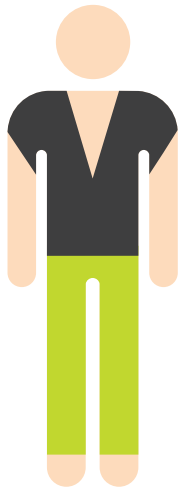


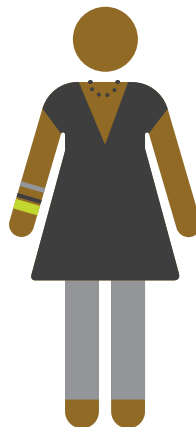
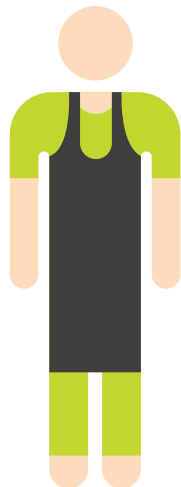
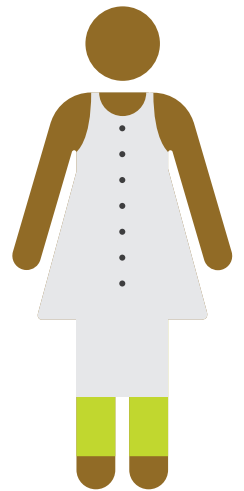
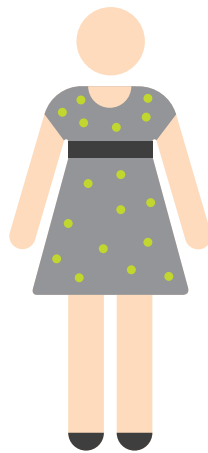
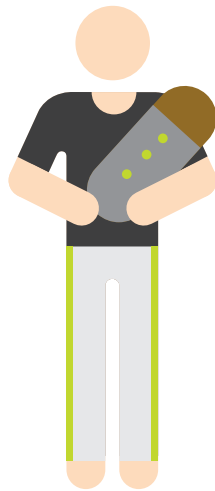
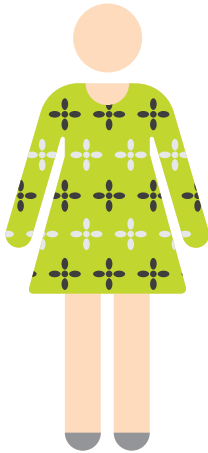
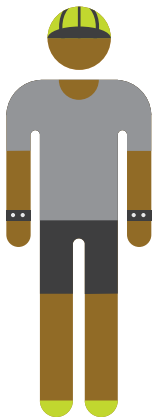
REVUE PROFESSIONNELLE DU  
CENTRE INTÉGRÉ UNIVERSITAIRE DE SANTÉ ET DE SERVICES  
SOCIAUX DU CENTRE-SUD-DE-L'ÎLE-DE-MONTRÉAL  
JEUNES EN DIFFICULTÉ



# DÉFI

VOL. XXII  
NO 3  
JUN 2016

# JEUNESSE



Document complet à l'adresse:

[http://www.rvpaternite.org/sites/default/files/documents/defi\\_06\\_16.pdf](http://www.rvpaternite.org/sites/default/files/documents/defi_06_16.pdf)

Extrait:

SPORT ET  
INTERVENTION

LA MISE EN RETRAIT

DENTISTERIE ET  
MALTRAITANCE

Québec

---

# SOMMAIRE

---

## ÉDITORIAL

---

*Andrée LeBlanc*

2

---

• Relais-pères : un service novateur pour rejoindre les pères en contexte de vulnérabilité

*Geneviève Turcotte et Diane Dubeau*

3

---

• Utilisation du sport comme médium d'intervention : illustration du modèle d'intervention à la base du programme « développement personnel et social par le tennis » au Centre jeunesse de Québec-Institut Universitaire (CJQ-IU)

*Michel-Alexandre Rioux*

12

---

• Les motifs d'utilisation des mesures disciplinaires auprès des jeunes contrevenants : que veulent-ils nous dire?

*Vanessa Gatti, en collaboration avec Louis-Georges Cournoyer*

20

---

• La dentisterie auprès de jeunes victimes de maltraitance

*Hélène Lamonde*

31

---

## RUBRIQUE ESPACE MÉMOIRE

---

• L'évolution des droits de l'enfant

*Micheline Mayer et Pierre Keable, avec la collaboration de Louise Baillargeon, Guy Drudi, Diane Jodoin, Josée Laurendeau, Carole Lemay et Christiane Motard*

37

---

• Quelques jalons de l'histoire du Mont-St-Antoine, de sa création en 1873 jusqu'à son intégration dans le CJM-IU, en 1993

*Ubaldo Marcoux, avec la collaboration de Ghislain Bilodeau, Gilles Dubuc, Pierre Keable et André Laramée*

42

---

## ÉDITORIAL

**A**vec l'été qui s'annonce, le comité de rédaction de la revue *Défi jeunesse* invite ses lecteurs à l'accompagner sur des sentiers aux paysages diversifiés. D'un paysage à l'autre, le lecteur pourra constater que, quels que soient ces divers panoramas, l'alliance à créer avec les personnes qu'on souhaite aider reste tout aussi cruciale que complexe à établir, puis à préserver.

Après un numéro complet sur la paternité en contexte de vulnérabilité, notre rédactrice en chef et chercheure Geneviève Turcotte tient à ce que nous ne

---

**Andrée LeBlanc**, AGENTE DE PLANIFICATION, DE PROGRAMMATION ET DE RECHERCHE,  
CIUSSS DU CENTRE-SUD DE L'ÎLE-DE MONTRÉAL

---

perdions pas de vue ces pères à impliquer, mobiliser face à leurs enfants en besoin. L'alliance de travail à créer avec les familles passe aussi par les pères!

Avec sa collègue Diane Dubeau, elle nous entretient de leurs recherches sur le service Relais-Pères, intervention communautaire présente à Montréal et sur la Côte-Nord. Leur article démontre avec quelle souplesse ces trop rares intervenants vont aux devants de pères vulnérables et leur offrent une assistance concrète, adaptée aux besoins qui se présentent. Rejoindre ces pères isolés et souvent dévalorisés est un défi que relève Relais-Pères avec créativité! L'étudiant au doctorat Michel-Alexandre Rioux nous lance la balle à leur tour en faisant part d'une expérience d'intervention éducative à travers une activité de tennis proposée à des jeunes du centre jeunesse de Québec : ce sport comme moyen d'appropriation d'habiletés personnelles et interpersonnelles, par l'interaction avec l'éducateur servant de modèle et de guide, non seulement pour l'acquisition de techniques, mais aussi d'attitudes de vie.

Pour sa part, Vanessa Gatti propose une réflexion directe sur l'alliance parfois mise au défi par les comportements perturbateurs de jeunes mis sous garde, comportements auxquels les adultes répondent parfois par la mise en retrait. Proposant une analyse différente de ces comportements, l'auteure invite à prendre du recul et à lire ces attitudes sous l'angle de ruptures d'alliance afin de répondre de façon différente à ces manifestations et à travailler en vue de la restauration de l'alliance. Enfin, une professionnelle d'une tout autre discipline vient nous parler des particularités de sa pratique auprès des enfants placés en centre de réadaptation. La dentiste Hélène Lamonde donne un aperçu des défis que pose la médecine dentaire auprès de jeunes ayant souvent qu'à leur tour connu des formes de maltraitance. Comment faire accepter une intervention par définition intrusive et impressionnante alors qu'on a vécu plus que son lot de difficultés en relation avec des adultes? Les défis de l'alliance thérapeutique se vivent aussi dans le contexte de soins de santé dentaire.

C'est dans cet esprit d'exploration de quelques facettes de l'alliance thérapeutique que le comité de rédaction vous invite à parcourir ce numéro printanier de *Défi jeunesse*. En espérant qu'il sache inspirer votre action auprès des jeunes et, qui sait, peut-être vous donner envie de vous mettre à la plume, afin de partager à votre tour une expérience clinique avec les lecteurs de *Défi jeunesse*? Bon été à tous!

# UTILISATION DU SPORT COMME MÉDIUM D'INTERVENTION :

## ILLUSTRATION DU MODÈLE D'INTERVENTION À LA BASE DU PROGRAMME « DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL PAR LE TENNIS » AU CENTRE JEUNESSE DE QUÉBEC-INSTITUT UNIVERSITAIRE (CJQ-IU)

*Michel-Alexandre Rioux*, B.A., M.A., CANDIDAT AU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (PH.D-R.I)  
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

### INTRODUCTION

Le présent article vise à présenter un modèle d'intervention basé sur le sport, utilisé dans un programme de développement d'habiletés sociales mis en place au Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire (CJQ-IU). Il faut savoir que ce modèle a été développé dans le cadre d'une maîtrise psychopédagogie (éducation physique), dont l'objectif était de poser un regard critique sur l'intervention pédagogique effectuée lors de l'expérimentation du programme « Développement personnel et social par le tennis », en collaboration avec le club Optimiste de l'Université Laval.

Ce modèle d'intervention prend racine dans le domaine des sciences du sport comprenant, entre autres, la psychologie du sport (Cox, 2005) et les sciences du coaching (Gilbert et Trudel, 2004; Haag, 1994). Les auteurs dans ces domaines se sont principalement intéressés à comprendre *comment* le sport, en mettant l'accent sur les jeunes, l'entraîneur et les stratégies pédagogiques, peut favoriser le développement positif et des habiletés de vie<sup>2</sup>. Il est de ce fait très centré sur l'intervenant sportif et les stratégies pédagogiques qu'il met en place, et moins sur la compréhension clinique des jeunes en milieu de réadaptation qui sous-tend les interventions basées sur le modèle psychoéducatif. Le modèle présenté ici n'est donc qu'une ébauche à laquelle l'intervenant pourra greffer ses connaissances et aptitudes cliniques spécifiques au milieu des centres jeunesse, afin d'atteindre ses objectifs cliniques.

Ainsi, il est important de noter que les exemples utilisés ne le sont qu'à titre indicatif. En effet, ces exemples, ne sont qu'une illustration de la forme que peut prendre la mise en œuvre des trois principes sous-tendant le modèle d'intervention, développés à la lumière de notre expertise terrain et de données scientifiques provenant du domaine de recherche des habiletés de vie en sport.

L'objectif principal de l'article n'est pas de rendre compte des conclusions concernant le processus réflexif sur la pratique pédagogique, mais plutôt d'amorcer une réflexion avec l'intervenant sur l'applicabilité de ces trois principes de base en fonction du médium sportif, des objectifs cliniques et des particularités de la clientèle auprès de laquelle il travaille. Cet article vise aussi à rendre compte des principaux défis rencontrés et des leçons tirées de cette expérience, dans un souci de favoriser le bon déroulement de la mise en place et de l'implantation éventuelle d'un programme reposant sur les mêmes assises.

### LE PROGRAMME « DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL PAR LE TENNIS »

Le programme « Développement personnel et social par le tennis » s'inscrit dans une initiative plus large du Club Optimiste de l'Université Laval, mise en place à l'été 2013, visant le développement de saines habitudes de vie et le développement des jeunes hébergés au CJQ-IU<sup>3</sup>. Le Club Optimiste de l'Université Laval permettait à des étudiants universitaires de différentes

## SPORT ET INTERVENTION

disciplines académiques d'expérimenter un projet au CJQ-IU s'il s'inscrivait dans sa démarche et s'il était susceptible d'aider les jeunes.

Ce programme est d'approche cognitive-comportementale<sup>4</sup> et vise principalement le développement d'habiletés sociales. Cet objectif a été sélectionné, d'une part, parce que Le Blanc et collaborateurs (2002) proposent que les habiletés sociales devraient composer le contenu d'ateliers réalisés auprès d'adolescents en difficultés se basant sur l'approche cognitive-comportementale, et d'autre part, parce que le concept d'habiletés sociales se rapproche du concept d'habiletés de vie. Le programme est donc une transposition en centre jeunesse d'une philosophie d'enseignement du sport visant le développement et le transfert d'habiletés sociales hors de l'espace de jeu, sélectionnées à priori en fonction des besoins théoriques en matière d'habiletés sociales des jeunes en difficultés.

Le médium du tennis a été choisi, d'une part, parce que l'auteur principal était certifié comme entraîneur de tennis et d'autre part, parce que la direction croyait qu'il s'agissait d'un médium susceptible d'intéresser les jeunes, étant donné qu'il s'agit d'un sport qu'ils ont rarement l'opportunité de pratiquer. L'auteur principal a lui-même dispensé le programme à titre d'entraîneur ayant des compétences particulières (psychologie et pédagogie), et non à titre d'intervenant social ou d'éducateur.

Afin de recruter les jeunes pour le projet, un match de démonstration a été organisé au CJQ-IU. À la fin du match, le projet et ses différents objectifs ont été présentés aux jeunes. Les jeunes démontrant un intérêt se sont inscrits sur une base volontaire par l'entremise de leur éducateur. Les jeunes intéressés étaient des jeunes pris en charge en vertu de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (LSJPA) et hébergés en milieux ouverts et fermés, et des jeunes pris en charge en vertu de la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* (LSSSS) et de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ) et hébergés en milieu ouvert. Étant donné que les jeunes des deux milieux ne pouvaient pas entrer en contact les uns avec les autres en l'absence de différentes mesures préventives, et par souci d'équité, deux groupes distincts ont été créés pour le projet. Le groupe en garde fermée était composé initialement de 9 jeunes âgés de 14 à 18 ans, alors que le groupe en garde ouverte était aussi initialement

composé de 9 jeunes, mais cette fois âgés de 13 à 18 ans. Le programme a débuté officiellement le lundi 3 février 2014, et ce, pour une durée de 18 semaines.

Le programme « Développement personnel et social par le tennis » se distingue d'autres programmes utilisant le sport comme médium d'intervention au sens où il modifie la pratique sportive et construit volontairement des éducatifs visant l'apprentissage expérientiel des objectifs escomptés. Par exemple, cette façon de procéder est différente du filon d'intervention du populaire programme *Bien dans mes baskets*, qui se sert davantage du sport comme d'une façon d'accrocher les jeunes à l'école en construisant sur leur rêve de jouer au basket postsecondaire et en misant sur leur sentiment d'appartenance à l'équipe, ainsi que comme porte d'entrée vers des services de première ligne, et ce, sans nécessairement modifier le médium du basketball (Gonin, Dusseault, et Hébert, 2015).

### LOGIQUE D'INTERVENTION

La logique d'intervention proposée dans le cadre de cet article comprend trois principes qui ont servi d'assise au programme. Ces principes s'inspirent de la littérature concernant les stratégies de développement et de transfert des habiletés de vie (p.ex., Camiré, Forneris, Trudel et Bernard, 2011; Camiré, Trudel et Forneris, 2012; Gould, Collins, Lauer et Chung, 2007; Trottier et Robitaille, 2014), et plus particulièrement du modèle de Gould et Carson (2008) qui propose un modèle heuristique qui tente d'expliquer comment les habiletés de vie se développent en contexte sportif. Le premier principe est que l'intervention devrait se passer à deux niveaux : sportif et psychosocial. Le deuxième est que ces deux niveaux devraient être en synchronie, et le dernier est que chaque séance devrait favoriser à la fois le développement et le transfert des habiletés psychosociales.

### Niveaux d'intervention

Les interventions basées sur le sport devraient comporter deux niveaux: un premier portant sur l'apprentissage du médium utilisé, et un deuxième, sur le contenu sous-jacent utilisé pour atteindre l'objectif psychosocial visé par l'activité sportive.

Dans le cadre du programme, le premier niveau d'intervention était tennistique (figure 1), c'est-à-dire que les différents exercices, même s'ils visaient ultimement le développement d'habiletés sociales, devaient être

## SPORT ET INTERVENTION

progressifs et permettre l'acquisition des principes et des habiletés (motrices, physiques, techniques, tactiques) nécessaires à l'apprentissage du tennis. Le contenu de ce premier niveau d'intervention ne sera pas présenté de façon exhaustive, étant donné qu'il est propre aux différents sports ou activités qui pourraient être utilisés par les intervenants.

Le deuxième niveau d'intervention visait le développement d'habiletés sociales, car c'est par ce mécanisme que la réadaptation des participants était visée. Il s'agissait alors d'inclure, à l'intérieur du premier niveau d'intervention, des enseignements visant l'apprentissage et le développement d'habiletés sociales.

### Sélection et planification du contenu pédagogique

Le deuxième principe veut que le contenu des séances d'intervention basées sur le sport soit planifié à priori. Ce principe comprend deux sous-principes, soit que :

- a) ce contenu soit en lien avec l'objectif et le filon d'intervention, ainsi qu'avec les particularités de la clientèle
- b) qu'il soit en synchronie avec le premier niveau d'intervention (sportif).


### Sélection du contenu pédagogique en fonction de la clientèle<sup>5</sup>

Dans le programme, les habiletés sociales à développer ont été déterminées à la lumière des travaux de Le Blanc et collaborateurs (2002). Ces auteurs proposent une liste de quinze habiletés sociales de base qui sont déficitaires chez les adolescents en difficultés et qui devraient faire partie du contenu d'ateliers portant sur l'approche cognitive-comportementale. De ces habiletés, onze ont été retenues. Idéalement, ce contenu aurait dû être personnalisé aux participants, car il est possible de croire que ce ne sont pas tous les jeunes qui avaient les mêmes besoins en matière d'habiletés sociales. Cependant, étant donné la perspective pédagogique du programme, ainsi que la connaissance limitée des jeunes hébergés en milieu de réadaptation lors de l'élaboration du programme, le choix des habiletés sociales s'est davantage fait en fonction de leur potentiel à être illustrées, vécues et développées à travers le sport<sup>6</sup>.

Ces onze habiletés sont : 1) écouter, 2) entamer une conversation, 3) entretenir une conversation, 4) demander de l'aide, 5) donner des instructions, 6) se conformer à des instructions, 7) prendre conscience de ses sentiments, 8) exprimer ses sentiments, 9) comprendre les sentiments des autres, 10) faire face à la peur, et 11) aider autrui.

### Planification du contenu pédagogique en fonction des deux niveaux d'intervention

Ces habiletés devaient ensuite être placées dans un ordre logique qui tient compte de la progression tennistique. Cet aspect était important afin que les jeunes soient en mesure d'établir des liens entre l'habileté sociale et le contexte de développement, et ce, à travers un processus d'apprentissage qui suit leur développement et favorise la réussite et l'estime de soi. La progression tennistique a donc été séparée en quatre phases selon l'expérience et la philosophie de coaching de l'auteur principal (i.e., phase relationnelle, de conformité, de détachement et de confrontation), auxquelles correspondent un certain nombre d'habiletés sociales. La figure 1 illustre les quatre phases ainsi que les habiletés sociales qui leur sont rattachées.



LE PROCESSUS  
D'APPRENTISSAGE EST  
CONSIDÉRÉ ICI COMME ÉTANT  
LE RÉSULTAT D'UN DIALOGUE  
ENTRE UN ENTRAÎNEUR  
ET SON ÉLÈVE.

#### Phase relationnelle :

La première phase est appelée phase relationnelle, car elle comprend toutes les habiletés de base essentielles au bon déroulement d'un entraînement, ou de tout autre processus d'apprentissage. Le processus d'apprentissage est considéré ici comme étant le résultat d'un dialogue entre un entraîneur et son élève. Sans dialogue, aucun apprentissage n'est possible puisque l'intervenant n'arrive pas à communiquer son contenu et les jeunes ne peuvent pas communiquer leurs besoins. Ainsi, avant même de pouvoir parler de techniques ou de tactiques de jeu, les conditions favorisant le dialogue doivent être établies. Ces conditions sont favorisées par le développement des habiletés suivantes : commencer une conversation, écouter et entretenir une conversation.

#### Phase de conformité :

Étant donné que les jeunes ne connaissent pas les techniques du jeu, ils doivent se fier à l'entraîneur-intervenant et à ce qu'il dit. Cette phase implique deux

## SPORT ET INTERVENTION

habiletés soit 1) l'habileté à se conformer à des instructions, et 2) l'habileté à faire face à la peur. En effet, étant donné que les adolescents ne possèdent pas les connaissances techniques et tactiques, ils doivent apprendre à se conformer à des instructions afin de s'améliorer. Cependant, il est important de mentionner que la conformité aveugle n'est pas encouragée : les jeunes sont encouragés à se conformer, mais de façon éclairée, et à questionner le rationnel des différents exercices présentés de façon constructive. Dans un deuxième temps, les adolescents doivent apprendre à faire face à la peur du ridicule et à celle de ne pas réussir du premier coup. En effet, la majorité des adolescents sont très sensibles à l'image qu'ils projettent sur les autres, et n'apprécient pas nécessairement de se retrouver en position de vulnérabilité. Si les jeunes ne se détachent pas de cette peur, ils auront de la difficulté à jouer le jeu et à essayer ce que l'entraîneur-intervenant propose.

### Phase de détachement :

Cette phase est appelée ainsi, car elle vise à favoriser l'autonomie des adolescents et à diminuer graduellement le lien de dépendance avec l'entraîneur-intervenant, qui était nécessaire lors de la phase précédente. Puisque le tennis est un sport individuel où l'intervention de l'entraîneur-intervenant est interdite pendant le jeu, les jeunes doivent apprendre à se débrouiller seuls. Ainsi, ils doivent apprendre à corriger par eux-mêmes les points techniques et à ajuster leurs décisions et exécutions tactiques de façon autonome. Afin d'y arriver, l'entraîneur-intervenant est amené à être moins directif dans son coaching. Les jeunes sont donc graduellement amenés à observer leurs collègues et

à agir à titre « d'entraîneur » envers eux, afin de s'approprier les connaissances techniques et tactiques du tennis. Dans cette optique, la phase de détachement vise à développer trois habiletés sociales essentielles au coaching entre pairs, soit l'habileté à : 1) demander de l'aide, 2) aider une autre personne et 3) donner des instructions.

### Phase de confrontation :

Pour cette phase, les adolescents devraient posséder les habiletés nécessaires pour être en mesure de jouer un match, et être confrontés pour la première fois à un adversaire. Étant donné que la confrontation est directe et qu'elle résulte en un gagnant et un perdant, elle est susceptible de faire ressurgir différentes émotions. Ce nouvel aspect du tennis permet d'ouvrir la porte à tous les apprentissages concernant la gestion des émotions et à l'impact direct de ceux-ci sur la tournure d'un match. Trois habiletés constituent cette quatrième et dernière phase, soit l'habileté à : 1) prendre conscience de ses émotions, 2) exprimer ses émotions et 3) comprendre les émotions d'une autre personne.



**Figure 1:** Sélection et planification des habiletés en fonction de la clientèle et du premier niveau d'intervention

#### PHASE RELATIONNELLE:

- Commencer une conversation
- Écouter
- Entretenir une conversation

#### PHASE DE CONFORMITÉ:

- Se conformer à des instructions
- Faire face à la peur

#### PHASE DE DÉTACHEMENT:

- Demander de l'aide
- Aider une autre personne
- Donner des instructions

#### PHASE DE CONFRONTATION:

- Prendre conscience de ses émotions
- Exprimer ses émotions
- Comprendre les émotions d'une autre personne

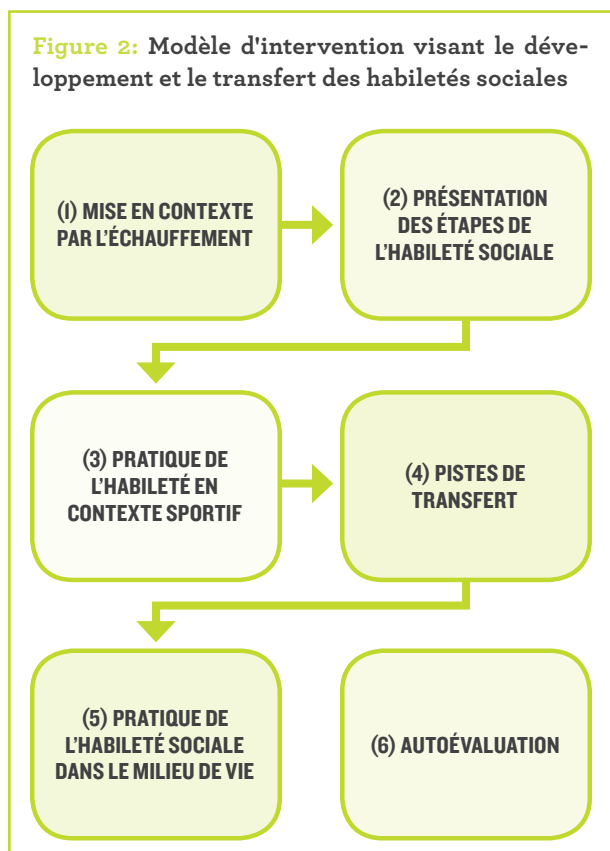


## SPORT ET INTERVENTION

### Modèle d'intervention intraséance

La planification du contenu des séances est essentielle, mais non suffisante à l'atteinte de l'objectif visé par l'intervenant qui utilise le sport comme médium d'intervention. En effet, l'intervention de l'entraîneur à proprement parler, c'est-à-dire la façon dont il rend le contenu planifié des séances sportives, est le deuxième aspect critique de l'approche proposée ici. Elle comprend le troisième principe fondamental qui soutient que chaque séance doit être réfléchie afin de favoriser à la fois le développement de l'habileté sociale travaillée et le transfert de cette dernière en dehors de l'espace de jeu.

Afin d'y arriver, un modèle d'intervention intraséance est proposé. Le modèle comprend 6 composantes (Figure 2) : 1) la mise en contexte par l'échauffement, 2) la présentation des étapes de l'habileté sociale, 3) la mise en pratique de l'habileté en contexte sportif, 4) l'exploration des pistes de transfert de l'habileté sociale dans d'autres sphères de vie, 5) la mise en pratique dans l'unité et 6) l'autoévaluation.



**Mise en contexte par l'échauffement :** Cette première composante vise à préparer le corps à l'effort physique ainsi qu'à mettre les jeunes en contexte, relativement à l'habileté sociale qui sera travaillée lors de la séance. L'échauffement vise essentiellement à faire vivre une expérience aux jeunes qui sera en lien avec l'habileté enseignée. L'objectif est ici de susciter une discussion menant à la présentation des étapes de l'habileté à travailler.

**Présentation des étapes de l'entraînement à l'habileté sociale :** Chacune des habiletés sociales enseignées devrait être constituée de plusieurs sous-étapes. Par exemple, l'habileté « donner des instructions » comporte cinq étapes distinctes : 1) décider de ce qui doit être fait, 2) penser aux différentes personnes qui pourraient accomplir la tâche et en choisir une, 3) demander à cette personne de faire ce qui doit être fait, 4) demander à la personne si elle comprend ce qui est exigé d'elle et 5) modifier ou répéter les instructions au besoin. (Le Blanc *et al.*, 2002). Ces différentes étapes sont expliquées aux adolescents. Par la suite, les activités pédagogiques sportives sont présentées avec les différents points techniques et tactiques qu'elles comportent, ainsi que la manière dont l'habileté sociale et ses différentes étapes seront mises en pratique.

**Mise en pratique de l'habileté en contexte sportif :** Cette étape consiste essentiellement à l'entraînement à proprement parler. Lors de cette étape, les jeunes s'exercent à la fois à mettre en application des éducatifs techniques et/ou tactiques (premier niveau d'intervention), ainsi que les différentes étapes de l'habileté sociale travaillée (deuxième niveau d'intervention). La mise en pratique de l'habileté sociale peut prendre différentes formes, mais elle est toujours intégrée aux exercices sportifs. Cette étape utilise l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire qu'on tente de faire vivre aux participants une situation d'apprentissage en lien avec l'habileté sociale enseignée afin que cette dernière puisse servir de point de départ à la réflexion ainsi qu'au transfert (étapes suivantes).

**Pistes de transfert et mise en pratique de l'habileté sociale dans le milieu de vie :** L'entraîneur amorce maintenant une discussion avec les jeunes visant à établir avec eux dans quelles circonstances et de quelle manière l'habileté sociale mise en pratique à l'étape précédente pourrait être transférée dans l'unité. À la fin de la discussion, l'entraîneur demande aux jeunes de



## SPORT ET INTERVENTION

mettre en pratique l'habileté sociale dont il est question dans l'unité. Cette façon de procéder est conforme aux recommandations de l'étude de Trottier et Robitaille (2014).

**Autoévaluation :** Cette étape constitue la première phase de chaque séance d'entraînement, bien qu'elle soit la dernière étape décrite dans le présent modèle. Ainsi, au début de chaque séance, les jeunes remplissent une autoévaluation visant à mesurer leur niveau de maîtrise des différentes étapes de l'habileté sociale enseignée lors du dernier entraînement et à donner un exemple d'une situation dans laquelle ils ont mis en pratique l'habileté lors de la dernière semaine. Selon Danish et ses collaborateurs (2005), le fait d'offrir un suivi des expériences permet de renforcer l'apprentissage et favoriserait le développement et le transfert des habiletés de vie.

Les étapes du modèle présenté ci-haut seront illustrées à l'aide du compte rendu de la séance de la semaine 6 portant sur la fixation d'objectifs<sup>7</sup>, tel qu'il apparaît dans Rioux (2015). L'accent est principalement mis sur les trois premières étapes, car elles correspondent au cœur de l'intervention basée sur le sport en contexte de programmes structurés de développement d'habiletés sociales.

*«La semaine 6 était la première d'une série de trois semaines portant sur l'apprentissage de la fixation d'objectifs. D'entrée de jeu, j'ai questionné les jeunes afin d'entamer une discussion sur les objectifs d'un échauffement en tennis. Cela m'a permis de placer le contexte d'apprentissage de la fixation d'objectifs. J'ai ensuite demandé aux adolescents de s'échauffer, individuellement ou en équipe, dans le but d'atteindre les objectifs qui sont ressortis lors de la discussion. À la fin de l'échauffement, les adolescents furent questionnés à savoir s'ils avaient atteint l'objectif, et si oui, sur quoi se basaient-ils pour l'affirmer. Évidemment, les jeunes ont eu de la difficulté à me dire si l'exercice qu'ils avaient mis en place avait réellement atteint les objectifs d'un échauffement. Par cette activité, je voulais démontrer aux jeunes que leur objectif était beaucoup trop large et qu'il ne rencontrait pas les caractéristiques d'un bon objectif SMART (un bon objectif serait SMART : Simple/Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste, et Temporel). Par la suite, j'ai proposé un échauffement qui répondait aux caractéristiques SMART. S'ensuivit une discussion sur la*

*différence entre les deux exercices et sur l'importance de se fixer un objectif». «La première étape consistant à avoir un point de départ, de savoir où l'on se situe par rapport à l'objectif que l'on veut atteindre, est nécessaire afin de pouvoir établir un objectif SMART. En effet, le message qui a été véhiculé tout au long de l'entraînement est qu'il faut savoir où l'on est pour mieux savoir où l'on va. Deux exercices ont été réalisés afin de mettre en pratique l'habileté à se fixer un point de départ et à se fixer un objectif par rapport à ce dernier. Chaque exercice devait être fait deux fois. La première fois servait à établir le niveau de base et à se fixer un objectif que l'adolescent allait tenter d'atteindre lors de la deuxième rotation. Par exemple, les adolescents pouvaient mesurer la vitesse de leur service à l'aide d'un radar, afin d'établir leur vitesse moyenne. Après m'être fixé un objectif sur la vitesse à atteindre, je m'assurais que chacun de ces objectifs respectait les caractéristiques SMART. L'objectif pouvait donc au besoin être revu à la hausse ou à la baisse à partir des mesures effectuées.»*

## DISCUSSION

Après la fin du programme, les commentaires des intervenants et de certains adolescents ayant participé au programme ont été recueillis. De façon générale, autant les intervenants que les participants rapportent avoir grandement apprécié le programme ainsi que le médium du tennis. Ces derniers mentionnent aussi que l'entraînement aux habiletés sociales par le biais d'un médium sportif est beaucoup plus dynamique pour les participants que les ateliers psychoéducatifs traditionnels. En effet, certains adolescents ayant aussi expérimenté ces ateliers rapportent y avoir préféré le programme, car ils avaient l'impression « d'apprendre en jouant ». Selon les éducateurs, le fait que les habiletés sociales étaient bien intégrées au contenu sportif faisait en sorte de rendre les séances moins lourdes que lors des ateliers psychoéducatifs habituels. Finalement, les éducateurs ont mentionné que le fait de vivre l'habileté sociale en contexte sportif rendait la théorie plus concrète pour les participants que les jeux de rôles qui sont utilisés dans plusieurs programmes visant le développement d'habiletés sociales.

Cependant, de nombreux défis ont été rencontrés lors de l'implantation et la mise en place de ce programme. La majorité de ces défis découlaient de la faible connaissance, à l'époque, des milieux d'hébergements et de la

## SPORT ET INTERVENTION

réalité des jeunes qui les composent. Par exemple, il a été très difficile en début de programme de formuler, dans un langage adapté à leur réalité, des pistes de transfert possibles à l'habileté sociale qui rejoignait le vécu des participants. Cette difficulté ne me permettait donc pas d'utiliser mon modèle d'intervention à son plein potentiel, étant donné que le transfert en est une partie intégrante.

Ces défis précédemment mentionnés ont donc peu de risque d'être rencontrés par des intervenants qui connaissent bien les centres jeunesse ainsi que leur clientèle. Cependant, advenant le cas où un entraîneur ou un éducateur physique de l'extérieur est appelé à mener ou à contribuer à un tel programme, une formation préalable devrait être offerte. En effet, en plus d'une formation concernant l'intégration du modèle d'intervention présenté dans le présent article, une formation portant sur la réalité des centres jeunesse par rapport aux lois entourant les prises en charge, les principales difficultés que rencontrent ces jeunes, leur fonctionnement quotidien, etc. serait nécessaire. Ces connaissances permettraient de pouvoir maximiser l'efficacité du modèle d'intervention proposé ici. Finalement, un travail étroit devrait être effectué de concert avec les intervenants accompagnant les jeunes au quotidien, afin que ces derniers puissent assurer la pérennité de l'intervention sur le terrain.

### CONCLUSION

La structure du présent article visait essentiellement à donner à l'intervenant l'accès au rationnel derrière l'élaboration du programme *Développement personnel et social par le tennis*, ainsi qu'à son modèle d'intervention intraséance, afin qu'il puisse évaluer l'applicabilité des trois principes à la base du programme en fonction de la clientèle avec laquelle il travaille, de son médium ou sport de prédilection et de ses ressources matérielles et humaines.

Les trois principes ayant servi d'assise au programme vont à l'encontre d'une vision naïve du sport et des vertus sociales et éducatives souvent attribuées à la participation sportive en milieu de réadaptation dans les écrits scientifiques (Rioux, Laurier, Gadais et Terradas, soumis). Nos expériences relativement à ce projet et nos recherches portent à croire que même si le sport possède un potentiel d'apprentissage non négligeable, sa simple pratique n'est pas une panacée

en soi. Actuellement, cette vision du sport est partagée par plusieurs intervenants qui mettent en place bon nombre d'initiatives sportives basées sur le modèle psychoéducatif.

Cependant, même s'il témoigne principalement du comment atteindre les objectifs visés, le présent article amène aussi l'importance de réfléchir au pourquoi ces objectifs ont été sélectionnés. Ainsi, il nous semble important qu'un filon clinique fondé sur la compréhension des jeunes hébergés et de leurs difficultés transcende toute intervention. Ce filon dépendra de l'approche adoptée par les différents intervenants, ainsi que de leur vision de la réadaptation. Le développement d'habiletés sociales ne conviendra donc pas nécessairement à tous les intervenants. Il revient à eux de voir si cela correspond à leur orientation clinique, et, advenant le contraire, à réfléchir à une autre façon d'utiliser le médium sportif.

Ce modèle d'intervention n'a pas été évalué formellement, mais il a fait l'objet d'une évaluation informelle qui se retrouve dans l'essai de maîtrise intitulé « Récit de l'implantation d'un projet de développement personnel et social par le tennis au Centre jeunesse de Québec -Institut universitaire (CJQ-IU) » disponible sur le site de la bibliothèque de l'Université Laval. Il serait intéressant que ce modèle d'intervention puisse être évalué plus rigoureusement, et ce, à travers différentes disciplines sportives.



# SPORT ET INTERVENTION

## NOTES

- 1 Approche englobant des modèles mettant l'accent sur les aspects positifs et adaptatifs de l'adolescence. Comparativement à la perspective des modèles déficitaires, le développement « réussi » n'est pas considéré uniquement comme l'absence de comportements à risque, mais aussi par la présence d'attributs positifs permettant aux jeunes de réaliser leur plein potentiel en tant qu'adultes productifs et engagés (Guerra et Bradshaw, 2008)
- 2 Compétences cognitives, sociales, affectives et intellectuelles qui permettent aux jeunes de devenir des membres productifs de la société (Weiss et Wiese-Bjornstal, 2009). Certains auteurs, dont Danish, Petitpas, et Hale (1993) croient que ces habiletés de vie ont le potentiel de se développer dans le contexte sportif.
- 3 Programme de promotion des saines habitudes de vie et du développement des jeunes en difficultés hébergés en centre jeunesse.
- 4 Cette approche vise à créer un changement des comportements et des attitudes des individus en restructurant leur processus d'acquisition de connaissances, et aussi par l'apprentissage de comportements prosociaux alternatifs (Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-Le Blanc, 1998). Elle s'intéresse à la fois aux comportements externes (verbaux et non verbaux) et internes (cognitions, émotions) (Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire, et Trudeau-Le Blanc, 2002).
- 5 Il est important de noter que ce premier sous-objectif peut être atteint par la recherche documentaire et/ou par les connaissances cliniques. Dans le cadre du présent programme, le contenu pédagogique fut sélectionné en fonction de la littérature. Ainsi un intervenant pourra voir un décalage entre ce qui est proposé ici, et ce qui se passe dans son unité.
- 6 La situation d'apprentissage sportive devient une métaphore pour parler de la situation de vie réelle dans laquelle le transfert des habiletés sociales est souhaité.
- 7 Malgré qu'il ne fasse pas partie du calendrier préliminaire, un bloc de trois semaines sur la fixation d'objectifs fut ajouté entre les phases 1 et 2 après avoir constaté la difficulté des adolescents à se projeter dans l'avenir et à aspirer à un futur meilleur.

## RÉFÉRENCES

- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P. et Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of sport psychology in action*, 2(2), 92-99.
- Camiré, M., Trudel, P. et Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26(2), 243-260.
- Cox, R. H. (2005). *Psychologie du sport*. Bruxelles: Université De Boeck.
- Danish, S. J., Forneris, T., Wallace, L., (2005). Sport-Based life skills programming in the schools. *School Sport Psychology*, 21(2), 41-62.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counseling Psychologist*, 21(3), 352-385.
- Gilbert, W. D. et Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Gonin, A., Dusseault, M. et Hébert, J. (2015). Bien dans mes baskets : Analyse d'un programme d'intervention psychosociale par le sport. *Intervention*, 141, 65-78.
- Gould, D. et Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L. et 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.
- Guerra, N. G. et Bradshaw, C. P. (2008). *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haag, H. R. (1994). State-of-the-art review of sport pedagogy. *Sport Science Review*, 3(1), 1-10.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.C., Trudeau-Le Blanc, P. (2002). *Intervenir autrement. Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Rioux, M-A. (2015). *Récit de l'implantation d'un projet de développement personnel et social par le tennis au Centre jeunesse de Québec -Institut universitaire (CJQ-IU)*. M.A., Université Laval, repéré sur : [http://www.bib.ulaval.ca/doelec/essais/2015/3508-PPG6005-Michel-Alexandre\\_Rioux.pdf](http://www.bib.ulaval.ca/doelec/essais/2015/3508-PPG6005-Michel-Alexandre_Rioux.pdf)
- Rioux, M.-A., Laurier, C., Gadais, T. et Terradas, M. M. (soumis). *Intervenir par le sport auprès de jeunes contrevenants : analyse descriptive et compréhensive de dix interventions*. Document soumis pour publication.
- Trottier, C., Robitaille, S. (2014). Fostering life skills development in high school and community sport: A comparative analysis of the coach's role. *The sport psychologist*, 28, 10-21.
- Weiss, M. R., et Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 10(3), 1-8.





Pour obtenir une information ou pour soumettre un article, veuillez vous adresser à :

**COMITÉ DE LA REVUE DÉFI JEUNESSE**  
4675, rue Bélanger  
Montréal (Québec) H1T 1C2

Code de courrier interne : 40  
Téléphone : (514) 593-2199  
Télécopieur : (514) 593-2113

Courrier électronique :  
conseilmulti@cjm-iu.qc.ca

#### COMITÉ DE LA REVUE

Josette Laframboise, Marie-Ève Langlais,  
Andrée Le Blanc, Geneviève Parent,  
Clémence Lucile Pentecôte,  
Mélanie Poitras, Geneviève Turcotte

**Rédactrice en chef**  
Geneviève Turcotte

**Graphisme**  
Patrick Hay

**Révision linguistique**  
Saadatou  
Abdoulkarim et  
Josette Laframboise

#### POLITIQUE ÉDITORIALE

Défi jeunesse est une revue professionnelle publiée par le conseil multidisciplinaire du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire à raison de trois numéros par année. La revue privilégie la publication d'articles portant sur les enjeux cliniques de la pratique auprès des enfants et des jeunes en difficulté et de leurs familles. Les objectifs visés par la publication sont les suivants : assurer la diffusion et la valorisation des connaissances issues tant de la recherche que de la pratique; faire connaître les pratiques prometteuses; permettre l'intégration des nouvelles orientations du CJM-IU; et faire valoir les expériences de partenariat. La revue publie des articles de fond (théorie, réflexions cliniques, analyses de pratique, résultats de recherches descriptives, épidémiologiques ou évaluatives et recensions d'écrits), des textes plus descriptifs portant sur des expériences professionnelles et diverses chroniques à contenu clinique.

#### CONDITIONS ET CRITÈRES DE PUBLICATION :

- Les opinions formulées dans les articles publiés par Défi jeunesse n'engagent que leurs auteurs.
- La soumission d'un texte original pour publication dans la revue *Défi jeunesse* implique la cession écrite des droits d'auteur au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Les autres conditions et critères de publication des articles sont décrits en détail sur le site internet du CJM-IU :  
[http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/cmulti\\_polit\\_edit.htm#criteres](http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/cmulti_polit_edit.htm#criteres)

Document intégral à l'adresse:

[http://www.rvpaternite.org/sites/default/files/documents/defi\\_06\\_16.pdf](http://www.rvpaternite.org/sites/default/files/documents/defi_06_16.pdf)

#### DÉPÔT LÉGAL

Bibliothèque  
et Archives Canada

Bibliothèque et  
Archives nationales  
du Québec

ISSN 1201-009-X

Juin 2016

La revue Défi jeunesse  
est indexée dans  
Repère.



Imprimé sur papier  
recyclé.

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

Québec

