellence sportive :

« Je trouve qu'ils m'ont plus freiné. Ben, dans ma tête oui là, peut-être dans leur tête non. Tu sais, mettons en combat - là où j'excelsais en compétition, quand j'ai voulu aller à Montréal pour m'entraîner avec une équipe qui avançait - qui était plus haute - qui avançait plus vite, ils n'ont pas voulu. Pis après ça, quand j'ai eu une blessure à la tête, ben ils m'ont dit d'arrêter la compétition à la place d'essayer de guérir pis de continuer. Fait que je trouve que cela m'a plus freiné qu'autre chose ». (F_karaté)

Nous notons également dans ses propos qu'elle a une perception est probablement différente de celle de ses parents, ce qui semble être une source de conflits.

Finalement, pour deux participants, nous avons observé des différences dans le style des deux parents. En effet, pour F_volleyball, elle note que : *« avec ma mère elle est trop intense, avec mon père trop indifférent »* alors que pour G_baseball_2, c'est un peu le contraire alors que : *« ma mère était plus mère-poule mais mon père, lui il me poussait »*.

Expériences sportives des parents

Comme mentionné par Fraser-Thomas et ses collègues (2013), les parents ayant beaucoup d'expériences sportives dans leur vie sont susceptibles d'être perçus différent de leurs enfants qui pratiquent du sport. Conséquemment, nous avons questionné les participants sur ce point.

Chez ceux qui ont des parents ayant déjà évolué à un haut niveau sportif, ils disent ressentir une certaine pression additionnelle. Par exemple, F_volleyball décrit sa mère comme suit : *« tsé elle a vraiment été d'un bon niveau - elle a eu une bourse d'étude au États-Unis puis tout -, mais des fois, elle veut trop que je sois vraiment bonne [...] elle ne veut pas me mettre de la pression, mais elle veut tout le temps que ce soit mieux »*. Son de cloche semblable pour G_baseball_1 : *« Mon père c'était quand même un très bon joueur, c'est peut-être pour ça que j'ai eu plus de pression »*. À l'opposé, l'élève-athlète G_judo nous a fait part que sa mère est une Olympienne dans la même discipline que lui. Plutôt que d'y voir une pression additionnelle, il nous parle de l'apport de sa mère : *« c'est sûr qu'elle m'a donné des conseils. Elle m'a raconté ses expériences [...] et ça, ça l'aide »*.

Autrement, peu de participants ont un parent ayant pratiqué la même discipline sportive, même à un niveau inférieur. C'est cependant le cas de G_soccer_5 qui nous a parlé que son père n'a peut-être pas les connaissances techniques pour l'aider, sauf qu'il peut amener un certain soutien émotionnel : « *technique pis sur les actions y'a rien à dire parce qu'à notre niveau, il sait qu'on sait quoi faire et que nos coachs sont qualifiés, mais sur la technique pis tout il ne dit rien, c'est plus, comme je disais, sur l'émotionnelle pis tout qu'il va parler* ». Dans un cas similaire, G_soccer_4 qui occupe la position de gardien de but nous a mentionné qu'il préférerait quand ses parents lui amenaient un soutien de nature émotionnel plutôt que technique : « *J'ai l'arrêt, mais je sais que la technique était mal. Et là ils vont me dirent à "ça c'est super bien fait blablabla". Mais non, tu ne sais pas de quoi tu parles donc parle-moi pas de ma technique. Tu peux me dire que j'ai joué un bon match, c'est ton rôle de père* ». Soulignons tout de même qu'il n'avait pas spécifié l'expérience sportive de ses parents, mais visiblement, il ne semble pas considérer que ces derniers ont les outils nécessaires pour l'aider sur le plan technique.

Soutien tangible

Finalement, nous avons questionné les participants sur le genre de soutien financier, matériel et logistique – que nous appelons ici soutien tangible – reçu de leurs parents. Les réponses autour de la table étaient assez unanimes, constatant que pour à peu près tous les participants, leur participation sportive à ce niveau était en partie attribuable au soutien tangible de leur parent. Par exemple, G_soccer_5 offre un commentaire qui résume bien l'état d'esprit de plusieurs concernant l'aspect financier : « *Ben moi je trouve que je suis vraiment chanceux pour cette partie-là. Mes parents sont vraiment compréhensifs, ils paient beaucoup... la saison dans le AAA c'est vraiment cher. Je pense que c'est 1200\$ pour une saison* ». Sinon, F_hockey nous expose un brin de sa réalité sportive : « *les déplacements avec le hockey féminin... y'a pas de ligue régionale, c'est provincial. Donc il faut qu'on se déplace, ça coûte cher des fois, le déplacement, les hôtels...* ». Finalement, nous constatons que les élèves-athlètes sont bien au fait de la chance qu'ils ont d'être soutenus de la sorte, reconnaissant l'appui de leurs parents et les exigences financières et logistiques requises pour faire du sport de haut niveau.

4.3 Expériences développementales des élèves-athlètes

Dans la prochaine section, nous abordons les expériences développementales vécues au sein de ce programme en présentant les résultats obtenus lors de notre enquête en ligne, puis de nos entretiens de groupe. Ce que nous cherchons à déterminer, c'est comment la participation au programme Sport-études peut contribuer au développement positif des participants.

4.3.1 Résultats de l'analyse des données quantitatives

Rappelons qu'au cœur de notre recherche, nous voulons savoir comment la participation au programme Sport-études influence le développement des élèves-athlètes. Afin de mieux comprendre la nature des expériences vécues par ces derniers, nous avons utilisé une version francisée le *Youth Experience Survey for Sport* de MacDonald et ses collègues (2012). Comme expliqué dans la méthodologie, chapitre 3, cette échelle validée mesure cinq construits qui représentent des expériences développementales occasionnées par la pratique sportive. Ainsi, nous présentons un portrait assez sommaire et descriptif des résultats obtenus pour cette échelle de mesure. Ensuite, comme nous l'avons fait pour l'échelle de la perception du soutien à l'autonomie et celle sur les sources de plaisir liées à la pratique sportive, nous regardons comment les conditions de participation et les caractéristiques individuelles influencent les expériences développementales des élèves-athlètes. Nous concluons cette section avec les constats qui se dégagent de nos analyses.

Description de l'échelle

Dans le tableau 36, nous présentons une analyse descriptive très sommaire de notre échelle de mesure. Rappelons que nous utilisons une échelle Likert à 4-points, soit de « pas du tout » à « assurément ».

Tableau 36 - Description de l'échelle YES-S									
Construits	N	Moy.	Écart type	Min.	Max.	Asymétrie		Aplatissement	
						Stats	Erreur std.	Stats	Erreur std.
Initiative	180	3,51	0,51	2	4	-0,82	0,18	-0,33	0,36
Se fixer des objectifs	175	3,22	0,58	1,25	4	-0,68	0,18	0,32	0,37
Compétences personnelles sociales	164	3,06	0,48	1,58	4	-0,14	0,19	-0,06	0,38
Habiletés cognitives	176	2,68	0,71	1	4	0,01	0,18	-0,79	0,36
Expériences négatives	172	1,75	0,66	1	4	1,55	0,19	2,18	0,37

Comme on l'observe, le construit de « initiative » est celui qui obtient le score moyen le plus haut avec 3,51 (É-T = 0,51) sur une échelle de 4. Cela sous-entend que les élèves-athlètes ont une forte impression de développer de l'initiative au travers leur engagement sportif. Le coefficient d'asymétrie négatif (-0,82) signifie que la distribution des scores se déplace vers les valeurs élevées – ce qui pourrait expliquer le score moyen. Quant à lui, le coefficient d'aplatissement négatif (-0,33) nous indique que la distribution est assez près de la normalité, ayant tout de même un pic peu élevé. Ces deux coefficients se rapprochent suffisamment du zéro pour nous permettre de les considérer comme des distributions normales.

Le deuxième construit ayant obtenu le score moyen le plus élevé est « capacité à se fixer des objectifs » (M = 3,22, É-T = 0,58). La distribution des scores est semblable au facteur précédent avec un coefficient d'asymétrie négatif (-0,68) qui indique une concentration des scores dans les valeurs élevées. Le coefficient d'aplatissement positif (0,32) signifie pour sa part que le pic de la distribution est légèrement plus haut que la distribution normale théorique. Tout de même, nous considérons que les scores obtenus pour ce facteur sont normalement distribués.

Le construit « compétences personnelles et sociales » a obtenu le troisième plus haut score de l'échelle avec une moyenne de 3,06 (É-T = 0,48). Ce résultat laisse croire que la participation au programme Sport-études à une influence positive sur le développement de ces compétences. Les coefficients d'asymétrie (-0,14) et d'aplatissement (-0,06) sont suffisamment près de zéro pour considérer que la distribution est normale. On peut en dire autant du développement du construit « habiletés cognitives » ayant obtenu le quatrième score

de l'échelle avec une moyenne de 2,68 ($\text{É-T} = 0,71$). De plus, malgré un coefficient d'aplatissement négatif (-0,78), nous considérons que les données sont normalement distribuées compte tenu du coefficient d'asymétrie positif (0,01).

Le construit « expériences négatives » est celui qui présente le score moyen le plus bas ($M = 1,75$, $\text{É-T} = 0,66$) de l'échelle. Qui plus est, les coefficients d'asymétrie (1,55) et d'aplatissement (2,18) nous indiquent une forte concentration des scores dans les valeurs basses, compromettant ainsi la normalité de la distribution. Dès lors, lorsque nous ferons des tests d'hypothèses, nous devons considérer l'utilisation de tests non paramétriques advenant que l'homogénéité des variances ne soit pas respectée.

L'effet des conditions de participation et des caractéristiques personnelles

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté certains déterminants de l'engagement et du développement positif du jeune dans le cadre de la pratique sportive. Parmi ces déterminants, nous retrouvons la nature de la pratique sportive (Zarrett et al., 2008), le contexte dans lequel celle-ci se produit (Strachan et al., 2009a) ainsi que les relations avec des modèles significatifs comme les parents (Fraser-Thomas et al., 2013) ou les entraîneurs (Côté, 2002). Maintenant que nous avons une meilleure idée de la nature des expériences développementales vécues par les élèves-athlètes du programme Sport-études, nous analysons comment les conditions de participation et les caractéristiques individuelles influencent ces expériences. En effet, nous regardons l'effet du sexe, du niveau de scolarité, de l'expérience sportive, du temps consacré au sport, du niveau de compétition ainsi que la nature de la discipline sportive sur les scores obtenus au YES-S. Fait important à noter, afin d'alléger la lecture, nous avons mis en annexe 8 l'ensemble des résultats aux différents tests statistiques effectués. Ainsi, nous ne présentons que les statistiques descriptives dans le texte ici-bas.

Sexe

Afin de voir si le sexe des élèves-athlètes a un effet significatif sur les expériences développementales, nous avons conduit un test d'hypothèse *t* de *student*. D'abord, observons les différences dans les scores moyens obtenus par les filles et les garçons dans le tableau 37

Tableau 37 - Résumé des expériences développementales en fonction du sexe					
Construits	Sexe	N	Moyenne	Écart-type	M ES
Initiative	Fille	82	3,55	0,51	0,06
	Garçon	98	3,48	0,51	0,05
Se fixer des objectifs	Fille	80	3,28	0,60	0,07
	Garçon	95	3,18	0,56	0,06
Compétences personnelles sociales	Fille	72	2,97*	0,48	0,06
	Garçon	92	3,13*	0,47	0,05
Habiletés cognitives	Fille	79	2,60	0,63	0,07
	Garçon	97	2,75	0,76	0,08
Expériences négatives	Fille	78	1,69	0,53	0,06
	Garçon	94	1,80	0,75	0,08

*sig < 0,05

D'abord, selon le test *t* de *student* à échantillons indépendants, la différence observée pour le construit "compétences personnelles et sociales" est la seule qui soit significative ($t = -2,10$, $ddl = 162$, $p = 0,04$). En effet, il semble qu'en moyenne les filles ($M = 2,97$, $É-T = 0,48$) aient obtenu un score de l'ordre de 0,16 point de moins que les garçons ($M = 3,13$, $É-T = 0,47$). Dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence se situe entre 0,001 et 0,30.

Concernant les autres scores, nous pourrions attribuer les différences observées à la variabilité normale de la distribution des données. En terminant, il est à noter que pour les construits « habiletés cognitives » et « expériences négatives », l'égalité des variances n'a pas été respectée. Dès lors, nous avons utilisé l'hypothèse des variances inégales pour le test.

Niveau de scolarité

Nous avons utilisé une analyse des variances à un seul facteur de classification afin de voir si le niveau de scolarité avait un effet sur les expériences développementales des élèves-athlètes du programme Sport-études. Ce test d'hypothèse nous permet d'identifier les

différences significatives dans les scores moyens des catégories de regroupement. Dans le tableau ici-bas, on retrouve justement ces scores moyens, séparés par facteur.

Tableau 38 - Résumé des expériences développementales en fonction du niveau de scolarité					
Construits	Niveau de scolarité	N	Moyenne	Écart-type	E-S
Initiative	Sec. 1 et 2	31	3,63	0,46	0,08
	Sec. 3 et 4	25	3,49	0,46	0,09
	Sec. 5	124	3,49	0,53	0,05
Se fixer des objectifs	Sec. 1 et 2	30	3,36	0,65	0,12
	Sec. 3 et 4	25	3,22	0,50	0,10
	Sec. 5	120	3,19	0,58	0,05
Compétences personnelles sociales	Sec. 1 et 2	23	3,04	0,58	0,12
	Sec. 3 et 4	23	2,97	0,39	0,08
	Sec. 5	118	3,08	0,47	0,04
Habiletés cognitives	Sec. 1 et 2	31	2,99*	0,63	0,11
	Sec. 3 et 4	24	2,66	0,66	0,13
	Sec. 5	121	2,61*	0,72	0,07
Expériences négatives	Sec. 1 et 2	27	1,48*	0,68	0,13
	Sec. 3 et 4	24	1,62	0,51	0,10
	Sec. 5	121	1,84*	0,66	0,06

*sig < 0,05

D'abord, soulignons que pour l'ensemble des analyses effectuées, nous respectons les prémisses du test, soit la normalité de la distribution, l'égalité des variances et des groupes indépendants et aléatoires. Autrement, les ANOVA conduites montrent des différences significatives entre les niveaux de scolarité pour deux des cinq construits testés.

Premièrement, nous avons trouvé des différences significatives pour le construit « habiletés cognitives » ($F=3,71$, sig = 0,026, taille d'effet = 0,20). En effet, on note que les participants de première et deuxième secondaires ($M=2,99$, $É-T = 0,63$) obtiennent en moyenne 0,38 point de plus que leurs collègues de cinquième secondaire ($M = 2,61$, $É-T = 0,72$). Dans un

intervalle de confiance de 95%, la différence entre les deux groupes se trouve entre 0,04 et 0,71 point.

Ensuite, une autre différence significative a été observée pour le construit « expériences négatives » ($F = 4,42$, $\text{sig} = 0,017$, taille d'effet = 0,22). Il semble en effet que les jeunes de cinquième secondaire ($M = 1,84$, $\acute{E}\text{-}T = 0,66$) rapportent plus d'expérience négative que ceux première et deuxième secondaires ($M = 1,48$, $\acute{E}\text{-}T = 0,68$). Dans un intervalle de confiance de 95%, la différence moyenne (0,36) entre les deux groupes se trouve entre 0,03 et 0,69 point.

Nombre d'heures de pratique par semaine

Nous avons cherché à savoir si le nombre d'heures d'entraînement par semaine avait un effet sur les expériences développementales des élèves-athlètes du programme Sport-études. Pour y arriver, nous avons utilisé une analyse des variances (ANOVA) à un seul facteur. Le tableau 39 présente les scores moyens par facteur et par catégorie.

Tableau 39 - Résumé des expériences développementales en fonction de nombre d'heures d'entraînement hebdomadaire					
Construits	Nombre d'heures de pratique	N	Moyenne	Écart-type	E-S
Initiative					
	5 à 9 heures	13	3,42	0,63	0,18
	10 à 14 heures	44	3,32*	0,49	0,07
	15 à 19 heures	79	3,56	0,50	0,06
	20 heures et plus	42	3,63*	0,47	0,07
Se fixer des objectifs					
	5 à 9 heures	13	3,13	0,61	0,17
	10 à 14 heures	44	2,94*	0,60	0,09
	15 à 19 heures	75	3,33*	0,54	0,06
	20 heures et plus	41	3,35*	0,55	0,09
Compétences personnelles sociales					
	5 à 9 heures	14	3,05	0,56	0,15
	10 à 14 heures	38	3,00	0,41	0,07
	15 à 19 heures	71	3,11	0,48	0,06
	20 heures et plus	39	3,03	0,52	0,08
Habiletés cognitives					
	5 à 9 heures	14	2,66	0,82	0,22
	10 à 14 heures	42	2,43*	0,67	0,10
	15 à 19 heures	77	2,83*	0,69	0,08
	20 heures et plus	41	2,67	0,69	0,11
Expériences négatives					
	5 à 9 heures	14	2,10	0,97	0,26
	10 à 14 heures	41	1,78	0,69	0,11
	15 à 19 heures	75	1,69	0,57	0,07
	20 heures et plus	41	1,72	0,65	0,10

*sig < 0,05

De prime abord, soulignons que tous les facteurs analysés ont passé le test d'homogénéité des variances. Nous pouvons donc procéder à l'analyse des variances qui nous indiquent si des différences significatives peuvent être observées pour les scores moyens des catégories d'heures de pratique. Par le biais des ANOVA, nous avons identifié des différences significatives pour trois des cinq facteurs testés.

D'abord, on observe que pour le facteur "initiative" ($F = 3,27$, $\text{sig} = 0,023$, taille d'effet = $0,23$), le groupe « 10h-14h » ($M = 3,32$, $\text{É-T} = 0,49$) obtient un score significativement plus

bas que le groupe « 20h et plus » ($M = 3,63$, $\acute{E}-T = 0,47$). La différence moyenne entre ces deux groupes se chiffre à 0,30 point et, dans un intervalle de confiance de 95%, se situe entre 0,02 et 0,60 point.

Ensuite, nous avons observé des différences significatives pour le facteur "se fixer des objectifs" ($F = 5,40$, $\text{sig} = 0,001$, taille d'effet = 0,30). À nouveau, il semble que le groupe « 10h-14h » ($M = 2,94$, $\acute{E}-T = 0,60$) ait obtenu un score moindre que les groupes qui s'entraînent un plus grand nombre d'heures par semaine. D'abord, ce groupe a obtenu en moyenne un score de 0,39 point de moins que celui « 15h-19h » ($M = 3,33$, $\acute{E}-T = 0,54$). Dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence exacte se situerait entre 0,67 et 0,11 point de moins. Notons également que le groupe « 10h-14h » obtient un score moyen de 0,40 point de moins que celui de « 20h et plus » ($M = 3,35$, $\acute{E}-T = 0,55$). À nouveau, dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence se situerait entre 0,73 et 0,08 point de moins.

Finalement, l'ANOVA conduite sur les habiletés cognitives ($F = 3,08$, $\text{sig} = 0,029$, taille d'effet = 0,23) indique des différences significatives entre les élèves-athlètes qui consacrent entre dix heures et quatorze heures par semaine à leur sport ($M = 2,43$, $\acute{E}-T = 0,67$) et ceux qui y consacrent entre quinze et dix-neuf heures ($M = 2,83$, $\acute{E}-T = 0,69$). En effet, il semble qu'en moyenne, les élèves-athlètes du groupe 10h-14h ont obtenu un score plus bas de 0,40. Dans un intervalle de confiance de 95%, cette différence se situerait entre 0,76 et 0,05 point.

Nombre d'années d'expérience dans le sport

Nous avons cherché à savoir si l'expérience sportive, ici calculée en fonction du nombre d'années qu'un élève-athlète pratique son sport, a une influence sur les expériences développementales. Le tableau ici-bas présente un résumé des résultats.

Tableau 40 - Résumé des expériences développementales en fonction de l'expérience dans le sport					
Construit	Nombre d'années d'expérience	N	Moyenne	Écart-type	E-S
Initiative					
	4 ans et moins	20	3,33	0,58	0,13
	5 à 8 ans	74	3,56	0,46	0,05
	9 ans et plus	86	3,51	0,53	0,06
Se fixer des objectifs					
	4 ans et moins	19	3,04	0,81	0,19
	5 à 8 ans	71	3,28	0,53	0,06
	9 ans et plus	85	3,21	0,56	0,06
Compétences personnelles sociales					
	4 ans et moins	21	2,83	0,61	0,13
	5 à 8 ans	64	3,03	0,39	0,05
	9 ans et plus	79	3,14	0,49	0,05
Habiletés cognitives					
	4 ans et moins	21	2,37	0,92	0,20
	5 à 8 ans	73	2,68	0,68	0,08
	9 ans et plus	82	2,76	0,65	0,07
Expériences négatives					
	4 ans et moins	19	1,64	0,83	0,19
	5 à 8 ans	70	1,69	0,58	0,07
	9 ans et plus	83	1,84	0,67	0,07

*sig < 0,05

L'ANOVA nous indique que la seule différence significative entre deux groupes concerne le facteur « compétences personnelles et sociales » ($F = 3,81$, sig = 0,02, taille d'effet = 0,21). Comme on l'observe dans le tableau résumé, les élèves-athlètes qui comptent neuf ans ou plus d'expérience dans le sport ($M = 3,14$, $É-T = 0,49$) ont obtenu un score en moyenne de 0,31 point de plus que ceux qui cumulent quatre ans ou moins d'expérience ($M = 2,83$, $É-T = 0,61$). Dans un intervalle de 95%, cette différence se situe entre 0,03 et 0,59 point.

Nature de la discipline sportive

Considérant l'apport de l'environnement dans lequel se déroule la pratique sportive sur le développement d'un jeune, il nous paraît très intéressant de regarder si la nature du sport pratiquée a un effet sur les expériences développementales. Le lien de dépendance déjà

répertorié entre le sexe et la nature de la discipline sportive nous force à faire les analyses avec ces deux variables conjointement afin d'éviter toute confusion statistique.

Pour les construits « initiative », « se fixer des objectifs » et « compétences personnelles et sociales », nous avons utilisé le test paramétrique de l'analyse des variances à deux critères de classification. Rappelons que ce test nous permet d'identifier à la fois l'effet combiné du sexe et de la nature de la discipline sur les expériences développementales, mais également leurs effets séparés.

Tableau 41 - Influence du sexe et de la nature du sport sur l'initiative					
	Sexe	Nature	N	Moyenne	Écart-type
Initiative			179	3,51	0,51
	Filles	Individuelle	47	3,60	0,52
		Collective	34	3,49	0,50
	Gars	Individuelle	34	3,63	0,52
		Collective	64	3,41	0,50
	Total	Individuelle	81	3,61*	0,51
Collective		98	3,44*	0,50	

*sig < 0,05

Tout d'abord, le tableau 42 indique que pour le construit « initiative », il ne semble pas avoir d'effet significatif du sexe sur les résultats ni de l'interaction des deux variables. Cependant, le test des effets inter-sujets démontre que la nature de la discipline sportive ($F=4,21$, sig = 0,042) a un impact significatif sur les expériences développementales qui ont trait à l'initiative. On observe en effet que les élèves-athlètes de sports individuels ($M = 3,61$, $É-T = 0,51$) rapportent significativement plus d'expériences d'initiative que leurs collègues de sports collectifs ($M = 3,44$, $É-T = 0,50$) et ce, sans égard au sexe.

Tableau 42 - Influence du sexe et de la nature du sport sur la capacité à se fixer des objectifs					
	Sexe	Nature	N	Moyenne	Écart-type
Se fixer des objectifs			174	3,22	0,58
	Filles	Individuelle	46	3,33	0,66
		Collective	33	3,22	0,51
	Gars	Individuelle	32	3,38	0,55
		Collective	63	3,08	0,55
	Total	Individuelle	78	3,35*	0,61
Collective		96	3,13*	0,54	

*sig < 0,05

Ensuite, comme on l'observe dans le tableau 42, à l'image du précédent, il ne semble pas y avoir d'effet d'interaction ou d'effet du sexe significatif sur le construit « se fixer des objectifs ». Cependant, on observe à nouveau que la nature de la discipline sportive ($F=5,06$, sig = 0,026) a un effet significatif sur cette expérience. Tout comme le construit « initiative », il semble que les élèves-athlètes de sports individuels ($M = 3,35$, $É-T = 0,61$) rapportent de meilleures expériences en ce qui a trait à la capacité de se fixer des objectifs que ceux de sports d'équipes ($M = 3,13$, $É-T = 0,54$). Bien que l'écart entre les garçons de sports individuels et d'équipe soit plus grand que celui des filles, ça ne semble pas être suffisant pour être significatif.

Tableau 43 - Influence du sexe et de la nature du sport sur le développement					
	Sexe	Nature	N	Moyenne	Écart-type
Compétences personnelles et sociales			163	3,06	0,48
	Filles	Individuelle	39	2,92	0,49
		Collective	32	3,03	0,48
	Gars	Individuelle	32	3,13	0,50
		Collective	60	3,13	0,45
	Total	Individuelle	71	3,02	0,50
		Collective	92	3,09	0,46

*sig < 0,05

En ce qui concerne le construit « compétences personnelles et sociales », nous ne notons aucune différence significative ou d'interaction entre les deux facteurs testés dans le tableau

43. Cependant, force est d'admettre que pour le facteur sexe, nous étions très près d'un résultat significatif ($F=3,82$, $\text{sig} = 0,52$). Cela peut expliquer pourquoi, autant en sport individuel que collectif, les garçons obtiennent des scores plus hauts que les filles. Les filles de sports individuels sont celles qui rapportent le moins d'expériences pour ce facteur.

Pour les construits « habiletés cognitives » et « expériences négatives », bien que n'ayant pas rempli le postulat d'homogénéité des variances avec le test de Levene, nous avons poursuivi avec l'analyse de l'ANOVA à deux facteurs de classification puisque « *si la plus grande variance n'est pas plus de quatre fois supérieure à la plus petite, l'analyse de la variance sera probablement valide* » (p. 325 - Howell, 2008). Pour ces deux facteurs, nous respectons cette règle.

Tableau 44 - Influence du sexe et de la nature du sport sur les expériences négatives					
	Sexe	Nature	N	Moyenne	Écart-type
Expériences négatives			171	1,76	0,66
	Filles	Individuelle	44	1,58	0,39
		Collective	33	1,86	0,65
	Gars	Individuelle	33	1,72	0,81
		Collective	61	1,85	0,71
	Total	Individuelle	77	1,64*	0,61
		Collective	94	1,85*	0,69

*sig < 0,05

Comme on le voit dans le tableau 44, l'analyse des variances à deux facteurs de classification menée sur notre échantillon nous indique que les élèves-athlètes de sports collectifs ($M = 1,85$, $\text{É-T} = 0,69$) rapportent significativement ($F=3,96$, $\text{sig} = 0,048$) plus d'expériences négatives que leurs collègues de sports individuels ($M = 1,64$, $\text{É-T} = 0,61$). Par ailleurs, le sexe ne semble pas être un facteur déterminant dans ce type d'expériences et il n'y a pas d'interaction significative entre les deux variables étudiées.

Finalement, bien que des différences puissent être observées entre les élèves-athlètes de sports individuels et collectifs ou encore entre les garçons et les filles au niveau des

expériences ayant trait aux développements des habiletés cognitives, elles ne semblent pas statistiquement significatives.

4.3.2 Résultats de l'analyse des données qualitatives

Dans la section précédente, nous avons présenté le portrait des expériences développementales des élèves-athlètes ayant participé à notre questionnaire en ligne. Nous avons alors constaté que les expériences positives supplantent grandement celles qui sont négatives, le développement de l'initiative et la capacité à se fixer des objectifs sont les expériences plus importantes et finalement, la nature de la discipline sportive semble avoir un effet significatif sur la qualité des expériences.

Dans les prochaines pages, nous reprenons les grands thèmes des expériences développementales abordés dans l'enquête en ligne pour présenter le fruit de nos analyses d'entretiens de groupe. Successivement, nous abordons les expériences négatives et positives de nos participants puis concluons la section avec les expériences qui transcendent le contexte sportif. À nouveau, le relevé thématique complet se trouve en annexe 10.

Expériences négatives

D'entrée de jeu, pour lancer le thème des expériences développementales, nous avons demandé aux participants de nous parler de ce qu'ils ont retenu de leurs expériences du programme Sport-études. Considérant que tous étaient en secondaire 5 et avec une expérience diversifiées (un, trois ou cinq ans dans le programme), nous avons confiance d'avoir des réponses teintées d'une certaine réflexion.

Dimension sociale

Tout d'abord, il semble qu'au niveau social, les expériences négatives s'articulent principalement autour de deux pôles : le peu d'implication et l'isolement social.

En effet, deux des joueuses de soccer ont mentionné se sentir brimées dans leurs occasions d'être impliqués dans la vie sociale de l'école. Comme le mentionne F_soccer_1 : « *On n'a pas le droit d'être associé à l'école. Comme on voulait faire un comité... l'an passé on voulait*

faire un show des finissants en secondaire 5, mais on n'a pas le droit d'être dans aucun comité de bal » et F_soccer_2 de renchérir : *« on ne peut pas faire l'album »*. Pour expliquer cela, elles semblaient identifier un refus des décideurs sportifs pour expliquer les raisons pour lesquelles elles ne pouvaient s'impliquer.

Sinon, par rapport au sentiment d'être isolé du reste des élèves, F_soccer_1 mentionne *« qu'en Sport-études, on dirait qu'on est dissocié un peu de l'école [...] le régulier pis l'inter, on ne les voit jamais »*. Sur le même sujet, F_skidefond souligne qu'elle sent que les élèves-athlètes sur Sport-études sont *« considérés à part »*, ajoutant tout de même que *« des fois on est mal vu par le régulier pis l'inter parce qu'ils pensent qu'on ne fait rien, on a juste 3 cours [...], mais en même temps, nous aussi on a un certain jugement sur le régulier »*. Peut-on croire que cette perception est une résultante des groupes-classes exclusivement formés d'élèves-athlètes du programme Sport-études? Rappelons que ceux-ci bénéficient d'un horaire de cours différents, permettant notamment d'intégrer la pratique sportive quotidienne au curriculum scolaire. Important à préciser, les élèves-athlètes qui ont participé aux entretiens de groupes proviennent tous d'une école rassemble tous les participants du programme Sport-études dans une même aile de l'établissement, réduisant ainsi le nombre d'interactions sociales avec les élèves d'autres programmes (régulier ou inter). Fort est à parier que cette réalité peut diverger d'un établissement scolaire à un autre.

Stress et perte de plaisir

Comme discuté dans le deuxième chapitre, la pratique sportive intensive peut être une importante source de stress pour les jeunes (Fraser-Thomas et al., 2005). Considérant le contexte du programme Sport-études, nous étions peu surpris que ce phénomène émerge au courant de la discussion. L'exemple le plus éloquent de la manifestation concrète de celui-ci nous vient de G_judo : *« Je me suis toujours mis beaucoup de pression pour réussir en compétition et à l'école, fait que j'ai vécu énormément de stress et ça m'a même freiner dans mes performances. Parce qu'il y a beaucoup de compétitions que j'ai "choké" on peut dire... j'ai craqué carrément. Ça m'est arrivé plusieurs fois. »* G_baseball_2 abonde dans le même sens : *« Ouain... on est pas mal stressé, pas mal tout le temps »*.

Maintenant, sachant que le stress est en adéquation avec le plaisir (Wiersma, 2001), nous comprenons mieux pourquoi G_judo nous parle d'une perte de plaisir lié à la pratique sportive : « *En début d'année - cette année - j'ai pas fait de compétitions parce que j'avais perdu le goût là, j'arrivais en compétition et je n'avais plus de plaisir là. J'étais énormément stressé...* »

Finalement, découlant d'un stress lié à la pratique sportive et d'une perte de plaisir associé, l'une des conséquences que l'on peut généralement observer est une perte d'intérêt à faire du sport, ce qui peut éventuellement mener à l'abandon sportif (Côté & Fraser-Thomas, 2016). L'un des élèves-athlète nous offre justement quelques bribes d'explication sur les sources de son stress et l'état d'esprit dans lequel il s'est retrouvé à un certain point durant son cheminement en Sport-études :

« Moi je me suis mis à douter si je voulais rester, parce que je me rappelle, en secondaire 1 et 2, souvent nos coachs nous pratiquait avec la pression. On était tous en groupe pis a mettons, ils disaient on se lance la balle et si on échappe plus que 5 fois la balle, ben vous faites tous 50 push-ups. Sauf que des fois, c'est là qu'il y a du monde qui craquait... pis là tout le monde se fâche après toi parce là, tout le monde en fait 50 pis c'est des affaires de même que des fois, je ne suis pas sûr si ça me tentait vraiment, ça m'a fait douter ». (G_baseball_1)

Ce commentaire met en lumière l'importance du climat d'apprentissage sur la qualité des expériences vécues.

Dans cette thématique d'expériences sportives qui peuvent s'avérer négatives et ayant un risque de miner la participation sportive, deux participantes – pour des raisons différentes – ont mentionné ressentir une perte de plaisir d'être dans un programme comme le Sport-études. Par exemple, comme on peut le lire, la source de ce sentiment est le manque d'opportunités de développement au sein de son sport :

« Hmmm, au début de l'année j'aurais dit que oui, j'aurais vraiment pensée me développer, et oui, y'a eu un grand changement entre mon ancienne école puis ici. Mais là, je me suis mis à stagner genre [...] Pis genre, après que j'aïlle atteint un certain niveau, juste pour accoter le reste du monde, ben on n'a pas voulu pousser plus. Moi j'ai une position où je n'ai aucun avenir : je suis trop petite, je n'ai pas les capacités physiques pour faire ça et pourtant on m'a toujours laissé là, quand on pratique, je ne fais aucune autre position, genre, je ne fais jamais rien [...] j'ai voulu

aller à d'autre position, essayer autres choses, mais aussi, je dirais qu'on es rendu avec beaucoup d'écœurement dans l'équipe, de genre, Sport-études tout le monde ». (F_volleyball)

Dans une optique semblable, F_soccer_2 nous parle également que son intérêt pour le type de pratique sportive proposé au sein du programme Sport-études a grandement diminué avec les années : *« Ben ça changé au fil des années. Au début j'aimais vraiment ça puis là, et maintenant rendu à la fin j't'écœurer ».* À ce propos, F_soccer_1 soulignait en avoir trop fait pour expliquer le sentiment de sa coéquipière.

Habiletés cognitives

Un dernier élément qui ressort comme potentiellement négatif à l'expérience vécue au sein du programme Sport-études concerne les habiletés cognitives développées. En effet, selon G_soccer_4 : *« c'est qu'on n'a pas nécessairement le temps de voir toute la matière scolaire. Comme en chimie cette année, on est plus qu'en retard. Tu sais, y'a des choses qu'on va arriver au CÉGEP et on va se faire rentrer dedans ».* Ce constat est en partie partagé par F_skidefond : *« Ouais ben tsé, chimie et physique on n'a pas le temps de tout voir. Comme tsé, l'an prochain, on va sûrement rusher un petit peu là ».* Ces constats ont émergé d'une discussion sur le rythme d'apprentissage imposé au programme Sport-études puisque pour les participants aux entretiens de groupe, le contenu de chaque cours doit être vu en entier, mais dans un nombre d'heures plus petit que les élèves des programmes réguliers.

Expériences positives

Comme décrit plus tôt, la discussion sur les expériences vécues a été lancée en demandant au participant ce qu'ils avaient l'impression d'avoir appris de leur passage au sein du programme Sport-études. Après avoir abordé les expériences négatives, nous décrivons ici ce que nous considérons être des expériences de nature positives.

Initiative

D'abord, un peu comme le veut l'adage populaire, il semble que pour nos participants, le programme Sport-études a nettement contribué à forger leur discipline. F_skidefond illustre bien cette idée : *« ça amène vraiment une certaine discipline d'être en Sport-études ».* Celle-ci est appuyée par G_soccer_4 (*« la discipline que ça apporte et le niveau de responsabilité qui*

est plus haut ça nous épanouit plus vite») et G_judo (« *C'est surtout la discipline, c'est beaucoup ça* »). Fortement liés à ce concept, les participants comme F_hockey ont également parlé de « *l'éthique de travail puis l'organisation aussi* » comme élément déterminant de leur succès au programme Sport-études. Ici-bas, nous donnons un exemple concret sur la façon dont l'éthique de travail a joué un rôle prépondérant dans la réussite d'un des participants:

« Tu sais, tu t'entraînes beaucoup, pis tu dois réussir à l'école, fait que t'as pas le temps d'aller niaiser. T'arrives de ton entraînement, tu manges, tu vas faire tes devoirs, fait que tu étudies, que tu t'entraînes fort pour te préparer pour une compétition, mais t'as des examens à l'école aussi, mais c'est de travailler fort et puis de faire de la bonne manière ». (G_judo)

Hormis la discipline et l'éthique de travail, le dépassement de soi est un élément que la plupart des élèves-athlètes ont semblé apprendre au sein du programme Sport-études. L'un des participants nous décrit en détail ce qu'il entend par dépassement de soi :

« Moi ce que j'ai appris, dans tout ce que tu fais, dans n'importe quoi, te dépasser, te surpasser. Comme, depuis secondaire 1, tu t'entraînes tout le temps et la seule idée que tu as dans la tête, c'est... faut tu dépasses tes limites, faut que tu deviennes meilleur que ce que tu étais. 'Fack', c'est quelque chose qui est resté de secondaire 1 à 5, que tu pratiques année après année, et ça fait partie de toi après ça. Quand t'es rendu à faire n'importe quoi, ça fait partie de toi ». (G_snowboard)

Finalement, en considérant l'environnement particulier du programme Sport-études où les jeunes investissent beaucoup de temps et d'énergie dans la pratique sportive sans avoir aucune garantie de résultats probants, la résilience – soit l'adaptation positive malgré un contexte à risque (Cloutier & Drapeau, 2015c) – est également ressortie comme expérience positive. Un élève-athlète illustre bien les épreuves qu'il a dû surmonter dans un contexte d'adversité sportive :

« C'est sûr que secondaire 1 ça pas été facile parce que je suis passé de tout gagné à quasiment tout perdre, pis j'ai quand même continué à m'entraîner, mettre les efforts pour que finalement, les résultats soient là. [...] Tu vas t'entraîner très très fort, tu arrives à une compétition, pis tu te plantes. Là, c'est de recommencer, de t'entraîner pour, pour finalement gagner la médaille d'or un moment donné ». (G_judo)

Les nombreux exemples offerts pointent résolument vers un apprentissage positif au sein du programme Sport-études.

Se fixer des objectifs

Un des constats émergeant de nos analyses fut d'identifier la capacité à se fixer des objectifs comme étant l'une des expériences les plus importantes vécues par les élèves-athlètes. Celle-ci a également ressorti de nos entretiens de groupe. À titre d'exemple :

« Il faut que t'ailles un objectif... si t'as un objectif et il est dans ta tête, exemple faire l'équipe Québec, il faut que tu t'entraînes en conséquence. Si tu le sais que tu veux juste faire ça pour le plaisir, c'est correct, mais faut que tu t'assumes par rapport à ça [...] Y'en a qui vont jouer au hockey juste parce qu'ils aiment ça - pis c'est correct aussi —, mais moi je sais que je veux me rendre plus loin là-dedans ». (F_hockey)

Dans son cas, la capacité de se fixer des objectifs est directement liée à un cheminement dans son sport.

Compétences personnelles et sociales

Plus tôt, nous avons parlé qu'au niveau social, les élèves-athlètes se sentaient parfois isolés et peu impliqués dans la vie scolaire. Par contre, semble-t-il que l'expérience au sein du programme Sport-études leur a permis une ouverture sur l'autre, tant les individus que leur discipline sportive. F_hockey résume bien cette expérience : *« ça m'a amené à connaître différentes personnes. Pis apprendre à connaître différents sports... Tsé comme patinage artistique avant je voyais ça comme ben relaxe là et j'ai une amie qui est sur l'équipe nationale et elle s'entraîne comme 10x plus que moi... »*. Elle ajoutera plus tard ce commentaire pour compléter l'idée : *« j'ai vraiment appris des différents sports, j'ai appris à ne pas juger aussi »*. Autrement, sur le plan personnel, l'un des participants nous partage son expérience :

« Moi, c'est plus la confiance en moi là. En secondaire 1, j'étais beaucoup moins confiant et là, je suis beaucoup confiant. Avant, j'étais beaucoup plus réservé. Disons qu'avant, j'étais plus petit, Vu que je voulais devenir bâtif ou quelque chose de même, je me suis entraîné en conséquence, c'était plus mon objectif que d'aller au très haut niveau. J'ai donc pris confiance en moi en prenant de la masse ». (G_baseball_2)

Visiblement, la participation au programme Sport-études a contribué au développement de l'estime de soi et de la confiance de ce élève-athlète.

Habiletés cognitives

Parmi les expériences résolument positives qui émergent des discussions, nous avons noté que l'agencement des cours et de la pratique sportive, c'est-à-dire l'école en avant-midi et la pratique sportive en après-midi, semble avoir un effet positif sur la concentration, particulièrement des garçons. En effet, ce constat émerge de G_soccer_5 qui dit: « *ça m'a permis d'être plus concentré à l'école je trouve parce que comme à l'école, je me disais, ok là, force toi jusqu'à midi... après ça ça va être le fun, tu vas aller niaiser avec tes amis là* ». Autrement, notons également que les conditions particulières du programme Sport-études semblent grandement contribuer à la capacité des élèves-athlètes à gérer leur temps de façon efficace comme le démontre G_soccer_2 : « *Ben, ça amène aussi une gestion du temps pis d'organisation un peu plus. Parce que tu sais, vu qu'on a moins de cours, on a des entraînements pis toute, faut gérer notre temps pour réconcilier étude puis le sport* ». De ces expériences, on considère donc que la participation au programme Sport-études a un effet bénéfique sur les habiletés cognitives.

Transférabilité des acquis

Au-delà des expériences positives et négatives qui ont été identifiées par les participants, nous avons cherché à savoir lesquelles de ces expériences étaient susceptible de les suivre tout au long de leur vie. Cette question a donné lieu à quelques commentaires forts intéressants à l'égard des liens que les élèves-athlètes font entre la pratique sportive et la vie courante, dénotant ainsi une capacité d'introspection assez poussée. Prenons l'exemple d'une de nos participants qui n'a fait que son secondaire 5 au programme Sport-études :

« Le volleyball, j'aime ça, mais c'est pas juste le volleyball que j'aime dans la vie, c'est faire de l'activité physique. Faire quelque chose avec du monde pis je sens que je fais de l'effort. Mais j'ai découvert que pour du monde, y'adore ça, c'est toute leur vie pis tout... En fait... tout le temps en faire, de même, être avec les mêmes personnes j'étais pas capable. Genre, j'aurais pas fait 5 ans. Je suis contente d'avoir fait 4 ans ailleurs et 1 an ici, ça m'a fait voir quelque chose d'autre, j'ai aimé ça quand même, mais je pourrais pas faire ça tout le temps ». (F_volleyball)

Pour F_hockey, les années passées au sein du programme Sport-études se sont avéré être « les plus importantes dans le fond » puisqu'elle considère que « *le sport, c'est une école de vie dans le sens que t'apprends de tout ce que tu fais dans ton sport. Tu vas toujours garder ça pour les années d'après, dans ton travail pis tout ça* ».

Dans le prochain et dernier chapitre, nous reprenons l'ensemble des analyses de résultats présentés dans les dernières pages afin de répondre à nos trois sous-objectifs de recherches. Pour y arriver nous reprenons certains éléments de notre cadre conceptuel afin de guider la discussion.

Chapitre 5 – La discussion

Nous avons clôturé le premier chapitre de cette thèse en nous positionnant dans une perspective compréhensive des impacts de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes. Cet intérêt faisait alors échos aux constats émergents de la littérature scientifique desquels une hausse des programmes sportifs adoptant des visées de performance, au détriment de ceux de participation et de développement personnel était soulignée (Côté & Hancock, 2016). En exposant les paramètres généralement associés à ce type de programme – notamment des mécanismes de détection du talent, une approche axée sur la spécialisation hâtive de l'athlète ainsi qu'une pratique sportive intensive – il nous a semblé que notre objet d'étude, le programme Sport-études, correspondait en partie à la description de ces programmes focalisant sur la performance sportive. C'est ainsi que notre quête d'une meilleure compréhension des impacts développementaux s'entama.

De façon imagée, l'objectif de ce chapitre est de faire converser nos résultats avec nos cadres problématique et théorique. Ainsi, en reprenant les sous-objectifs de notre recherche, nous discutons des constats qui émergent de nos résultats. D'abord, nous décrivons les grandes orientations et les conditions de participation propre du programme Sport-études. Ensuite, nous tentons de mieux comprendre l'environnement dans lequel l'élève-athlète évolue pour finalement exposer les expériences développementales les plus pertinentes répertoriées.

5.1 Constats sur les orientations et les conditions de participation

Après avoir identifié notre objectif général de recherche, il nous est apparu primordial de décrire les grandes orientations qui guident le programme Sport-études ainsi que les conditions de participation qui y sont rattachées. Ce faisant, nous avons mieux compris le cadre dans lequel les élèves-athlètes se développent. Conséquemment, nous discutons ici-bas du processus d'identification des élèves-athlètes, des conditions d'entraînement pour soutenir le développement du talent sportif et d'autres éléments susceptibles de nous aider à mieux comprendre comment s'articule le programme Sport-études.

5.1.1 Soutenir le développement de l'excellence sportive

Tout d'abord, bien que le programme Sport-études soit une initiative gouvernementale bien ancrée dans le paysage sportif et scolaire depuis une trentaine d'années, rappelons que seule une poignée d'études scientifiques rigoureuses s'y est intéressée. Ainsi, depuis sa genèse dans les années 80, peu de marqueurs sont disponibles pour suivre l'évolution de ce projet à vocation particulière. D'emblée, nos résultats témoignent d'importantes réalisations faites dans les dernières années, autant en ce qui concerne la structuration du programme que la clarté de sa vision.

D'abord, souvenons-nous que dans leur analyse du programme Sport-études effectué il y a plus de deux décennies, Vandermoortele et Larivière (1996) avaient mis en exergue la faiblesse du mécanisme d'identification formel des élèves-athlètes, soutenant que pour moins de la moitié des fédérations sportives intéressées par ce programme, le profil des participants souhaité n'était pas clair ou parfois, inconnu. Force est d'admettre que le portrait a changé ; nous constatons que désormais, chaque fédération s'est approprié la définition d'un athlète « espoir », identifiant des critères de sélection en termes de performances (ex. : ligue ou standard). Si la précision des critères varie d'une fédération sportive à une autre, on retient que l'athlète identifié « espoir » participe à des compétitions de niveau provincial et ce, même si le jargon utilisé diffère.

Plus tôt, nous faisons référence à certains changements sociaux qui s'opèrent dans la pratique sportive chez les jeunes. Parmi ceux-ci, nous avons noté une multiplication des programmes sportifs ayant pour but de détecter le talent sportif et de l'exploiter pour maximiser la récolte de médailles sportives sur la scène internationale (Baker et al., 2012). Concrètement, ces programmes visent à enrôler les jeunes au talent extraordinaire dans des programmes spécifiquement conçus pour les développer en vue de connaître du succès à l'international (Vaeyens et al., 2009). Maintenant, bien que nos résultats indiquent que les élèves-athlètes s'inscrivent généralement au programme Sport-études en première secondaire et possèdent une expérience sportive de plusieurs années dans leur discipline d'inscription, les critères de sélection pour participer à ce programme ne nous semblent pas conçus dans le but de trouver « la perle rare » qui fera briller la nation sur la scène internationale. Selon ce que

nous avons constaté, les critères de sélection émis par les fédérations sportives semblent être conçus pour distinguer les participants en phase d'initiation sportive de ceux qui pratiquent déjà le sport et qui manifestent un désir de s'engager dans une démarche d'excellence. Cette nuance nous paraît importante, car bien que sélectif, le programme Sport-études ne nous semble pas être un programme réservé à (1) une élite sportive ayant déjà fait ses preuves ou (2) à un groupe exclusif de participants choisis en vertu de prédispositions à la performance. Plutôt, nous voyons ce programme comme un dispositif proposant un cadre participatif permettant la conciliation d'une pratique intensive avec un horaire d'école intégré, favorisant ainsi un équilibre de vie. Ultimement, la responsabilité d'exploiter ce cadre de façon optimale – donc en fonction de leurs besoins particuliers – repose sur les épaules de chaque fédération sportive participante. Ainsi, il n'est pas étonnant de voir certaines variances dans les visées ou dans l'exploitation des conditions du programme Sport-études d'un sport à l'autre. Par exemple, cela a été observé à l'égard de l'importance du programme Sport-études dans une visée de soutien au développement de l'excellence sportive. Pour les sports individuels (natation, gymnastique, ski de fond, etc.), le programme semblait essentiel pour atteindre l'excellence alors que pour nombre de sports d'équipe (baseball, hockey, basketball, etc.), il apparaît plutôt comme une valeur ajoutée à l'atteinte de l'excellence – autrement dit, une alternative intéressante à d'autres initiatives déjà en place. Ces variances inter sport seront discutées plus en profondeur dans les prochaines pages.

5.1.2 Conditions d'entraînement

À n'en point douter, le programme Sport-études permet aux élèves-athlètes de bénéficier d'un cadre particulier pour intégrer leur pratique sportive à leur quotidien scolaire. Nonobstant les quelques différences répertoriées concernant l'importance qu'accorde chaque fédération sportive au programme Sport-études, l'une des missions de ce programme demeure le soutien aux élèves-athlètes qui souhaitent s'engager dans une démarche d'excellence sportive. C'est justement sur les initiatives mises en place pour réaliser cette mission que notre attention se porte.

Une pratique sportive intensive

D'entrée de jeu, force est de constater qu'on retrouve une certaine homogénéité dans les habitudes de pratique sportive des élèves-athlètes, sans égards à leur discipline et à leur âge. Même si des différences sont observées d'un sport à l'autre – par exemple, sur le nombre de séances d'entraînement quotidien ou le contenu de celles-ci – nos résultats sous-tendent un engagement sportif sérieux des élèves-athlètes, et ce, dès leur entrée dans le programme, majoritairement en première année du secondaire. Tenant compte de la mission sportive du programme, il est peu surprenant d'observer un tel engagement de la part des athlètes. En effet, même si l'atteinte de l'expertise est le fruit d'interactions entre divers facteurs biologiques et environnementaux (Davids & Baker, 2007), il n'en demeure pas moins que les conditions d'entraînement – notamment la quantité, la qualité et la nature de la pratique sportive (Baker, 2003) – sont déterminantes dans cette quête d'excellence (Baker, Horton, et al., 2003). Ainsi, le profil du participant que nous avons dressé - plus de 70% de nos participants qui s'adonnent à la pratique de leur discipline sportive plus de 15 heures par semaine tout en compétitionnant au moins au niveau provincial (mais également national et international) – appuie notre constat d'une pratique sportive résolument intensive.

Le modèle développemental de la participation sportive (Côté & Fraser-Thomas, 2016) illustre justement comment ces conditions peuvent mener à l'expertise sportive et à des retombées développementales – négatives ou positives en vertu de leur exploitation. Comme nous le présentons ici-bas, notre lecture des conditions d'entraînement au programme Sport-études soutient notre hypothèse de travail et pointe vers une spécialisation et un investissement sportif hâtif.

Une approche par spécialisation sportive hâtive

De prime abord, il nous est difficile de cerner avec précision comment les habitudes de pratique sportive de nos élèves-athlètes évoluent dans le temps puisque le design de notre étude nous permet difficilement de la quantifier (ex : jeu délibéré versus pratique délibérée). Cela dit, à la lecture de nos données, on constate tout de même qu'il y a peu de variations du temps consacré à la pratique sportive et du niveau de compétition auquel un jeune à participer entre les jeunes participants (sec. 1 et 2) et les plus vieux (sec. 5). Ce constat est corroboré par

nos entrevues de groupe; plusieurs participants de cinquième secondaire soulignent le peu de changements dans leurs conditions d'entraînement durant leurs années en Sport-études, tout en pointant le fossé entre leurs habitudes de pratique avant l'entrée au programme Sport-études et celles vécues pendant leurs années au programme. Dans le MDPS, la trajectoire de l'atteinte de l'expertise sportive par l'échantillonnage suggère une phase de spécialisation sportive au début de l'adolescence suivi d'un investissement complet dans un seul sport vers l'âge de 16 ans. À l'opposé, l'approche par spécialisation et investissement sportif hâtif induit que le participant ne pratique qu'un seul sport de façon intensive dès l'enfance. La combinaison du (1) peu d'évolution des habitudes de pratiques (2) de la pratique intensive d'un seul sport dans le programme et (3) l'expérience sportive préalables à l'adhésion au programme pointe vers cette dernière trajectoire.

Autrement, parmi les conséquences probables à cette trajectoire par spécialisation hâtive, le MDPS mentionne une diminution de la santé physique de l'athlète. Nos résultats font écho à cela, répertoriant plusieurs participants ayant mentionné terminer leur parcours en Sport-études hypothéqués par les blessures. Les causes identifiées étaient généralement en lien avec le volume de pratique sportive dès le début du secondaire ou un mauvais encadrement professionnel. L'association entre un trop grand volume de pratique et des blessures chez les jeunes est répertoriée dans la littérature (Malina, 2010; Wiersma, 2000), tout comme un potentiel de décrochage sportif (Fraser-Thomas et al., 2008).

Dans les autres constats qui émergent de nos résultats, la plupart des élèves-athlètes de cinquième secondaire ayant participé aux entrevues de groupe ont fait part d'un sentiment d'écoeurement et d'insatisfaction du programme. Celui-ci était tantôt associé à l'engagement sportif très grand depuis plusieurs années, tantôt au sentiment d'isolement social (ex. : ne pas pouvoir participer à la vie estudiantine). Dans son analyse des perceptions du programme Sport-études, Perreault (2005) partage des observations similaires. L'auteur notait en effet une baisse de la satisfaction générale sur un ensemble d'éléments, incluant le rendement sportif et la participation aux activités sociales et parascolaires.

Par ailleurs, l'un des éléments qui a attiré notre attention lors de l'analyse des résultats est le nombre peu élevé d'élèves-athlètes qui souhaitaient poursuivre leur démarche vers l'expertise sportive. Bien que cette portion des résultats ne soit pas généralisable en raison de la méthodologie utilisée, soulignons que la plupart des participants de nos entretiens de groupe étaient plus enclins à pratiquer leur discipline sportive dans un contexte moins intensif, voire récréatif. Les raisons sous-jacentes à cette réorientation de carrière sont multiples, mais la peur de ne pas être en mesure de concilier la réussite scolaire et sportive en dehors du cadre offert par le programme Sport-études, le haut niveau d'engagement sportif exigé depuis l'entrée au secondaire et l'accumulation des blessures ont été invoqués par les élèves-athlètes. Les deux dernières raisons peuvent être liées à une spécialisation hâtive qui elle, est associée avec une diminution de la pratique sportive organisée à la fin de l'adolescence (Russell, 2014). Conséquemment, si la participation au programme Sport-études n'implique nullement que les participants poursuivront tous dans une démarche d'excellence sportive, on peut s'interroger sur les conditions mises en place pour ceux qui désirent s'y engager. En effet, considérant le peu d'élèves-athlètes de notre enquête adoptant cette trajectoire et les raisons qu'ils invoquent, est-ce que le programme Sport-études offre un cadre participatif favorable à ceux qui souhaitent s'engager dans la voie de l'expertise sportive?

En rétrospective, lorsqu'on observe les conditions d'entraînement ainsi que les préalables nécessaires pour faire partie du programme Sport-études, peu de doutes subsistent quant à la trajectoire de la spécialisation hâtive qui semble être priorisée pour réaliser la mission d'atteinte de l'excellence sportive. Si cette approche est probablement nécessaire pour atteindre l'expertise dans certains sports à développement plus hâtif comme la gymnastique (Law et al., 2008), un corpus d'évidence scientifique sous-tend qu'une telle approche est déconseillée avant l'âge de 16 ans et dans les sports où le pic de performance est à l'âge adulte (J. Côté & Vierimaa, 2014). Que ce soit les blessures sportives ou une perte d'intérêt envers la démarche d'excellence sportive, ce que nous avons observé correspond aux conséquences probables associées avec cette approche sportive (Wiersma, 2000).

5.1.3 La face cachée du programme Sport-études

Une des prémisses de base de notre étude est que chaque participant est engagé dans une démarche vers l'excellence sportive. À nos yeux – et comme nous l'avons constaté dans les pages précédentes – le statut d'élève-athlète et les conditions de participation qui y sont rattachées devraient suffire pour valider cette prémisse. Or, malgré les précautions prises pour filtrer les élèves-athlètes identifiés de ceux qui ne le sont pas, certaines observations de nos résultats confrontent notre prémisse initiale.

D'une part, dans notre questionnaire en ligne, dix élèves-athlètes de niveau de scolarité et d'établissement scolaire variés ont déclaré être inscrits dans une discipline sportive pour laquelle leur fédération sportive n'est pas mandatée par le MÉES pour exploiter le programme Sport-études. Ensuite, durant l'un de nos entretiens de groupe, nous avons découvert que les participants inscrits en soccer bénéficiaient des mêmes conditions de participation que les autres élèves-athlètes, sans pour autant être dûment identifiés auprès de leur fédération comme des athlètes « espoir ». De leur propre aveu, eux-mêmes l'avaient appris cette année alors que les jeunes élèves-athlètes nouvellement admis étaient identifiés différemment. Cela dit, les participants à notre entretien de groupe, tous en cinquième secondaire, ont souligné ne voir aucune différence notable dans leur quotidien comparativement à leurs collègues de classes ou les autres joueurs de soccer dûment identifiés comme élèves-athlètes.

Ces deux exemples mettent en lumière une situation potentiellement problématique. Que valent réellement les mécanismes de sélection et d'identification des élèves-athlètes « espoir » si, visiblement, des participants au programme bénéficient des conditions de participation du programme Sport-études sans toutefois répondre au profil sportif (et scolaire) recherché?

Une bribe de réponse se trouve peut-être dans la présentation « *Considérations relatives au développement à long terme des athlètes* » de Marier (2007) qui, comme nous en parlions au chapitre un, Marier sous-entendait que pour maintenir « en vie » le programme Sport-études, une masse critique de participants est nécessaire. S'appuyant sur l'idée qu'il y a un nombre fini de jeunes qui répond à la définition d'un athlète « espoir », des jeunes qui ne le sont pas sont acceptés ou demeurent en Sport-études pour des raisons d'ordre logistique. Ultimement,

cela engendre de sérieuses questions sur le contexte que le programme Sport-études offre à cette catégorie de jeunes : les place-t-on dans les meilleures conditions pour favoriser leur développement, tant sportif que personnel?

5.1.4 Synthèses des constats

D'entrée de jeu, notre analyse documentaire fait réellement ressortir la mission d'offrir des conditions favorables au développement de l'excellence sportive qu'embrasse le programme Sport-études. Si l'idée fondamentale de ce programme était de permettre à un athlète de concilier succès scolaire et sportif dans les années quatre-vingt, les moyens pour y parvenir se sont grandement précisés avec le temps. Ainsi, un mandat doit être octroyé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à une fédération sportive pour que celle-ci puisse bénéficier du dispositif qu'est le Sport-études. Parmi les nombreux éléments qui se sont précisés, prenons l'exemple des critères d'admissibilité au programme Sport-études qui sont plus clairs qu'au moment du rapport de Vandermoortele et Larivière (1996). Malgré une évolution du programme, force est de constater que certaines incohérences déjà répertoriées par d'autres avant nous (Marier, 2007) sont encore perceptibles, comme la présence de jeunes qui ne semblent pas être dûment identifiés par leur fédération dans les groupes-classes supposément exclusifs au programme Sport-études ou encore, le peu de critères d'exclusion des élèves-athlètes qui ne sont plus dans une démarche d'excellence.

Le programme Sport-études étant résolument ancré dans une idéologie de pratique sportive vers l'excellence, nous avons cherché à savoir si celui-ci s'inscrit dans ce que Côté et Hancock (2016) décrivent comme des programmes axés sur la performance au détriment du développement personnel et de la participation à long terme. En réponse à cette préoccupation, rappelons que le processus de sélection des élèves-athlètes est réellement pour distinguer le jeune déjà initié au sport de celui qui est complètement néophyte. Ensuite, si nous ne considérons pas la sélection des élèves-athlètes en vertu d'une prédisposition nette à la performance comme c'est le cas de bien des programmes, certains éléments du cadre participatif soulèvent tout de même d'importantes interrogations à l'égard des retombées développementales associées à la pratique sportive. En effet, si nous avons statué qu'une des raisons d'être du programme Sport-études est de favoriser l'atteinte de l'expertise sportive, on

peut considérer que la trajectoire de la spécialisation hâtive y est préconisée, malgré les conséquences probables négatives y étant rattachées (Côté & Fraser-Thomas, 2016). Parmi les indicateurs qui renforcent notre position, on y trouve le haut niveau d'engagement dès l'entrée au secondaire – combiné au peu d'évolution de celui-ci – les blessures sportives et le peu de participants qui souhaitent poursuivre dans une voie vers l'expertise après la fin de leurs études secondaires.

Maintenant, un élément déterminant que nous avons souligné est que le programme Sport-études n'est qu'en soit un alliage de mesures et de conditions censé permettre à l'élève-athlète de s'engager dans une démarche d'excellence sportive tout en maintenant un certain équilibre de vie. Si nous avons soulevé des interrogations sur le bienfondé de l'approche préconisée, il faut tenir compte qu'ultimement, le dispositif du programme Sport-études est mis à la disposition de mandataires sportifs. Ainsi, l'opérationnalisation et l'exploitation du programme reviennent aux fédérations sportives et aux organismes qu'elles mandateront. Puisque chaque fédération sportive accorde une importance différente au programme en plus d'avoir des exigences uniques en termes, d'opportunités d'entraînement et de performances, il est peu surprenant de voir des différences d'une discipline à l'autre lorsqu'on s'attarde aux détails du quotidien.

Ultimement, nous constatons que le programme Sport-études offre un cadre somme toute assez rigide dans lequel chaque fédération doit y trouver son compte. D'une part, il semble que ce cadre soit mieux adapté pour certaines disciplines sportives – particulièrement celle de nature individuelle – alors que pour d'autres, nous nous demandons si les exigences du programme Sport-études – notamment en termes d'entraînement et d'encadrement – ne dépassent pas les besoins du sport. Ainsi, à l'égard de notre MDPS, nous pensons que les conditions mises en place sont mal adaptées pour certains sports. Si l'atteinte de l'expertise sportive est possible dans une voie de spécialisation hâtive, on note également qu'une diminution de la santé et du plaisir sont des conséquences probables.

Dans la prochaine section, nous nous intéressons plus spécifiquement au contexte de la pratique sportive. Nous regardons plus en détail les sources de plaisir liées à la pratique

sportive pour nos jeunes, mais également la relation avec les parents et les entraîneurs, déterminante dans le développement psychosocial du jeune.

5.2 Constats sur l'environnement du programme Sport-études

Comme nous l'avons présenté dans les dernières pages, les orientations et les conditions de participation du programme Sport-études induisent une spécialisation sportive hâtive et une pratique sportive intensive aux participants. Considérant les retombées potentiellement négatives d'une telle approche, nous nous sommes fixé comme objectif de décrire le contexte dans lequel se déroule la pratique sportive afin de mieux comprendre la nature des interactions qu'entretiennent les élèves-athlètes et leur environnement.

Ainsi, ce qui est au cœur de nos préoccupations dans la présente section, ce sont à la fois les sources desquelles les élèves-athlètes tirent leur plaisir à s'engager dans un programme si exigeant, mais également la nature des relations qu'ils entretiennent avec leur entraîneur et leurs parents. Non seulement ces éléments régulent-ils le contexte dans lequel évolue le jeune, ils sont également d'importants constituants d'une pratique à long terme, de l'atteinte de performances sportives et d'un sain développement individuel (Côté & Hancock, 2016).

5.2.1 Portrait de l'environnement dans lequel l'élève-athlète évolue

L'un des objets fondamentaux de notre travail de recherche est de concevoir le sport comme un moyen idéal pour enseigner à un jeune. Fait important à noter, ce qui est déterminant dans le processus développemental d'un individu n'est pas la pratique sportive en soi, mais le contexte dans lequel celle-ci se déroule (Weiss, 2008). Concrètement, nous y observons les interactions entre le jeune et son environnement sous la forme de la relation qui s'installe entre l'athlète et son entraîneur (Erickson & Gilbert, 2013), l'athlète et ses parents (Fraser-Thomas et al., 2013) ou encore, le climat motivationnel encadrant l'activité (R. Keegan et al., 2010). Ce sont ainsi ces éléments qui forment un tout plus large, ici identifié comme le contexte de la pratique sportive. Conséquemment, nous souhaitons dégager un portrait clair de ce contexte dans lequel nos élèves-athlètes évoluent, voire se développent.

Les sources de plaisir liées à la pratique sportive

Dans les éléments qui sont ressortis de notre description du programme Sport-études, le haut niveau d'investissement, en temps et en énergie, combiné à une approche résolument axée sur la spécialisation hâtive est probablement ce qui caractérise le mieux les conditions de participation du programme. Dès lors, il nous importe de bien comprendre où les participants puisent leur plaisir – et par extension, leur motivation à poursuivre dans la voie de l'excellence sportive – puisque cette variable est fortement associée à la participation sportive à long terme (Butcher et al., 2002; Scanlan et al., 1993). Qui plus est, le plaisir est considéré comme une variable médiatrice dans l'engagement sportif d'un individu (Weiss, Kimmel, & Smith, 2001). À l'opposé, la diminution du plaisir est identifiée comme une conséquence de la pratique sportive intensive en bas âge chez les jeunes.

Climat motivationnel

D'entrée de jeu, l'un des premiers constats que nous avons tirés à la lecture des résultats de notre échelle de mesure est la nature même des sources de plaisir. En effet, que ce soit la compétence autoréférencée, l'excitation à compétitionner ou la perception d'avoir fourni un effort, les trois sources de plaisir les plus importantes rapportées par nos participants sont de nature intrinsèque, c'est-à-dire qu'elle émane d'abord de l'individu, de son plaisir à entrer en action (Ryan & Deci, 2000). À l'opposé, les quatre autres sources que nous avons identifiées, soit l'affiliation avec les pairs, la reconnaissance et le sentiment de compétence référencée par les autres, le plaisir généré par l'entraîneur et l'engagement positif des parents sont pour leur part tous de nature extrinsèque.

Lorsqu'on considère le rôle déterminant du contexte social dans le développement de la motivation intrinsèque liée à la pratique sportive (Ryan & Deci, 2000), il est intéressant de noter que les conditions de participation du programme Sport-études sont favorables au développement de ce type de motivation. En effet, celui-ci est davantage associé aux jeunes qui ont diversifié leur répertoire d'activités en bas âge (Côté et al., 2009), à l'opposé de nos participants qui, sur la base de nos données, se sont probablement spécialisés rapidement. Cela dit, la motivation intrinsèque étant l'un des éléments déterminants de l'atteinte de l'expertise sportive (Duffy, Lyons, Moran, Warrington, & MacManus, 2006; Ryan & Deci, 2000), il ne

faut pas se surprendre d'un tel résultat. Celle-ci favoriserait en effet l'engagement d'un athlète dans un grand volume de pratique délibérée nécessaire pour la production de performance à long terme, même si peu plaisante (Gould & Carson, 2004).

En lien avec les constats tout juste établis, il semble que la hiérarchie des sources de plaisir observées soit cohérente avec ce que l'on retrouve dans la littérature. En effet, s'appuyant sur les travaux de Wanker et Kreisel (1985), McCarthy et ses collègues (2008) constatent que chez les jeunes, les sources de nature intrinsèque sont les plus importantes, suivi des sources de nature sociale, comme l'affiliation avec les pairs, puis, finalement, des sources associées à des retombées extrinsèques comme le sentiment de compétence basé sur la référence des autres. Ainsi, malgré les conditions de participation particulières du programme Sport-études, les sources de plaisir rapportées par nos participants sont similaires à ce qui est observé dans des études sur des athlètes de sports d'équipe scolaires ou non-élites (D. MacDonald, Côté, Eys, & Deakin, 2011; Wiersma, 2001), ou encore, des athlètes qui, comme les nôtres, se sont spécialisés rapidement dans un sport (Strachan et al., 2009b).

Fait intéressant à noter, si le sentiment de compétence autoréférencée et l'excitation à l'idée de faire de la compétition sont les deux sources de plaisir les plus importantes dans les études sur le sujet – incluant la nôtre – on constate que les variables d'affiliation avec les pairs et d'engagement parental positif sont moins bien perçues par nos élèves-athlètes que ce que nous avons observé d'autres études (D. MacDonald et al., 2011; McCarthy et al., 2008; Wiersma, 2001). Conséquemment, on constate que l'importance accordée aux agents socialisants significatifs – entraîneurs ou parents – soit moins élevée dans notre étude que ce que certains auteurs avancent (McCarthy et al., 2008; Power & Woolger, 1994). Pour expliquer cette situation, nous nous intéressons aux effets modulateurs des sources de plaisir. C'est ce que nous abordons dans les prochains paragraphes.

Effets modulateurs des sources de plaisir

Afin d'avoir un portrait plus fidèle, il aurait été préférable d'évaluer l'évolution des sources de plaisir d'une cohorte d'élèves-athlètes sur plusieurs années. Or, pour des raisons déjà expliquées, nos choix méthodologiques, soumis à des contraintes de temps et d'argent, nous

ont permis de mesurer les perceptions de nos élèves-athlètes qu'à un moment précis dans le temps plutôt que de manière continue. Ceci étant dit, l'analyse de nos données nous a tout de même permis d'identifier certains effets modulateurs aux sources de plaisir que nous présentons ici-bas.

D'abord, nous avons noté que les élèves-athlètes plus vieux rapportaient un plus grand niveau d'excitation à la compétition que les plus jeunes. Ce constat peut s'expliquer par une plus grande maturation et de meilleurs outils cognitifs chez les athlètes plus vieux (Coakley, 1986). Autrement dit, cela leur permet de mieux comprendre le processus qui régule la compétition en comparaison aux athlètes plus jeunes. Ensuite, le sexe des participants est apparu comme un modulateur pour une seule des sources de plaisir que nous avons mesurées. En effet, il semble que les garçons tirent un plus grand plaisir de la reconnaissance et de la compétence référencée par les autres. Considérant que ces derniers ont tendance à s'évaluer davantage en fonction des autres que les filles (Keil, McClintock, Kramer, & Platow, 1990), ce résultat ne surprend guère. McCarthy et ses collègues (2008) ont d'ailleurs constaté un résultat similaire, invoquant le processus de socialisation qu'offre le contexte sportif et les attentes sociales envers les garçons qui s'y engagent.

Hormis ces deux facteurs – et la nature de la discipline sportive que nous aborderons plus tard – le niveau de scolarité semble être un modulateur déterminant des sources de plaisir. En effet, nous avons observé que les élèves-athlètes de première et deuxième secondaires accordaient une valeur plus grande au plaisir généré par l'engagement de leurs parents et de leur entraîneur que leurs collègues de cinquième secondaire. Comme nous l'avons souligné précédemment, cette trouvaille est l'une des rares différences que nous avons observées entre la hiérarchie des sources de plaisir qui émerge de notre étude et celle qu'on observe dans la littérature (McCarthy et al., 2008; Power & Woolger, 1994). L'une des explications probables à cette différence se trouve peut-être dans l'échantillonnage de notre étude. En effet, lorsqu'on considère la proportion relative des élèves-athlètes de cinquième secondaire (N=133; 59%) dans notre étude, il est plausible de penser que leur propension à percevoir parents et entraîneurs comme sources de plaisir de moindre importance que leurs collègues de première et deuxième secondaires (N=49; 22%) aient une influence sur la hiérarchie finale de ces

sources, lorsqu'on ne fait pas de distinction d'âge ou de niveau de scolarité. Maintenant, puisque nous avons ouvert la porte sur les agents socialisants, nous abordons leurs rôles dans la prochaine sous-section.

Rôle des agents socialisants

Comme nous l'avons mentionné au deuxième chapitre, les parents et les entraîneurs occupent un rôle déterminant dans l'expérience vécue par le jeune. Les analyses effectuées à cet égard soutiennent ce qui est rapporté dans la littérature, à commencer par le rôle évolutif qu'ils adoptent. Également, comme nous le présentons, leurs postures respectives influencent nettement l'environnement dans lequel le jeune évolue.

Les parents

En ce qui concerne les parents, le MDPS considère depuis longtemps que les parents agissent d'abord à titre de catalyseur de la participation sportive de leur enfant pour éventuellement occuper un rôle plus effacé, principalement axé sur le soutien moral et financier (Côté, 1999; Fraser-Thomas et al., 2013). Ainsi, on peut penser que leur engagement ne suscite plus le même niveau de plaisir pour l'athlète plus vieux. Conséquemment, cela peut expliquer pourquoi les élèves-athlètes plus jeunes ont obtenu un score plus élevé que leurs collègues plus vieux lorsqu'il est question d'engagement parental positif.

Pour renchérir sur ce point, les réponses apportées par nos participants lors des entretiens de groupe et présentées dans la section 4.2.2 appuient notre position; nos participants – tous de secondaire 5 – rapportent avoir observé des changements dans la forme que prenait l'engagement parental. Pour plusieurs, les parents ont en effet agi à titre de catalyseur au début de leur démarche sportive, mais au fil du temps, bien que pour la plupart, ils étaient toujours intéressés, leurs présences étaient moins actives dans la vie sportive de leur enfant ou dans certains cas, une certaine pression se faisait ressentir quant à l'idée de décevoir les parents.

Les entraîneurs

Concernant les entraîneurs, on trouve une logique similaire à ce qui a été discuté pour les parents : leur rôle évolue au fil de la participation – tout comme décrit dans le MDPS. En effet, puisque la motivation première d'un jeune qui s'engage dans le sport est d'avoir du plaisir

(Côté & Hay, 2002a), il est primordial que l'entraîneur dans les premières années de la pratique bâtit un environnement axé sur le jeu et moins sur la pratique délibérée. À l'opposé, lorsque l'athlète s'engage et s'investit dans sa démarche – comme l'on peut imaginer pour des élèves-athlètes plus avancés dans leur scolarité – le rôle de l'entraîneur évolue; il devient un spécialiste reconnu pour son expertise sportive. Ainsi, comme nos résultats le laissent croire, on peut penser que l'importance accordée à l'entraîneur comme source de plaisir diminue en fonction des modifications au contenu des entraînements – plus axé sur la pratique délibérée – et la nouvelle posture de l'entraîneur.

Bien que plusieurs rôles lui incombent, l'un des plus importants qu'occupe l'entraîneur est de créer un environnement propice au développement de la motivation intrinsèque qui est fortement lié au développement personnel et à la participation à long terme (Alvarez et al., 2009). Dans notre recherche, nous avons cerné cet environnement en mesurant la perception du soutien à l'autonomie que les jeunes ont de leur entraîneur. Comme nous l'avons souligné plus tôt, ce sentiment est un puissant catalyseur à la motivation et à la performance sportive (Mageau & Vallerand, 2003). De manière générale, une perception assez positive à l'égard des entraîneurs se dégage de nos données, plus particulièrement chez les jeunes (sec.1-2) qui ont une perception plus positive que les élèves-athlètes de cinquième secondaire. Pour expliquer cette différence, on doit comprendre que la perception qu'ont les élèves-athlètes de leurs entraîneurs est généralement mise en perspective avec la perception de leurs propres besoins à combler (Keegan et al., 2010). Ainsi, on peut penser que les besoins à combler se précisent à la fin de l'adolescence et au moment où les élèves-athlètes plus âgés bénéficieraient d'un environnement plus propice à faire des choix et à prendre des responsabilités. Ainsi, la posture de l'entraîneur plus directif pourrait influencer négativement cette perception du soutien à l'autonomie. Bien que cela dépasse le cadre de la pratique sportive, nous avons rapporté plus tôt ce sentiment qu'ont certains participants au programme Sport-études d'être contraints dans leur participation à la vie sociale et scolaire au profit de leur entraînement. À la lumière de l'indice du soutien à l'autonomie perçu, on peut constater que cela est moins le cas chez les élèves-athlètes plus jeunes.

Lors de nos entretiens de groupe, nous avons cherché à mieux comprendre quelle forme prenait ce soutien à l'autonomie aux yeux des élèves-athlètes, et plus largement, la perception de leur entraîneur. Les réponses étaient diversifiées : communication ouverte avec l'entraîneur, possibilité de faire des choix quant au contenu enseigné ou encore, un sentiment d'équité envers tous. Au fil des discussions que nous avons eues sur ce sujet, un dénominateur commun a été identifié. En effet, l'émergence d'un climat favorable au développement de la motivation intrinsèque semblait la qualité de la relation avec l'entraîneur – constat partagé par Wiersma (2001). En lien avec ce climat, nous avons constaté que les relations saines et positives entre l'élève-athlète et son entraîneur s'articulent autour d'une perception positive du soutien à l'autonomie, d'encouragements constants, de compétences spécifiques aux sports et de rétroactions pertinentes. De près ou de loin, ces qualités représentent toutes ce qu'Erickson et Gilbert (2013) considèrent comme de l'*effective coaching*.

Constats finaux

Pour conclure, au sujet des agents socialisants déterminants, nos résultats rejoignent les constats de nombreuses études (Côté, 2002; Côté & Hay, 2002b; R. Keegan et al., 2010) estimant que le rôle des parents et des entraîneurs évolue avec le temps. En effet, il est d'abord similaire entre la phase d'échantillonnage et de spécialisation (tous deux demeurent en position d'autorité, responsable du jeune et en haute estime) alors qu'on observe une évolution en phase d'investissement. À ce moment, on estime que l'athlète devient plus responsable et imputable de ses résultats. Ainsi, sa relation avec les parents et l'entraîneur change un peu, ce qui influence le climat motivationnel et par conséquent, l'importance que l'athlète leur accordera à titre de « source de plaisir » (R. J. Keegan, Harwood, Spray, & Lavalley, 2014). Outre l'évolution du rôle de ces agents, nous notons que la perception qu'entretiennent les élèves-athlètes à leur égard est généralement positive, mais se manifeste de différentes façons.

5.2.2 La nature de la discipline sportive comme modulateur de l'environnement

Plus tôt dans ce travail, nous avons mis en exergue que la rigidité du cadre proposé par le programme Sport-études le rendait potentiellement moins bien adapté aux besoins de certaines disciplines sportives – le cas échéant, la plupart des sports d'équipe. Pour soutenir cette position, nous avons argumenté que les conditions de participation induisaient un régime

d'entraînement trop intense en vertu des exigences de certaines disciplines. De plus, nous avons soulevé que des contraintes d'ordre plutôt logistique qui créaient un environnement parsemé de carences pour assurer un sain développement des participants.

Malgré nos *a priori*, le fruit de nos analyses pour cerner l'environnement du programme Sport-études n'ont pas encore permis de réfuter ou de valider les constats du dernier paragraphe. En effet, que ce soit la mesure des sources de plaisir ou encore les interactions sociales avec les parents et les entraîneurs, ce que nous avons soulevé ne diffère pas drastiquement de ce qui a été constaté dans la littérature (D. MacDonald et al., 2011; McCarthy et al., 2008; Strachan et al., 2009). À tout le moins, comme nous l'avons montré plus tôt, les quelques différences observées – lorsqu'on compare le niveau de scolarité ou le sexe par exemple – trouvent généralement écho dans la littérature. Cela dit, force est de constater que le portrait est différent lorsque la nature de la discipline sportive est utilisée comme variable contrôle dans l'analyse de nos échelles ou comme élément de comparaison dans les discussions de groupe que nous avons menées. Dans les prochaines pages, nous exposons les principales différences observées à cet égard tout en essayant de comprendre la source de ces différences.

Différences observées

Le premier élément qui émerge de nos analyses quantitatives est l'écart significatif entre les scores obtenus par les élèves-athlètes de sports collectifs et ceux de sports individuels. Autant pour le soutien à l'autonomie (voir tableau 25) que pour les sources de plaisir (voir tableau 31 à 35), nous constatons que les élèves-athlètes de sports individuels ont une perception généralement plus positive que leurs compères.

Concrètement, les participants de sports individuels rapportent un sentiment de compétence auto-référencée plus élevé, tout comme celui référencé par les autres. S'ajoutant à cela, ils valorisent plus les efforts fournis et semblent plus sensibles à l'apport de l'entraîneur dans leur plaisir. À l'opposé, le seul facteur où les élèves-athlètes de sports collectifs tirent un plus grand plaisir est lorsqu'ils participent à une compétition. Puisque la littérature est mince au sujet de l'impact de la nature du sport sur le plaisir en compétition, nous utilisons le concept

d'anxiété sportive qui est directement en adéquation avec le plaisir (Wiersma, 2001). Ainsi, sachant que la compétition sportive offre une expérience unique, généralement anxiogène, peut-on penser qu'être en groupe pour y relever les défis proposés rend la chose plus agréable? C'est une position défendue par Vealey (1990) sur la base argumentaire que les athlètes de sports individuels sont généralement plus exposés que ceux d'athlètes de sports d'équipe lors d'une performance sportive. Conséquemment, cela contribuerait à exhiber plus de traits d'anxiété. S'il a en effet été démontré que les sports collectifs étaient généralement moins anxiogènes que ceux individuels (Wong, Loc, & Clark, 1993), il semble que la relation avec la nature de la discipline (individuelle vs collective) est moins forte que le type de sport (de contact vs sans contact) lorsqu'on aborde l'anxiété vécue en compétition (Mellalieu, Hanton, & O'Brien, 2004).

En ce qui concerne la perception du soutien à l'autonomie, les jeunes de sports individuels ont également obtenu un score significativement plus élevé que ceux de sports collectifs (tableau 25). Ce résultat laisse croire que le climat motivationnel observé en sports individuels est plus axé sur la motivation intrinsèque – ce qui est cohérent avec les résultats de l'échelle sur les sources de plaisir liées à la pratique sportive.

Échos de la littérature

Dans la littérature sportive, les comparaisons entre les sports individuels et ceux qui sont collectifs s'enracinent généralement dans la prémisse voulant que les retombées les plus positives soient attendues dans le sport collectif en raison du plus grand nombre d'interactions sociales (Evans et al., 2016). Dans une revue systématique sur ce sujet, Eime, Young, Harvey, Charity & Payne (2013) avancent justement que les plus grands bénéfices psychosociaux liés à la pratique sportive s'observent dans les sports d'équipe en raison de leur nature plus sociale. Malgré quelques études ayant identifié des différences significatives entre les athlètes de ces deux types de pratiques sportives – par exemple, ceux de sports individuels rapportant plus de symptômes dépressifs (Nixdorf, Frank, & Beckmann, 2016) ou d'anxiété sociale (Schumacher Dimech & Seiler, 2011) – force est de constater que la complexité des processus qui entre dans l'équation rend difficile d'attribuer à la seule nature du sport la paternité des retombées développementales (Evans et al., 2016; Fraser-Thomas et al., 2005). Cela dit, un fait demeure :

nous observons d'importantes différences lorsque cette variable est contrôlée dans notre étude. Quels sont donc les éléments qui pourraient potentiellement expliquer cela?

Une partie de la réponse s'inscrirait dans l'approche par la spécialisation et l'investissement hâtif qu'adopte le programme Sport-études. Comme nous l'avons vu plus tôt, si cette approche peut mener à l'expertise sportive, elle a également comme conséquence une diminution probable du plaisir associé à la pratique sportive et de plus grands risques de décrochage sportif, particulièrement dans les sports où le pic de performances est atteint à l'âge adulte, ce qui est le cas de la plupart des sports collectifs (J. Côté & Vierimaa, 2014). Ainsi, pour appuyer nos constats passés, il semble qu'en étant mal adaptées à la réalité et aux sports collectifs, les conditions de participation du programme Sport-études contribuent à une perception plus négative de l'environnement de la part des élèves-athlètes. Nous pouvons ajouter à cela que les contraintes logistiques associées à des groupes-classes exclusifs semblent avoir un effet plus grand dans les sports d'équipe – et chez les filles – ce qui pourrait contribuer à cette perception plus négative.

Pour renchérir, les témoignages présentés dans la section 4.2.2 laissent croire que la relation de proximité est plus difficile à émuler dans les sports collectifs en raison du ratio d'entraîneur-élève et l'instabilité du personnel. Pour appuyer cette idée, rappelons-nous les propos de G_snowboard : « *Pis moi, [on est] 11 dans notre groupe, donc un petit groupe, la relation avec notre coach est ben plus rapprochée que mettons baseball qui son beaucoup plus nombreux* ». En quoi l'entraîneur a-t-il un impact sur le plaisir lié à la pratique sportive? D'abord, il faut comprendre qu'il a un rôle déterminant dans la création d'un environnement stimulant (Price & Weiss, 2000). De plus, l'entraîneur est responsable de créer un climat de maîtrise favorisant la motivation intrinsèque (Duda & Balaguer, 2007), soit l'un des déterminants de la perception du plaisir (D. MacDonald et al., 2011). Ainsi, dans un contexte comme les sports d'équipe où les entraîneurs sont moins présents ou moins nombreux par rapport au nombre d'élèves-athlètes, on peut penser que cela a un effet négatif sur la perception du plaisir.

5.2.3 Synthèse des constats

Si le sport est identifié comme une « école de vie » par plusieurs, nous avons maintes fois clamé que ce n'est pas l'activité en soi qui peut influencer le développement du participant, mais bien le contexte dans lequel celui-ci évolue. De cette prémisse, nous avons remis en question le cadre proposé par le programme Sport-études, jugeant son approche trop axée sur la performance au détriment d'une participation à long terme et d'une considération du développement personnel des jeunes.

Dans cette section de la discussion, nous avons évoqué que, malgré une spécialisation et un investissement hâtifs, les sources de plaisir étaient principalement de nature intrinsèque, et à l'image de ce qui a été rapporté dans d'autres études s'intéressant à des contextes sportifs différents du nôtre, par exemple, avec de jeunes enfants (McCarthy et al., 2008) ou avec des adolescents pratiquants plusieurs sports (Strachan et al., 2009b). Également, nos analyses des relations avec les parents et les entraîneurs laissent croire que l'environnement serait propice au développement et que le rôle de ces agents évolue avec le temps.

Si nos résultats, pris dans leur ensemble, pointent vers un contexte somme toute assez favorable pour le développement du jeune, la nature du sport semble être déterminants dans le contexte de la pratique sportive. En effet, plus tôt, nous avons postulé que le programme Sport-études était moins bien adapté pour les sports collectifs. Il semblerait donc que les résultats obtenus sont en cohérence avec cette affirmation puisque les indices de plaisir liés à la pratique sportive pour les jeunes de sports collectifs sont moins élevés, tout comme la perception du soutien à l'autonomie de l'entraîneur. Une des conséquences graves de la perte de plaisir liée à la pratique sportive est une cascade d'évènements allant de la diminution des performances au décrochage sportif (Côté & Fraser-Thomas, 2016). Il y a donc un enjeu important de mieux comprendre le contexte dans lequel le jeune évolue pour s'assurer de maximiser le plaisir.

Les constats tirés du contexte d'apprentissage seront assurément mis à l'épreuve dans la dernière portion de la discussion où nous débordons du cadre sportif pour explorer les expériences développementales vécues par les élèves-athlètes.

5.3 Les expériences développementales

La pratique sportive chez les jeunes devrait viser à (1) améliorer la santé des jeunes (2) développer leur répertoire moteur et (3) contribuer à leur développement psychosocial (Côté & Fraser-Thomas, 2016). Même si cela a tendance à être parfois oublié (Côté & Hancock, 2016), ces objectifs sont aussi valables pour les programmes sportifs qui adoptent des visées récréatives, ou comme le programme Sport-études, des visées plutôt de performance.

Afin de répondre à notre question de recherche – soit l’effet de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes – nous avons cherché à identifier quelles sont les expériences développementales vécues par les participants. Ce faisant, nous espérons avoir plus d’outils pour identifier en quoi le programme Sport-études contribue ou non au développement positif des athlètes.

D’ores et déjà, les constats tirés de nos deux premiers objectifs de recherches spécifiques pointent vers un contexte d’apprentissage implicite, c’est-à-dire où le développement psychosocial est la résultante d’un processus d’apprentissage indirect (Turnnidge et al., 2014). À l’image d’autres programmes sportifs, les compétences apprises au sein du programme Sport-études sont probablement le fruit d’efforts déployés pour acquérir un geste moteur spécifique ou divers apprentissages issus de situations propres au sport, comme la participation à une compétition. Dans tous les cas, ce qui distingue le programme Sport-études des autres programmes sont les conditions de participation créées pour soutenir la réussite scolaire et la réussite sportive.

Toujours sur ce sujet, il est justement intéressant de reprendre cette idée que le sport, particulièrement avec des visées de performances, offre un contexte développemental à deux tranchants (Coakley, 2011). En effet, si l’aspect compétitif de la pratique sportive crée un environnement favorable à l’émergence de certaines compétences potentiellement transférables à l’extérieur du cadre sportif, celui-ci également peut générer une source de stress additionnelle compromettant la participation sportive à long terme (Hansen et al., 2003). Mieux comprendre la nature des expériences développementales au sein d’un programme contingenté comme le Sport-études devient donc un enjeu. Dans les prochaines pages, nous

dégagerons donc certains constats généraux de nos analyses en plus de s'attaquer à la question du développement positif.

5.3.1 Des expériences résolument positives

D'entrée de jeu, lorsqu'on regarde les résultats de la section 4.3 dans leur ensemble, force est de constater que les expériences positives – l'initiative, la capacité à se fixer des objectifs, le développement des compétences personnelles et sociales ainsi que les habiletés cognitives – supplantent largement les expériences négatives rapportées.

Qui plus est, les deux expériences développementales ayant obtenu les meilleurs scores (tableau 36) sont l'initiative et la capacité à se fixer des objectifs. Celles-ci sont directement en lien avec le processus menant à la production d'une performance sportive. Considérant le contexte axé sur un entraînement sportif intensif dans un but d'excellence sportive, ce résultat est guère surprenant considérant que le développement d'un individu est le produit bidirectionnel de ses interactions avec l'environnement (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Qui plus est, ajoutons que dans une étude menée sur 2 280 jeunes participants à diverses activités organisées (religieuses, communautaires, sportives ou artistiques), Larson, Hansen et Moneta (2006) ont constaté que les sportifs rapportaient significativement plus d'expériences d'initiatives – et un stress plus élevé – que les jeunes d'autres types d'activités. Dans le cas des élèves-athlètes, on peut penser que le haut niveau d'engagement requis pour avoir du succès dans le milieu sportif nécessite la maîtrise de compétences telles l'initiative et la capacité à se fixer des objectifs (Ntoumanis & Duda, 2005).

Expériences développementales sous la loupe

Comme nous l'avons présenté à la section 3.3.1, nous avons utilisé le YES-S de MacDonald et ses collègues (2012) afin de mesurer les expériences développementales vécues par les élèves-athlètes du programme Sport-études. Cet outil évalue les dimensions « initiative », « se fixer des objectifs », « compétences personnelles et sociales », « habiletés cognitives » et finalement, « expériences négatives ». Nous les présentons une à une dans les prochaines pages pour ensuite, faire émerger certains constats généraux.

Initiative

L'initiative est une compétence qui se développe chez les individus exhibant une forte motivation intrinsèque, combinée à un investissement, en temps et en durée, important dans une activité donnée (Larson, 2000). Conséquemment, il n'est pas étonnant de voir que parmi les cinq expériences développementales répertoriées chez nos participants, c'est celle qui a obtenu le score le plus élevé, et ce, pour deux raisons.

D'une part, comme il en a été question dans la section précédente, les trois sources de plaisir les plus importantes sont dérivées de la motivation intrinsèque. Bien que des analyses statistiques plus poussées seraient nécessaires pour valider s'il y a un lien entre l'initiative et ces trois sources – la compétence autoréférencée, l'excitation à la compétition et l'effort fourni – on peut présumer que oui, si l'on se base sur les conclusions d'une étude similaire (D. MacDonald et al., 2011).

D'autre part, sans pouvoir comparer directement les expériences vécues par les élèves-athlètes du programme Sport-études avec celles d'athlètes d'autres programmes sportifs, on peut émettre l'hypothèse que le contexte de pratique sportive de ce programme favorise l'émergence de l'initiative en vertu d'une orientation claire donnée à une activité, combinée à un engagement en temps et en énergie très élevée et à encadrement professionnel (Hansen et al., 2003). Des constats allant dans le sens de notre hypothèse ont été effectués dans d'autres études. Par exemple, Wilkes et Côté (2010) ont noté que les joueuses de basketball de programme compétitif à l'école secondaire rapportaient des scores nettement plus élevés dans leurs expériences développementales – incluant l'initiative – que leurs compères qui jouaient au basketball, mais de façon récréative. Pour expliquer ces résultats, les auteurs ont identifié le temps investi dans la pratique, la formation et l'expérience des entraîneurs, l'aspect compétitif et les occasions de faire du bénévolat pour expliquer ces différences. À nos yeux, les trois premiers facteurs identifiés par Wilkes et Côté sont les mêmes qui différencient le contexte du programme Sport-études – soit le temps investi dans la pratique, la formation et l'expérience des entraîneurs – de la plupart des autres programmes sportifs.

Par ailleurs, comme nous en avons discuté plus tôt, il est permis de croire que par ses exigences, ses défis et certaines attentes associées à une production de performance, le contexte sportif favorise le développement de l'initiative (Ntoumanis & Duda, 2005). Ainsi, nos entretiens de groupe nous ont permis de préciser la nature de certaines expériences liées à l'initiative. Nos élèves-athlètes de cinquième secondaire ont en effet mentionné que leur parcours leur avait permis de développer de la discipline (« *ça amène vraiment une certaine discipline d'être en Sport-études* » (F_skidefond)), de l'éthique de travail (« *tu t'entraînes beaucoup, pis tu dois réussir à l'école, fait que t'as pas le temps d'aller niaiser* » (G_judo)), du dépassement de soi (« *dans tout ce que tu fais, dans n'importe quoi, te dépasser, te surpasser.* » (G_snowboard) et de la résilience (« *Tu vas t'entraîner très très fort, tu arrives à une compétition, pis tu te plantes. Là, c'est de recommencer, de t'entraîner pour, pour finalement gagner* » G_judo).

Capacité à se fixer des objectifs

Bien qu'une panoplie de caractéristiques doivent être développées pour connaître du succès dans le milieu sportif, la capacité à se fixer des objectifs est définie comme l'une des plus importantes chez les jeunes sportifs (Burton et Weiss, 2008). Sans surprise, par sa nature hautement compétitive, le programme Sport-études nous semble être un environnement favorable à l'émergence de nombreuses compétences, incluant celle-ci (Hansen et al., 2003). En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'une des particularités de ce programme est d'offrir un environnement où la pratique sportive se fait résolument dans des visées d'excellence. Considérant que la capacité à se fixer des objectifs est une compétence observée chez plusieurs athlètes et même identifiée comme l'un des éléments qui différencient ceux qui ont du succès de ceux qui en ont moins au niveau élite (Orlick & Partington, 1988), il est intéressant de noter que celle-ci semble développée chez les élèves-athlètes.

Mis à part d'être bénéfique pour la performance sportive, apprendre à se fixer des objectifs peut avoir une influence positive sur la participation sportive à long terme, car c'est un moyen efficace pour l'athlète de mesurer sa progression et de s'engager dans son cheminement (Bailey et al., 2010). Pour appuyer cela, on prend l'exemple de l'une de nos participantes (F_hockey) qui rapporte qu'avoir appris à se fixer des objectifs, c'est ultimement avoir une

raison pour s'entraîner. Dans un contexte sportif d'entraînement vers l'excellence sportive où les heures d'entraînements s'accumulent, développer cette capacité peut devenir déterminant.

Pour l'ensemble de ces raisons, il n'est guère surprenant de voir que « se fixer des objectifs » est la deuxième source d'expériences développementales la plus importante rapportée par les élèves-athlètes.

Compétences personnelles et sociales

Le facteur « compétences personnelles et sociales » est un construit d'expériences de leadership, d'interactions avec les coéquipiers et de relations avec les pairs significatifs. Il est dit que, bien encadrée, la pratique sportive organisée est un milieu idéal pour développer ces compétences, car les jeunes peuvent jouer divers rôles sociaux et doivent apprendre à interagir avec des coéquipiers, des adversaires et des adultes (Côté et al., 2007; Côté & Fraser-Thomas, 2016).

Si nous avons récolté peu d'informations sur les expériences qui ont trait au développement du leadership ou au travail d'équipe, les entrevues de groupe nous ont permis de mieux comprendre la dynamique « sociale » des élèves-athlètes. En effet, des participants ont mentionné cette impression d'être socialement isolé de leurs pairs (« *considérés à part* » (F_skidefond)) et d'avoir moins d'opportunité de socialiser (« *en Sport-études, on dirait qu'on est dissocié un peu de l'école* » (F_soccer_1)). Peut-on croire que cette perception est une résultante des groupes-classes exclusivement formés d'élèves-athlètes du programme Sport-études? D'un point de vue organisationnel, rappelons que pour permettre aux élèves-athlètes d'intégrer le sport à leur plage horaire quotidienne, un horaire de cours différents des autres élèves leur est proposé. Par ailleurs, il est tout de même important à préciser que les élèves-athlètes qui ont participé aux entretiens de groupe proviennent tous d'une école qui rassemble tous les participants du programme Sport-études dans une même aile de l'établissement, réduisant ainsi le nombre d'interactions sociales avec les élèves d'autres programmes.

À l'opposé de ce sentiment d'isolement, il a également été mentionné durant nos entretiens de groupe qu'être en Sport-études a contribué à leur ouverture sur d'autres disciplines

sportives et ainsi, à faire tomber certains préjugés. Par exemple, rappelons-nous cette citation de F_hockey : « *tsé comme patinage artistique avant je voyais ça comme ben relaxe là et j'ai une amie qui est sur l'équipe nationale et elle s'entraîne comme 10x plus que moi...* » qui démontre avec éloquence une ouverture sur les autres.

Ultimement, on peut comparer nos résultats à ceux que Strachan et ses collègues (2009b) qui, dans une étude comparative présentée plus tôt, observait que les jeunes « échantillonneurs » (qui pratique plusieurs sports) sont exposés à plus d'interactions sociales avec des agents socialisants différents, alors que les spécialistes – comme nos élèves-athlètes – cultivent moins de relations, mais y vont plus en profondeur, ce qui permet une plus grande ouverture sur autrui.

Qu'à cela ne tienne, pourquoi donc ce construit obtient-il un score moins élevé que celui de l'initiative ou de la capacité à se fixer des objectifs? Il nous semble qu'il faudrait d'abord parler du contexte de la pratique et des orientations induites au programme Sport-études. À nos yeux, le développement des compétences personnelles et sociales nous apparaît comme un gain plutôt collatéral à la pratique sportive. À l'opposé, considérant qu'elles sont non seulement transférables à la vie courante, mais également intimement liées à la performance sportive, les expériences d'initiatives et de fixation d'objectifs sont plus susceptibles d'être valorisées par les entraîneurs et développées par les athlètes dans le contexte du Sport-études.

Habiletés cognitives

Bien que la pratique sportive soit une activité plutôt physique, des habiletés cognitives peuvent y être développées (Joseph L. Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005). Ces habiletés se définissent entres autres par la capacité à traiter de l'information, développer sa créativité, la réussite scolaire et la motivation à aller à l'école (D. J. MacDonald et al., 2012).

Sur la base de nos résultats du questionnaire en ligne (tableau 36), on constate que le développement de ces habiletés cognitives n'est pas une expérience des plus significatives pour nos élèves-athlètes. Nous croyons en effet que certaines de ces expériences – le traitement de l'information ou la créativité par exemple – sont davantage associées à l'école

qu'à la pratique sportive. Pour corroborer cette proposition, nous avons noté dans les mêmes résultats du questionnaire YES-S des différences significatives dans la qualité des expériences rapportées entre les jeunes élèves-athlètes (sec.1 et 2) et les plus vieux (sec.5). En effet, les jeunes rapportent plus d'expériences associées aux habiletés cognitives. Ce résultat nous semble attribuable à la nouveauté du contexte social pour une jeune élève-athlète qui entre au secondaire. On peut penser que les nouvelles exigences scolaires de ce cycle scolaire – autant dans la transmission de l'information que dans l'organisation du quotidien – combinées avec de nouvelles prédispositions à apprendre qui apparaissent à l'adolescence (Cloutier & Drapeau, 2015b) expliquent la différence entre les élèves-athlètes plus jeunes et ceux plus vieux.

Cela dit, les discussions de nos entretiens de groupe amènent un éclairage additionnel. En effet, la formule du programme Sport-études (école le matin, sport l'après-midi) semble être un élément motivateur pour demeurer à l'école et y connaître du succès. Si certains ont mentionné craindre de ne pas pouvoir couvrir l'entièreté des matières scolaires en raison du rythme d'apprentissage accéléré, presque tous ont mentionné que le programme Sport-études les aidait à mieux gérer leur horaire; en fait, le temps nécessaire pour réussir à l'école et dans le sport. Autrement, bien que nous n'ayons pas mesuré le taux de succès scolaires de nos participants, rappelons que Perreault (2005) a conclu que les participants au programme Sport-études réussissent mieux à l'école que la moyenne.

Expériences négatives

Ce construit couvre un tableau assez large d'expériences négatives, allant de la consommation de substances illicites (alcool, drogues), à des relations dégradantes avec adultes ou amis ou encore, au stress et l'anxiété liés au sport. Comme le suggère le concepteur du YES-S (D. J. MacDonald et al., 2012), cette diversité permet de couvrir diverses expériences susceptibles de se produire à un moment ou un autre de l'adolescence.

Plus tôt, nous avons souligné que les expériences positives supplantaient nettement les expériences négatives. Cependant, nous avons constaté, à travers nos résultats (tableau 38), que les élèves-athlètes de cinquième secondaire ayant participé à notre enquête ont rapporté

significativement plus d'expériences négatives que leurs pairs plus jeunes, de première et deuxième secondaires. Nous pouvons tenter d'expliquer cette différence dans la somme et dans la diversité des expériences à laquelle les élèves-athlètes ont été exposés. De plus, bien qu'on ne puisse faire d'associations directes, rappelons que dans son évaluation du programme Sport-études, Perreault (2005) soulignait que plus les participants vieillissaient, plus ils se montraient insatisfaits à l'égard de leur contexte de pratique et de l'environnement offert par le Sport-études.

Par ailleurs, nous avons mentionné que le YES-S couvrait une variété d'expériences négatives. Nos entretiens de groupe nous ont permis d'identifier deux de ces types d'expériences qui semblent plus rapportés. D'abord, pour certains de nos participants, la relation avec l'entraîneur ou l'équipe d'entraîneurs semblait une source de mécontentement. En lien avec ce qui a été discuté plus tôt, le manque d'occasions pour faire des choix (« *Comme on est des fourmis. C'est une dictature carrément* » (G_soccer_4)), l'impression d'être contrôlé ou même manipulé (« *genre c'est arrivé qu'il manipulait, qu'il a attaqué personnellement du monde* » (F_volleyball)) ont été identifiés comme des expériences négatives.

Bien qu'il ait été abordé à plus d'une reprise, rappelons que les entraîneurs ont un rôle prépondérant quant à la nature de l'expérience sportive vécue par l'athlète (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012). Outre la relation avec l'entraîneur, l'expérience négative la plus saillante qui a été mentionnée était le stress entourant la pratique sportive. Pour les élèves-athlètes qui ont mentionné être « *tout le temps stressé* », le dénominateur commun semblait être la pression à performer, que ce soit en compétition ou à l'entraînement. La littérature est riche en constats similaires (Campitelli & Gobet, 2011; Committee on Sports Medicine and Fitness, 2000), au point d'identifier que la pratique sportive intensive peut-être une importante source de stress pour les jeunes (Fraser-Thomas et al., 2005). Qui plus est, dans une étude décrite plus tôt (Larson et al., 2006), un niveau de stress plus élevé était l'un des éléments qui distinguaient le sport des autres activités organisées.

La nature de la discipline sportive comme effet modulateur

À l'image des sources de plaisir et de la perception du sentiment de soutien à l'autonomie que nous avons abordé dans la dernière section, la nature de la discipline est la variable qui semble avoir le plus grand effet modulateur sur les expériences développementales. En effet, si nous avons identifié plus tôt que les élèves-athlètes de sports individuels rapportaient un plaisir plus grand et un meilleur soutien de leur entraîneur, il semble également qu'ils rapportent des expériences positives plus grandes.

Concrètement, les élèves-athlètes de sports individuels semblent avoir développé plus d'initiative et de meilleures capacités à se fixer des objectifs. À l'opposé, les élèves-athlètes de sports collectifs rapportent plus d'expériences négatives. Sans ressasser les constats finaux de la section 5.1.4, peut-on penser que les conditions de participation du programme Sport-études qui nous semblent moins bien adaptées pour les sports collectifs expliquent ces différences?

Si nous pouvons associer les expériences qui ont trait au développement de l'initiative et à la fixation d'objectif à un climat motivationnel axé sur le développement d'une motivation intrinsèque (D. MacDonald et al., 2011), il n'est guère surprenant de voir ces différences entre les sports de nature individuelle et collective. Rappelons que dans la section 5.2.2, nous avons constaté que les sports individuels étaient plus fortement associés à une motivation intrinsèque. En ce qui concerne les expériences négatives, peu d'éléments permettant de différencier l'expérience vécue en sport individuel de celle en sport collectif ressortent de nos entretiens de groupe.

5.3.2 La contribution au développement positif de l'athlète

Lorsque nous avons précisé l'objectif central de notre recherche, nous nous sommes dotés d'outils théoriques répondant à nos besoins. En effet, nous souhaitons alors cerner avec efficacité l'ensemble des ramifications concernant le processus développemental d'un individu, dans ce cas-ci, les élèves-athlètes participant au programme Sport-études. Hormis l'adoption de la perspective bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006) nous permettant de considérer le développement comme un produit des interactions entre l'individu et son environnement, nous nous sommes appuyés sur le courant du développement positif de

l'adolescent. Celui-ci, rappelons-le, offre des outils pour mesurer le développement tout en y donnant une direction. En ce qui a trait à notre étude, nous nous sommes approprié le questionnaire de MacDonald et ses collègues (YES-S - 2011) afin d'attester les expériences développementales vécues par l'élève-athlète.

Armé de ces outils et surtout, à la lumière de nos résultats, peut-on affirmer que la participation au programme Sport-études contribue au développement positif de ses élèves-athlètes? Pour y répondre, nous revisitons la définition du développement positif de l'adolescent spécifique au sport :

« Positive youth development through sports intended to facilitate youth development via experiences and processes that enable participants in adult-supervised programs to gain transferable personal and social life skills, along with physical competencies. These skill and competency outcomes will enable participants in youth sport programs to thrive and contribute to their communities, both now and in the future. » (Holt et al., 2016, p.231)

Bien qu'il soit difficile d'évaluer le niveau de transfert des compétences apprises dans le cadre de la pratique sportive vers la vie courante (Papacharisis et al., 2005; Turnnidge et al., 2014), les résultats obtenus laissent peu de doutes sur la qualité de l'expérience vécue au sein du programme Sport-études. En effet, autant de ce qui ressort du questionnaire en ligne que des entrevues de groupe, les participants à notre étude semblent avoir retiré de leur parcours des éléments qui leur resteront pour le reste de leur vie. Le commentaire qui résume le plus ce constat revient sans doute à G_baseball_1 qui nous explique :

« On fait beaucoup de choses quand on est en Sport-études, on a plus d'occasions - c'est plate à dire - de tomber pis de rater pis c'est là qu'on apprend de nos erreurs. C'est sûr qu'ici à la table, on n'a pas tout appris les mêmes choses, mais on a tous appris des choses différentes qui vont nous être utile plus tard. »

Doit-on être surpris de telles perceptions? En cohérence avec notre cadre théorique, nous avons établi que la durée et l'intensité de l'engagement d'un individu avaient un impact non négligeable sur son développement (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Plus concrètement, Hansen and Larson (2007) associent positivement le temps passé dans une activité supervisée par des adultes avec la qualité des expériences développementales. Considérant que

l'engagement attendu des élèves-athlètes est l'une des particularités de ce programme, on peut penser que cela a un effet positif sur les expériences vécues.

Le portrait n'est cependant pas tout rose, nous avons vu que les perceptions rapportées par les élèves-athlètes de sports d'équipe étaient moins positives que leurs collègues de sports individuels. La récurrence de constats similaires nous amène fortement à penser que le contexte dans lequel se déroule la pratique des sports de nature collective est différent. Outre cela, nous n'avons pas été en mesure d'évaluer la dimension « contribution à la société » qui est l'une des dimensions du développement positif de l'adolescent. Ainsi, si on peut constater qu'il y a apprentissages et possiblement transfert de certaines compétences à l'extérieur du contexte sportif, nous n'avons pas les informations suffisantes pour affirmer que les élèves-athlètes contribueront activement à la société.

Conclusion

La pierre d'assise de cette thèse est résolument notre intérêt envers le sport comme moyen de favoriser le développement positif des jeunes. En effet, à l'égard des changements sociaux qui ont favorisé une hausse de l'intérêt de la pratique sportive organisée chez les jeunes, nous sommes particulièrement intéressés à cette multiplication des programmes sportifs qui adoptent des objectifs de performance. Près de nous, au Québec, le programme Sport-études, une initiative gouvernementale qui a vu le jour il y a déjà plus de trente ans, est l'un de ces programmes qui permettent à des milliers d'élèves-athlètes d'âge secondaire de concilier les études et leur quête d'excellence sportive. Si celui-ci a nettement évolué depuis sa création, nous nous sommes interrogés sur les retombées développementales qui y sont associées, notamment en vertu des conditions de participation qui induisent une approche par spécialisation et investissement hâtif. La source de ces interrogations émerge des nombreux constats de la littérature qui soulève les effets potentiellement néfastes sur le développement personnel et la participation sportive à long terme d'une telle approche (Côté & Hancock, 2016). Malgré un accroissement des connaissances sur le développement des jeunes par le sport, nous avons exposé au premier chapitre que le programme Sport-études a peu été étudié sous cet angle. Ainsi, s'intéresser au processus développemental induit par la participation à ce programme nous semble pertinent, tant socialement que scientifiquement.

Afin de réaliser notre objectif de recherche, qui rappelons-le, est de décrire les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlète, nous nous sommes dotés d'outils conceptuels nous permettant de saisir le portrait complet – et complexe – du processus développemental en contexte sportif. Ainsi, nous avons adopté la perspective bioécologique du développement humain proposé par Bronfenbrenner et Morris (2006) qui considère le développement comme un long processus d'interactions entre l'individu et son milieu, tenant compte autant des caractéristiques individuelles que celles de l'environnement. En complément à l'approche bioécologique du développement humain, nous avons inclus la perspective du développement positif de l'adolescent dans notre cadre conceptuel (J. V. Lerner et al., 2009). Comme le souligne avec justesse Weiss (2016), si la nomenclature de cette perspective est assez récente, l'idéologie de laquelle elle tire ses racines suscite l'intérêt des

chercheurs depuis longtemps : comment la pratique sportive peut-elle contribuer au développement d'un jeune? En lien avec cette interrogation – et nous inscrivant dans la même conception du développement que la perspective de Bronfenbrenner et Morris – nous avons utilisé le Modèle développemental de la participation sportive de Côté et Fraser-Thomas (Côté & Fraser-Thomas, 2016). Ce modèle s'est avéré pertinent à notre objet à l'étude, car il considère à la fois les objectifs sportifs du participant et les retombées développementales associées à la trajectoire empruntée pour atteindre l'expertise sportive – ou la participation récréative. À la lumière de ce que notre cadre théorique nous apprend, nous avons formulé les trois objectifs spécifiques suivants pour répondre à notre question générale de recherche :

- (1) Décrire les grandes orientations qui guident la pratique sportive au sein du programme Sport-études.
- (2) Décrire l'environnement dans lequel les élèves-athlètes se développent.
- (3) Déterminer quelles sont les expériences développementales vécues par les élèves-athlètes.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons fait appel à une méthodologie mixte organisée en trois axes afin de bien saisir l'ensemble des éléments qui pouvaient avoir un effet sur le développement psychosocial d'un élève-athlète. D'abord, nous avons effectué une analyse documentaire des programmes de soutien au développement de l'excellence que chaque fédération doit soumettre au ministère de l'Éducation afin de se prévaloir de son droit d'utiliser le programme Sport-études. Ensuite, nous avons distribué 226 questionnaires aux élèves-athlètes de deux établissements scolaires pour déterminer leur profil sportif et évaluer leurs sources de plaisir liées à la pratique sportive, la nature de leurs expériences développementales ainsi que leur perception du soutien à l'autonomie de leur entraîneur. En dernier lieu, nous avons mené des entretiens de groupe auprès d'élèves-athlètes de cinquième secondaire pour ajouter un éclairage additionnel aux constats émergeant de nos analyses quantitatives. Brièvement, rappelons qu'une méthodologie mixte est nécessaire pour saisir la complexité des interactions entre l'individu et son environnement, tout en tenant compte du contexte dans lequel il évolue (Bengoechea, 2002).

Nos résultats, présentés de manière à couvrir nos trois objectifs spécifiques se résument comme suit. Nous constatons d'abord que le programme Sport-études induit résolument une approche par spécialisation et investissement hâtif en ayant des conditions de participation sportive intensive dès l'entrée au secondaire. Si cette approche convient pour l'atteinte de l'expertise de certains sports comme la gymnastique (Law et al., 2008), nous avons constaté certains des effets négatifs tels les blessures sportives et le stress qui y sont associés (Hecimovich, 2004). Malgré cette approche, les élèves-athlètes ont rapporté des expériences plutôt positives – l'initiative et la capacité à se fixer des objectifs obtenant les meilleurs scores – et semblent tirer leur plaisir de sources motivationnelles intrinsèques. Les relations avec les agents socialisants déterminants – parents et entraîneurs – nous ont apparu comme positives. La nature du sport s'est avérée la variable contrôle engendrant le plus grand nombre de différences significatives. De manière générale, les élèves-athlètes de sports individuels semblent avoir une expérience significativement plus positive que ceux de sports d'équipe. La dichotomie entre les exigences des sports d'équipe et les conditions de pratique sportive intensive nous semble être l'explication la plus plausible pour expliquer ces différences.

Ce que nous retenons de ce projet de recherche

En rétrospective, que retenons-nous de cette thèse? Est-ce que la participation au programme Sport-études a des effets sur le développement des élèves-athlètes? Pour y répondre de façon succincte, Strachan, Côté et Deakin (2011) suggèrent de déterminer si le programme propose une structure d'entraînement appropriée, un environnement qui foisonne d'occasions de développer des compétences psychosociales et un réseau d'agents socialisants qui soutiennent l'athlète. À leurs yeux, ces trois composantes favorisent le développement positif de l'athlète. Ainsi, à la lueur de nos analyses, retrouve-t-on ces éléments au programme Sport-études?

D'abord, si d'importants ajustements ont été faits au cours des dernières années – notamment des mécanismes de reconnaissance des fédérations sportives plus exigeants et une précision des critères d'admissibilités – nous sommes d'avis que le cadre participatif du programme Sport-études ne convient pas à toutes les disciplines sportives. En effet, si pour l'ensemble des disciplines, on estime que l'objectif de concilier la pratique sportive avec la

réussite scolaire est atteint, les conditions de participation force l'adoption d'approche par spécialisation et investissement hâtif qui est loin d'être optimale pour la plupart des sports – voire, contre-productive pour ceux à développement normal (Baker, 2003). Cette raison est probablement ce qui explique les nombreuses différences que nous avons répertoriées entre les sports individuels et collectifs. En effet, il nous paraît que, en partant de la prémisse que ce n'est pas tant le sport, mais plutôt le contexte qui influence le développement (Coakley, 2010), ces différences sont une conséquence d'une dichotomie entre les conditions de participation proposées par le programme Sport-études et les besoins particuliers de chaque sport. Le cas échéant, les sports collectifs étant moins bien servis par la structure d'entraînement induite par le programme Sport-études. En résumé, nous estimons que la rigidité du cadre participatif contribue à l'adoption d'une approche par spécialisation et à un investissement hâtif qui n'est pas adaptée à tous les sports. Dans notre étude, les conséquences plus négatives de cette situation s'observent chez les élèves-athlètes de sports collectifs, mais nous estimons qu'elles ne sont pas exclusives aux disciplines de cette nature.

Autrement, si la structure d'entraînement n'est pas taillée sur mesure pour chaque sport, ce qui ressort de nos analyses, c'est que la participation au programme Sport-études offre un ensemble d'occasions pour favoriser le développement psychosocial des participants. En effet, les élèves-athlètes tirent leur plaisir de sources motivationnelles principalement intrinsèques et rapportent des expériences développementales résolument positives, dont l'initiative et la capacité à se fixer des objectifs. Malgré qu'il est difficile de comparer dans quelle mesure la participation a des effets sur le développement des jeunes par rapport à d'autres programmes similaires, nous estimons que les résultats obtenus sont à la fois positifs, compte tenu des exigences du programme et alignés avec les objectifs de développement personnel et de participation à long terme que devrait adopter les programmes sportifs de tout genre (Côté & Hancock, 2016).

Par ailleurs, notre étude nous a permis de mieux définir le tissu des relations sociales qu'entretiennent les élèves-athlètes. En effet, les relations positives avec l'entraîneur avaient généralement comme point commun qu'elles étaient basées sur une ouverture et un soutien à l'autonomie. Du côté des parents, la perception qu'ont les élèves-athlètes à leur égard se

manifeste par un engagement positif, axé sur le soutien, mais également, qui évolue avec le temps, de catalyseur à partisan. Ces résultats laissent donc sous-entendre que ces agents sociaux soutiennent les élèves-athlètes dans leur démarche sportive.

En résumé, lorsqu'on jette un regard d'ensemble sur le programme Sport-études, on constate qu'il y a de nombreuses occasions pour les élèves-athlètes de développer leurs compétences sociales et de bâtir un réseau de relations axées sur le soutien avec l'entraîneur et les parents. Concernant nos constats sur la structure d'entraînement, nous avons estimé qu'elle n'était pas appropriée pour toutes les disciplines sportives en vertu des conditions de participation imposées par le programme Sport-études. Or, nous nous interrogeons à savoir si cette structure d'entraînement ne pourrait pas-t-elle être mieux exploitée par les fédérations sportives à l'égard des besoins et des particularités de leur propre sport? Dans tous les cas, bien que nous ne soyons pas en mesure de nous positionner quant à l'efficacité du programme pour soutenir efficacement le développement de l'excellence sportive – ce n'était pas le but avoué de notre recherche – le programme Sport-études nous semble avoir tous les outils pour réaliser cette mission, sans pour autant compromettre les deux autres objectifs qui sont de favoriser la participation à long terme et le développement positif. Cela est grandement attribuable à l'intégration de la pratique sportive à même l'horaire scolaire des jeunes.

Limites et ouverture vers la recherche

Plus tôt, dans la section 3.6, nous avons énuméré quelques limites méthodologiques à notre étude. Sans refaire le même exercice, les constats tirés suite à l'analyse des résultats font émerger quelques limites additionnelles de notre travail de recherche.

Tout d'abord, l'objectif de cette thèse était de mieux comprendre en quoi la participation au programme Sport-études pouvait influencer le développement d'un élève-athlète. À l'égard du cadre conceptuel que nous avons adopté, la tâche était relativement assez ambitieuse. Si nous avons réussi à mieux définir l'objet qu'est le programme Sport-études – d'abord dans ses grandes orientations, puis dans sa structuration et ses conditions de participation ainsi que le profil de ses participants, leurs perceptions et leurs expériences – beaucoup reste à faire pour mieux comprendre les effets réels de la participation à ce programme sur le développement.

En effet, bien que nous ayons relativement bien identifié les différentes composantes du modèle opérationnel du développement de Bronfenbrenner, une mise en relation systématique de celles-ci aurait été nécessaire pour comprendre et situer plus adéquatement le développement d'un élève-athlète du programme Sport-études. À la lumière de nos analyses, il semble que les diverses dimensions du développement furent interprétées en vase clos alors que la force de ce modèle réside justement dans cette capacité à les intégrer toutes ensemble.

Outre une meilleure intégration des dimensions du modèle de Bronfenbrenner, il est sans équivoque que la dimension du *temps* doit être prise en compte afin d'avoir un portrait beaucoup plus clair et beaucoup plus juste du développement. En effet, si nous avons une meilleure image du profil des élèves-athlètes qui se sont adaptés au programme, nous avons bien peu d'informations sur l'évolution du processus développemental des participants durant leur parcours. Par exemple, nous savons que la pratique sportive intensive et la spécialisation hâtive sont associées à une grande fatigue et à un décrochage sportif plus grand (Strachan et al., 2009a). Or, en récoltant des données qu'à un seul moment, nous n'avons aucune possibilité d'évaluer quels éléments de l'environnement du programme Sport-études agissent à titre de facteurs de risque ou de protection. Conséquemment, à l'échelle de notre étude, si nous avons en tête d'identifier certains effets de la participation sur le développement des élèves-athlètes, peut-être serait-il plus juste de parler d'associations entre diverses variables étudiées pour être cohérentes avec notre design d'étude transversale. Pour pallier à cette limite, une méthodologie qui inclut des prises de données à plus d'un moment, ou mieux encore, une étude longitudinale avec une cohorte d'élèves-athlètes sur plusieurs années permettraient de mieux comprendre les effets de la participation sur le développement des jeunes.

Ensuite, dans l'analyse que nous avons faite de nos résultats, il faut absolument tenir compte de la forte proportion (56%) d'élèves-athlètes de cinquième secondaire qui, de surcroît, sont inscrits au programme depuis leur entrée au secondaire. Puisque la perception de l'environnement et des expériences évolue au fil des années, avoir une meilleure distribution d'élèves-athlètes de la première à la cinquième scolaire nous aurait donné un portrait plus fidèle de la population réelle du programme Sport-études. Cela dit, avoir recruté autant de

participants de cinquième secondaire comporte certains avantages. En effet, peut-on penser que ceux-ci ont su s'adapter aux rigueurs du programme Sport-études au fil des années? Si tel est le cas, ce que nous avons décrit suite à nos analyses – leurs sources de plaisir, leurs relations avec les parents et l'entraîneur, les expériences développementales – représente peut-être un profil de sortie souhaité pour garder les jeunes actifs dans le programme et favoriser leur développement personnel. En offrant certaines balises, ce genre d'informations est susceptible d'aider les intervenants du milieu à mieux encadrer les jeunes.

Par la suite, parmi les constats les plus saillants de notre recherche, nous avons identifié la nature de la pratique sportive comme l'un des plus grands modulateurs aux expériences vécues, aux sources de plaisir associées à la pratique sportive ainsi qu'à la perception de l'entraîneur. Bien que les tests d'analyses des variances à plan factoriel utilisées aient permis, non seulement, de tirer ces constats, mais d'identifier précisément quels étaient les indicateurs significativement différents chez les jeunes de sports d'équipe et individuels, il est de mise de nuancer nos propos. En effet, selon le barème de Cohen (1992), les indices de la taille d'effet (η^2 partiel) des analyses de variance effectuées se sont avérés relativement faibles. Autrement dit, les différences statistiques que l'on observe de nos indicateurs peuvent s'expliquer en partie par la nature de la discipline sportive, mais seulement à hauteur de 2 à 3%, tout dépendant du coefficient.

Sans rejeter en bloc certaines des conclusions de notre étude, la prise en compte des indices de taille d'effet de nos analyses statistiques conjure tout de même une certaine prudence dans nos propos, particulièrement lorsqu'on soutient que le programme Sport-études est plus approprié pour les sports de nature individuelle. D'une part, les dimensions du développement que nous avons évalué ne sont pas exhaustives. Conséquemment, on peut présumer qu'en utilisant d'autres outils méthodologiques ou en évaluant d'autres dimensions du développement, un portrait plus positif des sports de nature collective pourrait ressortir – et ainsi, être plus aligné sur ce qu'on retrouve ailleurs dans la littérature sportive (Eime et al, 2013). D'autre part, considérant la complexité maintes fois discutée du processus développemental en contexte sportif, on ne peut réduire à la simple nature de la discipline sportive le potentiel positif du sport sur le développement d'un individu. Si on observe des

différences entre les sports de nature individuelle et collective, on peut à nouveau présumer que des différences peuvent s'observer l'intérieur même de ces catégories, par exemple entre la natation et le golf ou le soccer et le volleyball.

Comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, pour être dûment cerner, le processus développemental d'un individu doit tenir compte non seulement de l'environnement, de l'individu et de la dimension temporelle, mais également de l'interaction de toutes ces composantes. Ainsi, chaque modulation de l'une ou l'autre de ces dimensions peut avoir une influence sur le développement.

Lorsqu'on s'intéresse à un programme parapluie comme le Sport-études, cela vient complexifier davantage les retombés potentiels car si nous avons une meilleure idée des orientations et des conditions de participation commune à tous les participants, plus on se rapproche de l'individu en développement, plus les microsystèmes sont différents. Par exemple, pour un même sport, deux élèves-athlètes du même âge et de la même école pourraient se retrouver dans deux clubs sportifs différents, ce qui aurait évidemment un impact direct sur leur perception de l'environnement et les expériences vécues. De cela, si les distinctions que nous avons mises en lumière suite à nos analyses des effets modulateurs pointent certes la nature de la discipline sportive comme variable la plus importante, nous présumons que celle-ci n'est qu'une des dimensions du microsystème « sport » dans lequel l'individu évolue.

En dernier lieu, questionner les parents et les entraîneurs sur leur perception du programme Sport-études nous aurait permis de mieux comprendre l'environnement dans lequel les jeunes évoluent ainsi que les retombées développementales qu'ils observent.

Commentaire de conclusion

Notre thèse s'inscrit résolument dans la lignée des travaux de Vandemoortele et Larivière (1996), Perreault (2005) et Marier (2007) qui ont, à leur façon, tous contribué à augmenter nos connaissances et notre compréhension de ce projet particulier qu'est le programme Sport-études.

Notre étude ne se veut pas évaluative; le but ici n'était pas de montrer si le programme Sport-études a sa raison d'être, que ce soit d'un point de vue sportif ou personnel. Plutôt, notre objectif était de décrire les orientations et les conditions de participation, de bien définir l'environnement dans lequel les jeunes évoluent et bien évidemment, déterminer la nature des expériences développementales auxquelles ces derniers font face. Fondamentalement, l'ensemble des connaissances que nous avons gagnées à la réalisation de cette thèse nous amène à croire que le programme Sport-études offre un contexte favorable au développement de l'élève-athlète.

Bâtissant sur ce constat, les possibilités de recherche sont nombreuses pour mieux comprendre en quoi les programmes sportifs tels le Sport-études peuvent favoriser la performance chez les jeunes, sans pour autant négliger la participation sportive à long terme et le développement psychosocial des jeunes. Par exemple, nous avons identifié la nature de la discipline sportive comme un modulateur important de l'expérience vécue. De plus amples recherches seront nécessaires pour bien comprendre les raisons sous-jacentes à ces différences observées. Directement en lien avec cela, l'un des défis pour ceux et celles qui s'intéresseront au programme Sport-études d'un point de vue scientifique sera de comprendre comment le programme Sport-études pourrait mieux répondre aux besoins et aux réalités de chaque discipline sportive et ce, sans dénaturer la nature même du programme, c'est-à-dire permettre à des jeunes athlètes de combiner la pratique sportive compétitive avec une vie scolaire et sociale équilibrée.

En conclusion, le programme Sport-études est une ressource inestimable pour la culture sportive québécoise. À l'image de ce que l'on a observé dans les trente dernières années, ce programme poursuivra son évolution. Par contre, pour s'assurer de maximiser la participation sportive à long terme, le développement personnel et l'atteinte de l'excellence sportive, plus de gens devront s'intéresser aux conditions de participation proposées par ce programme. En comprenant mieux la portée des mécanismes mis en place par le programme Sport-études, nous, chercheurs, pourrions mieux informer les mandataires sportifs et scolaires qui sont ultimement responsables de l'encadrement des élèves-athlètes.

Bibliographie

- Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: considering the role of psychology. *Journal of sports sciences*, 22(5), 395-408. <http://doi.org/10.1080/02640410410001675324>
- Agence de la santé publique au Canada. (2011). Bienfaits de l'activité physique. Consulté à l'adresse <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/hl-mvs/pa-ap/02paap-fra.php>
- Alsaker, F. (2014). La puberté : étapes du développement pubertaire et incidence psychologique. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éd.), *Psychologie de l'adolescence* (p. 17-26). Montréal, Canada: Presse de l'Université de Montréal.
- Alvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 138-48.
- Araújo, D., & Davids, K. (2009). Ecological approaches to cognition and action in sport and exercise : Ask not only what you do, but where you do it. *International journal of sports psychology*, 40, 5-37.
- Araújo, D., Fonseca, C., Davids, K., Garganta, J., & Volossovitch, A. (2010). The Role of Ecological Constraints on Expertise Development. *Talent Development & excellence*, 2(2), 165-179.
- Association Canadienne des Entraîneurs. (2017). Le Programme national de certification des entraîneurs. Consulté 29 mars 2017, à l'adresse <http://coach.ca/la-formation-des-entra-neurs-au-canada-s15408>
- Australian Institute of Sport. (2012). Pathways - FTEM. Consulté à l'adresse <http://www.ausport.gov.au/ais/pathways>
- Bailey, R., Collins, D., Ford, P., MacNamara, Á., Toms, M., & Pearce, G. (2010). *Participant development in sport : an academic review*. London: Sportcoach UK.
- Baker, J. (2003). Early Specialization in Youth Sport: a requirement for adult expertise? *High Ability Studies*, 14(1). <http://doi.org/10.1080/13032000093526>
- Baker, J., Cobley, S., & Fraser-Thomas, J. (2009). What do we know about early sport specialization? Not much! *High Ability Studies*, 20(1), 77-89. <http://doi.org/10.1080/13598130902860507>
- Baker, J., Cobley, S., & Schorer, J. (2012). *Talent identification and development in sport : international perspectives*. New York: Routledge.

- Baker, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2003). Sport-specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports. *Journal of applied sport psychology*, *15*, 12-25. <http://doi.org/10.1080/10413200390180035>
- Baker, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Expertise in ultra-endurance triathletes early sport involvement, training structure, and the theory of deliberate practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, *17*(1), 64-78. <http://doi.org/10.1080/10413200590907577>
- Baker, J., & Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, *15*(2), 211-228. <http://doi.org/10.1080/1359813042000314781>
- Baker, J., Horton, S., Robertson-Wilson, J., & Wall, M. (2003). Nurturing sport expertise : factor influencing the development of elite athlete. *Journal of sports science and medicine*, (2), 1-9.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, *29*(1), 28-57.
- Barreiros, A., Côté, J., & Fonseca, A. M. (2013). Training and psychosocial patterns during the early development of Portuguese national team athletes. *High Ability Studies*, *24*(1), 49-61. <http://doi.org/10.1080/13598139.2013.780965>
- Barreiros, A., Côté, J., & Fonseca, A. M. (2014). From early to adult sport success: analysing athletes' progression in national squads. *European journal of sport science*, *14:sup1*(April), S178-82. <http://doi.org/10.1080/17461391.2012.671368>
- Bayli, I., & Hamilton, A. (2004). Long-term athlete development: trainability in childhood and adolescence. Windows of Opportunity. Optimal Trainability. *Victoria: National Coaching Institute British Columbia*
- Béland, G. (2017, mars 31). Santé des jeunes : « on s'en va vers une catastrophe ». *La Presse*. Montréal, Canada.
- Bengoechea, E. G. (2002). Integrating knowledge and expanding horizons in developmental sport psychology: a bioecological perspective. *Quest*, *51*(1), 1-20.
- Bengoechea, E. G., & Johnson, G. (2001). Ecological systems theory and children's development in sport: Toward a process-person-context-time research paradigm. *Avante*, *7*(1), 20-31.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Jose, CA: Jossey-Bass.

- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents* (2^e éd.). Jossey-Bass.
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets : an overview of theory, research, and practice. Dans *Models of Positive Development in Adolescence and Young Adulthood* (p. 31-58).
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.
- Bloom, G. (2002). Role of the elite coach in the development of talent. Dans J. M. Silva & R. S. Weinberg (Éd.), *Psychological foundations of sport* (p. 467-479). Boston, MA: Bacon & Allyn.
- Boudreault, P., & Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., Vol. La recherc, p. 356). Saint-Laurent: ERPI.
- Brenner, J. S. (2007). Overuse injuries, overtraining, and burnout in child and adolescent athletes. *Pediatrics*, 119(6), 1242-5. <http://doi.org/10.1542/peds.2007-0887>
- Brettschneider, W.-D. (1999). Risks and pportunities: adolescents in top-level sport growing up with the pressures of school and training. *European Physical Education Review*, 5(2), 121-133. <http://doi.org/10.1177/1356336X990052004>
- Bridge, M. W., & Toms, M. R. (2013). The specialising or sampling debate: a retrospective analysis of adolescent sports participation in the UK. *Journal of sports sciences*, 31(1), 87-96. <http://doi.org/10.1080/02640414.2012.721560>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(July), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans *International encyclopedia of education*, Vol. 3. (2^e éd.). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. (P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher, Éd.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/10176-018>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. Dans S. L. Friedman & T. D. Wachs (Ed.), *Measuring environment across the life span. Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21 st Century : Emerging Questions , Theoretical Models , Research Designs and Empirical Findings.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans R. M. Lerner & W. Damon (Éd.), *Theoretical Models of Human Development. Vol. 1 of the Handbook of Child Psychology* (5^e éd., p. 993-1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Éd.), *Theoretical Models of Human Development. Vol. 1 of the Handbook of Child Psychology* (5^e éd.). New York, NY: John Wiley and sons inc.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. Dans S. L. Friedman & T. D. Wachs (Éd.), *Measuring environment across the life span. Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington: American Psychological Association.
- Brunelle, J., Danish, S. J., & Forneris, T. (2007). The Impact of a Sport-Based Life Skill Program on Adolescent Prosocial Values. *Applied Developmental Science*, (December 2011), 37-41.
- Bruner, M. W., Erickson, K., McFadden, K., & Côté, J. (2009). Tracing the origins of athlete development models in sport: a citation path analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 23-37. <http://doi.org/10.1080/17509840802687631>
- Bruner, M. W., Erickson, K., Wilson, B., & Côté, J. (2010). An appraisal of athlete development models through citation network analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 133-139. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.05.008>
- Bruner, M. W., Hall, J., & Côté, J. (2011). Influence of sport type and interdependence on the developmental experiences of youth male athletes. *European Journal of Sport Science*, 11(2), 131-142. <http://doi.org/10.1080/17461391.2010.499969>
- Brustad, R. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of sport & exercise psychology*, 14(1), 59-77.
- Burgess, D. J., & Naughton, G. a. (2010). Talent development in adolescent team sports: a review. *International journal of sports physiology and performance*, 5(1), 103-16.
- Butcher, J., Lindner, K. J., & Johns, D. P. (2002). Withdrawal from competitive youth sport: a retrospective ten-year study. *Journal of sport behavior*, 25(2), 145.
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 193-207. <http://doi.org/10.1080/17408980902877617>

- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, (October 2013), 1-17. <http://doi.org/10.1080/17408989.2012.726975>
- Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate practice : necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 280-285. <http://doi.org/10.1177/0963721411421922>
- Canadian sport for life. (2011). More about specialization. Consulté à l'adresse <http://www.canadiansportforlife.ca/ten-key-factors/more-about-specialization>
- Capranica, L., & Millard-Stafford, M. L. (2011). Youth sport specialization: how to manage competition and training? *International journal of sports physiology and performance*, 6(4), 572-9.
- Centres Canadiens Multisports. (2007). *Au Canada , le sport c'est pour la vie : Développement à long terme de l'athlète v2*.
- Chelladurai, P. (2011). Participation in sport and leader development. *Early Development and Leadership : Building the Next Generation of Leaders*, 1, 95-113.
- Clark, W. (2008). Kids' sports. Consulté à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2008001/article/10573-eng.htm#a1>
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015a). Des visions de l'adolescence. Dans *Psychologie de l'adolescence* (4e éd., p. 280). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015b). Le cerveau, la pensée et l'expérience sociocognitive des adolescents. Dans *Psychologie de l'adolescence* (4e éd., p. 280). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015c). Les problèmes psychosociaux. Dans *Psychologie de l'adolescence* (4e éd., p. 215-236). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Coakley, J. (1986). When should children begin competing? A sociological perspective. Dans M. R. Weiss & D. Gould (Éd.), *Sport for children and youths* (p. 59-63). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem. *Sociology of sport journal*, 9, 271-285.
- Coakley, J. (2009). *Sports in society : issues and controversies* (10^e éd.). McGraw Hill Higher Education.
- Coakley, J. (2010). The « Logic » of Specialization. *Journal of Physical Education*,

- Recreation & Dance*, 81(8), 16-25. <http://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598520>
- Coakley, J. (2011). Youth Sports: What Counts as « Positive Development? » *Journal of Sport & Social Issues*, 35(3), 306-324. <http://doi.org/10.1177/0193723511417311>
- Coakley, J. (2016). Positive youth development through sport : myths, beliefs, and realities. Dans N. L. Holt (Éd.), *Positive youth development through sport* (2e éd., p. 21-33). New York: Routledge.
- Cobley, S., Schorer, J., & Baker, J. (2012). Identification and development of sport talent : A brief introduction to a growing field of research and practice. Dans J. Baker, S. Cobley, & J. Schorer (Éd.), *Talent identification and development in sports : International perspectives* (p. 1-10). New York: Routledge.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Collins, M. (2010). From ‘sport for good’ to ‘sport for sport’s sake’ – not a good move for sports development in England? *International Journal of Sport Policy and Politics*, 2(3), 367-379. <http://doi.org/10.1080/19406940.2010.519342>
- Comité chargé d’étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec. (1982). *Sport-études: rapport du comité chargé d’étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec*.
- Comité scientifique de Kino-Québec. (1999). *Quantité d’activité physique requise pour en retirer des bénéfices pour la santé*.
- Comité scientifique de Kino-Québec. (2011). *L’activité physique, le sport et les jeunes - Savoir-agir*. Secrétariat au loisir et au sport, ministère de l’Éducation, du Loisir et des Sports, gouvernement du Québec.
- Committee on Sports Medicine and Fitness. (2000). Intensive training and sports specialization in young athletes. *Pediatrics*, 106(154).
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13(1999), 395-417.
- Côté, J. (2002). Coach and peer influence on children’s development through sport. Dans J. M. Silva & R. S. Weinberg (Éd.), *Psychological foundations of sport* (p. 520–540). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Côté, J., & Abernethy, B. (2012). A developmental approach to sport exercise. Dans S. Murphy (Éd.), *The oxford handbook of sport and performance psychology* (p. 435-447). New York, NY: Oxford University Press.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2003). From play to practice : A developmental

- framework for the acquisition of expertise in team sports. Dans K. A. Ericsson & J. L. Starkes (Éd.), *Expert performance in sport: Advances in research on sport expertise* (2e éd., p. 469). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in development of sport expertise. Dans R. Eklund & G. Tenenbaum (Éd.), *Handbook of sport psychology* (3e éd., p. 184-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Côté, J., Erickson, K., & Abernethy, B. (2013). Play and practice during Childhood. Dans J. Côté & R. Lidor (Éd.), *Conditions of children's talent development in sport* (1^{re} éd., p. 242). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Côté, J., Ericsson, K. A., & Law, M. P. (2005). Tracing the development of athletes using retrospective interview methods: a proposed interview and validation procedure for reported information. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 1-19. <http://doi.org/10.1080/10413200590907531>
- Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2011). Youth Involvement and positive development in sport. Dans P. R. E. Crocker (Éd.), *Sport and exercise psychology: A canadian perspective* (2e éd., p. 410). Toronto: Pearson Canada.
- Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2016). Youth involvement and positive development in sport. Dans P. R. E. Crocker (Éd.), *Sport and exercise psychology: A canadian perspective* (3rd éd., p. 258-289). Toronto, Canada: Pearson Education.
- Côté, J., & Hancock, D. J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51-65. <http://doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>
- Côté, J., & Hay, J. (2002a). Children's involvement in sport: A developmental perspective. Dans J. M. Silva & R. S. Weinberg (Éd.), *Psychological foundations of sport* (p. 484-502). Boston, MA: Bacon & Allyn.
- Côté, J., & Hay, J. (2002b). Family influences on youth sport performance and participation. Dans R. S. Weinberg & J. M. Silva (Éd.), *Psychological foundations of sport* (p. 503-519). Boston, MA: Bacon & Allyn.
- Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009). ISSP position stand: to sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9, 7-17.
- Côté, J., Strachan, L. A., & Fraser-Thomas, J. (2008). Participation, personal development, and performance through youth sport. Dans N. L. Holt (Éd.), *Positive youth development through sport* (p. 152). New York, NY: Routledge.
- Côté, J., & Vierimaa, M. (2014). The developmental model of sport participation: 15 years

after its first conceptualization. *Science and Sports*, 29, S63-S69.
<http://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.133>

Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
<http://doi.org/10.1177/0002716203260092>

Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.
<http://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674365>

Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). School Sport-Based Life Skills Programming in the Schools. *Journal Of Applied School Psychology*, 21(2), 41-62.

Davids, K., & Baker, J. (2007). Genes, environment and sport performance: why the nature-nurture dualism is no longer relevant. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 37(11), 961-80.

De knop, P., Skirtsad, B., Engstrom, L.-M., Theeboom, M., & Wittcock, H. (1996). Sport in a changing society. Dans P. De knop, L.-M. Engstrom, B. Skirtsad, & M. R. Weiss (Éd.), *Worldwide trends in youth sport* (1^{re} éd., p. 311). Champaign, IL: Human Kinetics.

Denault, A., & Poulin, F. (2008). La Participation à des loisirs organisés à l'adolescence : état des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226.

Desnoyers, V. (1999). *Étude du niveau d'envie chez les jeunes athlètes pratiquant une discipline individuelle ou d'équipe à l'intérieur du programme Sport-études au Québec*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Donnelly, P. (1993). Problems associated with youth involvement in high performance sport. Dans B. R. Cahill & A. J. Pearl (Éd.), *Intensive participation in children's sports* (1^{re} éd., p. 240). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Motivational Climate, (January), 115-130.

Duffy, P. J., Lyons, D. C., Moran, A. P., Warrington, G. D., & MacManus, C. P. (2006). How we Got Here: Perceived Influences on the Development and Success of International Athletes. *The Irish Journal of Psychology*, 27(3-4), 150-167.
<http://doi.org/10.1080/03033910.2006.10446238>

Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2002). The Development and Maintenance of Expert Athletic Performance: Perceptions of World and Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 154-171. <http://doi.org/10.1080/10413200290103473>

- Dworkin, J. B., Larson, R. W., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of youth and adolescence*, 32(1), 17-26.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 98.
- Émond, D. (2006). *Indices d'asocialité et niveau d'estime de soi d'étudiants entre 12 et 18 ans faisant partie d'un programme sports-études en soccer, d'un programme musique-études ou d'un programme régulier*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Epstein, D. (2013). *The sports gene: inside the science of extraordinary athletic performance*. Sports Illustrated.
- Erickson, K., & Gilbert, W. (2013). Coach-athlete interactions in children's sport. Dans J. Côté & R. Lidor (Éd.), *Conditions of children's talent development in sport* (1^{re} éd., p. 242). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Ericsson, K. A. (2003). Development of elite performance and deliberate practice : An update from the perspective of the expert performance approach. Dans K. A. Ericsson & J. L. Starkes (Éd.), *Expert performance in sport: Advances in research on sport expertise* (2e éd., p. 469). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, (100), 363-406.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The making of an expert. *Harvard business review*, (July-August), 114-121.
- Evans, M. B., Allan, V., Erickson, K., Martin, L. J., Budziszewski, R., & Côté, J. (2016). Are all sport activities equal? A systematic review of how youth psychosocial experiences vary across differing sport activities, (1), 1-9. <http://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096725>
- Farrow, D. (2012). Identifying and developing skill expertise : understanding current limits and exploring future possibilities. Dans J. Baker, S. Cobley, & J. Schorer (Éd.), *Talent identification and development in sport : international perspective* (Routledge, p. 179). New York, NY.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *Sport Psychologist*, 23(1), 3-23.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical education & sport pedagogy*, 10(1), 19-40. <http://doi.org/10.1080/1740898042000334890>
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 645-662. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.08.003>
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & MacDonald, D. J. (2010). Community size in youth sport settings : examining developmental assests and sport withdrawal. *PHENex Journal*, 2(2), 1-9.
- Fraser-Thomas, J., & Strachan, L. A. (2015). Personal development and performance. Dans J. Baker, S. Parissa, & J. Fraser-thomas (Éd.), *Health and elite sport : is high performance sport a healthy pursuit?* (p. 205). New York, NY: Routledge.
- Fraser-Thomas, J., Strachan, L. A., & Jeffery-Tosoni, S. (2013). Family influence on children's involvement in sport. Dans J. Côté & R. Lidor (Éd.), *Conditions of children's talent development in sport* (1^{re} éd., p. 242). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory1. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <http://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gendron, M., Frenette, É., Debarbieux, É., & Bodin, D. (2011). Comportement d'intimidation et de violence dans le soccer amateur au Québec : La situation des joueurs et joueuses de 12 à 17 ans inscrits dans un programme sport-études. *International Journal*, 90-111.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Gobancé, L., & Berjot, S. (2011). International Journal of Sport French validation and adaptation of the perceived autonomy support scale for exercise settings to the sport context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(2), 117-128.
- Gonçalves, C. E., Coelho e Silva, M. J., Cruz, J., Torregrosa, M., & Cumming, S. P. (2010). The effect of achievement goals on moral attitudes in young athletes. *Journal of Sports*, (March), 605-611.
- Gonçalves, C. E., Rama, L. M. L., & Figueiredo, A. B. (2012). Talent identification and specialization in sport: an overview of some unanswered questions. *International journal*

of sports physiology and performance, 7(4), 390-393.

Gould, D., & Carson, S. (2004). Myths surrounding the role of youth sports in developing Olympic champions. *Youth Studies Australia*, 23(1).

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. <http://doi.org/10.1080/17509840701834573>

Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills : understanding high school coaches' views and needs. *North*, 8(3), 28-38.

Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16-37. <http://doi.org/10.1080/10413200601113786>

Gouvernement du Québec. (2017a). Le programme Sport-études. Consulté 29 mars 2017, à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/sport-etudes/programmes-sport-etudes-au-quebec/>

Gouvernement du Québec. (2017b). Liste des programmes reconnus.

Gulbin, J. P. (2012). Applying talent identification programs at a system-wide level : the evolution of Australia's national program. Dans J. R. Baker, S. Cobley, & J. Schorer (Éd.), *Talent identification and development in sport : international perspective* (p. 179). New York: Routledge.

Gulbin, J. P., Croser, M. J., Morley, E. J., & Weissensteiner, J. R. (2013). An integrated framework for the optimisation of sport and athlete development: a practitioner approach. *Journal of sports sciences*, 31(12), 1319-31. <http://doi.org/10.1080/02640414.2013.781661>

Güllich, A., & Emrich, E. (2014). Considering long-term sustainability in the development of world class success. *European journal of sport science*, 14 Suppl 1(April), S383-97. <http://doi.org/10.1080/17461391.2012.706320>

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.09.001>

Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2005). *The Youth Experience Survey 2.0: Instrument Revisions and Validity Testing*. Urbana-Champaign.

- Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 360-374. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.04.006>
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55. <http://doi.org/10.1111/1532-7795.1301006>
- Harwood, C., Douglas, J. P., & Minniti, A. M. (2012). Talent development the role of the family. Dans S. M. Murphy (Éd.), *The oxford handbook of sport and performance psychology* (p. 476-492). New York: Oxford University Press.
- Harwood, C., & Johnston, J. (2016). Positive youth development and talent development : is there a best of both world? Dans N. L. Holt (Éd.), *Positive youth development through sport* (2e éd., p. 113-125). New York: Routledge.
- Hecimovich, M. (2004). Sport specialization in youth: A literature review. *Journal of the American Chiropractic Association*, 4(4), 32-41.
- Heft, H. (2001). *Ecological psychology in context: James Gibson, Roger Barker, and the legacy of William James's radical empiricism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holt, N. L. (2008). *Positive youth development through sport*. New York, NY: Routledge.
- Holt, N. L. (2016). *Positive youth development through sport* (2e éd.). New York: Routledge.
- Holt, N. L., Deal, C. J., & Smyth, C. L. (2016). Future directions for positive youth development through sport. Dans N. L. Holt (Éd.), *Positive youth development through sport* (2e éd., p. 229-240). New York: Routledge.
- Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). Positive Youth Development Through Sport: a Review. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299-316.
- Holt, N. L., & Sehn, Z. L. (2008). Processes associated with positive youth development and participation in competitive youth sport. Dans N. L. Holt (Éd.), *Positive youth development through sport* (p. 152). New York, NY: Routledge.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Tink, L. N., & Black, D. E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(2), 160-175. <http://doi.org/10.1080/19398440902909017>
- Holt, N. L., Tamminen, K. a, Black, D. E., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2009). Youth sport

- parenting styles and practices. *Journal of sport & exercise psychology*, 31(1), 37-59.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case of Bristol. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(2), 281-304.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Ifedi, F. (2008). *La participation sportive au Canada. Statistique Canada*.
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2010). *La pratique du sport au Canada : évaluation des tendances de 2004 à 2009*.
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2013a). La participation des enfants et des adolescents aux activités sportives. *Sondage indicateur de l'activité physique et sportive de 2010-11*, (1).
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2013b). Nature de la participation sportive des enfants. *Sondage indicateur de l'activité physique et sportive de 2010-11*, (2).
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2013c). Obstacles à la participation des enfants aux activités physiques. *Sondage indicateur de l'activité physique et sportive de 2010-11*, (14).
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2013d). Raisons évoquées pour faire de l'activité physique. *Sondage indicateur de l'activité physique et sportive de 2010-11*, (11).
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2013e). Sondage indicateur de l'activité physique en 2010-11.
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2015). Étude sur l'activité des jeunes au Canada.
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2016a). Emplacement des occasions pour faire de l'activité physique ou du sport organisés et satisfaction par rapport à celles-ci. *Études sur l'activité physique des jeunes au Canada*, (5).
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2016b). Niveaux d'activité physique des enfants et des adolescents. *Études sur l'activité physique des jeunes au Canada*, (1).
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2016c).

Participation à l'activité physique et au sport organisés. *Études sur l'activité physique des jeunes au Canada*, (2).

Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2017). Qui nous sommes. Consulté 10 avril 2017, à l'adresse <http://www.cflri.ca/fr/qui-nous-sommes>

Institut Canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2016). Participation aux sports au Canada. *C'est le temps de bouger!*, (8).

Janelle, C. M., & Hillman, C. H. (2003). Expert performance in sport : current perspectives and critical issues. Dans K. A. Ericsson & J. L. Starkes (Éd.), *Expert performance in sport: Advances in research on sport expertise* (2e éd., p. 469). Champaign, IL: Human Kinetics.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, a. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Jones, M. I., Dunn, J. G. H., Holt, N. L., Sullivan, P. J., & Bloom, G. A. (2011). Exploring the « 5Cs » of Positive Youth Development in sport. *Journal of sport behavior*, 34(3), 250-267.

Karsenti, T., Laberge, S., Borges, C., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Turcotte, S., ... Leriche, J. (2010). Conditions de participation des jeunes canadiens d'âge scolaire au sport. Consulté à l'adresse <http://crsh-sport.crifpe.ca/>

Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavalley, D. (2014). A qualitative investigation of the motivational climate in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 97-107. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.10.006>

Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., & Lavalley, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(1), 87-105. <http://doi.org/10.1080/10413200903421267>

Keil, L. J., McClintock, C. G., Kramer, R., & Platow, M. J. (1990). Children's use of social comparison standards in judging performance and their effects on self-evaluation. *Contemporary Educational Psychology*, 15(1), 75-91. [http://doi.org/10.1016/0361-476X\(90\)90007-N](http://doi.org/10.1016/0361-476X(90)90007-N)

Klein, E. E., Tellefsen, T., & Herskovitz, P. J. (2007). The use of group support systems in focus groups: Information technology meets qualitative research. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2113-2132. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2006.02.007>

Krebs, R. J. (2009). Bronfenbrenner's bioecological theory of human development and the

- process of development of sports talent. *International journal of sports psychology*, 40, 108-35.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups : a practical guide for applied research* (3rd éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication Inc.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <http://doi.org/10.1037//0003-066X>
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.849>
- Larson, R. W., Walker, K., & Pearce, N. (2005). A comparison of youth-driven and adult-driven youth programs: Balancing inputs from youth and adults. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 57-74. <http://doi.org/10.1002/jcop.20035>
- Law, M. P., Côté, J., & Ericsson, K. A. (2008). Characteristics of expert development in rhythmic gymnastics: A retrospective study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 82-103. <http://doi.org/10.1080/1612197X.2008.9671814>
- Lerner, R. M. (2005a). Positive youth development a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <http://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M. (2005b). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. Dans *Institute for Applied Research in Youth Development* (p. 92). Washington, D.C.: National Academy of Sciences.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <http://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Brown, J. D., & Kier, C. (2005). *Adolescence : development, diversity, context and application* (Canadian). Toronto, Canada, Canada: Pearson Education.
- Lerner, R. M., & Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: Developmental systems and applied developmental science. *Journal of Adolescent Health*, 31(6 SUPPL.), 122-135. [http://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00495-0](http://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00495-0)
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Phelps, E. (2009). *Waves of the future: The first five years of the 4-H study of positive youth development*. Institute for Applied Research in Youth Development. Medford, CA.

- Lerner, R. M., Verner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... von Eye, A. (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*, 25(1), 17-71. <http://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. Dans *Handbook of Adolescent Psychology* (p. 524-558). John Wiley and Sons, inc.
- LeRoy, É., Blouin, J., Côté, J.-F., Mongrain, L., Gravel, S., Eustache, P., & Garneau, P. (2013, janvier). Bulletin d'information - Janvier 2013. *Bulletin d'information Sport-études*, (328), 1-11. <http://doi.org/10.7202/1015523ar>
- Létourneau, D., Laberge, S., & Thibault, G. (1994). *Le sport et quelques mots pour le dire*. (Québec : Ministère des affaires municipales, Éd.). Office de la langue française, Ministère des affaires municipales, Direction des sports.
- MacDonald, D., Côté, J., Eys, M., & Deakin, J. (2011). The role of enjoyment and motivational climate in relation to the personal development of team sport athletes. *The Sport Psychologist*, 25(1), 32-46.
- MacDonald, D. J., Côté, J., Eys, M., & Deakin, J. (2012). Psychometric properties of the youth experience survey with young athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 332-340. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.09.001>
- Macphail, A., Gorely, T., & Kirk, D. (2010). Young people's socialisation into sport : A case study of an athletics club. *Education*, (February 2012), 37-41. <http://doi.org/10.1080/1357332032000106536>
- MacPhail, A., & Kirk, D. (2006). Young People's Socialisation into Sport : Experiencing the Specialising Phase. *Leisure Studies*, 25(1), 57-74. <http://doi.org/10.1080/02614360500116290>
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. <http://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs*. Taylor & Francis.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. Dans J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Éd.), *Organized activities as contexts for development : Extra-curricular*

- activites, after-school and community programs* (p. 3-22). Mahwah, NJ.
- Malina, R. M. (2010). Early sport specialization : roots, effectiveness, risks. *Current sports medicine reports*, 9(6), 364-371.
- Malina, R. M., Baxter-Jones, A. D. G., Armstrong, N., Beunen, G. P., Caine, D., Daly, R. M., ... Russell, K. (2013). Role of intensive training in the growth and maturation of artistic gymnasts. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 43(9), 783-802. <http://doi.org/10.1007/s40279-013-0058-5>
- Marier, A. (2007). *Programmes sport-études reconnus : Considérations relatives au développement à long terme des athlètes*. Bécancour.
- Martens, R. (1993). Psychological perspectives. Dans B. R. Cahill & A. J. Pearl (Éd.), *Intensive participation in children's sports* (1^{re} éd., p. 240). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McCarthy, P. J., Jones, M. V., & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 142-156. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.01.005>
- Mellalieu, S. D., Hanton, S., & O'Brien, M. (2004). Intensity and direction of competitive anxiety as a function of sport type and experience. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(5), 326-334. <http://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2004.00389.x>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports. (2013). *Programme de soutien au développement de l'excellence 2013-2017*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports. (2014a). Bulletin d'information - Décembre 2014. *Bulletin d'information Sport-études*, 4(2).
- Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports. (2014b). *Programme de soutien au développement de l'excellence 2009-2013 : Guide d'élaboration d'un modèle de développement des athlètes et de présentation des projets aux fins de soutien financier*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). Bulletin d'information - Juin 2015. *Bulletin d'information Sport-études*, 5(1).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Règles de reconnaissance*.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press. Washington, D.C.
- Nixdorf, I., Frank, R., & Beckmann, J. (2016). Comparison of athletes' proneness to depressive symptoms in individual and team sports: Research on psychological mediators

- in junior elite athletes. *Frontiers in Psychology*, 7(JUN), 1-8. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00893>
- Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. Dans R. W. Larson & J. S. Eccles (Éd.), *Organized activities as contexts of development* (p. 311-330). Mahwah, NJ: Earlbaum. <http://doi.org/10.4324/9781410612748>
- Oliver, J. L., Lloyd, R. S., & Meyers, R. W. (2011). Training Elite Child Athletes: Promoting Welfare and Well-Being. *Strength and Conditioning Journal*, 33(4), 73-79. <http://doi.org/10.1519/SSC.0b013e318216a9b6>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). Toward more rigor in focus group research: A new framework for collecting and analyzing focus group data. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21. <http://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The sport psychologist*, 2, 105-130.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: Armand Collin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris: Armand Collin.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254. <http://doi.org/10.1080/10413200591010139>
- ParticipACTION. (2015). *Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque. L'édition 2015 du Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION*. Toronto.
- Perreault, S. (2005). *Concilier les études et le sport : évaluer l'expérience des participants au programme sport-études*.
- Petitpas, A., & Cornelius, A. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571-584. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.06.003>
- Plouffe, J., Spallanzani, C., & Brunelle, J. (2010). La théorisation du concept de l'attitude gagnante des élèves-athlètes d'un programme sport-études au Québec sous une approche

longitudinale et qualitative.

- Power, T. G., & Woolger, C. (1994). Parenting Practices and Age-Group Swimming: A Correlational Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 59-66. <http://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762208>
- Price, M. S., & Weiss, M. R. (2000). Relationship among coach burnout, coach behaviors, and athletes' psychological responses. *The Sport Psychologist*.
- Quirion, J.-F., & Fyfe, S. (2016). *Le Sport-études au Québec et à Montréal*. Montréal, Canada.
- Raedeke, T., & Smith, A. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111. <http://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702>
- Roth, J. L., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423-459. http://doi.org/10.1207/s15327795jra0804_2
- Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing (2nd ed.): The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks CA: SAGE Publications, Ltd. <http://doi.org/10.4135/9781452226651>
- Russell, W. (2014). The Relationship between Youth Sport Specialization, Reasons for Participation, and Youth Sport Participation Motivations: A Retrospective Study. *Journal of Sport Behavior*, 37(3), 286-305.
- Rutten, E. a., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E., & Hoeksma, J. B. (2006). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 255-264. <http://doi.org/10.1007/s10964-006-9085-y>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Santos, A., Domingues, M., & Gonçalves, C. E. (2011). An ecological approach to youth sport participation : how to do it. *Annals of Research in sport and physical activity*.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 356). Saint-Laurent: ERPI.

- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M., & Simons, J. P. (1993). Sources of Enjoyment for Youth Sport Athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5(3), 275-285.
- Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. Dans G. C. Roberts (Éd.), *Motivation in sport and exercise* (p. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schumacher Dimech, A., & Seiler, R. (2011). Extra-curricular sport participation: A potential buffer against social anxiety symptoms in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 347-354. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.03.007>
- Search Institute. (2004). The developmental assets profile (DAP). Consulté à l'adresse <http://www.search-institute.org/surveys/DAP>
- Search Institute. (2014). Search Institute : discovering what kids need to succeed. Consulté à l'adresse <http://www.search-institute.org/>
- Service de l'admission et du recrutement. (2017). Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé. Consulté 27 avril 2017, à l'adresse https://admission.umontreal.ca/typo3temp/fichepdf/UdeM_Baccalauréat_en_enseignement_de_l_education_physique_et_à_la_santé-2017-04-27-131842.pdf
- Siedentop, D. (2001). Junior sport and the evolution of sport cultures. *Journal of Teaching in Physical Education*, (November 1995), 392-401.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education : A Retrospective. *Lifestyles*, 409-418.
- Siegenthaler, K. L., & Gonzalez, G. L. (1997). Youth sports as serious leisure : A Critique. *Journal of Sport & Social Issues*, 21(3), 298-314. <http://doi.org/10.1177/019372397021003006>
- Spence, J. C., & Lee, R. E. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(1), 7-24. [http://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00014-6](http://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00014-6)
- Starkes, J. L. (1993). *Cognitive issues in motor expertise*. Amsterdam: North Holland.
- Statistique Canada. (2013). *Participation au sport 2010 : document de recherche*.
- Statistique Canada. (2017). Enquête sociale générale : l'aperçu. Consulté 10 avril 2017, à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/89f0115x/89f0115x2013001-fra.htm>
- Steenbergen, J. (2001). The double character of sport. Dans J. Steenbergen, A. Elling, & P. De Knop (Éd.), *Values and norms in sports : Critical reflections on the position and meanings of sport in society* (p. 33-56). Oxford ; Québec : Meyer & Meyer Sport.

- Strachan, L. A., Côté, J., & Deakin, J. (2009a). An evaluation of personal and contextual factors in competitive youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 340-355. <http://doi.org/10.1080/10413200903018667>
- Strachan, L. A., Côté, J., & Deakin, J. (2009b). « Specializers » versus « samplers » in youth sport: comparing experiences and outcomes. *The Sport Psychologist*, 23(1), 77-92.
- Strachan, L. A., Côté, J., & Deakin, J. (2011). A new view: exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3(1), 9-32. <http://doi.org/10.1080/19398441.2010.541483>
- Thibault, G. (2001). L'activité physique. Dans L. Blanchet & C. Martin (Éd.), *6-12-17, nous serons bien mieux! : les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 211-250). Gouvernement du Québec.
- Thibeault, E.-N. (2010). A propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés. Consulté 25 février 2017, à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58>
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- Treasury, H. M. (2007). *Aiming high for young people: a ten year strategy for positive activities*.
- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Graig, C. L., Janssen, I., & Gorber, S. C. (2010). *Condition physique des enfants et des jeunes au Canada: Résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2007-2009. Rapports sur la santé*. Ottawa.
- Tucker, R. (2011a). Early vs Late Specialization: When should children specialize in sport? Consulté à l'adresse <http://www.sportsscientists.com/2011/04/early-vs-late-specialization-when-should-children-specialize-in-sport/>
- Tucker, R. (2011b). Talent, training and performance: The secrets of success. Consulté à l'adresse <http://www.sportsscientists.com/2011/08/talent-training-and-performance-the-secrets-of-success/>
- Tucker, R., & Collins, M. (2012). What makes champions? A review of the relative contribution of genes and training to sporting success. *British journal of sports medicine*, 46(8), 555-61. <http://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090548>
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? *Quest*, 66(2), 203-217. <http://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>
- United Nations. (2005). *Report on the international year of sport and physical education*,

2005. Genève. <http://doi.org/10.5860/CHOICE.45-0026>

- Vaeyens, R., Güllich, A., Warr, C. R., & Philippaerts, R. (2009). Talent identification and promotion programmes of Olympic athletes. *Journal of sports sciences*, 27(13), 1367-80. <http://doi.org/10.1080/02640410903110974>
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, a M., & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: current models and future directions. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 38(9), 703-714.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Phases d'une recherche exploratoire. Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presse de l'Université de Montréal.
- Vandemoortele, M., & Larivière, G. (1996). *Analyse des projets Sport-études des écoles secondaires au Québec*.
- Vealey, R. S. (1990). Advancements in competitive anxiety research: Use of the Sport Competition Anxiety Test and the Competitive State Anxiety Inventory-2. *Anxiety Research*, 2(4), 243-261. <http://doi.org/10.1080/08917779008248732>
- Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive youth development: a measurement framework for sport. *International journal of sports science & coaching*, 7(3), 601-615.
- Wall, M., & Côté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(1), 77-87. <http://doi.org/10.1080/17408980601060358>
- Wankel, L. M., & Kreisel, P. S. J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sport. *Journal of Sport Psychology*, 7(1), 51.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, 3, 243-272.
- Weiss, M. R. (2008). 2007 C. H. McCloy Lecture: « Field of Dreams: » Sport as a Context for Youth Development Theoretical Perspective for Studying. *Recreation*, (December), 434-449.
- Weiss, M. R. (2010). *The First Tee: impact report*. St. Augustine, FL.

- Weiss, M. R. (2016). Old wine in a new bottle : historical reflections on sport as a context for youth development. Dans N. L. Holt (Éd.), *Positive youth development through sport* (2e éd., p. 7-20). New York: Routledge.
- Weiss, M. R., Kimmel, L., & Smith, A. (2001). Determinants of sport commitment among junior tennis players: enjoyment as a mediating variable. *Pediatric exercise science*, *13*, 131-144.
- Weiss, M. R., & Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, *10*, 1-8.
- Wiersma, L. D. (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: Perspectives and recommendations. *Pediatric Exercise Science*, *12*, 13-22.
- Wiersma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *5*(3), 153-177.
- Wilkes, S., & Côté, J. (2010). The Developmental Experiences of Adolescent Females in Structured Basketball Programs. *PHENex*, *2*(2), 1-21.
- Williams, a. M., & Ford, P. R. (2008). Expertise and expert performance in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *1*(1), 4-18. <http://doi.org/10.1080/17509840701836867>
- Wong, E. H., Loc, C. L., & Clark, S. E. (1993). Relation between sports context, competitive trait anxiety, perceived ability, and self-presentation confidence. *Perceptual and motor skills*. <http://doi.org/10.2466/pms.1993.76.3.847>
- Wright, A., & Côté, J. (2003). A retrospective analysis of leadership development through sport. *The Sport Psychologist*, *17*, 268-291.
- Yergeau, E., & Poirier, M. (2013a). Alpha de Cronbach. Consulté 9 décembre 2016, à l'adresse <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/alpha-de-cronbach.php>
- Yergeau, E., & Poirier, M. (2013b). Analyse en composante principale. Consulté 3 mars 2017, à l'adresse <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/analyse-en-composantes-principales.php>
- Yergeau, E., & Poirier, M. (2013c). Procédure descriptives. Consulté 1 mars 2017, à l'adresse

<http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-descriptives/procedure-descriptives.php>

Yergeau, E., & Poirier, M. (2013d). Procédures explorer. Consulté 1 mars 2017, à l'adresse <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-descriptives/procedure-explorer.php>

Zarrett, N., Lerner, R. M., Carrano, J., Fay, K., Peltz, J. S., & Li, Y. (2008). Variations in adolescent engagement in sports and its influence on positive youth development. Dans N. L. Holt (Éd.), *Positive youth development through sport* (p. 152). New York, NY: Routledge.

Annexe 1 – Questionnaire en ligne

Projet Sport-études : Questionnaire athlète-élève

Information et consentement

Cher athlète-élève,

Nous te remercions de participer à cette enquête qui porte sur l'expérience vécue dans le programme Sport-études et qui prendra entre 20 et 30 minutes à répondre. Dans ce questionnaire, nous cherchons à mieux comprendre les conditions de participation au programme Sport-études et ce que celles-ci ont comme impacts sur le développement sportif et personnel des participants – toi!

Nous définissons le sport comme étant une activité qui est organisée et supervisée par un instructeur ou un entraîneur. Cette activité peut être pratiquée à l'intérieur d'un club sportif ou encore lors d'entraînements organisés avant, pendant ou après l'école. De plus, pour participer au sondage, tu dois absolument être inscrit dans le programme Sport-études de ton école

Il est important de préciser que dans ce questionnaire, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Il t'est simplement demandé de répondre honnêtement aux questions.

Pour toute information supplémentaire sur l'enquête, merci de [cliquer ici](#).

Note :

Dans le présent questionnaire, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin

Consentement

Afin de participer au questionnaire, tu dois remplir la déclaration du participant.

*** 1. En cochant oui à cette réponse, je déclare que :**

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Pour les athlètes-élèves de moins de 14 ans, votre parent ou tuteur légal doit répondre à cette question pour vous.

- Oui
- Non

Participation au programme Sport-études

* 2. Lis attentivement les deux catégories suivantes. Indique à quelle catégorie d'élèves tu appartiens.

- Je suis inscrit à temps plein dans un programme Sport-études reconnu par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (c.-à-d. que je suis libéré pendant la journée pour pratiquer mon sport)
- Je ne suis pas inscrit à temps plein dans un programme Sport-études reconnu par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (c.-à-d. que je ne suis pas libéré pendant la journée pour pratiquer mon sport)

Section A. Questions sociodémographiques

Les questions qui suivent portent sur ta situation personnelle et familiale. Ces questions ont simplement pour but de mieux te connaître.

3. Quelle école secondaire fréquentes-tu actuellement?

4. Dans quelle ville est située ton école?

5. En quelle année du secondaire es-tu?

6. Depuis quelle année du secondaire es-tu dans le programme Sport-études?

7. Tu es :

- un garçon
 une fille

8. Quel âge as-tu?

9. Avec qui habites-tu présentement?

- Au domicile de mon père et ma mère
 Seulement au domicile de mon père
 Seulement au domicile de ma mère
 Seulement au domicile de mon tuteur légal (p.ex., oncle, tante, grands-parents, famille d'accueil)
 À peu près égale au domicile de mon père et au domicile de ma mère (c.-à-d., la garde partagée)

10. Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison ?

Français

Anglais

Autre (veuillez préciser)

Section B : Expérience sportive actuelle dans le programme Sport-études

Dans cette section, nous te demandons de répondre aux questions en te référant à ton expérience sportive actuelle, dans la discipline pour laquelle tu es inscrit au programme Sport-études.

11. Dans quelle discipline sportive (ou sport) es-tu dans le programme sport-études ?

12. Est-ce que cette discipline est :

- Individuelle
- En équipe

13. Depuis combien d'années pratiques-tu la discipline mentionnée ci-haut?

14. Maintenant, indique si cette discipline sportive que tu pratiques est un sport organisé par ton école ou non organisé par l'école (p.ex., club sportif).

- Organisée par l'école
- Non-organisée par l'école

15. Combien d'heures par semaine consacres-tu à la pratique du sport pour lequel tu es inscrit en Sport-études

(N.B. Le nombre d'heures comprend toutes les activités reliées à ce sport tels les traitements médicaux, la préparation mentale, la préparation physique, etc.) ?

- 4 heures ou moins par semaine
- De 5 à 9 heures par semaine
- De 10 à 14 heures par semaine
- De 15 à 19 heures par semaine
- 20 heures et plus par semaine

16. Selon toi, ta performance individuelle dans le sport pour lequel tu es inscrit en Sport-études est:

- Nettement sous la moyenne
- Légèrement sous la moyenne
- Dans la moyenne
- Légèrement au-dessus de la moyenne
- Nettement au-dessus de la moyenne

17. Par rapport au sport pour lequel tu es inscrit en Sport-études, as-tu déjà participé à des compétitions sportives?

Si oui, quel est le plus haut niveau de la compétition auquel tu as participé?

18. Es-tu un athlète identifié par ta fédération sportive? Si oui, à quel niveau ?

(NB : les athlètes identifiés par leur fédération sportive reçoivent généralement certains avantages telle une aide financière)

19. Quel est le plus haut niveau de compétition dans ton sport (Jeux Olympiques, championnat du monde, équipe ou circuit professionnelle, etc.) ?

20. Crois-tu pouvoir atteindre ce plus haut niveau de compétition possible dans ton sport?

- Oui
- Non

21. As-tu déjà pensé arrêter de pratiquer ton sport?

Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. À l'école, as-tu un cours d'éducation physique?

Oui

Non

Section C. Perception de ton entraîneur

La question qui suit concerne l'entraîneur qui te supervise pour le sport dans lequel tu es inscrit au programme Sport-études. Ce peut être l'entraîneur-chef ou l'entraîneur attitré à ton groupe d'entraînement.

23. En utilisant l'échelle ci-dessous, indique ton degré d'accord avec chacun de ces énoncés.

	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
Mon entraîneur me laisse la possibilité de faire des choix au sujet du contenu de mes séances d'entraînements.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon entraîneur me donne des commentaires positifs quand je pratique une activité en lien avec mon sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je peux discuter sans problème de mes séances d'entraînements avec mon entraîneur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon entraîneur répond à mes interrogations relatives à une activité en lien avec mon sport.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon entraîneur s'intéresse à moi lorsque je pratique une activité en lien avec mon sport.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai le sentiment de pouvoir partager mes expériences à propos d'une activité en lien avec mon sport en compagnie de mon entraîneur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai confiance dans les conseils donnés par entraîneur dans une activité en lien avec mon entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon entraîneur m'aide à me fixer des objectifs à court et à long terme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai le sentiment que mon entraîneur est présent lorsque je vis des moments difficiles à l'entraînement ou en compétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Projet Sport-études : Questionnaire athlète-élève

Section D. Question sur le plaisir associé aux entraînements sportifs.

Un athlète peut avoir diverses sources de plaisir lors de la pratique sportive. Ces sources de plaisirs sont des expériences ou des moments qui génèrent des sentiments positifs, plaisant ou amusant.

Pour les prochains énoncés, pensez à votre expérience sportive au sein du programme Sport-études: les entraînements, les compétitions, les moments que vous n'êtes pas dans votre environnement sportif ou ceux que vous partagez avec d'autres gens quand vous pratiquez votre sport.

Ne pensez pas seulement à votre expérience du présent, mais toutes les expériences sportives que vous avez vécues au sein du programme Sport-études. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

24. Au moment où j'ai eu le plus de plaisir à faire du sport, ce plaisir provenait de...

	Pas du tout	Un peu	Pas certain	Oui	Absolument
Jouer/performer à mon plein potentiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler fort lors des entraînements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Améliorer mes performances en fonction de mon habileté à être meilleur que les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être avec mes amis à l'entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire des choses que les autres de mon âge ne sont pas capable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sentiment d'esprit d'équipe et de camaraderie d'être dans une équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recevoir du soutien et des encouragements de mes coéquipiers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participer à des compétitions ou des parties chaudement disputées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre part à un entraînement difficile et le terminer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me faire de nouveaux amis dans le sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire des choses avec mes coéquipiers à l'extérieur de l'entraînement ou de la compétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être reconnu par les autres comme étant athlète	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jouer dur durant une compétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Améliorer une performance par rapport à ce que j'ai fait dans le passé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entendre la foule encourager durant une partie ou une compétition chaudement disputée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout	Un peu	Pas certain	Oui	Absolument
Démontrer que je suis meilleur que les autres qui pratiquent mon sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recevoir des encouragements de mes parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être meilleur que les autres athlètes de mon âge dans mon sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être reconnu par les autres parce que je pratique un sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être épuisé après une compétition ou un entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mieux joué ou performé que dans le passé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'excitation d'une compétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recevoir du soutien de mes parents pour pratiquer mon sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enthousiasme d'une compétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes parents me regardent lors d'une compétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donner beaucoup d'efforts en pratique ou en compétition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atteindre des buts personnels que je me suis basés en fonction de mes propres performances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qu'à tout prix, mes parents soient satisfaits de ma performance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Mon entraîneur sportif

	Pas du tout	Un peu	Pas certain	Oui	Absolument
...fait-tout pour qu'on ait du plaisir durant les séances d'entraînements.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...m'encourage même si je ne suis pas très bon dans les activités proposées lors des séances d'entraînements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...nous fait faire des séances d'entraînements qui sont ennuyantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...rend amusant l'apprentissage lors de séances d'entraînement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...met trop l'accent sur la performance technique lors de séances d'entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...nous donne de bons trucs pour réussir une activité lors de séances d'entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...est très stimulant et nous donne le goût de participer aux séances entraînements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Section E. Ton expérience sportive actuelle

26. En te référant à ton expérience sportive - présente ou récente - dans le programme Sport-études, dites-nous si vous avez vécu les expériences suivantes

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Assurément
Je suis devenu meilleur pour donner de la rétroaction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis devenu meilleur pour recevoir de la rétroaction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis devenu meilleur dans le partage des responsabilités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris que le travail d'équipe nécessite certains compromis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris à être tolérant avec mes coéquipiers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes coéquipiers comptent sur moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris ce qu'être un leader amène comme défis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris à aider les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris qu'il n'était pas nécessaire d'apprécier quelqu'un pour travailler avec lui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me suis fait un ou plusieurs nouveaux amis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris à connaître des gens dans ma communauté.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris que j'avais beaucoup de choses en commun avec des gens qui proviennent de milieux différents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En raison de ma discipline sportive, j'ai eu de bonnes discussions avec mes parents/tuteurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris comment mon attitude et mes émotions peuvent avoir un effet sur mes coéquipiers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai amélioré mes habiletés à trouver des informations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai amélioré mes habiletés scolaires (lecture, écriture, mathématiques, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai amélioré mes habiletés informatiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai augmenté ma créativité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette discipline sportive augmente mon désir de rester à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris à trouver des manières d'atteindre mes objectifs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me fixe des objectifs personnels dans le cadre de cette discipline sportive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris à tenir compte des défis qui m'attendent lorsque je fais des plans pour l'avenir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris des autres en les observant résoudre leurs problèmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Assurément
J'ai appris à me dépasser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris à me concentrer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'engage sans retenue dans ma discipline sportive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai amélioré mes habiletés physiques ou athlétiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai été traité différemment en raison de mon sexe, de ma race, de mon origine ethnique, de mon handicap ou de mon orientation sexuelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les adultes responsables de cette discipline sportive étaient contrôlants et manipulateurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les adultes responsables de cette discipline sportive m'ont inspiré de la peur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les adultes responsables de cette discipline sportive ont fait des commentaires qui m'ont fâché.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les adultes responsables de cette discipline sportive m'ont encouragé à faire des choses que je considère comme moralement inacceptables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les autres jeunes de cette discipline sportive font des commentaires sexuellement explicites, des blagues ou des gestes déplacés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les autres jeunes de cette discipline sportive m'ont incité à prendre de l'alcool ou de la drogue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me suis retrouvé à en faire plus que ma juste part.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans cette discipline sportive, il y a des cliques d'athlètes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette discipline sportive me stresse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Projet Sport-études : Questionnaire athlète-élève

Section F : Historique de la participation sportive

Dans cette dernière section (ouf!), nous sommes intéressés par tes expériences sportives passées dans un contexte organisé, c'est-à-dire les disciplines sportives auquel tu fais ou as fait sous la supervision d'un entraîneur et qui avait des compétitions ou parties contre d'autres personnes/équipes.

Nous savons que c'est un exercice difficile, mais nous aimerions que tu répondes aux questions en ayant en tête une semaine d'entraînement « normale ».

27. Excluant le sport pour lequel tu es inscrit au programme Sport-études, participes ou as-tu participé à des compétitions sportives dans d'autres sports?

Si oui, indique les sports dans lesquels tu as participé à ces compétitions.

Tu peux en inscrire au maximum 5. Il n'y a cependant pas de minimum (ex : tu pourrais ne pas en avoir).

Sport #1 :

Sport #2 :

Sport #3 :

Sport #4 :

Sport #5 :

Pour les prochaines questions, **réponds seulement à celles qui correspondent au(x) sport(s) indiqués ici-haut**. Par exemple, si tu as inscrit 3 sports à la question 27, tu répondras aux questions 28, 29 et 30.

Également, **laisse des espaces vides pour les années auxquelles tu n'as pas pratiqué un sport**. Par exemple, si tu as 15 ans et que tu as commencé à pratiquer un sport à 10 ans, inscris seulement l'historique pour 10 ans, 11 ans, 12 ans, 13 ans, 14 ans et 15 ans.

28. [SI APPLICABLE]

Au meilleur de tes connaissances, remémore-toi ton cheminement sportif pour leSport #1 que tu as indiqué ici-haut.

	Réseau de compétition	Niveau	Heures d'entraînement par semaine (approximatif)
3 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

28. [SI APPLICABLE]

Au meilleur de tes connaissances, remémore-toi ton cheminement sportif pour le**Sport #1** que tu as indiqué ici-haut.

	Réseau de compétition	Niveau	Heures d'entraînement par semaine (approximatif)
3 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

29. [SI APPLICABLE]

Au meilleur de tes connaissances, remémore-toi ton cheminement sportif pour leSport #2 que tu as indiqué ici-haut.

	Réseau de compétition	Niveau	Heures d'entraînement par semaine (approximatif)
3 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

30. [SI APPLICABLE]

Au meilleur de tes connaissances, remémore-toi ton cheminement sportif pour leSport #3 que tu as indiqué ici-haut.

	Réseau de compétition	Niveau	Heures d'entraînement par semaine (approximatif)
3 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

31. [SI APPLICABLE]

Au meilleur de tes connaissances, remémore-toi ton cheminement sportif pour leSport #4 que tu as indiqué ici-haut.

	Réseau de compétition	Niveau	Heures d'entraînement par semaine (approximatif)
3 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

32. [SI APPLICABLE]

Au meilleur de tes connaissances, remémore-toi ton cheminement sportif pour leSport #5 que tu as indiqué ici-haut.

	Réseau de compétition	Niveau	Heures d'entraînement par semaine (approximatif)
3 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18 ans	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Fin du questionnaire en ligne

Ton questionnaire est maintenant terminé!

Nous te remercions énormément d'avoir pris le temps de répondre aux nombreuses questions que nous t'avons posées. Avec celles-ci, nous essayerons de mieux comprendre quels sont les conditions de participation au programme Sport-études ainsi que la nature de tes expériences vécues durant ton cheminement scolaire et sportif.

Si tu as des questions ou des commentaires, n'hésite pas à écrire un courriel ou téléphoner [REDACTED] [REDACTED] à Marc-André Duchesneau, l'étudiant chercheur qui mène cette recherche. Il te répondra avec plaisir. Autrement, nous t'invitons à consulter notre site web, nous y publierons certains résultats de l'étude dans les prochains mois!

En terminant, pour ceux et celles qui souhaiteraient poursuivre l'étude, nous organisons des entrevues de groupe dans le but d'approfondir quelques dimensions abordées dans le questionnaire. Ces entrevues de groupe se dérouleraient au mois de novembre sur l'heure du midi, soit après vos cours et avant vos entraînements. Ceux qui veulent participer peuvent inscrire leurs coordonnées ici-bas.

33. Si tu souhaites être contacté pour participer à l'entrevue de groupe, inscrit ton nom, ton numéro de téléphone et ton adresse courriel ci-bas.

Seul ceux et celles qui auront donné leurs coordonnées seront contacté dans les prochaines semaines par l'étudiant-chercheur.

Nom	<input type="text"/>
Adresse e-mail	<input type="text"/>
Téléphone	<input type="text"/>

Ébauche de questionnaire semi-structuré

Bloc 1 - Introduction

1. J'explique le déroulement de la séance :
 - a. L'objectif : mieux comprendre l'essence de votre expérience au sein du programme Sport-études. Je vais vous poser des questions sur plusieurs sujets tel :
 - i. Ce que vous aimez du programme Sport-études
 - ii. Ce que ça vous apporte sur le plan sportif et scolaire
 - iii. Etc.
 - b. Le déroulement : Je vais poser une question assez générale et ceux qui souhaitent y répondre peuvent lever la main. Lorsque la personne a terminé de répondre, la discussion est lancée.
 - i. Éviter de parler tous en même temps... si tu veux parler, lève la main je te donnerai le droit de parole.
 - c. Tout le monde a le droit de parler.
 - d. Rappeler que le projet est filmé uniquement à des fins de retranscription... Seul ma directrice et moi avons accès aux fichiers.

Bloc 2 – Profil des participants

2. Chaque participant se présente brièvement en nous donnant son nom, sa discipline sportive ainsi que son historique sportif.
 - a. Combien de temps dans le programme Sport-études?
 - b. Pourquoi as-tu choisi un tel programme?
 - c.

Bloc 3 – Conditions de participations

3. Pourriez-vous me décrire une semaine normale au sein du programme Sport-études?
 - a. Nombre d'heures d'entraînements... combien de pratique
 - i. **Une personne explique et je demande aux autres s'il y a des différences.**
4. Concernant votre entraîneur, pouvez-vous m'expliquer comment il travaille avec vous?
 - a. En avez-vous un seul ou c'est un groupe d'entraîneurs?
 - b. Sur quoi l'entraîneur met-il l'accent lors des entraînements et compétitions?
 - c. Amener les jeunes à discuter des leçons qu'ils ont apprises de leurs entraîneurs qui s'appliquent au sport et dans la vie courante.
5. Concernant vos parents :
 - a. Parlez-moi de la place qu'occupent vos parents dans votre cheminement sportif?
 - i. Amener les jeunes à parler de l'évolution du soutien parentale
 - ii. Leur demander des exemples de discussions qu'ils ont avec leur parent sur leur sport (entraînement, compétition, etc.).

Bloc C – l'expérience au sein du programme Sport-études

6. Qu'est que le programme Sport-études représente pour vous?
 - a. Sur le plan de la conciliation école-pratique sportive;
 - b. Sur le plan de la performance sportive;
 - c. Sur le plan de l'environnement et du groupe d'amis.

7. Qu'est que la pratique sportive vous amène sur le plan personnel?
 - a. Pour imager cette question, je demande aux jeunes de me parler d'une expérience qui leur apprend quelque chose de nouveau (compétences, attitude, comportement, etc.).
 - b. En fonction des réponses reçues et du fil de la discussion, le modérateur peut demander d'élaborer en fonction des thèmes suivants :
 - i. Compétences personnelles et sociales
 - ii. Habiletés cognitives
 - iii. Se fixer des objectifs
 - iv. Développer l'initiative
 - v. Expériences négatives.

Annexe 3 – Annonce dans la publication officielle du PSÉ

Bulletin d'information



Le programme Sport-études sous la loupe d'un étudiant au doctorat

Depuis ses débuts en 1985, le programme Sport-études ne cesse de croître en ce qui concerne son nombre de participants, de disciplines sportives et de programmes reconnus par le MELS. Malgré cette effervescence, très peu d'études scientifiques se sont intéressées à la portée de ce programme. Parallèlement, la pratique sportive est de plus en plus considérée – et étudiée comme moyen de développement chez les jeunes, à travers l'offre d'un contexte supervisé intégrant plusieurs occasions de socialisation et de dépassement personnel. C'est précisément dans cette perspective que s'inscrit le projet doctoral ici présenté.

En quelques mots, cette recherche s'intéresse aux effets de la participation au programme Sport-études sur le développement de l'élève-athlète. Plus précisément, les conditions de participation du programme seront analysées à l'aide du modèle développemental de la participation sportive de Côté et Fraser-Thomas (2011) et leur incidence sur le développement psychosocial des jeunes sera mesurée à l'aide de l'approche du développement positif de l'adolescent (voir Holt, 2008).

La collecte des données, prévue pour le printemps 2015, se fera en deux temps. Initialement, afin de créer le profil des participants et mesurer la nature de leurs expériences au sein du programme S-É, un questionnaire en ligne sera acheminé aux élèves-athlètes participants. Subséquemment, des entrevues de groupes seront menées avec certains participants afin d'explorer les dimensions abordées dans les questionnaires. Des entrevues avec entraîneurs et administrateurs sont également prévues. Les conclusions de cette recherche seront publiées au cours des années 2016 et 2017.

Si vous avez des questions par rapport à ce projet, ou encore vous souhaitez y participer, n'hésitez pas à appeler ou écrire à l'étudiant chercheur responsable de ce projet :

Marc-André Duchesneau

Étudiant au doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal



Annexe 4 – Formulaire de consentement de l’entretien de groupe



24 août 2015

Objet : Document d’information et formulaire de consentement pour participer au questionnaire en ligne du projet de recherche Sport-études

Titre de la recherche : Sport et développement : Quels sont les effets de la participation au programme Sport-études du Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport sur le développement des jeunes?

Étudiant chercheur : Marc-André Duchesneau, candidat au doctorat, Département de psychopédagogie et d’andragogie, Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Cecilia Borges, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d’andragogie, Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal

FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Qui dirige ce projet?

Moi, Marc-André Duchesneau. Je suis étudiant au doctorat à l’Université de Montréal au Département de psychopédagogie. Ma directrice de recherche est Cécilia Borges, professeure au même département que moi, soit psychopédagogie.

Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour but de mieux comprendre l’expérience vécue par un athlète-élève qui participe au programme Sport-études et surtout, comment il se développe sur le plan sportif et personnel. Pour ce faire, j’aimerais avoir une centaine d’athlètes-élèves qui répondent à mon questionnaire en ligne.

Si je participe, qu’est-ce que j’aurai à faire?

Tout simplement, vous aurez à répondre à un questionnaire en ligne – ce peut-être sur une tablette électronique, un cellulaire ou sur un ordinateur – qui prend une vingtaine de minutes. Il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses!

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n’y a aucun risque à répondre à mes questions. Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n’en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant m’aider à comprendre quelles sont les conditions de participation au programme Sport-études et quels sont les impacts sur le développement sportif et personnel des participants.

Que ferez-vous avec mes réponses?

Je vais analyser l’ensemble des réponses que tous les participants m’auront données afin d’essayer de voir comme les athlètes-élèves vivent leur expérience en étant dans le

programme Sport-études et aussi, s'ils ont des cheminements scolaire et sportif semblables. Les résultats feront partie de ma thèse de doctorat.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seules ma directrice de recherche et moi-même en prendrons connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer au questionnaire et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant [REDACTED] ou à l'adresse suivante [REDACTED]. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____



Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant m'aider à mieux comprendre quelles sont les conditions de participation au programme Sport-études et quels sont les impacts sur le développement sportif et personnel des participants.

Que ferez-vous avec mes réponses?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données afin d'essayer de voir comme les athlètes-élèves vivent leur expérience en étant dans le programme Sport-études et aussi, s'ils ont des cheminements scolaire et sportif semblables. Les résultats feront partie de ma thèse de doctorat.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seules ma directrice de recherche et moi-même en prendrons connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer au questionnaire et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant [REDACTED] ou à l'adresse suivante [REDACTED]. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs

[REDACTED]

concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____



Annexe 6 – ANOVA du sexe en fonction du niveau de scolarité

Caractéristiques de la variable âge en fonction du niveau de scolarité								
Sociodémographique - Âge								
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Min	Max
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Secondaire 1 et 2	49	12,63	0,602	0,086	12,46	12,81	11	14
Secondaire 3 et 4	42	14,81	0,552	0,085	14,64	14,98	14	16
Secondaire 5	131	16,09	0,339	0,03	16,03	16,15	15	17
Total	222	15,09	1,467	0,098	14,89	15,28	11	17

ANOVA de l'âge en fonction du niveau de scolarité						
Sociodémographique - Âge						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Inter-groupes	430,609	2	215,305	1053,323	>0,001*	0,95
Intragroupes	44,765	219	0,204			
Total	475,374	221				
sig > 0,05						

Annexe 7 – Échelles sur la perception du soutien à l'autonomie

Test *t* de *student* à échantillons indépendants

Test <i>student t</i> sur le soutien à l'autonomie en fonction du sexe							
Construit	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence E-S	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
						Inférieur	Supérieur
Soutien à l'autonomie	1,82	195,60	0,071	0,22	0,12	-0,02	0,45
*sig < 0,05 **hypothèse variances inégales							

ANOVA à un seul facteur de classification

Effet du niveau de scolarité sur la perception du soutien à l'autonomie résultats intergroupes pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Soutien à l'autonomie	5,353	2	2,676	3,667	0,027*	0,19
*sig < 0,05						

Effet du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la pratique sportive sur la perception du soutien à l'autonomie résultats intergroupes pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Soutien à l'autonomie	3,558	3	1,186	1,606	0,189	0,16
*sig < 0,05						

Effet du nombre d'années de pratique sur la perception du soutien à l'autonomie résultats intergroupes pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Soutien à l'autonomie	2,98	2	1,49	2,01	0,14	0,14
*sig < 0,05						

Effet du niveau de compétition sur la perception du soutien à l'autonomie résultats inter-groupe pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Soutien à l'autonomie	4,603	3	1,534	2,074	0,105	0.18
*sig < 0,05						

ANOVA à deux facteurs de classification (sexe et nature du sport)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante : Perception du soutien à l'autonomie						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	19,033a	3	6,344	9,505	0	0,127
Constante	2649,147	1	2649,147	3969,031	0	0,953
Q12	0,477	1	0,477	0,714	0,399	0,004
Q7	14,778	1	14,778	22,141	>0,001*	0,101
Q12 * Q7	1,063	1	1,063	1,592	0,209	0,008
Erreur	130,821	196	0,667			
Total	2905,148	200				
Total corrigé	149,854	199				
*sig < 0,05 / a R-deux = ,127 (R-deux ajusté = ,114)						

Annexe 8 – Échelles sur les sources du plaisir liées à la pratique sportive

Test *t* de student à échantillons indépendants

Test <i>student t</i> sur les sources du plaisir liées à la pratique sportive en fonction du sexe							
Construit	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence E-S	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
						Inférieur	Supérieur
Compétence autoréférencée	0,56	189	0,57	0,04	0,08	-0,11	0,19
Excitation générée par la compétition	-1,69	189	0,09	-0,19	0,11	-0,41	0,03
Efforts fournis	-0,33	189	0,75	-0,03	0,10	-0,23	0,16
Affiliation avec les pairs	-0,26	188	0,80	-0,03	0,12	-0,27	0,21
Reconnaissance et compétences référencées par les autres	-3,42	190	0,001	-0,44	0,13	-0,69	-0,18
Plaisir généré par l'entraîneur	-1,03	191	0,31	-0,13	0,13	-0,38	0,12
L'engagement positif des parents	-0,20	190	0,85	-0,03	0,14	-0,31	0,26
*sig < 0,05 **hypothèse variances inégales							

ANOVA à un seul facteur de classification

Effet du niveau de scolarité sur les sources de plaisir						
résultats inter-groupe pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Compétence autoréférencée	0,603	2	0,30	1,092	0,34	0,11
Excitation générée par la compétition	0,123	2	0,06	0,1	0,91	0,03
Efforts fournis	2,242	2	1,12	2,401	0,09	0,16
Affiliation avec les pairs	3,483	2	1,74	2,604	0,08*	0,16
Reconnaissance et compétences référencées par les autres	11,234	2	5,62	7,896	0,001*	0,28
Plaisir généré par l'entraîneur	6,951	2	3,48	3,614	0,03*	0,19
L'engagement positif des parents	0,603	2	0,30	1,092	0,34	0,11
*sig < 0,05						

Effet du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la pratique sportive sur les sources de plaisir résultats inter-groupe pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Compétence autoréférencée	4,01	3	1,34	5,14	0,002*	0,28
Excitation générée par la compétition	3,10	3	1,04	1,70	0,17	0,16
Efforts fournis	2,63	3	0,88	1,89	0,13	0,17
Affiliation avec les pairs	6,07	3	2,02	2,63	0,052	0,20
Reconnaissance et compétences référencées par les autres	1,11	3	0,37	0,54	0,66	0,09
Plaisir généré par l'entraîneur	10,61	3	3,54	4,93	0,003*	0,27
L'engagement positif des parents	8,09	3	2,70	2,79	0,042*	0,21
*sig < 0,05						

Effet du d'années de pratique sur les sources de plaisir résultats inter-groupe pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Compétence autoréférencée	0,18	2	0,09	0,32	0,73	0,06
Excitation générée par la compétition	3,95	2	1,98	3,32	0,04*	0,18
Efforts fournis	1,40	2	0,70	0,86	0,43	0,09
Affiliation avec les pairs	0,30	2	0,15	0,32	0,73	0,06
Reconnaissance et compétences référencées par les autres	2,01	2	1,00	1,48	0,23	0,12
Plaisir généré par l'entraîneur	1,05	2	0,53	0,69	0,50	0,08
L'engagement positif des parents	0,19	2	0,10	0,10	0,91	0,03
*sig < 0,05						

Résultats intergroupes pour l'ANOVA des sources de plaisir en fonction du plus haut niveau de compétition atteint						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Compétence autoréférencée	0,09	3	0,03	0,05	0,98	0,03
Excitation générée par la compétition	0,30	3	0,10	0,22	0,88	0,06
Efforts fournis	1,25	3	0,42	0,64	0,59	0,11
Affiliation avec les pairs	4,66	3	1,55	1,96	0,12	0,18
Reconnaissance et compétences référencées par les autres	0,66	3	0,22	0,23	0,88	0,06
Plaisir généré par l'entraîneur	1,43	3	0,48	0,62	0,60	0,10
L'engagement positif des parents	0,09	3	0,03	0,05	0,98	0,03
*sig < 0,05						

ANOVA à deux facteurs de classification (sexe et nature du sport)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante : Compétence autoréférencée						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Significatio n	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	2,315a	3	0,772	2,865	0,038	0,044
Constante	3774,599	1	3774,599	14014,63 6	0	0,987
Q12	1,515	1	1,515	5,626	0,019*	0,029
Q7	0	1	0	0,001	0,971	0
Q12 * Q7	0,579	1	0,579	2,148	0,144	0,011
Erreur	50,096	186	0,269			
Total	3965,438	190				
Total corrigé	52,411	189				

*sig < 0,05 / R-deux = ,044 (R-deux ajusté = ,029)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante : Excitation générée par la compétition						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Significatio n	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	5,851a	3	1,95	3,308	0,021	0,051
Constante	3158,537	1	3158,537	5356,554	0	0,966
Q12	3,2	1	3,2	5,426	0,021*	0,028
Q7	0,987	1	0,987	1,674	0,197	0,009
Q12 * Q7	1,029	1	1,029	1,746	0,188	0,009
Erreur	109,676	186	0,59			
Total	3412,75	190				
Total corrigé	115,528	189				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,051 (R-deux ajusté = ,035)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: Efforts fournis						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Significatio n	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	2,703a	3	0,901	1,926	0,127	0,03
Constante	3010,066	1	3010,066	6432,896	0	0,972
Q12	2,426	1	2,426	5,186	0,024*	0,027
Q7	0,382	1	0,382	0,815	0,368	0,004
Q12 * Q7	0,153	1	0,153	0,326	0,569	0,002
Erreur	87,033	186	0,468			
Total	3250,92	190				
Total corrigé	89,736	189				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,030 (R-deux ajusté = ,014)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: Affiliation avec les pairs						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Significatio n	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	,532a	3	0,177	0,256	0,857	0,004
Constante	2842,157	1	2842,157	4111,042	0	0,957
Q12	0,492	1	0,492	0,712	0,4	0,004
Q7	0,004	1	0,004	0,006	0,94	0
Q12 * Q7	0,001	1	0,001	0,001	0,971	0
Erreur	127,899	185	0,691			
Total	3072,96	189				
Total corrigé	128,431	188				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,004 (R-deux ajusté = -,012)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: Reconnaissance et compétences référencées par les autres						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	12,916a	3	4,305	5,646	0,001	0,083
Constante	2597,234	1	2597,234	3405,779	0	0,948
Q12	3,211	1	3,211	4,21	0,042*	0,022
Q7	11,113	1	11,113	14,573	>0,001	0,072
Q12 * Q7	0,408	1	0,408	0,535	0,466	0,003
Erreur	142,605	187	0,763			
Total	2887,278	191				
Total corrigé	155,522	190				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,083 (R-deux ajusté = ,068)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: Plaisir généré par l'entraîneur						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Significatio n	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	12,482a	3	4,161	5,852	0,001	0,085
Constante	2503,761	1	2503,761	3521,293	0	0,949
Q12	11,602	1	11,602	16,317	>0,001	0,08
Q7	2,622	1	2,622	3,687	0,056	0,019
Q12 * Q7	0,028	1	0,028	0,039	0,843	0
Erreur	133,674	188	0,711			
Total	2780,56	192				
Total corrigé	146,157	191				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,085 (R-deux ajusté = ,071)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: L'engagement positif des parents						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	,395a	3	0,132	0,131	0,942	0,002
Constante	2422,868	1	2422,868	2405,716	0	0,928
Q12	0,227	1	0,227	0,226	0,635	0,001
Q7	0,082	1	0,082	0,081	0,776	0
Q12 * Q7	0,118	1	0,118	0,117	0,733	0,001
Erreur	188,333	187	1,007			
Total	2706,75	191				
Total corrigé	188,728	190				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,002 (R-deux ajusté = -,014)

Annexe 9 – Échelles sur les expériences développementales

Test *t de student* à échantillons indépendants

Effet du sexe sur les expériences développementales - test <i>student t</i> pour échantillon indépendant.							
Construit	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence E-S	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
						Inférieur	Supérieur
Initiative	0,83	178,00	0,41	0,06	0,08	-0,09	0,21
Se fixer des objectifs	1,16	173,00	0,25	0,10	0,09	-0,07	0,28
Compétences personnelles sociales	-2,10	162,00	0,04*	-0,16	0,07	-0,30	-0,01
Habilités cognitives**	-1,44	173,97	0,15	-0,15	0,10	-0,36	0,06
Expériences négatives**	-1,13	166,46	0,26	-0,11	0,10	-0,30	0,08

*sig < 0,05 **hypothèse variances inégales

ANOVA à un seul facteur de classification

Effet du niveau de scolarité sur les expériences développementales résultats inter-groupe pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Initiative	0,521	2	0,26	1,00	0,37	0,11
Se fixer des objectifs	0,684	2	0,34	1,02	0,36	0,11
Compétences personnelles sociales	0,263	2	0,13	0,57	0,57	0,08
Habilités cognitives	3,586	2	1,79	3,71	0,026*	0,20
Expériences négatives	3,471	2	1,74	4,15	0,017*	0,22

*sig < 0,05

Effet du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la PS sur les expériences développementales résultats inter-groupe pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Initiative	2,47	3,00	0,82	3,27	0,023*	0,23
Se fixer des objectifs	5,10	3,00	1,70	5,40	0,001*	0,30
Compétences personnelles sociales	0,38	3,00	0,13	0,54	0,66	0,10
Habilités cognitives	4,48	3,00	1,49	3,08	0,03*	0,23
Expériences négatives	2,03	3,00	0,68	1,57	0,20	0,17

*sig < 0,05

Effet du d'années de pratique sur les expériences développementales						
résultats inter-groupe pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Initiative	0,90	2,00	0,45	1,74	0,18	0,14
Se fixer des objectifs	0,89	2,00	0,45	1,33	0,27	0,12
Compétences personnelles sociales	1,69	2,00	0,84	3,81	0,02*	0,21
Habilités cognitives	2,51	2,00	1,25	2,56	0,08	0,17
Expériences négatives	1,12	2,00	0,56	1,30	0,28	0,14
*sig < 0,05						

Effet du niveau de compétition sur les expériences développementales						
résultats inter-groupe pour l'ANOVA						
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	Taille d'effet
Initiative	1,30	3,00	0,43	1,41	0,24	0,16
Se fixer des objectifs	0,29	3,00	0,10	0,45	0,72	0,10
Compétences personnelles sociales	3,54	3,00	1,18	2,60	0,054	0,22
Habilités cognitives	1,30	3,00	0,43	1,41	0,24	0,14
Expériences négatives	1,30	3,00	0,43	1,41	0,24	0,16
*sig < 0,05						

ANOVA à deux facteurs de classification (sexe et nature du sport)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: Initiative						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	1,492a	3	0,497	1,935	0,126	0,032
Constante	2082,675	1	2082,675	8104,051	0	0,979
Q7	0,034	1	0,034	0,133	0,716	0,001
Q12	1,082	1	1,082	4,211	0,042*	0,023
Q7 * Q12	0,14	1	0,14	0,544	0,462	0,003
Erreur	44,974	175	0,257			
Total	2256,75	179				
Total corrigé	46,465	178				
*sig < 0,05 / a R-deux = ,032 (R-deux ajusté = ,016)						

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante : Se fixer des objectifs						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	2,601a	3	0,867	2,642	0,051	0,045
Constante	1703,226	1	1703,226	5190,644	0	0,968
Q12	0,092	1	0,092	0,28	0,598	0,002
Q7	1,662	1	1,662	5,066	0,026*	0,029
Q12 * Q7	0,376	1	0,376	1,147	0,286	0,007
Erreur	55,783	170	0,328			
Total	1867,125	174				
Total corrigé	58,384	173				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,045 (R-deux ajusté = ,028)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante : Compétences personnelles et sociales						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	1,198a	3	0,399	1,758	0,157	0,032
Constante	1422,778	1	1422,778	6264,03	0	0,975
Q12	0,869	1	0,869	3,826	0,052	0,023
Q7	0,114	1	0,114	0,5	0,481	0,003
Q12 * Q7	0,13	1	0,13	0,572	0,45	0,004
Erreur	36,114	159	0,227			
Total	1563,396	163				
Total corrigé	37,313	162				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,032 (R-deux ajusté = ,014)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante : Habiletés cognitives						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	1,126a	3	0,375	0,753	0,522	0,013
Constante	1190,926	1	1190,926	2389,449	0	0,933
Q12	1,022	1	1,022	2,05	0,154	0,012
Q7	0,179	1	0,179	0,358	0,55	0,002
Q12 * Q7	0,072	1	0,072	0,144	0,705	0,001
Erreur	85,228	171	0,498			
Total	1348,64	175				
Total corrigé	86,354	174				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,013 (R-deux ajusté = -,004)

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante : Expériences négatives						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	2,336a	3	0,779	1,816	0,146	0,032
Constante	492,504	1	492,504	1148,338	0	0,873
Q12	0,176	1	0,176	0,411	0,523	0,002
Q7	1,696	1	1,696	3,955	0,048*	0,023
Q12 * Q7	0,242	1	0,242	0,564	0,454	0,003
Erreur	71,624	167	0,429			
Total	601,68	171				
Total corrigé	73,96	170				

*sig < 0,05 / a R-deux = ,032 (R-deux ajusté = ,014)

Annexe 10 – Analyse documentaire

Identification des élèves-athlètes

Identification du statut de l'athlète			
Fédérations sportives	Niveau	Réseau	Citation
Athlétisme	Championnats provinciaux Jeux du Québec	Provincial ou national	"14 à 17 ans, ce qui représente les catégories cadette et juvénile de la fédération. Celles-ci se situent dans les phases ‘d’apprendre à s’entraîner’ et ‘s’entraîner pour la compétition’" "Ces athlètes devront avoir participé aux championnats provinciaux ou aux Jeux du Québec."
Badminton	Benjamine (sec.1-2) Cadrette (sec. 3-4) Juvénile (sec.5)	Provincial et national	"[sec.1-2] les élèves athlètes devront se classer parmi les 25 meilleures raquettes du circuit provincial Black Knight [...] les joueurs n’ayant pas atteint ce standard devront quitter le programme" "Lors de la sélection initiale, en 1ère et 2e secondaire, on tiendra compte des résultats des tests effectués lors du recrutement des athlètes. Des tests d'agilité, de vitesse et de coordination seront utilisés."
Baseball	En voie vers le Midget AAA	Équipe fédérée (été) Sport-études	"Athlète, membre de Baseball Québec, qui joue dans une équipe fédérée durant la saison estivale et qui fait parti d’une structure sport-études au secondaire ou d’une structure “option baseball” reconnue par la Fédération au niveau collégial." (p.73) "Les athlètes intéressés à participer au programme doivent tout d’abord être identifiés par la Fédération. Cette identification se fait lors des camps d’essai dans chaque région, lors des championnats provinciaux Pee-Wee AA et Bantam AA (ou aux Jeux du Québec)." (p.79)

Basketball	Espoirs régionaux (sec.1 et 2)	Provincial	"Athlète ayant participé dans les programmes Espoirs du Québec, équipe de développement 14U et équipe de développement 16U ainsi que tout autre athlète engagé dans un cheminement d'excellence dans le cadre des programmes sport-études reconnus (à partir du secondaire 3)."
Biathlon	Benjamin Junior Senior	Provincial ou national	"Les programmes Sport-études au secondaire reconnus en biathlon visent essentiellement nos athlètes identifiés espoir et relève.[...] L'athlète Espoir est à l'étape de s'entraîner à s'entraîner, étape où le sport devient une activité formalisée."
Boxe	Cadet (13-14 ans) Juvénile (15-16 ans) et Junior (17-18 ans)	Provincial	"ESPOIR : Athlète âgé de 23 ans ou moins, comptant un minimum de deux combats, et ayant atteint le podium lors d'un championnat provincial. Ce statut permet d'accéder au programme sport-études." (p.59) "Un athlète peut adhérer au programme en obtenant le statut Espoir. Il obtient ce statut par une participation à un minimum de deux combats de boxe et une présence à un championnat provincial [...] Cependant, nous sommes d'avis que le pouvoir d'attraction du sport de la boxe est tel que notre programme pourra attirer de jeunes athlètes de bon niveau n'ayant pas encore compétitionné en boxe" (p.60)
Canoë-kayak de vitesse	Junénilé et moins	Provincial	"ESPOIR : Les athlètes de cette catégorie sont identifiés par CKQ. et présentent un objectif à plus long terme, mais démontrent qu'ils sont parmi les meilleurs de leur catégorie sur la scène provinciale. [...] à l'étape 3 du développement à long terme de l'athlète. Les athlètes sélectionnés dans cette catégorie doivent être âgés de moins de 18ans pour la prochaine saison de compétition." (p.49)

Golf	G = 16 ans et - F = 18 ans et -	Régional et provincial	"Être inscrit dans un programme sport-études en golf reconnu par le MELS. [...] Participer à un minimum de 4 compétitions sanctionnées par la Fédération de golf du Québec durant la saison." (p.66) "Au niveau secondaire, il correspond aux athlètes âgés de 12 à 16 ans au Stade de développement du golfeur, et ayant pour objectif d'optimiser l'ensemble des compétences et bâtir sur les expériences de compétition en apprenant à composer avec les défis de celle-ci. Ces athlètes répondent aux critères du niveau Espoir." (p.69)
Gymnastique	Voir. P.101 et 102	Provincial et national	"ous avons établi une liste « espoir » qui donne accès aux programmes Sport-études. Cette liste regroupe les catégories qui répondent l'exigence minimale de l'étape : « développer un savoir-faire moteur spécifique à la discipline »" "Pour demeurer dans le programme, les gymnastes doivent concourir durant l'année précédente dans une catégorie identifiée. Ainsi, la capacité de performer dans le programme permet de conserver le niveau et l'engagement exigés." (p.96)
Handball	AA : Benjamin (12-13 ans) Cadette (14-15 ans) Juvénile (16-17 ans)	Provinciaux	"Ce sont les athlètes [...] ayant un talent confirmé et/ou un fort potentiel. Ils participent aux programmes provinciaux encadrés par la Fédération tel qu'identifié dans notre modèle de développement de l'athlète (Triple Couronne et Championnats et/ou Jeux du Québec et/ou Sport-Études et/ou camps des Équipes du Québec et/ou toutes compétitions et programmes jugés adéquats pour l'évolution de l'athlète) et qui sont en voie d'être identifié relève." (p.45)

Hockey	<p>Gars Midget AAA Midget Espoir Bantam AAA Bantam AA</p> <p>Filles Midget excellence</p>	Provincial	<p>Gars : "Les meilleurs athlètes âgés de 13 à 17 ans de chaque territoire Midget AAA bénéficient d'un encadrement scolaire et sportif approprié à leur démarche d'excellence en hockey [...] Les joueurs évoluant au Junior Majeur peuvent aussi avoir accès au programme sport-études" (p.105)</p> <p>Filles : "Hockey Québec travaille sur la mise en place d'un réseau d'excellence au niveau Midget et étudie la possibilité de regrouper des équipes au sein de différentes écoles. [...] Hockey Québec reconnaît la clientèle Relève afin de participer à un programme sport-études reconnu au niveau du secondaire." (p.108)</p>
Judo	Au moins ceinture orange	Provincial	<p>ESPOIR : "Un athlète possède le statut ESPOIR s'il a participé à toutes les sélections provinciales de sa division d'âge (U16, U18 ou U21) de l'année précédente. Pour un athlète de première année U16, le critère est d'avoir fait top 5 au championnat provincial U14."</p>
Karaté	Minime (12-13 ans)	Provincial	<p>ESPOIR : "Tous les athlètes médaillés des sélections Équipe du Québec, des Jeux du Québec ainsi que tous les athlètes actifs et inscrits dans un programme sport-études reconnu par Karaté Québec."</p> <p>EXIGENCES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - -Obtenir une recommandation de son entraîneur - Démontrer son engagement par la démonstration de sa motivation par un entraînement soutenu à son dojo d'origine - Participer depuis au moins 2 ans au réseau de compétition de Karaté Québec - Démontrer une progression de ses capacités techniques et athlétiques ainsi que ses performances durant cette période - Se soumettre au besoin, à une évaluation technique du mandataire responsable du programme pour fin de contrôle - Avoir participé à au moins une finale régionale des Jeux du Québec ou prévoir y participer dans l'année courante - Avoir participé aux pré-sélections de l'équipe du Québec ou prévoir y participer dans l'année courante

Natation	AA	Provincial	"Les athlètes niveau Espoir de 11 à 16 ans : les athlètes ayant réalisé les standards AA : environ 550 athlètes ont la possibilité d'y accéder. Ce sont, au minimum, des athlètes ayant accès aux championnats provinciaux de première catégorie." (p.114)
Patinage artistique	Pointage obtenu en compétition	Provincial et national	<p>ESPOIR : " L'athlète doit avoir obligatoirement participé aux Championnats de Section A ou B de la saison précédente dans une des catégories suivantes : Finales Pré-juvénile (Dames, Messieurs, Danse A ou B), Finales Juvénile, Pré-novice. Novice; Junior; Senior"</p> <p>"tous les athlètes dont le nom figure sur la liste des athlètes identifiés au programme de reconnaissance de la fédération et qui rencontrent les exigences de l'établissement d'enseignement sont appelés élèves-athlètes et peuvent s'inscrire au programme Sport-études" (p.75)</p> <p>"Les athlètes Espoir, quant à eux, seront sélectionnés dorénavant par le pointage technique atteint en compétition, ce qui nous assure de sélectionner les meilleurs patineurs."</p>
Patinage de vitesse	Cadet Juvénile Junior	Inter-régional Provincial	<p>"l'atteinte de standard de temps menant aux réseaux de compétitions Inter-régional et Provincial de la Fédération. Il s'agit d'une des premières vitrines permettant le dépistage du talent. C'est jeunes sont donc de catégorie cadet, juvénile ou junior."</p> <p>"démontrer l'intérêt de prendre part à une démarche d'excellence en acceptant les exigences qu'impose un programme de la sorte." (p.45)</p>

Plongeon	Championnat national ou provincial (espoir, junior or senior)	Provincial ou national	<p>ESPOIR : "Les athlètes « Espoir » ont participé aux championnats provinciaux ou nationaux de l'année précédente. [...] pourront être considérés par le comité de sélection :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les athlètes ayant participé à un programme de Sport-Études dans une autre discipline connexe et en transition avec la pratique du plongeon. (Ex: Athlète en gymnastique) • Les athlètes ayant participé aux championnats provinciaux Espoir de l'année précédente. Ces athlètes devront participer à un championnat provincial junior au courant de la saison." (p.95)
Ringuette	Benjamin A Junior A et AA Cadette A et AA	Provincial	<p>"Les élèves-athlètes ciblées en ringuette par le Programme sport-études au secondaire sont les jeunes âgées de 12 à 17 ans qui évoluent au sein d'équipes des classes A et AA des catégories Benjamine, Junior et Cadette et qui constituent la «relève»" (p.34)</p> <p>"Les élèves-athlètes doivent obtenir un score global minimum de 70 % pour l'ensemble des habiletés des plans technico tactique, physique et psychologique (50 % pour les programmes au primaire)." (p.33)</p>
Ski de fond	Midget B	Provincial NORAM	<p>"Les athlètes visés par le programme Sport Études au secondaire sont ceux des catégories Midget à Junior B 1ère année principalement (12 à 16 ans inclusivement). Les athlètes répondant aux critères d'éligibilité de ce programme doivent d'abord être identifiés Espoir au minimum. En tant qu'athlète Espoir, ils participent régulièrement aux compétitions de niveau provincial (14 ans et plus) ou au Championnat Midget NORAM s'ils sont dans le groupe d'âge concerné. (10-13 ans). Ils sont donc considérés engagés dans une démarche de développement de l'excellence."(p.61)</p>

Softball	U14 U16	N/D	<p>ESPOIR : "Athlètes âgés de 13 ans et plus et faisant partie du réseau de développement LFFEQ (AA) toutes catégories ou qui a été sélectionnés au sein du programme sport-études ou d'une équipe du Québec (AAA) de catégorie U13, U14, U15 et possiblement U16 ou encore, qui ne rencontrent pas les critères de classement relève ou élite. Ces athlètes sont encadrés et deviendront en grande partie les athlètes Relève et Élite de demain."</p> <p>"les athlètes de ces programmes ont énormément évoluées dans le sport ce qui fait en sorte que des athlètes relèves font maintenant partie des sport-études niveau secondaire."</p>
Vélo de route	Minime (13-14 ans) Cadet (15-16 ans) Junior (17-18 ans)	Provincial National (junior)	<p>ESPOIR : "Cette catégorie est reconnue actuellement seulement aux fins du programme Sport- Études et d'identification de talent. Cette liste est composée principalement des athlètes des catégories minime, cadet et junior. Il n'y a pas de liste formelle, ni de nombre défini d'athlètes « Espoir ». (p.61)</p> <p>"Un athlète peut être identifié « Espoir » tant qu'il démontre un niveau de performance laissant entrevoir la possibilité d'accéder à la liste « Relève » à court ou moyen terme" (p.63)</p> <p>Pour obtenir, de la part de la FQSC, une recommandation lors de l'inscription à un programme sport-études l'athlète devra démontrer qu'il est engagé sérieusement dans la pratique du cyclisme sur route et/ou piste." (p.71)</p>
Snowboard	N/D	N/D	<p>"Pour être identifié espoir, un athlète doit remettre une planification saisonnière ou annuelle et démontrer qu'il est dans une démarche pour atteindre l'excellence et aspirer devenir membre de l'équipe du Québec dans sa discipline. Ce dernier doit participer aux évènements correspondant à son stade de développement." (p.40)</p>

Taekwondo	Minimum : ceinture verte	Provincial	<p>ESPOIR : "Tout athlète Senior ou Junior participant aux tournois de sélection de l'équipe provinciale (Coupe Québec ; 2 à 3 tournois annuels destinés aux ceintures noires d'élite), participant au réseau des tournois provinciaux ou remportant l'or dans l'une des catégories ciblées lors des finales régionales des Jeux du Québec en vue des finales provinciales est automatiquement considéré comme « Espoir » par la Fédération Québécoise de Taekwondo. Ce critère doit être rencontré afin que nous reconnaissons l'éligibilité d'un athlète à prendre part à un programme Sport-Études" (p.139)</p> <p>"Les athlètes éligibles au programme Sport-Études en taekwondo au secondaire sont des athlètes étant au moins identifiés Espoir, et ayant donc soit remporté une des finales régionales des Jeux du Québec, ayant participé à l'un des tournois du réseau provincial ou prenant part aux Sélections Provinciales (ceintures noires)." (p.144)</p>
Tennis	Classement provinciaux (top 40G/ top25F)	Provincial	<p>"La clientèle ciblée évoluant dans le programme Sport- Études au niveau secondaire est en très grande majorité des athlètes de statut Espoir. Ces athlètes sont habituellement âgés entre 13 et 17 ans." (p.68)</p> <p>AVANT D'ENTRER Durant l'année précédant l'entrée au secondaire, un athlète doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'être entraîné un minimum de 10 heures / semaine (programme technico-tactique, physique et psychologique) sur une période de 44 semaines. • Avoir joué un minimum de 10 tournois provinciaux durant l'année. • Posséder un classement provincial parmi les 40 meilleurs joueurs chez les garçons ou les 25 meilleures joueuses chez les filles. • Satisfaire aux standards des tests physiques (tests de Tennis Canada).

Tennis de table	<p>Jeux du Québec</p> <p>Championnat QC junior</p> <p>Obtention de la cote minimale (en point)</p>	Provincial	<p>"Avoir atteint, par sa participation aux tournois, le minimum de cote établi [TABLEAU OU</p> <p>Avoir terminé dans les 2 premiers 13 ans ou gagné chez les 15 ans aux derniers Jeux du Québec</p> <p>OU</p> <p>Avoir terminé dans les 5 premiers 13 ans ou les 3 premiers 15 ans au dernier championnat junior du Québec.</p> <p>OU</p> <p>Passer une évaluation technique sommaire avec un entraîneur certifié niveau III qui proposerait son admission *</p>
Tir à l'arc	Benjamin Cadet	Régional à national	<p>ESPOIR : "Les trois premiers archers arc recourbé et arc à poulies de chacune des catégories des équipes de compétition n'ayant pas été sélectionnés, élite ou relève et les trois premiers archers hommes et femmes arc recourbé et arc à poulies, juniors, cadets et benjamins de l'équipe de développement. Exceptionnellement, les années paires, les médaillés d'or des Jeux du Québec seront sélectionnés." (p.53)</p> <p>"Ces catégories se situent dans les phases : S'entraîner à tirer, s'entraîner à la compétition et s'en va jusqu'à s'entraîner à performer." (p.56)</p> <p>"Pour la catégorie Espoir l'archer doit être membre de Tir à l'arc Québec, être inscrit au et avoir un classement au Championnat du Québec extérieur ou aux Jeux du Québec." (p.56)</p>
Triathlon	• Athletes provinciaux (U15 & U17)	Provincial	ESPOIR : " Avoir pris part à des triathlons du volet triathlon élite lors de la coupe du Québec" (p.31)

Volleyball (de plage)	Réseaux civils (provinciaux et canadiens)	Provincial	"Les athlètes intégrés dans le programme sport-études devront obtenir des résultats équivalant à une sélection régionale, l'objectif des athlètes étant de faire partie à plus ou moins long terme du programme espoir de leur région. Le résultat obtenu à l'aide de cette charte devra s'améliorer d'année en année. Un athlète intégrant un programme sport-études doit avoir un résultat de 50 % et plus dans la charte de pondération du programme espoir ci-dessous." (p.61)
-----------------------	---	------------	--

Développement de l'excellence sportive

En voie vers l'excellence sportive		
Fédérations sportives	Importance	Citation
Athlétisme	Valeur ajoutée	"Le programme Sport-Études, par la conciliation entre les entraînements, les voyages (compétition – entraînement) et les études, favorise l'atteinte de performances par les athlètes.
Badminton	Développement	"il est essentiel d'assurer l'expansion de cette formule, car elle permet aux élèves athlètes de pouvoir s'entraîner plusieurs heures par semaine sous la supervision d'un entraîneur de niveau 3. Il est clair qu'un athlète qui bénéficie de 15 heures d'encadrement sportif par semaine devrait devenir un athlète de pointe pour le Québec."

Baseball	Valeur ajoutée	<p>"Notre sport étant un sport estival à développement tardif [...] nos programmes maximisent le développement de nos athlètes de pointe. Nous pouvons identifier plusieurs athlètes qui, dès l'âge de 13 ans, seront des candidats potentiels à nos programmes d'excellence. Mais il y a toujours cet athlète qui mature physiquement un peu plus tard et qui entre dans notre structure vers l'âge de 15, 16 ou même 17 ans. À ces âges, il est souvent trop tard pour changer d'école afin de se joindre à un programme Sport-Études au secondaire [...] C'est pourquoi nous avons créé des centres régionaux d'entraînement."</p> <p>"Le Sport-Études: ce sont actuellement les athlètes inscrits dans une démarche intensive" (p.78)</p>
Basketball	Valeur ajoutée	<p>"La Fédération a mise en place les programmes d'Excellence du Québec. La mise en place de La Ligue d'Excellence du Québec est prévue pour la saison 2014-2015. Les programmes sport-études/concentrations (féminin et masculin) satisfont à toutes les règles de reconnaissance" (p.51)</p> <p>"Offert sous deux formes (programme institutionnel scolaire et régional), ce programme permettra de structurer le développement des athlètes d'excellence et de venir solidifier les réseaux d'excellence déjà en place." (p.54)</p>
Biathlon	Essentiel	<p>"300 et 550 heures d'entraînement par année, [...] Il est impossible d'arriver à faire un tel volume d'entraînement dans des conditions optimales et tout en ayant une récupération adéquate en s'entraînant le soir et les fins de semaine." (p.100)</p> <p>"Pour leur assurer un développement optimal, ils doivent donc absolument, pendant la période scolaire, s'entraîner au ski et au tir en entraînement combiné. Il faut donc qu'ils puissent avoir accès aux pistes de ski extérieures et au champ de tir, et ce à des moments où la température est acceptable pour l'entraînement et quand la lumière est suffisante pour tirer." (p.101)</p>

Boxe	Développement	<p>"Nous croyons que les programmes sport-études représentent la voie de l'avenir en sport [...] Nous visons constamment à augmenter le nombre de clubs mandataires d'un sport-études au sein de notre fédération."</p> <p>"On s'attend à ce que celui-ci prenne part d'une manière régulière aux programmes de compétition de l'équipe du Québec après trois années d'admission au programme." (p.61)</p>
Canoë-kayak de vitesse	Essentiel	<p>"le développement sportif vers l'Excellence doivent envisager participer à des compétitions de haut niveau et suivre un programme d'entraînement."</p> <p>"Pour l'athlète qui vise l'Excellence il doit donc envisager une préparation de haut niveau,"</p>
Golf	Essentiel	<p>"le programme Golf- Études devient une solution profitable pour aider ces athlètes en poursuite de l'excellence à s'épanouir pleinement dans leurs entreprises d'élève/athlètes." (p.71)</p>
Gymnastique	Essentiel	<p>"Aujourd'hui, il ne peut y avoir de haut niveau sans avoir accès aux programmes Sport-études. Le coût social est trop grand." (p.102)</p> <p>"Cependant, il est maintenant habituel de voir de jeunes gymnastes s'entraîner de 20 à 25 heures par semaine. Ce type d'entraînement n'est possible que depuis la création des programmes Sport-études." (p.95)</p>

Handball	Essentiel	<p>"Les programmes Sport-Études au secondaire occupent une place prépondérante dans notre modèle de développement des athlètes. Ces structures sont les seules en dehors des équipes du Québec qui peuvent offrir un encadrement complet" (p.54)</p> <p>"L'objectif fondamental d'un programme Sport-Études est de permettre à des athlètes-étudiants visant l'excellence sportive la meilleure conciliation possible de leurs objectifs sportifs et scolaires. La notion d'excellence dans ce cas-ci implique que les jeunes ont dépassé le stade de l'initiation" (p.54)</p>
Hockey	Essentiel	<p>"À partir de la division Bantam, nous avons mis en place des programmes sport-études qui permettent au joueur de s'engager réellement dans une démarche d'excellence. Le volume d'entraînement qui en découle permet de créer un standard de qualité à travers toutes nos équipes sur le plan provincial." (p.4)</p> <p>"Les meilleurs athlètes âgés de 13 à 17 ans de chaque territoire Midget AAA bénéficient d'un encadrement scolaire et sportif approprié à leur démarche d'excellence en hockey" (p.105)</p>
Judo	Valeur ajoutée	<p>"Le but est donc de permettre à l'élève-athlète d'atteindre un développement optimal de ses aptitudes sportives en lui offrant des conditions favorables grâce à un encadrement pédagogique adapté, un encadrement sportif individualisé et grâce à des services en science du sport"</p> <p>"Un athlète ayant évolué en sports-études durant tout le secondaire est en moyenne plus avancé au niveau technique, tactique et physique d'un à 2 ans comparativement à un athlète de compétition n'ayant pas fait le sport-études."</p>

Karaté	Développement	"La clientèle visée par les programmes Sport-études en karaté correspond en tout point aux athlètes impliqués dans un cheminement vers l'excellence en ce sens que dès son entrée au secondaire, celui-ci entreprend ses premiers pas dans ce qui pourrait le mener aux plus hauts sommets de la discipline."
Nage synchronisée	Essentiel	"Le PSÉ a été créée pour faciliter et encourager la poursuite de l'excellence sportive pour les athlètes inscrites." "Le bassin d'âge 12-17 ans forme le bassin dans lequel seront puisé celles qui représenteront le pays au niveau international" (p.61)
Natation	Essentiel	> "Le programme sport-études permet de favoriser les meilleurs athlètes espoir durant leur passage au cours du secondaire." (p.114) > "À partir du secondaire 2, les 15 heures qu'exige le protocole sont aussi les exigences recommandées pour la haute performance." (p.115)

Patinage artistique	Valeur ajoutée	<p>"Dans sa poursuite de l'excellence, Patinage Québec demeure un leader national grâce à ses programmes de développement dont le programme Sport-études. Elle s'assure que le talent sportif soit développé au maximum, que la formation et les compétences des entraîneurs et des officiels aient un rayonnement international." (p.75)</p> <p>"Patinage Québec est consciente de l'importance du programme Sport-études dans le cheminement des athlètes en patinage artistique. En effet, ce programme leur a permis de prendre une longueur d'avance sur les athlètes des autres provinces où ce programme n'existe pas. " (p.75)</p> <p>"Le programme Sport-études n'est pas obligatoire pour les athlètes en patinage artistique. Par contre, il facilite grandement la conciliation sport et études"</p>
Patinage de vitesse	Valeur ajoutée	<p>"Les programmes sport-études, bien que ne constituant pas l'avenue principale de cheminement vers l'excellence, demeurent un moyen important permettant le développement du talent particulièrement dans des secteurs où l'accès à un encadrement de qualité et à des plateaux d'entraînement limite la pratique" (p.44)</p>
Plongeon	Essentiel	<p>"Le programme Sport-Études au secondaire s'adresse particulièrement aux athlètes qui participent minimalement aux championnats provinciaux junior ou senior. Avoir atteint cette norme assure que l'athlète a déjà franchi les étapes de progression minimale." (p.101)</p> <p>"87% de nos athlètes québécois membres des équipes nationales junior et senior ont suivi un programme sport-études au secondaire." (p.104)</p>

		<p>"Le Programme sport-études est un environnement idéal pour maintenir un développement harmonieux entre les sphères scolaire, athlétique et même, sociale et émotionnelle, d'une élève qui a fait le choix de consacrer une partie substantielle de sa vie d'adolescente à un sport"</p>
Ringuette	Valeur ajoutée	<p>"Aux exigences inhérentes à chacune de celles-ci, s'ajoutent les exigences reliées au sport de haut niveau (voir section 3.2.2) dont celle de consacrer un volume considérable de travail à l'entraînement (règle du « 10 ans-10 000 heures »). Le temps d'entraînement est souvent insuffisant en dehors des programmes sport-études ou demande des efforts et des ressources importants chez la jeune athlète et son entourage." (p.38)</p>
Ski de fond	Essentiel	<p>"Les élèves-athlètes de ce groupe d'âge se situent soit à la fin du stade « Apprendre à s'entraîner » et au stade « S'entraîner à s'entraîner », une des plus importantes dans le développement de la capacité aérobie, qui est particulièrement critique pour le ski de fond. [...] Les athlètes sont donc appelés à faire beaucoup de ski à faible intensité, ce qui nécessite beaucoup d'heures d'entraînement. [...] Les heures libérées par le programme sport études sont donc plus que nécessaires pour permettre aux élèves-athlètes de réaliser leurs objectifs." (p.61-62)</p> <p>"les centres éclairés sont encore pratiquement inexistant. [...] le temps de clarté ne permet pas un entraînement en soirée d'où la pertinence du programme sport études en ski de fond afin de cumuler les heures d'entraînement nécessaires au développement optimal des jeunes de ces catégories" (p.62)</p>

Softball	Valeur ajoutée	<p>"le programme de développement de l'excellence considère toujours la valeur ajoutée de conserver son programme sport-études en softball. Ce programme a su démontrer au fil des ans comment il est bien structuré et comment il sait développer des athlètes de haut niveau. La très grande majorité des athlètes espoirs qui entre dans un programme sport-études sont les athlètes relèves et élites de demain lorsqu'elles terminent en secondaire cinq." (p.48)</p>
Vélo de route	Valeur ajoutée	<p>"L'implantation d'un programme sport-études permet aux cyclistes de rencontrer les exigences de développement à long terme d'un athlète. [...] Le volume d'entraînement des filières énergétiques est important dans les sports cyclistes. Ainsi, pour éviter le surentraînement physique et corporel d'un athlète, le nombre d'heures indiqué est un repère pour l'entraîneur et les parents. Le nombre d'heures manquant pour justifier une catégorie dans le programme sport-études est compensé par le développement psychologique et tactique pendant la période hivernale et avec de l'entraînement technique sans développement spécifique d'une filière énergétique au printemps lorsque la température le permet.</p>
Snowboard	Développement	<p>"Pour les athlètes qui font des études supérieures ou que leur programme d'études ne leur permet pas d'être membre d'un sport-études. Il nous faut user d'imagination pour leur permettre d'avoir accès à ces services. Actuellement, la plupart des athlètes proviennent d'écoles et de régions différentes, nous aimerions centraliser des groupes d'entraînements à Québec et à Montréal afin de rendre accessible les avantages d'un sport-études à tous les athlètes." (p.47)</p>

Taekwondo	Valeur ajoutée	"Cette surcharge peut mener bien des athlètes-élèves à abandonner leur carrière sportive durant cette période, craignant que celle-ci n'affecte trop leurs études. C'est à cette problématique que vient répondre le programme Sport-études, en aménageant et en offrant à l'athlète-élève un horaire propice à sa réussite tant sportive qu'académique." (p.145)
Tennis	Essentiel	<p>"Ce programme permet à l'élève-athlète d'atteindre un haut niveau de performance sportive tout en lui assurant un cheminement adéquat quant à ses études." (p.68)</p> <p>"Le but du programme Sport-Études est d'aider les élèves- athlètes à mieux concilier leurs études et leur sport. En augmentant les heures d'entraînement, les athlètes peuvent être en mesure d'atteindre leurs objectifs tout en conservant une certaine qualité de vie nécessaire à un développement équilibré." (p.68)</p>
Tennis de table	Essentiel	"Considérant ce haut volume d'entraînement et de compétition, il est bien sûr capital d'avoir accès aux programmes Sport-études si nous voulons que nos Québécois s'impliquent dans le tennis de table tout en ayant une scolarité normale. Grâce à la flexibilité de l'horaire de cours, ils peuvent rivaliser avec l'élite mondiale dans les catégories cadet (15 ans) et junior (18 ans). [...] Les programmes Sport-études deviennent alors une condition « sine qua non » à l'atteinte du niveau international junior" (p.74)

Tir à l'arc	Valeur ajoutée	"Leur importance est primordiale dans le suivi académique adapté aux besoins spécifiques de nos archers en matière de psychologie sportive, nutrition, physiothérapie, adaptation du programme scolaire versus le programme sportif de l'archer. Les athlètes reconnus en programme Sport- Études au niveau secondaire, peuvent accéder à une subvention pour l'aide au logement ou aux déplacements" (p.56)
Triathlon	Développement	"L'implantation d'un programme sport-études dans les régions du Québec, permet ainsi la création et le développement de pôles régionaux d'entraînement (en association avec les clubs de développement régionaux) et l'engagement d'un entraîneur à temps plein dans chacune des clubs de développement régionaux."
Volleyball de plage	Valeur ajoutée	<p>"Le programme sport-études à l'école secondaire dans le schéma du cheminement de l'athlète d'excellence en volleyball s'intègre dans le contexte du programme espoir." (p.59)</p> <p>"Le groupe cible dans la réalisation d'un sport-études à l'école secondaire devrait toucher principalement les élèves du 2e cycle du secondaire touchant le groupe d'âge de 15 à moins de 18 ans. C'est également la clientèle cible du programme espoir de la fédération." (p.61)</p> <p>"Le programme sport-études doit s'assurer que les athlètes évoluent dans un réseau provincial de compétition. Les seuls réseaux qui offrent cette possibilité sont les réseaux civils avec des débouchés sur les championnats provinciaux et canadiens. Une participation au réseau scolaire ne peut répondre à l'engagement d'excellence des athlètes." (p.65)</p>

Annexe 11 – Relevé thématique

OS1 – Grandes orientations et conditions de participation

DÉCRIRE LES CONDITIONS DE PARTICIPATION AU PROGRAMME SPORT-ÉTUDES				
Rubriques	Sous-rubriques	Thème	Extrait	Participant
Entraînement	Contenu	Spécifique au sport	Ben cette année ils ont changé. Maintenant on a du futsal régulier, de la musculation. Avant, on avait pas ça, on allait toujours aux terrains. Pis avant on était à [ville] l'hiver, puis maintenant, on est à [ville].	F_soccer_1
			Oui, de futsal l'hiver.	G_soccer_4
			Huh ouais... je suis au mont [ville] pour le ski... et on fait de la musculation aussi.	F_skidefond
			En snowboard, y'a pas beaucoup' y'a pas temps' en fait ce que nous on fait, c'est de la technique. La plupart des choses comme les X-Games ça va être du freestyle comme des demi-lunes qui font des sauts pis des affaire. Nous ça va plus être du style comme les olympiques, comme le (snowboard cross?), le 4 gates tombent en même temps pis c'est vraiment une course. Fack nous on va plus jouer avec la technique. Pis y'existe pas beaucoup de groupe - là il y a le Sport-études qui est la technique, mais y'a pas d'autre groupes que c'est plus axé sur la technique... c'est plus axé sur le freestyle parce que y'a plus de personnes qui en font. Donc moi dans mon cas, j'ai juste le Sport-études qui fait de la technique puis j'ai pas d'autres coachs.	G_snowboard
			Ouais c'est sur la montagne... exemple moi' nous quand on va s'entraîner, on va pas aller comme les autres Sport-études qui vont aller dans le boardercross toute la journée. Nous on va plus être du style [...] nous en technique, on va plus être exemple, tu sais, la planche à neige, à va être' le poids de la planche, la légèreté, la dureté de la planche ça va beaucoup plus jouer en technique qu'en freestyle - où tu as besoin d'une planche légère qui va faire la job. Fack nous ça va être un peu plus précis comme style d'équipement qu'on va prendre style de bottes, de fixation et ça va être plus de technique sur le terrain.	G_snowboard
Pis pour ce qui est du hockey, il y a une grosse différence. Nous avec les filles, on a pas d'équipe de hockey avec [école]. Les gars ont le midget espoir par exemple donc on ne peut pas aborder les aspects tactiques du hockey. Ce sera plus les habiletés personnelles. Donc c'est sûr qu'il nous a appris beaucoup là dessus.	F_hockey			

		Celui en ce moment parce qu'il est ouvert à tous. On fait de la gym pour nos sauts enкатas, on fait du wakeboard, du wakesurf pour l'équilibre. Tu sais, il va chercher tout ce qu'il peut dans tous les sports, donc il est vraiment ouvert à toute. Pis, ouin... ouin.	F_karaté
	Préparation physique	Huh ouais... je suis au mont [ville] pour le ski... et on fait de la musculation aussi.	F_skidefond
		L'été que je continuais mais c'est plus de l'entraînement hors-glace, donc comme en ce moment, on fait de l'entraînement hors-glace.	F_hockey
		Non c'est ça, nous on fait des exercices comme de la musculation. On travaille les muscles qu'on se sert beaucoup en snow puis on va faire des exercices comme, ils font ça en football c'est comme des échelles et il y a des mouvements de pas et tu dois avancer... Ben ça c'est la même affaire en snow. C'est le même mouvement que tu dois faire alors lorsque tu l'exécutes ce doit être le plus précis possible et le plus rapidement possible. Fuck nous c'est le même principe et on fait ça pendant nos entraînements.	G_snowboard
		En secondaire 1	G_judo
		Ok c'est ça, parce que nous, en hockey, avec les poids, c'est secondaire 3.	F_hockey
		Nous c'est secondaire 1 aussi	G_baseball_2
		Ok mais c'est différent, on avait un préparateur qui est arrivé en secondaire 2. Quand on était en secondaire 1, on avait pas de préparateur physique, donc c'est les coachs qui faisaient les entraînements et ils savaient pas trop quoi faire... Ils se rendaient compte que c'était trop dur après qu'on l'ai fait. [Tout le monde rit]	G_baseball_1
	Préparation mentale	On a des cours de nutrition, de psychologies, de tactiques du volet sportifs.	G_soccer_4
		Je ne suis pas tant d'accord avec ça. Moi justement dans mon programme, j'ajouterais de la nutrition puis du mentale. Tu sais, même le monde aux olympiques, ça fait genre 20 ans qu'ils font leur sport, ils ont un psychologue sportif, une nutritionniste, ça t'aide tout au long de ta carrière de sport, peu importe à quel niveau que tu es, donc moi je pense que c'est quelque chose qui devrait être dans tous les sports, ce qui n'est pas le cas présentement. C'est sûr que ça peut faire une différence.	F_skidefond
		Ou mettre du mental une fois au trois semaines ou au mois, mais pas toutes les semaines. Parce qu'on perd du temps de jeu au pied, c'est tout. Puis rendu en secondaire 5, on considère qu'on a quand même de bonnes structures mentales. On a pas vraiment rien à apprendre...	G_soccer_4

	Évolution au cours d'une année scolaire	Quand on est pas en hiver on peut s'entraîner n'importe où pas mal. L'après-midi c'est plus relax, on fait de la course ou du vélo, puis le soir c'est soit de la course ou du ski à roulette que l'on fait, puis ça c'est à [ville] ou à [ville].	F_ski
		Ouais, c'est à partir d'habitude de début mais... qu'on arrête pis on fait du hors glace toute la semaine.	F_hockey
		Ouais, et tu as des saisons d'hiver aussi. Puis entre équipe, tu fais un match aux deux semaines avec d'autres équipes. Contre qui tu peux jouer durant l'été.	F_soccer_2
	Évolution au cours du parcours PSÉ	Moi j'ai vu notre contexte changer. Parce que je suis rentré en secondaire 1 puis on était 3 nouveaux et y'avait beaucoup de secondaire 4 et secondaire 5. Dans ce temps là, le coach y t'aide mais en plus, les plus vieux ils t'aident. Donc là, tu te développes beaucoup plus rapidement. Mais là quand j'arrive mettons secondaire 4, 5. Cette année par exemple, j'ai plus de partenaire de ma grandeur et de mon poids, déjà là, ça bloque. Puis l'entraîneur, il a plus de jeunes donc il doit passer plus de temps avec les jeunes - c'est normal parce qu'ils sont nouveaux. Donc ça changer le contexte	G_judo
		Ouais, en secondaire 1 disons que les entraînements étaient beaucoup plus <i>tough</i> que maintenant. (pp)	G_baseball_2
	Insatisfaction	On fait toujours la même chose... le physique c'est toujours pareil.	G_soccer_3
		Comme là on s'en va en physique après pis on va courir dehors... On s'est déjà ce que l'on va faire [Alex acquiesce]	G_soccer_4
		Moi je pense que l'on soit bon ou pas bon, c'est déjà décidé en secondaire 5. Mais c'est juste que, je pense qu'il a pris l'exemple d'un de nos amis [en parlant de G_soccer_4], sa mère a trouvé qu'on était pas assez sur le terrain de soccer... Pis c'est normal, mesemble que deux fois par semaine sur un terrain de soccer... faut toucher plus souvent que ça au ballon. Pis je pense qu'il va être renvoyé je ne suis pas sûr.	F_soccer_1
		Nous c'est juste que c'est mal utilisé. [G_soccer_4 renchérit]. On écoute des matchs et faut dire combien de passes qu'il y a.	G_soccer_4
	Horaire	Multi-séance	Ben, y'en a encore qui ont des équipes le soir aussi, comme moi, trois fois par semaine j'ai une pratique de plus le soir. Puis c'est 1h30... plus une game de plus la fin de semaine.

		Hmmm, Ben les mercredis, moi je me lève à 5h40, puis je suis à l'école jusqu'à midi. Les mercredis... je m'entraîne en après-midi de 13h à 14h30-15h... je retourne chez moi puis je soir. j'ai un autre entraînement de 18h30 à 20h30.	F_skidefond
		Je pourrais commencer [je lui dit vas-y] Ben... lever, déjeuner, aller à l'école, dîner, entraînement, après l'entraînement souvent c'est les devoirs - parce que j'ai le temps entre les deux entraînements, souper, un autre entraînement, pis [huh] selon la quantité de travail à l'école, ce serait d'autres devoirs, pis c'est ça, ben là je me coucherais.	G_judo
		Ben, je finis l'école à 12h, là je vais dîner de 12h à 13h30, là mon entraînement commencer à 13h30, il dure de 13h30 à 15h30, après ça je reviens chez moi, je fais mes devoirs, là je vais souper à 17h, pis j'ai un deuxième entraînement de 18h jusqu'à 19h30. Après ça je reviens chez moi, je prends une douche, je remange et après ça je fais des études et je me couches.	G_judo
		Ben moi j'ai le Sport-études qui est 5 jours semaine à chaque après-midi, pis j'ai trois entraînement le soir - le lundi, mercredi et vendredi - ça c'est dans mon club pis j'allais aussi' ben à partir de l'année passé j'allais aussi au centre national à [ville] le mardi.	G_judo
	Uni-séance	C'est ça fack nous on se lève, on va à l'école après ça on va s'entraîner pendant 3 heures, après ça on retourne chez nous mais ça dépend si on a une game admettons pendant la fin de semaine on va s'entraîner pendant deux heures mais si y'en a pas pendant l'hiver, ben on s'entraîne pas avec l'équipe parce que la saison à pas encore commencé.	G_baseball_2
	Exemple d'une semaine	[SUITE de la réponse précédente]... le mercredi je joue au <i>futsal</i> à 13h15 alors je reste à l'école. On va faire du soccer en gymnase puis en été, du beach soccer dehors. Puis on finit vers 14h45 puis on recommence à 13h20. Notre horaire ressemble à lundi sur terrain, mardi physique à l'intérieur, mercredi soccer en gymnase, jeudi sur terrai et vendredi en classe.	F_soccer_1
		Dans le fond, on perd du temps de jeu aux terrains. Ils nous mettent des cours spécifiques. Comme le lundi, on est en futsal pour les gars 3-4-5 et le mercredi on est en mental.	G_soccer_4
	Augmentation de la charge d'entraînement	Parce que j'ai passé de deux entraînements de 1h30 par semaines à deux entraînement de 1h30 <u>par jour</u> . Ça été dur ça.	G_judo
		Moi ça paru à mon dojo dans mon club à [ville], ça parait que tu as plus d'entraînement que les autres. Quand tu passes de trois heures d'entraînements par semaine à 18h, ça parait.	F_karaté

	Conciliation S-É	Satisfaction	Si on a une compétition, pis avec le Sport-études, c'est ça qui est le fun là, on peut reprendre les travaux, mais faut que tu sois organiser avec tes profs, faut que tu t'organises à l'avance, juste pour faire les devoirs, puisqu'on a beaucoup d'entraînement, il faut s'organiser en conséquence.	F_hockey
		Insatisfaction	Sinon, vous avez mentionné que l'on devait être autant élève qu'athlète, ben exemple cette année, on avait une production écrite du ministère, on voulait prendre un après-midi pour justement pouvoir travailler sur les documents, pis là à place de ça, ils nous menace et nous disent qu'on est mal préparé et tout ça, c'est juste qu'il y a un manque de bon jugement de leur part, de compréhension.	G_soccer_4
			Soccer, ça toujours été quelque chose! Juste pour les récupérations ça toujours été ça.	F_skidefond
			Oui, on a un nombre de récupération fixe. On a eu un nombre de récupération.	F_soccer_1
			Tsé, le midi, si on a besoin d'aide en math, on peut venir... moi ma coach a pas de problème avec ça. Mais eux ont toujours eu des problèmes, n'ont jamais pu venir à toutes les récuaps.	F_skidefond
			On a plus de devoir à la maison qu'en classe.	F_soccer_1

Identification des athlètes	Statut d'élève- athlète	Concentration sport	Parce qu'il est en développement le programme. Comme là ils viennent de rajouter le sport-études, nous, nous sommes des concentrations.	F_soccer_1
			Ils viennent de séparer le programme en deux là.	F_soccer_2
			Eux qui sont en bleus sont des Sport-études, eux qui sont en rouge sont des concentrations, mais il n'y a qu'un et deux en sport-études.	F_soccer_1
			Ben... Sport-études c'est subventionné par le gouvernement, pis tu vas avoir de l'argent. Mais nous, on a pas ça en concentration.	G_soccer_5
			Ben c'est depuis cette année que ça parait parce que moi, je ne savais même pas qu'on était une concentration avant cette année... on était tous pareil avant.	F_soccer_1
	Critère de sélections	Test d'admission	Moi je n'ai pas fait de test pour rentrer	F_soccer_2
			Moi non plus	F_soccer_1
			Moi j'en ai fait, ils nous obligeaient à venir et on devait faire partie d'une équipe compétitive.	G_soccer_4
			En secondaire 1, fallait comme passé un test... mais le sport-études était <i>soso</i> alors c'était facile, mais plus y'a eu de monde, plus c'était difficile.	G_soccer_3

		Standard à atteindre	Je pense que Sport-études c'est seulement des joueurs de AAA. [M-È ajoute CDR]	G_soccer_4
			Il faut que tu sois en CDR [Centre de développement régional]... genre le AAA... faut que tu sois dans les meilleurs joueurs au Québec.	F_soccer_1
		Sélection de l'entraîneur	Ben, moi en fait, je suis arrivé cette année. Mais, dans le fond, c'est vraiment bizarre comment je suis arrivé, je n'ai pas fait de test ou rien. L'année d'avant, je me suis mis par - des coachs qui jasaient, jouer avec eux en civil parce qu'il manquait de joueuse. Fait que là j'ai jouer avec eux et l'année d'après ils m'ont recruter parce qu'ils avaient encore besoin de joueuses mais là pour le scolaire. Finalement, on s'est ramassé vraiment une bonne équipe parce qu'ils ont ramassé des joueurs plus jeunes pis tout, mais avant ils étaient juste 7 et devaient être minimum 8.	F_volleyball
			Ben moi du ski, j'en fait depuis que je suis vraiment jeune puis mon équipe de ski, Montériski, j'étais déjà dans le club depuis secondaire 2, en même temps que je faisais du triathlon en S-É. Ça été compliqué avec le triathlon donc j'ai du changer de sport, mais je connaissais déjà le coach donc elle m'a fait rentré. Mais y'a pas de test à faire, n'importe qui peut rentrer dans le programme de ski... dans le fond c'est notre coach qui décide.	F_skidefond

Entraîneur	Changements	Stabilité	Moi c'est vraiment constant parce que j'ai la même coach au Sport-études que dans mon équipe quand je vais en compétition. Puis l'été c'est la même coach qui m'envoie des programmes. C'est toujours la même. Puis sinon la fin de semaine, en compétition j'ai deux autres coachs qui sont là mais sinon, en général, c'est toujours la même que j'ai. Donc j'aime ça parce que c'est stable, elle sait ce que je fait comme à chaque jour. J'ai fait un gros entraînement le mardi, elle va pas me faire un autre gros le mercredi. Fait qu'en ayant le même coach, c'est plus stable et j'ai moins de chance de me brûler et me blesser et c'est ce que j'aime.	F_skidefond
			Moi j'ai eu trois entraîneurs dans ma vie. C'est quand j'ai commencé le judo à 4 ans, après ça, là après ça, j'ai eu un autre entraîneur jusqu'à l'âge de 9 ans environs et à partir de 10 ans j'ai le même entraîneur depuis aujourd'hui - En sport-études et dans mon club, fack je le connais depuis longtemps.	G_judo
			Huh, ça ressemblait mais secondaire 1-2-3, on a toujours eu le même entraîneur Lapointe mais l'assistant changeait tout le temps. C'était le même jusqu'en secondaire 3 et après ça a changé.	F_hockey

			Surtout, on a changé de coach au moins 5 fois durant l'année parce que y'a eu un problème. Y'en a un qui est parti, l'autre [élève X]... en tout cas c'est compliqué.	F_soccer_1	
		Instabilité	Ouais, ça ce serait bien qu'il y ait une constance des entraîneurs.	G_soccer_4	
			Mais ils ont tous leur style... Pendant certains mois ont travaillé avec un coach plus offensif... et comme on a dit il y a de l'instabilité alors on travail un nouveau coach qui nous fait travailler de la défense. C'est pas constant.	G_soccer_4	
			Non. Pis on a changé de coach trois depuis que je suis là. On a eu un boost avec le premier coach c'était intense, le deuxième, c'était zéro intense, et là le nouveau c'est intense.	F_karaté	
	Organigramme	Équipe d'entraîneur	Ben, comme on disait tantôt, y'a un coach pour le mental, y'en a un pour le physique et un pour le terrain, le tactique sur le jeu. Pis, ben, les coachs du terrain peuvent être des coachs locaux aussi, donc ça se peut que ton coach qui t'entraîne au sport-études soit le même que celui dans ta ville. Puis, sinon, c'est ça. Si on a des problèmes, on peut aller voir le coach de physique ou quoique ce soit, même chose pour le coach mental. Sinon, c'est juste comme un coach régulier qu'on va voir l'après-midi.	G_soccer_4	
				C'est un peu séparé parce qu'ils ont tous des tâches différentes dans le fond. Futsal lui reste en gymnase, physique lui est en musculation. Celui sur le terrain est sur le terrain... fait qu'ils ne travaillent pas vraiment ensemble.	G_soccer_2
				Je dirais que notre coach de volleyball et de musculation travaille quand même assez ensemble. Mais le coach de volleyball ne travaille vraiment pas avec notre physio. Parce qu'il y a eu beaucoup...	F_volleyball
				Peut-être 5.	G_baseball_1
			Spécialiste	Ben comme au début de l'année - moi j'étais pour [ville] - mon directeur technique qui coachait la concentration et là, yé même pu là on s'est pas trop [G_soccer_5] dit qu'il a accepté un poste, ce que M-È ne semblait pas savoir]. Puis aussi, avant il s'appelait Jules, il faisait le mental et le physique lui, puis exemple 1 semaine sur 2 on était en mental, après en physique je crois. Puis quand t'étais blessé, t'avais de midi à 13h tu pouvais aller avec lui pour t'aider. [G_soccer_4] souligne qu'il y a encore ce service, ce que F_soccer_1 semble ignorer]. Puis, donc pour les blessés, il y a quelqu'un juste pour ça.	F_soccer_1
				Un coach... on a aussi un thérapeute.	F_soccer_1
				Comme là on a un kinésio, pour le mental et le physique. Il est aussi spécialiste en quelque chose du mouvement, il peut donc traiter nos blessures.	G_soccer_4

		Un seul entraîneur	Oui, dans le même club... avec le même entraîneur.	G_judo
--	--	--------------------	--	--------

Organisation de la pratique sportive	Horaire	Changements proposé	Ben moi, c'est sûr que c'est expérience personnelle, j'aurais aimé ça avoir l'entraînement le matin pis l'école l'après-midi. Moi personnellement, je suis plus actif le matin, c'est pour ça donc, je me donne plus en entraînement et après ça c'est l'école, c'est un peu plus relax, en mode repos. De mon expérience, je trouve que c'est mieux de même.	G_snowboard
		Description du quotidien	Ben, je me lève à 6h30, parce que j'habites à [ville] fait que je prend mon auto maintenant - je viens d'avoir mon permis - alors je vais chercher elle [en pointant F_soccer_2]. Après, j'arrive à l'école vers 7h35 à peu près. Après, je vais à mon premier cours... je ne prends pas de collation. Mais oui, je déjeune, après rendu à midi, je dîne avec mes amis à la cafétéria jusqu'à midi (hésitation) [...] Oui, puis après, je vais chez nous.	F_soccer_1
			Hmmm, Ben les mercredis, moi je me lève à 5h40, puis je suis à l'école jusqu'à midi. Les mercredis... je m'entraîne en après-midi de 13h à 14h30-15h... je retourne chez moi puis le soir, j'ai un autre entraînement de 18h30 à 20h30.	F_skidefond
			Mais durant l'année scolaire, je me lève à 6h, je pars de chez nous vers 7h... si je ne rate pas le bus, j'arrive vers 7h30... hmm, ensuite je dîne et on part vers 13h, souvent on a de la musculation de 14h à 15h, et de 15h30 à 17h30 on a du volleyball puis là je rentre en bus... puis c'est ça.	F_volleyball
			Je pourrais commencer [je lui dit vas-y] Ben... lever, déjeuner, aller à l'école, dîner, entraînement, après l'entraînement souvent c'est les devoirs - parce que j'ai le temps entre les deux entraînements, souper, un autre entraînement, pis [huh] selon la quantité de travail à l'école, ce serait d'autres devoirs, pis c'est ça, ben là je me coucherais.	G_judo
			Ben, je finis l'école à 12h, là je vais dîner de 12h à 13h30, là mon entraînement commencer à 13h30, il dure de 13h30 à 15h30, après ça je reviens chez moi, je fais mes devoirs, là je vais souper à 17h, pis j'ai un deuxième entraînement de 18h jusqu'à 19h30. Après ça je reviens chez moi, je prends une douche, je remange et après ça je fais des études et je me couches.	G_judo
			[huh] Ben moi dans le fond, je me lève à 6h15, je déjeune, je vais à l'école, à midi je mange, à 13h j'ai mon sport, je finis à 16h après ça je m'en vais chez nous, je soupe, le mercredi j'ai ben je fais mes devoirs après avoir souper, le mercredi j'ai un entraînement de 20h à 21h45, je retourne chez nous, je prend ma douche et je vais me coucher.	F_karaté
			C'est ça fack nous on se lève, on va à l'école après ça on va s'entraîner pendant 3 heures, après ça on retourne chez nous mais ça dépend si on a une game admettons pendant la fin de semaine on va s'entraîner pendant deux heures mais si y'en a pas pendant l'hiver, ben on s'entraîne pas avec l'équipe parce que la saison à pas encore commencé.	G_baseball_2

		Insatisfaction	Et un horaire prévu d'avance un peu. Des fois, on avait des matchs amicale et ils nous disent une journée à l'avance, ou le jour même. Et le problème, c'est qu'on a pas de lift parce qu'on arrive après l'autobus [F_soccer_2 ajoute : on attends jusqu'à 17h]. Et la on doit déranger nos parents... c'est mal organisé de temps à autres.	G_soccer_3 G_soccer_4
Évolution	Pas de changements		Ben moi j'ai toujours eu le même horaire	G_judo
			Moi aussi, c'est dur à dire. On s'est habitué durant 5 ans à avoir le même horaire.	F_hockey
	Changements		Ben nous, en secondaire 1, les vendredis, ont avait congé puis après, chaque jour on s'entraînait.	G_soccer_3
			Ben cette année ils ont changé. Maintenant on a du futsal régulier, de la musculation. Avant, on avait pas ça, on allait toujours aux terrains. Pis avant on était à [ville] l'hiver, puis maintenant, on est à [ville].	F_soccer_1
			Moi y'a des entraînements qui se sont rajouté	G_judo
			Nous en baseball, secondaire 1-2-3 on s'entraîne le matin et on va à l'école en après-midi. Là c'est le contraire et après ça on change.	G_baseball_1
		Pousser la coche plus en secondaire 3-4-5, ça aurait plus, vraiment. Là je suis arrivé en secondaire 1 et je suis passé de 2 entraînements par semaine à toute la semaine plus le soir direct en commençant le Sport-études. Ça l'a été un gros choc.	G_judo	
Différence avec concentration sport		C'était plus volet [concentration]. Par exemple, c'était 7 cours d'EPS par cycle - contrairement à un cours par cycle. Alors que Sport-études, c'est vraiment tous les jours, on pratique.	G_soccer_4	
Structure sportive	Attrition		Ben avant, y'a des secondaires 4 aussi, pis l'année passé, y'avait des 5 [F_soccer_2 ajoute qu'il y avait plus de 5]. Là nous ne sommes que 3, mais y'en as une qui s'est blessé, donc elle n'a pas joué de l'année. Elle ne vient plus, elle s'est faite opérée. Donc il restait nous deux, puis on trouvait ça plate. Surtout que les secondaire 3 gars sont pas du même niveau que nous c'est sûr. On trouve ça un peu plate.	F_soccer_1

			Ben oui, en secondaire 1, quand tu rentres en secondaire 1, nous autres avec le hockey c'est secondaire 1 à 5 dans le même groupe. Du moins, c'était ça quand j'étais en secondaire 1-2-3 ça été ça. Vu qu'on était pas assez de filles ils ont changé - on est rendu avec des gars. Mais sinon c'était secondaire 1 à 5 les filles ensemble. Secondaire 1 à 3 quand tu es plus jeune ça te permets de t'améliorer beaucoup plus de jouer avec des plus vieilles.	F_hockey
		Composition des groupes	Filles ensemble avec les secondaire 3 gars... et leux-autres (en pointant les gars) c'est secondaire 4-5 ensemble	F_soccer_1
			[Et est-ce qu'il y a une différence dans les entraînements?] Ben, y'a souvent une différence de niveau alors ils séparent les plus jeunes des plus vieux.	G_baseball_1
			Oui... on est 10-12 filles de secondaire 3 à 5 qui sont ensemble avec un groupe de secondaire 4 de garçons et il y a quelques jeunes de secondaire 1 qui sont avec nous, des plus jeunes. On est comme séparé.	F_hockey
			Plus que 100 [Il y a une petite pause lorsqu'e G_baseball_2 dit ça et tout le monde émet un petit rire... tous semble trouver que c'est beaucoup!]	G_baseball_2
		Insatisfaction	Ben au sens que ... oui c'est moins bien organisé... les heures changent un peu... Quand il ne fait pas beau, ce n'est pas clair des fois on vient à l'intérieur, des fois il n'y a pas de pratiques... puis c'est ça. Des fois, y'a des gens qui vont un peu plus rater parce qu'ils vont avoir des rdv... y'a comme pu de tournoi donc c'est pas une vrai pratique, on ne fait que jouer.	F_volleyball
			T'sé, les autres ont des compétitions mais nous autres, on avait rien.	F_soccer_2

Compétition	Structure des compétitions	Calendrier	Nous en judo, y'en a pas beaucoup de compétitions, ça commence septembre... moi d'octobre et ça finit moi d'août environ.	G_judo
		Différentiation	Nous en hockey, ça dépend de toi ce que tu veux faire. Moi je veux jouer à l'année longue donc je vais continuer à faire quelques tournois pendant l'été pis toute ça.	F_hockey
			Ben avec l'équipe de l'école on a tout le temps un tournoi en Floride pendant l'hiver. Sinon, pendant l'été, ça dépend vraiment quel équipe que tu es.	G_baseball_1

			Huh non, je ne fais pas de camp d'entraînement, on va - nous on va s'entraîner dans les [ville] surtout à St-Sauveur et au mont [ville]. Vraiment un bon endroit d'entraînement. Pis les compétitions qu'on va faire ça va plus être du style [ville], [ville], dans ces endroits là.	G_snowboard
		Ligue	Oui, mais nous (elle et F_soccer_2) ne pouvons pas puisque nous sommes seulement deux filles en secondaire 5.	F_soccer_1
			Ben, on joue contre les équipes des autres collèges... donc le collège français	G_soccer_4
			Ben c'est rare... on a fait trois matchs à date.	F_soccer_2
			C'est pas une ligue par contre.	F_soccer_1
			Ce sont des tournois avec trois parties environ.	G_soccer_4
			Ben, en saison régulière - parce que la, le beachvolleyball c'est un peu n'importe quoi ...	F_volleyball

OS2 – Environnement sportif

Dans quel environnement les élèves-athlètes évoluent-ils?				
Rubriques	Sous-rubriques	Thèmes	Extraits	Participants
Développement sportif	Blessure	Performance sportive	J'ai l'impression qu'en ce moment, j'aurais pu me donner énormément parce que mon corps est capable de m'en donner plus qu'en secondaire 1-2-3, parce que j'ai atteint une maturité physique. Mais là, vu que j'ai eu des blessures, je ne peux pas me pousser autant.	G_judo
			Ben j'ai fait de la compétition cette année, j'ai fait toutes mes compétitions cette année mais je me suis déboîté l'épaule alors ça terminé ma saison.	G_judo
		Volume et intensité de l'entraînement	Ben nous ça a aidé, ben c'est sûr, ben, tu sais parce que j'ai le même intensité d'entraînement de secondaire 1 à secondaire 5. Tu sais, moi j'ai eu énormément de blessure. Donc oui, ça peut être relié... des fois ça arrive, mais pousser trop jeune, un moment donné le corps y lâche. J'ai eu beaucoup de blessures à cause de cela.	G_judo
			Pousser la coche plus en secondaire 3-4-5, ça aurait plus, vraiment. Là je suis arrivé en secondaire 1 et je suis passé de 2 entraînements par semaine à toute la semaine plus le soir direct en commençant le Sport-études. Ça l'a été un gros choc.	G_judo

	Contenu d'entraînement	Ils veulent réduire notre temps de pratique pour éviter les blessures parce que notre saison vient de commencer.	G_soccer_5
	Gestion des blessés	il ne se préoccupait pas beaucoup des blessures et ça en a aggravé plusieurs de joueuses. Aussi, il y a eu des mauvais retours de blessures... En fait, pratiquement toute notre équipe est pétée [M-A : Pétée dans le sens de blessé? Ouais dit-elle]. Ben là en ce moment, la saison est finie alors pas mal tout le monde a arrêté. Mais durant l'année, y'a des joueuses blessés qui était en arrêt mais qui voulaient tellement qu'elles vont continuer mais le coach ne les arrête pas - même s'il est au courant qu'elles sont blessés. Ça fait juste empirer. Genre y'a une fille dans notre équipe depuis secondaire 3 elle a les chevilles foulées mais là elle est rendu que son nerf est atteint puis tout. Il y en a une autre qui est en mononucléose pis il ne l'a pas arrêté... c'est le prof de math qui l'a arrêté. Ça n'a comme pas tant d'allure. Mais notre coach de muscu va essayer de travailler avec le fait qu'on a des blessures pour pas nous empirer... mais notre coach de volleybal, vraiment pas	F_volleyball
	Conséquence de la pratique	Le corps est plus fragile qu'au début.	G_baseball_1
Abandon sportif	Contrainte scolaire	Ben, c'est sûr qu'il faut que j'arrête parce l'an prochain, je fais une technique vraiment demandante. Puis, je ne suis pas vraiment la meilleure à l'école alors je veux vraiment avoir de bonnes notes et genre, me concentrer la dessus. Mettons, aller jouer au soccer et être en retard dans mes travaux et avoir de mauvaises notes, ça ne me tente pas.	F_soccer_2
	Volume d'entraînement trop élevé	On en faisait tout le temps... avant on était dans la même équipe [en pointant F_soccer_2] puis on était en Sport-études aussi... avant à notre ancienne école on en faisait quelque fois et maintenant, c'est vraiment tous les jours qu'on en fait puis le soir, c'est pas le même coach... ça veut dire qu'on peut faire du physique deux fois dans la même journée... Sans qu'il le sache. On peut avoir des games la fin de semaine et revenir puis pratiquer... être raqué pis toute ça. On a arrêté les deux en même temps.	F_soccer_1
	Blessure	Moi je vais pas vraiment continuer à cause des blessures, des blessures que je peux pas vraiment continuer parce que des blessures... ben mon bras, c'est parce que j'en aurais pu.	G_baseball_2
Trajectoire	Pratique récréative	Moi je poursuis avec mon équipe du soir... puis les fins de semaines. Pis au Cégep, je sais que ça va être relax : l'équipe du cégep est pas vraiment compétitive, je vais plus aller là pour toucher un peu de ballon et courir.	G_soccer_5
		Je vais continuer avec ma ville en ce moment, [ville], avec mon équipe U18 AA, pis pour la saison prochaine, je ne sais pas encore, mais sûrement que si j'ai le temps, je vais continuer.	G_soccer_1
		Je vais continuer de jouer avec ma ville, comme G_soccer_1, on est dans la même équipe.	G_soccer_2

			Moi je vais aller au Cégep ici, en AA. C'est vraiment beaucoup moins fort, mais c'est juste pour continuer à jouer.	F_volleyball
			Moi je vais continuer à jouer, mais pas à un autre calibre d'entraînement.	G_baseball_1
			Mais tsé, même si moi je ne fais plus de compétition, ben là je me prépare pour ma ceinture noir.	G_judo
		Investissement sportif	Moi je vais continuer, en Sport-études l'an prochaine au Cégep à [ville]. Je vais être en S-É, donc je vais continuer avec le même coach, la même équipe que je m'entraîne encore. Je vais le faire en 3 ans pour pouvoir plus m'entraîner.	F_skidefond
			Je m'en vais jouer pour le collège [école]. Pour l'équipe féminine.	F_hockey
		Changement de sport	Moi je vais arrêté la compétition, mais je vais continuer à faire du karaté à mon club pis je suis censé recommencer à faire de la boxe.	F_karaté
	Moi je change de sport [je fais écho - demande si c'est compétitif...] je vais faire du combat extrême.		G_soccer_4	
	Regard sur les jeunes d'aujourd'hui	Plus faible	Un affaire qui a changé nous autre c'est les jeunes là. Je trouve qu'ils deviennent de plus en plus faible [<i>plusieurs sourient</i>]. Je suis pas maniaque là. Tsé les secondaires 1 et 2, les parents sont super craintif, très parents poules. Les initiations, ça marche moyen.	F_karaté
			Non, mais mettons mon coach. Mais après, notre génération, nous autres, c'était il te criait après pour que t'aïlles plus fort, plus vite, mais maintenant c'est quasiment en train de les prendre par la main pour leur faire traverser la rue... Fait que je veux bien croire qu'il faut suivre la société mais les athlètes deviennent tapette.	F_karaté
		Chialeux	Ben, moi je les trouvent chialeux. [<i>Plusieurs rient et F_hockey dit "ouais"</i>]. Ben tu sais, quand moi j'étais en secondaire 1, tu sais pis j'avais plusieurs plus vieux, même si j'étais fatigués, vraiment épuisé, ben eux je les voyais pis il me disait, "go, lève toi et continus" alors je me levais et je continuais. Parce qu'eux le disais. Mais maintenant, si je fais ça... Ben je vais y dire pis y va rester à terre!	G_judo
Parents	Niveau d'engagement	Catalyseur	Moi aussi, mes parents me supportent vraiment bien, ils m'ont initié au ski quand j'étais vraiment petite.	F_skidefond

		Évolution	Disons que quand j'étais en secondaire 1, j'étais comme F_karaté le disait, le genre de jeune qui était gâté pourri, qui étais paresseux pis toute. Pis la genre de relations que j'avais avec mes parents, excusez l'expression, ils me donnaient un coup de bien dans le cul. [...] pis rendu en secondaire 5, c'est complètement l'inverse, c'est moi qui doit les amener mettons (avant quand j'avais pas de char) qui devait les pousser à venir à [ville] que j'aïlle las-bas m'entraîner. Asteur, c'est moi qui veut/doit m'améliorer.	G_snowboard
			Huh, plus, avant ils étaient plus - quand j'étais en secondaire 1 - motivé que moi à me mettre dans le Sport-études. Pis que ça tellement marché, ils m'ont tellement travaillé que je suis vraiment devenu motivé - peut-être même plus qu'eux. Comme là ils voient que je suis motivé, ils ont arrêté de me pousser et là c'est moi qui est en train de les pousser pour m'améliorer encore plus.	G_snowboard
		Élevé	Oui, ça m'est arrivé... je ne suis pas capable de le compter, le nombre de fois qu'ils n'étaient pas là [Je demande de clarifier :] ils sont pratiquement tout le temps là.	G_soccer_5
			Moi mes parents sont - ben là j'ai arrêté d'être en AAA, mais comme G_soccer_5 dit, mes parents m'ont toujours payé ce qu'il fallait puis tout ça. Juste cette année j'ai arrêté de jouer au soccer mais pas à cause de eux, mais à cause de moi. Ma mère était gérante donc elle était beaucoup présente pour l'équipe. L'an passé, mon père nous a amené au USA cup, Comme c'était vraiment le fun... c'était vraiment cher, c'était au Minnesota [elle sourit... quelques uns rit mais je ne sais trop pourquoi...].	F_soccer_1
			Mais, moi aussi, c'est souvent, pas de la pression mais... On dirait que je ne pense pas jouer pour moi. Je pense plus au monde qui me regarde dans les estrades pis tout ça. Fait qu'un moment donnée, quand ça ne me tentait plus comme l'année passé de jouer au soccer, on dirait que je restais plus pour eux que pour moi. Je me disais, tsé, je peux pas lâcher en plein milieu de l'année.	G_soccer_5
		Faible	Moi, je dirais pas de l'indifférence, mais plus un recul genre. Ils m'ont pas poussé à aller plus loins mais... mettons... ils ne m'en parlent jamais mais là j'arrive à une place où je dois faire une équipe et c'est là qu'ils commencent à s'intéresser à ça. Ils m'ont jamais vraiment poussé à aller plus loin, ils me laissaient aller jusqu'à temps que j'aïlle une équipe à faire et là ils commençait - là je la faisait pas et ils se demandaient pourquoi, ils étaient plus sévère avec moi mais pendant le cheminement, ils avaient un recul, ils ne m'en parlait pas vraiment.	G_baseball_1
			Je sentais qu'ils ne savaient pas vraiment ce qui se passait dans mon sport... pis ils pensaient peut-être que j'étais meilleur que j'étais.	G_baseball_1
		Peur de décevoir	Ouais. Tsé, j'ai toujours fait ça toute ma vie donc je les aurais déçu, oui. Pis, j'avais fait un autre sport avant que j'avais arrêté et ils étaient vraiment triste de cela. Mais je ne pouvais plus le faire parce que j'étais en AA pis là en AAA. Ils étaient déçu pis ma mère était gérante en plus. C'est plus ça.	F_soccer_1

Rétroaction spécifique au sport	Sentiment de pression	Hrmm, moi en fait ma mère est trop intéressée [je fais de l'écho]. Parce qu'avant, c'était mon coach à mon ancienne école, puis elle est vraiment bonne au volleyball puis elle a tout le temps eu ça dans sa vie puis tout... mais des fois... tsé elle a vraiment été d'un bon niveau - elle a eu une bourse d'étude au États-Unis puis tout - mais des fois, elle veut trop que je sois vraiment bonne. Fait que là, après chaque truc, même quand c'est mon meilleur match, il y a tout le temps... elle ne veut pas me mettre de la pression, mais elle veut tout le temps que ce soit mieux ... genre "à ça de même, ça pas de même" ... c'est vraiment genre agressant.	F_volleyball
		Ben moi, elle a été ma coach alors elle a toujours été là. Mais là, quand elle vient maintenant, ce n'est plus ma coach, mais elle veut l'être encore. Mais oui, j'ai toujours eu de la pression à cause d'elle, mais... je sais pas trop, ça toujours été là. Je ne pourrais pas te dire.	F_volleyball
	Soutien émotionnel	Mon père aussi a joué, mais pas à un super haut niveau. Fait qu'il sait qu'après mes matchs pis tout ça... la technique pis sur les actions y'a rien à dire [F_soccer_2 rit] parce qu'à notre niveau, il sait qu'on sait quoi faire et que nos coachs sont qualifié, mais sur la technique pis tout il ne dit rien, c'est plus, comme je disais, sur l'émotionnelle pis tout qu'il va parler.	G_soccer_5
	Méconnaissance du sport	Ben moi en fait, c'est plus mes frères qui sont critiques. Ce qui me tape sur les nerfs avec les parents, c'est qu'ils ne s'y connaissent pas assez... exemple ils vont me dire que j'ai bien fait, mais je sais que c'est une mauvaise action alors ... "pourquoi tu me parle genre" [tout le monde rit]	G_soccer_5
	Avant j'étais gardien de but Ok, puis je fais un arrêt de tel manière. J'ai l'arrêt, mais je sais que la technique était mal. Et là ils vont me dirent à "ça c'est super bien fait blablabla". Mais non, tu ne sais pas de quoi tu parles donc parle moi pas de ma technique. Tu peux me dire que j'ai joué un bon match, c'est ton rôle de père, mais dis moi pas comment goaler, c'est des affaires de mêmes. Pis sinon les frères c'est carrément le contraire. Les parents essaient de me lever et eux autres... de me descendre. L'autre yé dans monsieur Team Canada dont toi tu vaut rien.	G_soccer_5	
Expérience sportive des parents	Ancien athlète haut niveau	Hrmm, moi en fait ma mère est trop intéressée [je fais de l'écho]. Parce qu'avant, c'était mon coach à mon ancienne école, puis elle est vraiment bonne au volleyball puis elle a tout le temps eu ça dans sa vie puis tout... mais des fois... tsé elle a vraiment été d'un bon niveau - elle a eu une bourse d'étude au États-Unis puis tout - mais des fois, elle veut trop que je sois vraiment bonne. Fait que là, après chaque truc, même quand c'est mon meilleur match, il y a tout le temps... elle ne veut pas me mettre de la pression, mais elle veut tout le temps que ce soit mieux ... genre "à ça de même, ça pas de même"... c'est vraiment genre agressant.	F_volleyball

			Mon père c'est un joueur de baseball, c'est pour ça que j'ai joué au baseball. Moi il n'y a jamais eu de doutes que j'allais jouer. Mon père c'était quand même un très bon joueur, c'est peut-être pour ça que j'ai eu plus de pression, mais j'ai jamais joué à un haut niveau alors peut-être que j'ai laissé tombé un peu vite.	G_baseball_1	
			Tu sais, moi ma mère qui a fait les Olympiques en judo pis tout ça, elle sait, tu sais, mettons que je disais mon entraînement là ça été dur pis elle me dit "Ah ben t'as pas fait grand chose"... Fait que... ça varie	G_judo	
			Moi c'est sûr que ça m'a aidé avec toute l'expérience que ma mère du sport, du psychologique, c'est sûr qu'elle m'a donné des conseils. Elle m'a raconté ses expériences. Mettons, la première fois que je suis allé m'entraîné au centre national, elle m'a raconté son expérience et ça, ça l'aide.	G_judo	
		Ancien athlète pas haut niveau	Mon père aussi a joué, mais pas à un super haut niveau. Fait qu'il sait qu'après mes matchs pis tout ça... la technique pis sur les actions y'a rien à dire [F_soccer_2 rit] parce qu'à notre niveau, il sait qu'on sait quoi faire et que nos coachs sont qualifié, mais sur la technique pis tout il ne dit rien, c'est plus, comme je disais, sur l'émotionnelle pis tout qu'il va parler.	G_soccer_5	
		Ancien entraîneur	Hrmm, moi en fait ma mère est trop intéressée [je fais de l'écho]. Parce qu'avant, c'était mon coach à mon ancienne école, puis elle est vraiment bonne au volleyball puis elle a tout le temps eu ça dans sa vie puis tout... mais des fois... tsé elle a vraiment été d'un bon niveau - elle a eu une bourse d'étude au États-Unis puis tout - mais des fois, elle veut trop que je sois vraiment bonne.	F_volleyball	
			Ben moi, elle a été ma coach alors elle a toujours été là. Mais là, quand elle vient maintenant, ce n'est plus ma coach, mais elle veut l'être encore. Mais oui, j'ai toujours eu de la pression à cause d'elle, mais... je sais pas trop, ça toujours été là. Je ne pourrais pas te dire.	F_volleyball	
			Moi mon père au déjà coaché longtemps au soccer, fait que souvent après les matchs, je lui demande son opinion sur mes matchs puis il me donne des conseils puis tout. Il est quand même intéressé puis qu'il a été longtemps dans le soccer et tout. J'ai souvent des discussions avec lui.	G_soccer_2	
		Soutien tangible	Positif	Ben moi je trouve que je suis vraiment chanceux pour cette partie là. Mes parents sont vraiment compréhensif, ils paient beaucoup... la saison dans le AAA c'est vraiment cher. Je pense que c'est 1200\$ pour une saison.	G_soccer_5
				Moi mes parents sont - ben là j'ai arrêté d'être en AAA, mais comme G_soccer_5 dit, mes parents m'ont toujours payé ce qu'il fallait puis tout ça. Juste cette année j'ai arrêté de jouer au soccer mais pas à cause de eux, mais à cause de moi. Ma mère était gérante donc elle était beaucoup présente pour l'équipe. L'an passé, mon père nous a amené au USA cup, Comme c'était vraiment le fun... c'était vraiment cher, c'était au Minnesota [elle sourit... quelques uns rit mais je ne sais trop pourquoi...].	F_soccer_1

		<p>Pis sinon, pour les miens du moins, il m'accote bien. Surtout pour l'équipement puis tout qu'on a besoin. Ça c'est sans compter les autres loisirs que l'on souhaite faire. Sont pas comme... "tu veux le Sport-études on te le donne, mais le reste, tu ne peux pas dans tes temps libres". C'est comme... comme ils veulent. Émotionnellement aussi [il semble dire qu'il reçoit un soutien émotionnel].</p>	G_soccer_4
		<p>Ben c'est sûr financier, ça coûte cher [<i>tout le monde acquiesce</i>]. Les déplacements avec le hockey féminin... y'a pas de ligue régional, c'est provincial. Donc il faut qu'on se déplace, ça coûte cher des fois, le déplacement, les hôtels...</p>	F_hockey
		<p>Oui exactement. Pis même.. Là je suis dans le programme pour Hockey Québec, pis ça aussi c'est coût qu'ils doivent déboursier pour les camps pis tout ça... Ils m'ont toujours suivi là-dedans, ils savent que c'est un objectif pour moi.</p>	F_hockey
		<p>Puis l'an passé, j'ai vraiment eu une saison de compétition difficile, mais ils m'ont toujours encouragé. Ils ne m'ont jamais dit qu'ils allaient arrêté de payer mes choses si je ne performes pas bien. Eux autres aussi font du ski donc ils comprennent c'est comment, donc ça aussi ça aide.</p>	F_skidefond
	Négatif	<p>[en réplique à Samue] Tu sais, y'a du monde là... je connais quelqu'un qui faut qui le paie son Sport-études lui-même s'il veut rester. Ce ne sont pas tous les parents qui sont présent pis tout.</p>	F_skidefond
		<p>Parce que c'était trop loin... <i>bullshit</i>, je peux prendre l'autobus pis le métro là. Mais en tout cas, c'est mon opinion.</p>	F_karaté
	Style parental	<p>Pis ça, c'est sans le sport-études puis aussi, au niveau émotionnel, mes parents le savent quand je suis frustré de moi-même, je ne suis pas content, ils vont essayer de me remettre en confiance, ils ne vont jamais me dire "tu as fait un esprit de mauvais match, c'est dégeulasse", je sais qu'ils vont me dire "c'est pas grave, prochain coup"... des trucs positifs.</p>	G_soccer_5
		<p>Moi aussi, mes parents me supportent vraiment bien, ils m'ont initié au ski quand j'étais vraiment petite. Puis, ils vont jamais me dire quand j'ai fait une mauvaise course, puis tsé, quand moi j'ai fait une mauvaise course, ben tsé, ils vont me rassurer, ils ne seront jamais frustré après moi si je n'ai pas bien performé.</p>	F_skidefond
		<p>Moi c'est... mes parents m'ont toujours... selon l'objectif que j'ai. Moi mettons... on est quatre enfants dans la famille, on a pas nécessairement tous les mêmes objectifs. Moi je sais que je veux me rendre plus loin et ils m'ont aidé à aller plus loin.</p>	F_hockey
		<p>Je voulais juste ajouter côté mental aussi, les parents, des fois t'as des épreuves à surmonter et ils sont là derrière toi pour te dire lâche pas, pis t'encourage et des fois c'est ça t'as besoin, t'as pas toujours le monde alentour de toi. Il y en a qui n'ont pas la chance.</p>	F_hockey

		Soutien négatif	Je trouve qu'ils m'ont plus freiné [Je répète son commentaire]. Ben, dans ma tête oui là, peut-être dans leur tête non. Tu sais, mettons en combat - là où j'excellais en compétition, quand j'ai voulu aller à Montréal pour m'entraîner avec une équipe qui avançait - qui était plus haute - qui avançait plus vite, ils n'ont pas voulu. Pis après ça, quand j'ai eu une blessure à la tête, ben ils m'ont dit d'arrêter la compétition à la place d'essayer de guérir pis de continuer. Fait que je trouve que cela m'a plus freiné qu'autre chose.	F_karaté
			Non, pentoute! Mes parents ont déjà été sportif mais les deux ont arrêté à cause des blessures... Fait que sont super parents poules. Quand je me suis mis à avoir des problèmes de dos, d'épaule et de commotions, y'ont capoter. Fait que eux ont voulu que je slack, moi ça me poussait à continuer... C'est une question de "t'écoutes ou t'écoutes pas tes parents"... moi je ne les ai pas écouter..	F_karaté
			Oui, si mon frère assiste au match là, le stress au max.	G_soccer_4
			Ils disaient : "tu peux pas faire ta vie avec ça alors passe à autre chose".	F_karaté
		Différenciation père/mère	Déjà que mon coach il tape sur les nerfs, là... il y a mon père et lui, il est juste content que je fasse du sport. Mais lui, le fait que je suis compétitive pis là, exemple, ça pas été... c'est genre "à c'est pas grave, tu devrais pas être frustré". je suis genre là là... avec ma mère elle est trop intense, avec mon père trop indifférent... "ah c'est bien" pis tout. Mais c'est ça.	F_volleyball
			Ma mère était plus mère-poule mais mon père, lui il me poussait. C'était comme "tu fais ce que tu as a faire et tu ferme ta yeule" - "tu chiales pas, tu fais ce que tu as a faire et tu te pousses". Ma mère c'était plus "wooo calme toi, c'est lui qui va décider", mais c'est ça. De toute façon, c'était toujours plus moi qui me poussait davantage que mes parents qui disait de me pousser, à part mon père qui des fois, pouvait-être rushant.	G_baseball_2

Entraîneurs	Perception du sentiment de compétence de l'entraîneur	Dévouement	Moi je vais être honnête, ce qui est arrivé avec mon entraîneur, ce qui était vraiment le fun c'est que, non seulement, on avait signé un contrat en début d'année qui disait ses obligations qu'il devait faire et ce qu'il allait nous apporter, pis ce qui était le fun avec mon coach c'est que y'en faisait plus qu'il en fallait... côté plus bénévolement. Pour' parce qu'il savait qu'on avait comme un potentiel pis il a décidé de lui se donner pour que l'on puisse continuer en nous donnant plus de trucs. En nous donnant des sorties plus souvent pour qu'on puisse plus performer.	G_snowboard
		Expertise technique	Ben mettons, si je compare le judo au club de [ville] comparé aux autres clubs, techniquement nos jeunes sont plus' sont une coche au-dessus. On a un excellent entraîneur. Fack le niveau est plus élevé.	G_judo
		Créativité	Celui en ce moment parce qu'il est ouvert à tous. On fait de la gym pour nos sauts enkasas, on fait du wakeboard, du wakesurf pour l'équilibre. Tu sais, il va chercher tout ce qu'il peut	F_karaté

		dans tous les sports, donc il est vraiment ouvert à toute. Pis, ouin... ouin.	
	Adaptabilité	Pis dans le fond, comme j'ai dit, il donne des conseils à ceux qui se rendent plus loin pis les autres, il va quand même les aider à aller plus loin mais pas de la même manière. Il nous amène à pousser pour aller plus loin. Aussi, sur le plan humain, être capable de toujours se donner à fond, être discipliné comme ils ont dit [<i>en référence à G judo et F karaté</i>].	F_hockey
	Diverses méthodes	Moi, le premier coach que j'ai eu en Sport-études était pas mal <i>fair</i> avec tout le monde, c'était pas mal toute pareil. Le deuxième, y'avait zéro autorité, fack les plus vieux' pis y'était pas - question grade parce que y'a des grades en karaté - y'était du même niveau que les plus vieux. Donc il les corrigeait moins pour ne pas se faire dire de se taire parce qu'il n'avait pas d'autorité. On faisait pas mal ce qu'on voulait. Si ça te tentait moins, il te laissait. Les plus jeunes, il était toujours sur leur dos, parce qu'il sentait qu'il avait du pouvoir. Et le coach qu'on a là - ben on est juste 5 en Sport-études, alors il est pas mal égal avec tout le monde. Il pousse le monde à peu près de la même manière.	F_karaté
	Climat d'apprentissage positif	Pis on revient sur notre saison de compétition, on parle de ce que l'on a amélioré. Ça aide aussi. Puis c'est bien organisé aussi là. Comparativement au soccer, elle veut savoir notre opinion, ce que l'on aime et l'on aime pas des entraînements, comme ça elle elle peut s'améliorer et ça fait en sorte qu'on aime les entraînements et on a le goût d'être là.	F_skidefond
Communication ouverte		Donc, pis je trouve personnellement qu'il va y avoir une grosse différence d'expérience, mais c'est plus, deux personnes qui ont une même passion et ils veulent s'améliorer les deux pis ils vont se donner. Même l'élève - des fois je donne des trucs à mon coach et il trouve que c'est bon. Donc s'entraider entre les deux pour devenir meilleur. Ça c'est la relation que j'ai en ce moment avec mon coach.	G_snowboard
		Hrmmmm ben, changer, oui c'est sûr que ça l'a changer parce que je ne suis plus un compétiteur, mais je peux toujours lui parler, tu sais, ça n'a pas créer un malaise ou quelque chose comme ça.	G_judo
Développement de l'autonomie		C'est sûr qu'il nous a apporté beaucoup d'autonomie, comparé à avant. C'est sûr que maintenant, on peut faire beaucoup plus de chose.	G_baseball_2
Plaisir généré par l'entraîneur		Tout dépend du coach aussi. Nous on a plusieurs coach. C'est bien fait pour ça. Il y en a qui sont plus sévère, qu'ils nous montre comment garder le droit chemin. Il y en a d'autre qui sont plus soft, qui nous apprennent à avoir plus de plaisir en s'entraînant. Ça par exemple, je trouve que c'est très bon.	G_baseball_1

		Équitable	Mais tsé, eux [<i>en référence à G_baseball_1 et G_baseball_2</i>] y'ont discuter que leurs entraîneurs vont prioriser ceux qui vont aller plus loin mais nous il a toujours été égal. Même si y'avait une personne qui en compétition, gagne tout le temps, pis l'autre fait pas de podium, il va autant pousser les deux. Pour éventuellement même celle qui ne performe pas va finir par se développer. Parce que lui nous a toujours entraîner pour l'avenir, mettons nous c'est des catégories et le senior, c'est la que ça va compter les résultats.	G_judo
		Proximité avec l'entraîneur	Ben moi, j'avais quelque chose. Moi, je vais me refaire [<i>basé?</i>] sur la relation que j'ai avec mon coach en ce moment. J'trouve que si on garde l'idée qu'il y a un élève et qu'il y a le coach, oui c'est sûr l'élève va bien prendre l'information du coach mais il va quand même y avoir une distance entre les deux. Pis moi, la relation que j'ai - vu qu'on est un peu comme F_karaté, 11 dans dans notre groupe, donc un petit groupe, la relation avec notre coach est ben plus rapproché que mettons baseball qui son beaucoup plus nombreux.	G_snowboard
			Je pense que ça dépend de la personnalité des gens. On est beaucoup pis des fois, ça prend du temps d'apprendre à nous connaître. Pis le temps que ça y a pris à apprendre à nous connaître, ben on est déjà rendu une coche en dessous des autres.	G_baseball_1
			Parce que ça prend toujours une façon différentes pour motiver quelqu'un. Y'a du monde c'est plus sévère, y'a du monde c'est les laisser un peu tranquille, pis des fois, après trois ans, le temps qu'apprennent à nous connaître, y'a déjà une différence.	
Climat d'apprentissage négatif	Manipulation	En fait, c'est tout causé par notre coach, tout le monde n'est plus capable, parce que vraiment, il dit qu'il est proche de nous puis tout, qu'on peut lui parler si on a des problèmes, mais il est vraiment désagréables, genre c'est arrivé genre qu'il manipulait, qu'il a attaqué personnellement du monde, fait que là, on était comme "ok", tout le monde est vraiment pu capable... mais là c'est correct en ce moment parce qu'on le voit pu tant à cause du beach volley.	F_volleyball	
	Contrôle	Pas le droit de récupération...	F_soccer_1	
		Pas le droit de s'impliquer à l'école	F_soccer_2	
Absence de considération	Ben, c'est certain qu'on s'inscrit en connaissance de cause, ceux qui disent qu'ils sont tanné savaient qu'ils allaient faire du soccer tous les jours, donc faut s'y attendre. Moi ce que je n'aime pas, c'est l'atmosphère des entraîneurs puis du directeur. Ça ne se comprend pas trop...	G_soccer_4		
	Comme on est des fourmis. C'est une dictature carrément.			
		On discute pas mal avec nos coaches, mais le plus haut on parle jamais avec eux. Ils n'acceptent jamais notre opinion [<i>je demande... le plus haut étant..?</i>] Les directeurs puis les adjoints. Genre les adjoints, on les voit jamais.	G_soccer_3	

		Notre opinion on s'en fout, et ça, c'est déplaisant.	G_soccer_4
Rétroaction de l'entraîneur	Rétroaction en fonction du niveau de l'athlète	Sauf que ce que je reproche, c'est que dès qu'ils savent que tu vas aller dans les <i>big</i> , dès qu'il savent que tu vas pas éclorent là-dedans, disons qu'ils vont un peu te laisser' exemple cette année j'ai une blessure disons que c'est pas eux qui m'ont aidé à la vaincre ma blessure, ça fait 3-4 mois que je l'ai et eux se préoccupent des gros joueurs genre Benjamin Pelletier.	G_baseball_2
		Disons qu'ils se préoccupent plus des personnes qui savent qui vont plus être meilleur là-dedans que ceux qui savent qui ne joueront plus.	
		Mais ce qu'ils disent par rapport aux entraîneurs, moi je me donne beaucoup et je veux performer pis m'améliorer. Il y en a à qui ça leur tente moins et les attitudes ne sont pas là. Donc l'entraîneur vont donner un petit moins à ces gens là.	F_hockey
	Oui, s'il voit que l'attitude est pas là et ils veulent pas nécessairement apprendre de ce qu'il donne ben y vont pas donner en conséquence.	F_hockey	
	Rétroaction en fonction de la grosseur du groupe	Nous c'est sûr qu'on est plus nombreux, fait que des fois il y a une plus grande distance, des fois tu t'en vas à ta pratique tu fais tout ce qu'on te dis mais le coach va rien te dire alors tu pars de la pratique et t'as l'impression de rien avoir améliorer. Il va pas te donner de feedback pis rien, tu t'en vas juste le pis [.....]	G_baseball_1
		Ça y dérangerait pas que tu sois juste correct...	G_baseball_1
		Ouais... C'est plus général tout le temps... il va nous voir en groupe, il va nous voir pratiquer, il va nous rencontrer en groupe et il va nous dire telle affaire ... Y'a pas vraiment de correctifs personnel.	G_baseball_1
		à part si tu fais une erreur [<i>G_baseball_1 ajoute une erreur répétitive</i>]. Mettons tu fais la trois fois la même erreur, il va te dire c'est quoi tu fais comme erreure pour que tu t'améiores [<i>F_hockeu et G_judo trouve ça drôle</i>] mais admettons si tu fais toute correct [... <i>phrase en suspend voulant dire qu'il dira rien</i>].	G_baseball_2

OS3 – Expériences développementales

Dans quel environnement les élèves-athlètes évoluent-ils?				
Rubriques	Sous-rubriques	Thème	Extraits	Participants
Négatives	Social	Implication scolaire	Et on a pas le droit d'être associé à l'école. Comme on voulait faire un comité... l'an passé on voulait faire un show des finissants en secondaire 5 mais on a pas le droit d'être dans aucun comité de bal... On ne peut pas faire l'album...	F_soccer_1 F_soccer_2
		Intimidation	Moi ouais... c'était... y'avait un gars qui était en Sport-études, il est arrivé en secondaire 4, moi j'étais en secondaire 1, je venais de rentrer aussi. Le gars y'avait ... on l'avait rentré dans le S-É snowboard parce qu'on essayait de le remonter côté école parce que c'était en train de descendre pis que le si on lui donne le Sport-études snowboard ça va le remonter fait qu'il était... y'avait pas un bon comportement, il était plus négatif, plus rebelles et tout, et puis, le fait qu'il était en secondaire 4 et moi en secondaire 1, ben lui il se servait de ça pour me rabaisser le petit secondaire 1. Ce genre d'affaire là, ça te remet en question... "qu'est-ce que je fais icitte [en S-É]", y'a des gars qui sont ben meilleur que moi, qui me rabaisse, pis moi je suis là, juste en secondaire 1... pis c'est ça.	G_snowboard
		Sentiment d'isolation	Ben moi, je sais pas si c'est par rapport à la question, mais nous en Sport-études, on dirait qu'on est dissocié un peu de l'école. Je ne sais pas si c'est à cause de l'école ici, mais, par exemple, le régulier puis l'inter, on les vois jamais. Pis, je sais pas... on est considéré... je sais pas comment l'expliquer	F_soccer_1
			Ouais c'est vrai, on est considéré à part	F_skidefond
			Des fois on est mal vu, ben... le régulier pis l'inter, on est mal vu là. Parce qu'ils pensent qu'on fait rien, on a juste 3 cours pis des affaires de même... [G_soccer_5 dit "c'est vrai" ce qui fait rire tout le monde]. Mais en même temps, nous aussi on a un certain jugement sur le régulier aussi... fack tsé comme... c'est vrai qu'on est à part, on est pas dans les comités... c'est vrai.	F_skidefond

Contenu sportif	Écœurement	<p>Hrmm, au début de l'année j'aurais dit que oui, j'aurais vraiment pensée me développer, et oui, y'a eu un grand changement entre mon ancienne école puis ici. Mais là, je me suis mis à stagner genre. Pis genre, après que j'aïlle atteint un certain niveau, juste pour accôter le reste du monde, ben on a pas voulu pousser plus. Moi j'ai une position où je n'ai aucun avenir : je suis trop petite, je n'ai pas les capacités physiques pour faire ça et pourtant on m'a toujours laissé là, quand on on pratique, je ne fais aucune autre position, genre, je ne fais jamais rien. Par exemple, au beach volleyball, ça me nuit parce qu'il y a des trucs... C'est comme la position bâtard. Tu veux pas être cette position là dans mon sport, c'est toi qui mange la schnoutte pis tu fais pas grand chose, tu cours partout... pis... t'es une poule pas de tête sur le terrain. Tout ça pour dire que c'est pas la position où tu te développes le plus pis... genre je savais et j'ai voulu aller à d'autre position, essayer autres choses, mais aussi, je dirais qu'on es rendu avec beaucoup d'écoeurement dans l'équipe, de genre, Sport-études tout le monde.</p>	F_volleyball
		<p>Ben ça changé au fil des années. Au début j'aimais vraiment ça puis là, et maintenant rendu à la fin j'técoeurer [en même temps, F_soccer_1 dit qu'elles en ont trop fait].</p>	F_soccer_2
Stress	État général	<p>Beaucoup de stress... [Quelques uns sourient]</p>	G_judo
		<p>Ouain... on est pas mal stressé, pas mal tout le temps.</p>	G_baseball_2
	Lié à la pratique sportive	<p>Je me suis toujours mis beaucoup de pression pour réussir en compétition et à l'école, fait que j'ai vécu énormément de stress et ça m'a même freiner dans mes performances. Parce qu'il y a beaucoup de compétitions que j'ai "choké" [il le dit en faisant des guillemets avec ses doigts] on peut dire... j'ai craqué carrément. Ça m'est arrivé plusieurs fois.</p>	G_judo
		<p>Ça m'est arrivé plusieurs fois. En début d'année - cette année - j'ai pas fait de compétitions parce que j'avais perdu le goût là, j'arrivais en compétition et je n'avais plus de plaisir là. J'étais énormément stressé...</p>	G_judo
Pression de performer	Pratique sportive	<p>Moi je me suis mis à douter si je voulais rester, parce que je me rappelle, en secondaire 1 et 2, souvent nos coachs nous pratiquait avec la pression. On était tous en groupe pis a mettons, ils disaient on se lance la balle et si on échappe plus que 5 fois la balle, ben vous faites tous 50 push-ups. Sauf que des fois, c'est là qu'il y a du monde qui craquait... pis là tout le monde se fâche après toi parce là, tout le monde en fait 50 pis c'est des affaires de même que des fois, je suis pas sûr si ça me tentait vraiment, ça ma fait douté.</p>	G_baseball_1

	Habilités cognitives	Rythme d'apprentissage	Ben, là seule chose que je trouve négative de notre passage, c'est qu'on a pas nécessairement le temps de voir toute la matière scolaire. Comme en chimie cette année, on est plus qu'en retard. Tu sais, y'a des choses qu'on va arriver au CÉGEP et on va se faire rentrer dedans [G_soccer_2 lui dit qu'il n'y a pas nécessairement de chimie, ce à quoi G_soccer_4 lui rétorque sèchement : science nature, tu penses que c'est quoi?].	G_soccer_4
			Ouais ben tsé, chimie et physique on a pas le temps de tout voir. Comme tsé, l'an prochain, on va sûrement rusher un petit peu là. C'est un des côtés.	F_skidefond
Positives	Initiative	Discipline	Mais sinon, personnellement, la discipline que ça apporte et le niveau de responsabilité qui est plus haut ça nous épanoui plus vite.	G_soccer_4
			Sinon, ça amène vraiment une certaine discipline d'être en Sport-études. Comme G_soccer_2 disait, la gestion du temps là. J'arrive chez nous, je peux pas écouter Netflix tout la soirée parce que je m'entraîne, faut que je fasse mes devoir aussi. [J'ajoute en blague que c'est pour ça que j'écoute des petits bouts de films tout le temps!].	F_skidefond
		C'est surtout la discipline... C'est beaucoup ça. T'arrives à l'entraînement, t'es pas là pour parler, t'es là pour t'entraîner. Pendant le une heure et demi, tu te donnes à fond, tu ne parles pas, tu fais ce qu'il te dit, ben l'entraîneur, pis après ben là c'est le temps de relaxer. Pendant l'entraînement, t'es là pour t'entraîner et pour devenir le meilleur possible.	G_judo	
		Ben... moi aussi. Les arts martiaux c'est beaucoup la discipline, donc il me faut quelqu'un - pis même en boxe - quelqu'un qui ne me laisse pas dévier de mon objectif et qu'il me pousse encore plus loin. Je le fais moi-même, mais ça aide quand il m'en donne plus. J'aime ça quand quelqu'un m'en demande plus. Il faut aussi qu'il y ait des <i>bouttes</i> où on rit une peu. [G_judo ricane un peu]	F_karaté	
		Dépassement de soi	Oui oui c'est sûr! Nous on fait des sports de combats, fait que même si tu arrives à la fin d'un entraînement, il te reste deux ou trois combats à faire et malgré la fatigue, il faut que tu lèves et que t'aïlles te battre [Marie-Louise ajoute, il faut que tu le fasses]. Donc lui est la aussi pour nous pousser.	G_judo
			Moi ce que j'ai appris, dans tout ce que tu fais, dans n'importe quoi, te dépasser, te surpasser. Comme, depuis secondaire 1, tu t'entraînes tout le temps et la seule idée que tu as dans la tête, c'est faut tu dépasses tes limites, faut que tu deviennes meilleurs que ce que tu étais. Fack, c'est quelque chose qui est resté de secondaire 1 à 5, que tu pratiques années après années, et ça fait partie de toi après ça. Quand t'es rendu à faire n'importe quoi, ça fait partie de toi.	G_snowboard

		De persévérer aussi (G_snowboard acquièse). Tu vas t'entraîner très très fort, tu arrives à une compétition, pis tu te plantes. Là, c'est de recommencer, de t'entraîner pour, pour finalement gagner la médaille d'or un moment donné....	G_judo
	Résilience	Moi, avant de rentrer en secondaire 1, ben ma 6e année du primaire, j'ai fait une année parfaite en judo, aucune défaite, j'ai fait des premières places toute l'année. J'arrive en secondaire 1, je ne me classe pas pour les championnats canadiens, je perd quasiment chaque compétition, pis l'année après, en secondaire 2, je fais à l'omnium du Québec, 1er au provinciaux et je me classe pour les canadiens, je fais 5e. C'est sûr que secondaire 1 ça pas été facile parce que je suis passé de tout gagné à quasiment tout perdre, pis j'ai quand même continuer à m'entraîner, mettre les efforts pour que finalement, les résultats soient là.	G_judo
	Éthique de travail	L'éthique de travail (je répète). Surtout ça. Tu sais, tu t'entraînes beaucoup, pis tu dois réussir à l'école, fait que t'as pas le temps d'aller niaiser. T'arrives de ton entraînement, tu manges, tu vas faire tes devoirs, faut que tu études, que tu t'entraînes fort pour te préparer pour une compétition, mais t'as des examens à l'école aussi, mais c'est de travailler fort et puis de faire de la bonne manière.	G_judo
		L'éthique de travail puis l'organisation aussi.	F_hockey
Performances sportive	Plaisir	Pis ça me m'a vraiment fait amélioré, et ça m'a vraiment fait aimé mon sport. Maintenant, je peux faire des compétitions de haut niveau et [...]	F_skidefond
Se fixer des objectifs	connaître des objectifs	Ben.... C'est sûr que comme F_karaté a dit, pas dévier de notre objectif - nous c'est comme un sport d'équipe mais on n'est pas dans une équipe... On a donc pas nécessairement tous les mêmes objectifs. Y'en a qui vont jouer au hockey juste parce qu'ils aiment ça - pis c'est correct aussi - mais moi je sais que je veux me rendre plus loin là-dedans.	F_hockey
	S'entraîner en conséquence de ses objectifs	Ça revient un peu au coach... Il faut que t'aïlles un objectifs... si t'as un objectif et il est dans ta tête, exemple faire l'équipe Québec, il faut que tu t'entraînes en conséquence. Si tu le sais que tu veux juste faire ça pour le plaisir, c'est correct, mais faut que tu t'assumes par rapport à çaé	F_hockey
Compétences personnelles et sociales	Ouverture sur les autres sports	[...] ça ma amené à connaître différentes personnes. Pis apprendre à connaître différents sports... Tsé comme patinage artistiques avant je voyais ça comme ben relaxe là et j'ai une amie qui est sur l'équipe nationale et elle s'entraîne comme 10x plus que moi... je vois vraiment.	F_skidefond

			Ouais j'ai vraiment appris des différents sports, j'ai appris à ne pas juger aussi...	F_skidefond	
		Confiance en soi	Moi, c'est plus la confiance en moi là. En secondaire 1, j'étais beaucoup moins confiant et là, je suis beaucoup confiant. Avant, j'étais beaucoup plus réservé. Disons qu'avant, j'étais plus petit [F_karaté ajoute "chubby", ce que G_baseball_2 acquiesce], Vu que je voulais devenir bûtit ou quelque chose de même, je me suis entraîné en conséquence, c'était plus mon objectif que d'aller au très haut niveau. J'ai donc pris confiance en moi en prenant de la masse.	G_baseball_2	
	Habilités cognitives	Concentration à l'école	Pis aussi, ça ma permis d'être plus concentré à l'école je trouve [pas mal tout le monde acquiesce ici] parce que comme à l'école, je me disais, ok là, force toi jusqu'à midi... après ça ça va être le fun, tu va aller niaiser avec tes amis là...Fait que... c'est ça	G_soccer_5	
		Gestion du temps	Ben, ça amène aussi une gestion du temps pis d'organisation un peu plus. Parce que tu sais, vu qu'on a moins de cours, on a des entrainement pis toute, faut gérer notre temps pour reconcilier étude puis le sport.	G_soccer_2	
			Ben c'est ça, mettons, à mon école avant, quand j'arrivais chez nous je pouvais plus me reposer, niaiser et rien faire. Mais là, vu qu'on a un peu moins de cours puis je fais quand même du sport le soir aussi, mais quand j'avais du temps libre, fallait plus que je me concentre.	G_soccer_3	
	Apprentissage	Introspection	Sport compétitif vs sport récréatif	Moi ça me fait vraiment découvrir de quoi de compétitif. L'an passé j'étais à temps partiel avec eux. Pis c'est sûr je me suis amélioré pis tout mais là, c'était vraiment plus intense pis ça j'ai aimé ça. Mais ça m'a aussi fait découvrir que ce n'était pas tant ça mes priorités dans les vie. Le volleyball, j'aime ça, mais c'est pas juste le volleyball que j'aime dans la vie, c'est faire de l'activité physique. Faire quelque chose avec du monde pis je sens que je fais de l'effort. Mais j'ai découvert que pour du monde, y'adore ça, c'est toute leur vie pis tout... En fait... tout le temps en faire, de même, être avec les mêmes personnes j'étais pas capable. Genre, j'aurais pas fait 5 ans. Je suis contente d'avoir fait 4 ans ailleurs et 1 an ici, ça m'a fait voir quelque chose d'autres, j'ai aimé ça quand même, mais je pourrais pas faire ça tout le temps.	F_volleyball
		Sources motivationnelles	Sentiment compétence autoréférencée	Ben moi c'est surtout l'aspect personnel, de psychologie. Comme avant exemple je faisais un sport, pis là je faisais une nouvelle performance pis l'attention des autres c'était important, l'opinion des autres et tout, mais là c'est vraiment comme, je peux m'occuper de moi-même et j'ai vraiment pas besoin du reste. Ça prend une auto discipline.	G_soccer_3
			Plaisir	Ben moi, je trouve que ce que je vais retenir, ce n'est pas que je me suis amélioré [ça fait pas mal rire les filles]. C'est pas tellement ça. Mais je suis sûr que ça m'a apporté, l'important c'est le plaisir.	G_soccer_2

Transférabilité dans la vie de tous les jours	Dépassement de soi	Donc chaque fois que tu vas avoir un défi ou tu as quelque chose à faire, tu vas tout le temps essayer de te dire que tu vas le faire mieux chaque fois... que c'est ça... c'est toujours du surpassement... ça fait partie de toi après 5 ans de Sport-études pis ça t'aide dans la vie.	G_snowboard
		Moi j'en connais qui ont fait 5 années de Sport-études mais ils ne se sont pas poussé vraiment alors ils n'ont pas développé une éthique de travail très sérieuse là... mais tsé comme quelqu'un qui s'est vraiment poussé et qui était sérieux même s'il n'est plus en Sport-études, ça va le suivre tout le temps.	G_snowboard
	École de vie	Peut-être juste que le sport, c'est ce que j'ai appris, le sport, c'est une école de vie dans le sens que t'apprends de tout ce que tu fais dans ton sport. Tu vas toujours garder ça pour les années d'après, dans ton travail pis toute ça. Donc ce sont les années les plus importante dans le fond.	F_hockey
	Apprendre de ses erreurs	C'est aussi souvent, vu qu'on est plus actif, on fait beaucoup de choses quand on est en Sport-études, on a plus d'occasions - c'est plate à dire - de tomber pis de rater pis c'est là qu'on apprend de nos erreurs. C'est sûr qu'ici à la table, on a pas toute appris les mêmes choses, mais on a tous appris des choses différentes qui vont nous être utile plus tard.	G_baseball_1