

Mise en œuvre d'un accompagnement individualisé en gymnastique pour développer l'habileté de vie « comportements sécuritaires » dans le cadre du programme Gagnant pour la vie

Charlie Larochelle, Christiane Trottier et Claude Goulet

Mots-clés : élève-athlète ; entraîneur sportif ; intervenant scolaire ; sport scolaire

Keywords : student-athlete ; sports coach ; school stakeholder ; school sport

Résumé

Cette étude¹ découle du programme Gagnant pour la vie où des habiletés de vie sont enseignées à des élèves-athlètes en contexte de sport scolaire au secondaire au Québec. L'objectif était d'analyser les expériences vécues par une entraîneuse² de gymnastique, une intervenante scolaire, une élève-athlète (Mia) et sa mère dans l'enseignement et le transfert de l'habileté de vie « comportements sécuritaires », à l'aide d'un accompagnement individualisé en contexte de sport scolaire. Cette étude a employé un devis qualitatif avec, comme stratégie de recherche, l'étude de cas. La collecte de données s'est effectuée à l'aide de huit entretiens individuels semi-dirigés, de deux entretiens de groupe et d'une séance d'observation. Les résultats révèlent que l'accompagnement de l'étudiante-chercheuse a permis aux participantes de mettre en place des enseignements visant à assurer la sécurité physique de Mia lors de ses entraînements de gymnastique. Les participantes soulignent que la collaboration entre elles et la disponibilité de l'étudiante-chercheuse ont contribué à l'atteinte des objectifs fixés par les participantes, soit de favoriser la mise en place d'un environnement physique sécuritaire pour Mia. Toutefois, l'enseignement du transfert de l'habileté de vie vers les contextes scolaire et familial a été peu rapporté par les participantes. Les résultats de cette étude appuient la pertinence de l'utilisation des outils sur la sécurité physique dans le cadre du programme Gagnant pour la vie afin de mettre en place des interventions visant l'adoption de comportements sécuritaires chez les élèves-athlètes.

Abstract

This study is part of the *Winner for Life* program, which teaches life skills to student-athletes in the context of high school sports in Quebec. The objective was to analyze the experiences of a gymnastics coach, a school counselor, a student-athlete (Mia), and her mother in teaching and transferring the life skill "safety behaviors" through individualized support within the context of school sports. This study adopted a qualitative design using the case study as a research strategy. Data were collected through eight individual semi-structured interviews, two group interviews, and an observation session. The results revealed that the student-researcher's support enabled the participants to implement teaching strategies aimed at assuring Mia's physical safety during her gymnastics training sessions. The participants underlined that their collaboration and the student-researcher's availability contributed to achieving the objectives they had set, namely to promote a safe physical environment for Mia. However, participants reported little on teaching the transfer this life skill to family and school contexts. This study supports the relevance of using the physical safety tools within the framework of the project to put in place interventions aimed at the adoption of safe behaviors among the student-athlete.

Pour citer cet article

Larochelle, C., Trottier, C. et Goulet, C. (2026). Mise en œuvre d'un accompagnement individualisé en gymnastique pour développer l'habileté de vie « comportements sécuritaires » dans le cadre du programme Gagnant pour la vie. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 4(1). <https://doi.org/10.62920/afcgay95>

¹ Cette étude a été soutenue financièrement par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (subvention Développement de partenariat #890-2020-0127, chercheuse responsable : Christiane Trottier) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université Laval.

² Bien que l'Office québécois de la langue française recommande l'emploi du féminin entraîneuse, nous avons choisi le féminin entraîneure puisqu'il est bien implanté dans le milieu de l'étude.



Introduction et problématique

Plusieurs chercheurs mentionnent que le sport apporte plusieurs bienfaits sur la santé et le bien-être (Comité scientifique de Kino Québec, 2020). Alors que des milliers de personnes s'adonnent à une activité sportive dans le but d'améliorer leur condition physique ou mentale, les conséquences néfastes, comme des blessures, peuvent réduire ces bénéfices (Sorg et al., 2020). Au Québec, Hamel et al. (2019) estiment que les jeunes âgés de 12 à 17 ans ont les plus hauts taux de blessures. Ces blessures d'origine sportive peuvent avoir des effets négatifs importants sur leur développement global, comme l'apparition de peurs à l'entraînement (Sorg et al., 2020).

Au Canada, des milliers d'écoles offrent des programmes permettant aux jeunes de pratiquer un ou des sports. De plus en plus de jeunes participent à des programmes conciliant le sport aux études et permettant le dépassement de soi (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2026a). Au Québec, il y a trois catégories de programmes en sport scolaire : *Sport-études*, *concentration sport* et *sports parascolaires*. Les programmes *Sport-études* sont reconnus par le MEQ et les fédérations sportives. Ils donnent l'occasion à des élèves-athlètes ayant un potentiel élevé de développement sportif de pratiquer leur sport de manière encadrée pendant les heures de cours, tout en leur permettant de poursuivre leur cheminement scolaire. Les programmes de type *concentration sport* permettent aux élèves-athlètes de se spécialiser dans un sport lors des heures de cours, mais ces programmes ne sont pas encadrés par le MEQ (c.-à-d. qu'ils n'ont pas de règles officielles et strictes régies par le MEQ pour pratiquer le sport en contexte scolaire). Le volume d'activités sportives, leur fréquence et la supervision professionnelle offerte dépendent du type de concentration. Enfin, les programmes de *sports parascolaires* permettent cette participation hors des heures de cours normales et ne nécessitent pas, tout comme les programmes *concentration sport*, une reconnaissance particulière du MEQ (2026b).

Lorsque bien structuré et bien encadré, le sport scolaire peut favoriser le développement positif des élèves-athlètes sur le plan cognitif, social et physique (Koh et al., 2016). Pour y parvenir, la mise en place de programmes visant l'enseignement et le transfert des habiletés de vie est un moyen préconisé (Koh et al., 2016). Les habiletés de vie sont définies comme étant :

Les atouts personnels internes, les caractéristiques et les compétences, telles que l'établissement d'objectifs, le contrôle émotionnel, l'estime de soi et l'éthique de travail acharné qui peuvent être facilités ou développés dans le sport et sont transférés pour être utilisés dans des contextes non sportifs.
(Traduction libre de Gould et Carson, 2008, p. 60)

Le but de l'enseignement des habiletés de vie est que le jeune puisse utiliser les habiletés apprises en sport dans d'autres contextes non sportifs. L'utilisation de l'approche explicite (c.-à-d. une stratégie délibérée d'enseignement) et de l'approche implicite (c.-à-d. des occasions indirectes offertes aux jeunes) favorise cet enseignement et ce transfert (Turnnidge et al., 2014). Parmi les modèles qui tentent d'expliquer le processus du transfert des habiletés de vie, celui de Pierce et al. (2017) place l'apprenant au cœur du modèle et des

différents contextes où l'apprentissage et le transfert des habiletés de vie peuvent s'effectuer. Les habiletés de vie s'apprennent et se transfèrent avec le temps, ce qui est un facteur important du modèle de Pierce et al. Ce modèle est pertinent comme cadre de référence à l'étude, car il tient compte des environnements proximaux dans lesquels l'élève-athlète évolue (p. ex. les contextes sportifs, scolaires et familiaux).

Le programme Gagnant pour la vie est un programme visant l'enseignement et le transfert des habiletés de vie (site promotionnel : <https://www.gagnantpouirlavie.ulaval.ca>). Ce programme hybride et novateur permet d'accompagner et d'outiller les intervenants scolaires et sportifs ainsi que les parents dans l'enseignement des habiletés de vie. Les habiletés de vie au programme sont : les habiletés mentales optimales, les comportements alimentaires sains, les comportements sécuritaires et les habiletés de récupération physique et mentale. Les intervenants et les parents impliqués sont outillés par le biais d'une plateforme Internet donnant accès à des outils pédagogiques diversifiés (p. ex. infographies, fiches réflexives, capsules vidéo). Les outils de la plateforme destinés aux intervenants sont regroupés selon trois phases distinctes, soit la planification, l'intervention et l'évaluation. Les participants reçoivent également des ateliers pour chacune des habiletés de vie au programme.

Parmi les habiletés de vie enseignées aux élèves-athlètes dans le programme Gagnant pour la vie, l'habileté de vie « comportements sécuritaires » est définie comme étant « l'adoption de comportements qui visent à réduire les risques de dommages d'ordre physique, psychologique et matériel chez l'élève-athlète qui évolue en contexte sportif, scolaire ou familial » (Traduction libre de Maurice et al., 2001, p. 238). Dans le domaine de la prévention des blessures, un des outils populaires est la matrice d'identification des facteurs de risque d'Haddon (1972). Cette matrice permet d'identifier des facteurs de risque associés à un contexte précis et de mettre en place des stratégies de prévention adaptées au contexte d'intérêt. Ces risques sont catégorisés selon quatre domaines : environnement physique, supervision de l'athlète, attitudes et comportements de l'athlète, et équipement personnel. Inspirée des écrits de Goulet et Babul (2015), la définition de l'environnement physique englobe l'endroit où la pratique d'activités sportives s'effectue et le matériel utilisé pendant cette pratique. La supervision de l'athlète se traduit par l'encadrement offert par des personnes-ressources formées (p. ex. entraîneurs, administrateurs, officiels) présentes lors de la pratique d'activités sportives. Les attitudes et les comportements sont des savoir-être et savoir-faire adoptés par les athlètes, tandis que l'équipement personnel se définit par tout ce que l'athlète utilise sur lui ou sur elle pour pratiquer l'activité. Les comportements sécuritaires constituent une habileté de vie importante à développer chez les élèves-athlètes afin d'apprendre à réduire les risques de blessures physiques (Carrière et al., 2023 ; Carrière et al., 2024 ; Trottier et al., 2021). À ce jour, peu de chercheurs se sont intéressés à leur enseignement en tant qu'habileté de vie dans le contexte du sport scolaire. Pourtant, cette avenue de recherche paraît prometteuse, compte tenu des retombées possibles non seulement dans le contexte sportif, mais également dans les contextes scolaire et familial.

Que ce soit dans le cadre de programmes de formation ou dans l'utilisation d'outils visant la prévention des blessures, les études réalisées à ce jour se concentrent principalement sur les entraîneurs sportifs. Toutefois, plusieurs autres acteurs du contexte de sport scolaire jouent également un rôle clé dans le développement positif des élèves-athlètes (Camiré, 2015 ; Pierce et al., 2017). L'inclusion de différents intervenants scolaires (p. ex. entraîneurs et enseignants) gravitant autour de l'élève-athlète constitue ainsi une avenue prometteuse (Allen et Rhind, 2019). À cet égard, Santos et al. (2019) soulignent que ces intervenants ne se sentent pas suffisamment encadrés pour soutenir efficacement l'enseignement des habiletés de vie auprès des élèves-

athlètes. Ce constat met en évidence le besoin d'un accompagnement accru des intervenants scolaires lors de l'implantation de tels programmes.

Les parents ont également un rôle important à jouer dans le développement et le transfert des habiletés de vie auprès des jeunes sportifs (Williams et al., 2020). Ils constituent une source d'influence notable dans le développement positif des élèves-athlètes et peuvent favoriser le transfert des habiletés de vie vers d'autres contextes de vie (Williams et al., 2020). Toutefois, comme l'indiquent Carrière et al. (2023 ; 2024), les parents sont peu sollicités dans les programmes visant l'enseignement des habiletés de vie. Leur inclusion pourrait pourtant faciliter le transfert de ces apprentissages au sein du contexte familial.

Pour pallier ces limites, les chercheurs du programme Gagnant pour la vie ont mis en place un accompagnement individualisé. Cet accompagnement est offert aux intervenants et aux parents pour favoriser l'enseignement des habiletés de vie en contexte de sport scolaire. La présente étude a été réalisée en se basant sur la matrice d'identification des facteurs de risque (Goulet et Babul, 2015) et sur le modèle de transfert de Pierce et al. (2017). L'objectif de l'étude était d'analyser les expériences vécues par une entraîneuse de gymnastique, une intervenante scolaire, une élève-athlète et sa mère dans l'enseignement et le transfert de l'habileté de vie « comportements sécuritaires », à l'aide d'un accompagnement individualisé en contexte de sport scolaire. Les questions suivantes ont guidé l'étude : (a) Comment un accompagnement auprès d'intervenantes et du parent d'une élève-athlète, fondé sur le programme d'enseignement et de transfert des habiletés de vie Gagnant pour la vie, peut-il favoriser l'adoption de comportements sécuritaires chez une élève-athlète ? et (b) Comment les participantes peuvent-elles collaborer afin de favoriser le transfert de l'habileté de vie « comportements sécuritaires » ?

1 Méthodologie

1.1 Stratégie de recherche

Cette étude s'inscrit dans un projet plus vaste subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (#890-2020-0127). Dans ce projet, une recherche-action participative de type longitudinal est réalisée. Dans la présente étude, l'étude de cas (Yin, 2018) a été privilégiée comme devis de recherche qualitatif en raison de l'examen approfondi d'un accompagnement individualisé vécu par des individus dans un contexte réel (Creswell et Poth, 2018).

1.2 Posture épistémologique

La posture épistémologique de l'étudiante-chercheuse est celle du constructivisme social (Creswell et Poth, 2018). Elle s'intéresse à la perspective des personnes selon leurs expériences vécues. Relevant du relativisme, cette posture suppose que ce sont les interactions avec les autres individus qui permettent la construction d'une réalité. L'étudiante-chercheuse a pris part activement au processus de recherche en reconnaissant que ses expériences passées comme sportive ayant subi plusieurs blessures et ses origines culturelles (c.-à-d. une citoyenne canadienne blanche) ont pu exercer une influence sur le déroulement de l'étude.

1.3 Contexte de l'étude

Cette étude de cas s'est déroulée en contexte de sport scolaire au secondaire, dans la province de Québec, et s'inscrit dans le programme Gagnant pour la vie. L'école secondaire participante offre divers programmes, dont un programme *concentration sport* comprenant 13 disciplines sportives. Aux fins de cette étude, le volet compétitif en gymnastique artistique du programme *concentration sport* a été retenu, car c'est le contexte dans lequel évoluent les participantes intéressées à prendre part à l'étude.

1.4 Participantes

Le cas est composé de quatre participantes : une entraîneure de gymnastique, une intervenante scolaire (coordonnatrice des programmes sportifs de l'école), une élève-athlète et sa mère (membre du conseil d'administration du club de gymnastique).

L'élève-athlète, Mia (pseudonyme), est âgée de 14 ans et est en troisième secondaire à son école. Elle pratique la gymnastique compétitive dans un gymnase annexé à l'établissement scolaire tous les avant-midis de la semaine, de 7 h 15 à 11 h, incluant une pause de 15 minutes, pour un total de 17,5 heures d'entraînement par semaine. En après-midi, Mia fréquente l'école de 12 h 05 à 16 h 10 pour ses cours.

Dans la présente étude, le rôle de l'intervenante scolaire et de l'entraîneure était d'enseigner l'habileté de vie « comportements sécuritaires » à Mia autant en contexte sportif qu'en contexte scolaire, puis de l'aider à transférer cette habileté de vie dans d'autres sphères de sa vie. L'entraîneure côtoyait Mia cinq jours par semaine, tandis que l'intervenante avait des contacts occasionnels avec Mia, étant donné son rôle dans la supervision des disciplines scolaires et sportives de l'école. La mère de Mia avait comme rôle d'accompagner sa fille, dans le contexte familial, dans le processus d'apprentissage de l'habileté de vie ciblée.

Les participantes ont été invitées à collaborer pour mettre en place des interventions favorisant le développement de l'habileté de vie des comportements sécuritaires chez Mia dans l'optique de favoriser son développement positif. Le terme « participante » est utilisé au féminin, puisqu'elles se sont toutes identifiées comme des femmes.

1.5 Procédure

Une fois l'approbation obtenue auprès du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval, une liste des écoles participant au projet global Gagnant pour la vie a été dressée. Parmi celles-ci, les écoles offrant des programmes en gymnastique ou en *cheerleading* ont été ciblées, car ces disciplines sont identifiées à forts risques de blessures. Le directeur de la discipline de gymnastique de l'une de ces écoles a manifesté son intérêt pour le projet. Une première rencontre a été réalisée avec celui-ci, par l'entremise de la plateforme *Microsoft Teams*, pour lui présenter l'étude. Il a ensuite été invité à transmettre un courriel à ses membres (c.-à-d. les intervenants scolaires, les parents et les élèves-athlètes) pour les sonder sur leur intérêt à participer. Par la suite, le directeur a fait parvenir à l'étudiante-chercheuse les coordonnées des personnes intéressées. L'étudiante-chercheuse a enfin communiqué avec chacune d'elles afin de leur transmettre le formulaire de consentement. À noter que seules des femmes ont manifesté leur intérêt et qu'aucune sélection n'a été effectuée, en raison du nombre limité de participantes.

1.6 Collecte de données

Dans une étude de cas, utiliser une diversité de méthodes de collecte de données est fondamental pour obtenir des données riches et profondes (Creswell et Poth, 2018). Ainsi, l'entretien individuel, l'entretien de groupe et la méthode d'observation non participante ont été préconisés. La collecte de données s'est échelonnée sur une période de 18 semaines, parallèlement à l'accompagnement selon le contenu de la plateforme Gagnant pour la vie (voir Figure 1).

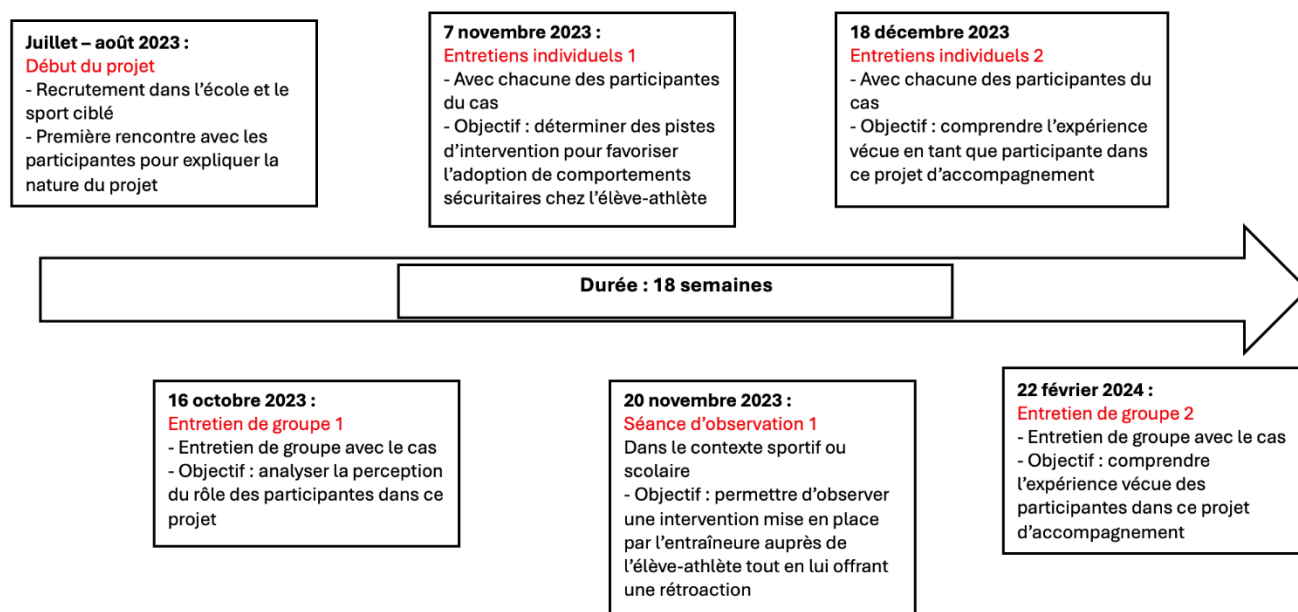


Figure 1. Ligne du temps de l'étude

Note. L'étude a été mise sur pause lors de la grève du personnel scolaire du 21 au 23 novembre 2023 et du 8 au 14 décembre 2023. Une pause a eu lieu également lors du congé des Fêtes du 22 décembre 2023 au 9 janvier 2024.

L'habileté de vie « comportements sécuritaires » du programme Gagnant pour la vie a été choisie pour l'élève-athlète participante. Les membres du cas ont eu accès aux outils disponibles (c.-à-d. des infographies sur les commotions cérébrales, la matrice d'identification des facteurs de risque à remplir, une capsule sur les quatre domaines d'intervention) issus de la première version de la plateforme Internet Gagnant pour la vie. De plus, des outils complémentaires développés pour la deuxième version du programme Gagnant pour la vie, qui n'étaient pas encore disponibles sur la plateforme au moment de l'étude, ont été mis à leur disposition (p. ex. une capsule narrée qui décrit comment assurer la sécurité physique des élèves-athlètes en quatre questions et une affiche sur les commotions cérébrales).

1.6.1 Entretiens de groupe

L'entretien de groupe, constitué des quatre participantes, a été retenu comme méthode de collecte de données afin de favoriser une exploration approfondie de leurs expériences (Lichtman, 2023). Des guides d'entretien ont été élaborés et transmis préalablement aux participantes afin qu'elles amorcent leur réflexion. Le premier entretien de groupe, mené par l'entremise de la plateforme *Microsoft Teams*, s'est tenu à la mi-octobre 2023 et a duré 65 minutes. Il visait à comprendre la perception des participantes quant à leur rôle dans l'accompagnement individualisé, à identifier leurs besoins respectifs et à déterminer les modalités de la

collaboration. Des questions telles que « La collaboration entre vous constitue un objectif clé de ce projet. Quelles stratégies envisagez-vous mettre en place afin de collaborer ? » ont notamment été posées.

Le deuxième entretien de groupe, mené sur la plateforme *Microsoft Teams*, s'est tenu à la mi-février 2024 et a duré 52 minutes. Il visait à comprendre l'expérience globale des participantes dans le cadre du programme d'accompagnement. Des questions telles que « Qu'est-ce qui a été mis en place, lors de la phase de planification, concernant les comportements sécuritaires ? Donnez des exemples concrets. » ou, à l'intention de l'élève-athlète, « À ce jour, concernant les comportements sécuritaires, qu'as-tu appris en contextes sportif, scolaire et familial ? » ont été posées.

1.6.2 Entretiens individuels

Des entretiens individuels ont été menés avec chacune des participantes à la fin octobre 2023, en personne ou par l'entremise de la plateforme *Microsoft Teams* (durée moyenne de 41 minutes). Les entretiens semi-dirigés ont été retenus comme méthode de collecte de données, puisqu'ils offrent un cadre tout en permettant une certaine flexibilité. Un guide d'entretien, élaboré à partir des cadres de référence, a été transmis au préalable aux participantes afin de soutenir leur réflexion. Lors des premiers entretiens individuels, des questions ont été posées à l'entraîneure et à l'intervenante telles que « À la suite de votre navigation sur la plateforme, que reprenez-vous de la phase de planification ? » Pour la mère et l'élève-athlète, des questions comme « Quel objectif souhaitez-vous vous fixer dans le cadre de ce projet d'accompagnement ? » ont été posées.

Les deuxièmes entretiens individuels se sont déroulés vers la mi-décembre 2023, en personne ou par l'entremise de la plateforme *Microsoft Teams*, pour une durée moyenne de 40 minutes. Lors des deuxièmes entretiens individuels, des questions ont été posées à l'élève-athlète telles que « Qu'est-ce que tes intervenantes scolaires t'ont enseigné concernant l'habileté de vie « comportements sécuritaires » ? Donne des exemples concrets ». Pour l'entraîneure et l'intervenante, il a été demandé « Au cours des dernières semaines, qu'avez-vous enseigné à Mia, en contexte sportif ou scolaire, en lien avec cette habileté de vie ? Donnez des exemples concrets ». Pour la mère, ce sont des questions du type « À ce jour, comment avez-vous accompagné Mia à la maison concernant cette habileté de vie ? »

1.6.3 Séance d'observation

Lors de la phase d'intervention, une séance d'observation en contexte de gymnastique a été proposée à l'intervenante et une autre à l'entraîneure. Toutefois, seule la séance d'observation auprès de l'entraîneure a été réalisée, l'intervenante n'ayant pu participer en raison de contraintes de temps. Cette séance, tenue vers la fin du mois de novembre 2023, s'est déroulée en trois étapes (c.-à-d. avant, pendant et après une séance d'entraînement). Dans un premier temps, une discussion préalable a eu lieu avec l'entraîneure dans l'objectif de cibler un outil relatif à la sécurité physique disponible sur la plateforme Gagnant pour la vie et de déterminer les stratégies à mettre en œuvre lors d'un entraînement de gymnastique. Des questions lui ont également été posées pour préciser l'orientation de son intervention auprès de Mia. La séance d'observation s'est ensuite déroulée dans le gymnase du club.

Pendant cette séance, l'étudiante-chercheuse adoptait une posture d'observatrice non participante. L'objectif était d'observer et de consigner l'enseignement de l'outil sur les comportements sécuritaires, choisi par

l'entraîneure, à l'aide d'une grille d'observation. À l'issue de cet enseignement, une rétroaction a été offerte par l'étudiante-chercheuse à l'entraîneure, notamment en ce qui concerne des pistes d'amélioration pour ses futures interventions (p. ex. offrir des activités interactives). Les notes consignées dans la grille d'observation n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique, car la grille a principalement servi de soutien à l'accompagnement et à la rétroaction auprès de l'entraîneure. Toutefois, des questions relatives à cette séance d'observation ont été posées lors du dernier entretien individuel.

1.6.4 Rôle de l'étudiante-chercheuse

L'étudiante-chercheuse avait pour rôle d'offrir un accompagnement individualisé à l'intervenante, à l'entraîneure et à la mère, en lien avec l'enseignement de l'habileté de vie « comportements sécuritaires ». À partir des outils disponibles sur la plateforme Gagnant pour la vie, elle les a soutenues dans l'intégration de certains de ces outils dans leur contexte respectif. De plus, elle a guidé les participantes à travers les différentes phases du programme d'accompagnement (c.-à-d. les phases de planification, d'intervention et d'évaluation) en leur suggérant, chaque semaine, du contenu lié aux comportements sécuritaires. Son accompagnement a été adapté aux besoins des participantes. Elle s'est également montrée disponible pour répondre à leurs questionnements et a offert un soutien par courriel en proposant, sur une base hebdomadaire, des actions concrètes à réaliser. Enfin, elle a suggéré des pistes d'action visant la collaboration entre les participantes dans l'enseignement de l'habileté de vie « comportements sécuritaires » auprès de Mia.

1.7 Analyse des données

Les recommandations de Miles et al. (2020) et de Yin (2018) ont été suivies pour l'analyse des données de l'étude de cas. D'abord, les entretiens de groupe et les entretiens individuels ont été transcrits mot à mot par l'étudiante-chercheuse. Ensuite, un travail de gestion et d'organisation des données a été effectué. Plusieurs lectures des verbatims ont été réalisées pour annoter les données pertinentes concernant les expériences vécues par les participantes. Une grille de codes déductifs a été conçue, inspirée des cadres de référence à l'étude (c.-à-d. le cadre de Pierce et al. (2017) et la matrice d'identification des facteurs de risque). Puis, un second codage a été fait, inductivement, pour extraire de nouvelles données qui n'avaient pas été initialement prises en compte dans la grille de codage. Les unités de sens ont ensuite été regroupées pour en faire des catégories et des sous-catégories. Chaque citation a été extraite des verbatims pour être intégrée dans un tableau. Le tout s'est fait avec le logiciel *Microsoft Word*. Enfin, les analyses se sont poursuivies jusqu'à la phase de l'interprétation des données.

1.8 Standards de qualité

Smith et McGannon (2018) proposent des standards de qualité à respecter afin d'assurer la rigueur en recherche qualitative. Dans cette optique, la technique de « l'ami critique » (*critical friend*), qui consiste à discuter des interprétations des résultats tout en bénéficiant d'une rétroaction ou d'un critique externe, a été appliquée. Ainsi, les directeurs de recherche de l'étudiante-chercheuse ont été consultés afin d'approfondir les réflexions entourant les analyses des données réalisées par l'étudiante-chercheuse. Ce processus d'« ami critique » s'est déroulé toutes les deux semaines lors de rencontres individuelles. De plus, une étudiante diplômée du laboratoire de recherche a également été impliquée dans cette démarche de réflexion critique, en apportant ses rétroactions basées sur le codage des données effectué préalablement par l'étudiante-

chercheuse. Cette démarche a permis d'amener un regard externe et nouveau à l'étude. Enfin, la diversification des méthodes de collecte de données (p. ex. les entretiens individuels et de groupe) a été privilégiée afin de répondre aux critères de qualité propres à l'étude de cas (Yin, 2018). Toutes les étapes de la collecte de données ont été planifiées (p. ex. élaboration des guides d'entretien) dans le but d'assurer leur cohérence et leur pertinence.

2 Résultats

Les résultats de l'étude de cas sont présentés en six sections : (a) domaines d'intervention reliés aux comportements sécuritaires, (b) utilisation de stratégies d'enseignement ou d'accompagnement de l'habileté de vie, (c) transfert de l'habileté de vie, (d) collaboration entre les participantes, (e) facilitateurs de l'accompagnement, (f) défis de l'accompagnement.

2.1 Domaines d'intervention reliés aux comportements sécuritaires

À titre de rappel, les participantes ont été invitées par l'étudiante-chercheuse à compléter la matrice d'identification des facteurs de risque de Haddon (1972 ; version adaptée de Goulet et Babul, 2015), laquelle intègre quatre domaines d'intervention. Cet outil, intégré à la plateforme Gagnant pour la vie, a servi de support pour l'accompagnement des participantes, facilitant ainsi l'amorce d'une réflexion structurée et favorisant l'intégration d'interventions orientées vers l'adoption de comportements sécuritaires à l'égard de Mia. Les résultats sont présentés selon ces quatre domaines d'intervention.

2.1.1 Environnement physique

Dans le contexte de la gymnastique, l'environnement physique correspond à la palestre, incluant l'ensemble des équipements utilisés (p. ex. matelas de protection, poutres). Les résultats révèlent que l'accompagnement offert par l'étudiante-chercheuse au moment de compléter la matrice a contribué positivement au processus de réflexion quant à l'aménagement de l'environnement physique. En analysant les risques possibles présents dans la palestre, l'entraîneure et l'intervenante ont identifié que l'environnement physique comportait des éléments à améliorer sur le plan de la sécurité. Bien que la mère n'ait pas complété la matrice, elle a toutefois rapporté avoir pris conscience des dangers présents dans l'environnement de sa fille. Pour sa part, l'entraîneure de Mia a soulevé ceci :

Notre palestre n'est pas reconnue comme la plus sécuritaire qui existe. C'est un peu vieux ! Le matériel, on le change souvent. Il y a des choses comme les barres qui sont suspendues au plafond depuis environ 50 ans. Il y a un inspecteur qui vient regarder nos installations, mais ça fait longtemps que ces barres sont présentes. Si les fondations du bâtiment ne sont pas très solides, on ne sait pas trop à quel point c'est sécuritaire pour nous et nos gymnastes !

En identifiant la présence de facteurs de risque de blessures, comme la présence de béton au sol ou de vieilles barres dans la palestre, l'entraîneure et l'intervenante ont pu entreprendre des actions concrètes pour rendre l'environnement plus sécuritaire (p. ex. mettre des matelas sur le béton). La réflexion effectuée par son entraîneure et par son intervenante a permis à Mia d'adapter le matériel qu'elle utilisait lors de ses entraînements : « On doit maintenant mettre des tapis sur le bord du trampoline, car il y a des bouts de béton présents à cause d'une fosse présente dans le gymnase. » Pour l'intervenante et l'entraîneure, c'est en effectuant des interventions, comme en enseignant à Mia la sécurité physique par la prévention des

blessures, qu'elles ont pu exercer une influence sur l'environnement physique. L'entraîneure a mentionné l'importance d'avoir été accompagnée dans l'utilisation de la matrice d'identification des facteurs de risque. Elle a pu prendre conscience de la non-conformité de son environnement pour mettre en place des actions permettant d'améliorer la sécurité des gymnastes. L'entraîneure a souligné :

Ça a vraiment aidé de se dire : « OK je regarde à cet endroit, qu'est-ce que je pourrais faire pour diminuer les risques dans le sport. » Je me suis dit : « Qu'est-ce qu'on pourrait modifier dans notre gymnase pour rendre le tout sécuritaire ? Donc, sur le bord du gymnase, est-ce qu'on devrait apposer toujours des tapis pour que les filles ne se cognent pas ? » J'en ai aussi parlé à mon directeur à savoir si on pouvait mettre des tapis sur le bord du béton.

2.1.2 Supervision de l'athlète

Cet accompagnement, réalisé à l'aide de la matrice, a permis de clarifier et de situer le rôle de l'entraîneure, de l'intervenante et de la mère dans le processus d'enseignement de l'habileté de vie « comportements sécuritaires » auprès de Mia. Elles ont pu réfléchir à la façon dont elles peuvent encadrer Mia pour qu'elle se sente en sécurité non seulement en pratiquant son sport, mais aussi dans ses contextes scolaire et familial. La mère a mentionné que c'est en ayant des discussions fréquentes en famille sur les commotions cérébrales que Mia a pris conscience des répercussions réelles d'une telle blessure : « On en parle à la maison. Mia en entend parler parce que son frère a déjà eu une commotion, on parle des précautions à prendre, comme de ne pas faire de temps d'écran à la suite d'une commotion cérébrale ». Pour l'intervenante, son rôle se situait au niveau du soutien :

Ce sont les entraîneurs qui vont *runner ce show* parce que ce sont eux qui connaissent leurs élèves, ils connaissent les blessures, les équipements, tout. Moi, ce que je peux offrir, c'est mon appui auprès d'eux. Je peux offrir une personne-ressource de plus.

De plus, toutes les participantes ont mentionné qu'il incombe principalement à l'entraîneure de Mia d'enseigner des comportements sécuritaires. À ce sujet, l'entraîneure a pris conscience que son rôle d'encadrement allait au-delà d'assurer une simple présence auprès de Mia. En effet, elle a mentionné exercer une influence sur les autres domaines d'intervention, tels que les comportements et les attitudes de Mia, en s'assurant que même les autres gymnastes effectuaient les bons mouvements, et ce, de manière sécuritaire :

Je pense que ce n'est pas encore acquis comme pratique de tous les jours. C'est sûr que les gymnastes vont placer leur appareil pour que ce soit sécuritaire, mais il y a tout le temps quelque chose qui traîne. Je les encadre en leur disant : « Il me semble que c'est une drôle d'idée. Les filles, placez l'appareil comme il le faut ! » [...]. D'ailleurs, j'ai vu Mia faire un mouvement qu'elle pratique depuis peu, alors je l'ai encadrée en l'encourageant. Elle a finalement fait son mouvement de manière super sécuritaire.

2.1.3 Attitudes et comportements de l'athlète

Les attitudes et les comportements peuvent être variés, allant du respect des règles établies dans le sport à l'adoption d'exercices d'échauffement. La mère, l'entraîneure et l'intervenante ont mentionné que Mia était reconnue pour avoir un bon tempérament ainsi qu'une écoute exemplaire. Compte tenu des attitudes de Mia, qui sont l'ouverture et le respect des consignes, elles ont rapporté avoir adapté leurs stratégies d'enseignement de l'habileté de vie (c.-à-d. en lui enseignant de manière plus magistrale les outils de la plateforme), puisqu'elles savaient que Mia l'apprendrait facilement en appliquant les conseils de ses intervenantes et de sa mère. Les propos de son entraîneure vont dans ce sens :

Comme l'intervenante le dit, Mia n'est pas une enfant problématique. C'est une enfant modèle, une fille qui écoute, alors je n'avais aucun doute qu'elle allait reproduire les apprentissages concernant les

comportements sécuritaires par elle-même après l'intervention. Elle est vraiment super disciplinée et autonome.

Mia, quant à elle, a mentionné avoir déjà adopté des comportements sécuritaires dans son entraînement (p. ex. en s'échauffant avant de commencer ou en apposant des tapis sur les murs et le sol, ce qui a facilité la consolidation de l'habileté de vie « comportements sécuritaires » lors de l'accompagnement. Elle a déclaré : « Je dirais que c'est vraiment un automatisme parce que ça fait longtemps que je fais de la gym, ça vient tout seul. » L'entraîneure a ajouté :

C'était un peu inné aussi [l'adoption de comportements sécuritaires]. Les gymnastes savent que le gymnase n'est pas le plus sécuritaire et elles ont déjà le réflexe de placer leur tapis où il faut. Elles placent les tapis avant même qu'on arrive quelquefois. Je fais parfois des rappels, mais souvent ils sont placés. Mia est parmi celles qui installent quand même bien l'environnement pour s'entraîner.

Bien que Mia ait adopté des comportements favorables à sa sécurité dans son sport, sa mère et son entraîneure ont toutefois souligné la présence de certains éléments problématiques que l'on retrouvait tant chez Mia que chez la majorité des gymnastes, notamment l'anxiété de performance ou le manque d'écoute de signaux d'alerte donnés par le corps. L'identification de ces problèmes a permis de préciser le besoin de Mia et ainsi d'ajuster les interventions auprès d'elle en ciblant, par exemple, des outils axés davantage sur la reconnaissance des signes de blessures. La mère a affirmé :

Les défis de mon enfant, c'est de reconnaître que ce n'est pas juste pour les commotions cérébrales, c'est reconnaître que son corps lui parle, puis il lui dit parfois qu'elle doit s'arrêter. Juste d'être en mesure d'écouter son corps, ça serait une belle réussite, mais c'est encore un défi.

2.1.4 Équipement personnel

En raison du contexte et des exigences propres à la gymnastique, le domaine de la matrice « Équipement personnel » était plus limité dans le cas présent. En effet, cette discipline se caractérise par une utilisation minimale d'équipements personnels, à l'exception du maillot. À cet égard, Mia a mentionné : « [...] on n'a pas vraiment d'équipement sur nous. » Dans le contexte scolaire, hormis certaines activités spécifiques telles que les sciences, le recours à de l'équipement personnel demeure également limité. Tel que précisé par Mia : « On a des lunettes de protection et c'est tout ce qu'on a. » Ainsi, toutes les participantes ont affirmé que les enjeux liés à la sécurité sont moins saillants dans ce domaine d'intervention, ce qui s'explique par la faible utilisation d'équipements personnels.

2.2 Utilisation de stratégies d'enseignement ou d'accompagnement de l'habileté de vie

Une fois les facteurs de risque identifiés par l'entraîneure, l'intervenante et la mère, celles-ci ont pu cibler les éléments qu'elles voulaient travailler avec Mia, dans le but de lui enseigner des comportements sécuritaires. L'entraîneure et l'intervenante ont pu utiliser les stratégies de leur choix dans cet enseignement auprès de Mia.

2.2.1 Stratégies explicites

Les résultats indiquent que l'entraîneure et l'intervenante ont utilisé des stratégies explicites pour enseigner des comportements sécuritaires à Mia. Elles ont utilisé la plateforme Gagnant pour la vie afin d'appuyer leurs

interventions qui avaient pour but de répondre au besoin nommé par Mia (c.-à-d. reconnaître les signes et symptômes d'une blessure telle qu'une commotion cérébrale et connaître les quatre domaines d'intervention). Par leurs rôles distincts, elles ont appliqué différentes méthodes pour enseigner cette habileté de vie à Mia (c.-à-d. un jeu de *vrai ou faux* sur les commotions cérébrales et la discussion). Un accompagnement a été effectué par l'étudiante-chercheuse, par l'entremise d'une séance d'observation, dans l'optique d'offrir un suivi et une rétroaction sur les interventions mises en place par l'entraîneure. Les interventions de l'entraîneure ont consisté en un enseignement magistral, puis en un jeu, tout en enseignant directement à Mia des notions de l'habileté de vie « comportements sécuritaires ». L'entraîneure a expliqué :

À la rencontre qu'on a faite, on a fait des petites activités et des mises en situation interactives de 15 minutes. J'ai fait l'enseignement des symptômes et leur durée, puis des mythes et réalités s'il y avait un événement qui survient. Par exemple, des vrais ou faux comme : « Si des symptômes apparaissent dans la semaine suivant l'événement, est-ce que tu peux avoir une commotion ? » Aussi, on a fait un jeu avec des papiers pour qu'elle se situe par rapport aux symptômes et à la détection.

Les résultats révèlent que l'accompagnement offert lors de cette intervention a permis à l'entraîneure de constater que Mia avait besoin d'activités interactives. Elle a affirmé modifier sa stratégie d'enseignement, en passant de l'enseignement magistral à l'enseignement par apprentissage actif, pour ses autres interventions auprès de Mia. La mère et l'intervenante ont opté pour un enseignement explicite des outils sur les comportements sécuritaires adaptés à son contexte de gymnastique et un accompagnement par la discussion au sujet des risques de blessures dans ses contextes scolaire et sportif, puisque selon elles, cette manière était la plus adaptée pour Mia, qui manquait souvent de temps entre ses entraînements et ses heures de cours à l'école. Par exemple, la mère a mentionné avoir discuté à plusieurs reprises des apprentissages acquis sur les risques de blessures et sur les signes des commotions cérébrales en contexte sportif lors de leur retour des entraînements en voiture. L'intervenante, quant à elle, a mené une discussion dans son bureau.

2.3 Transfert de l'habileté de vie

Une fois l'enseignement de l'habileté de vie « comportements sécuritaires » effectué en contexte sportif, un transfert de cette habileté vers les contextes scolaire et familial était souhaité. Mia a mentionné que les comportements sécuritaires enseignés par son entraîneure ont été discutés avec sa mère à la maison. Toutefois, Mia a soulevé que le transfert en contexte scolaire demeurerait encore flou pour elle : « Je ne sais pas ça pourrait être quoi à l'école. » Dans la même lignée, la mère a affirmé :

La commotion cérébrale, c'est une blessure qui a des répercussions sur plein d'autres sphères de la vie. C'est la notion de commotion cérébrale la plus facile à adapter pour l'école. Lorsqu'on parle d'une cheville foulée, à part donner des béquilles et donner accès à l'ascenseur, on ne peut pas faire grand-chose à l'école.

Ce résultat du transfert, qui dénote une incompréhension de l'application des comportements sécuritaires en contexte scolaire, est ressorti comme étant une conséquence d'un manque de discussion entre les quatre participantes sur ce sujet. En effet, l'entraîneure et l'intervenante ont mentionné ne pas avoir déployé de stratégie spécifique pour que le transfert s'effectue en raison du tempérament attentif et de l'attitude positive de Mia envers l'adoption de comportements sécuritaires. Du côté de la mère, aucun résultat n'est ressorti à ce sujet. L'entraîneure a fait un lien avec les occasions offertes à Mia de transférer l'habileté de vie « comportements sécuritaires » et a rapporté :

Je ne pense pas qu'on ait abordé le transfert de l'habileté de vie. Honnêtement, à part les mises en situation qu'on a fait qui l'ont placée dans des situations dans son sport et où on lui disait que, dans son futur rôle d'entraîneure l'apprentissage des comportements sécuritaires va lui être utile. Sinon, je ne pense pas que l'on a vraiment abordé la notion de transfert ailleurs. Mais c'est sûr que côté comportements sécuritaires, ça vient se refléter aussi à la maison, mais je n'en ai pas parlé directement avec Mia.

2.4 Collaboration entre les participantes

Afin de favoriser l'enseignement et le transfert de l'habileté de vie « comportements sécuritaires » chez Mia, les participantes ont été encouragées à collaborer entre elles. Les principaux moyens identifiés par les participantes dans le but d'optimiser la collaboration étaient l'échange de courriels et la discussion dans la palestre. En effet, elles procédaient à des échanges portant sur les enseignements dispensés à Mia ainsi que sur ceux à venir, afin d'assurer la cohérence de leurs interventions.

Les participantes ont révélé que la communication était bien établie dès le début du projet entre Mia, sa mère et l'entraîneure. Se côtoyer à plusieurs reprises chaque semaine a favorisé l'établissement d'un lien entre les participantes, ce qui a contribué à l'identification du besoin de Mia dans ce projet d'accompagnement. L'entraîneure a mentionné :

Sa mère, Mia et moi, on a une bonne communication. Juste nous trois, ça s'est super bien déroulé l'étude. À la rencontre de bulletin, on s'est mises à jour sur un peu tout concernant les comportements sécuritaires. On a discuté de tout le projet et ça s'est bien passé.

Les résultats révèlent que les communications entre l'intervenante et les autres participantes ont été plus rares que celles entre le parent et l'entraîneure. La mère a expliqué :

Avec la *coach*, il n'y a pas de problème, c'est super facile de lui parler. Ça fait partie des succès, on a une discussion facile, on peut parler de n'importe quoi, ce qui fait que c'est facile. On se parle souvent par courriel ou on se croise souvent ici [à la palestre], mais l'intervenante, à part quand on a fait la rencontre avec tout le monde, je ne l'ai jamais croisée.

De plus, Mia et l'entraîneure ont rapporté qu'un nombre limité de contacts avait eu lieu avec l'intervenante. Plus de contacts étaient alors souhaités pour qu'un transfert des connaissances dans les contextes autres que celui du sport soit favorisé. Les participantes ont été invitées à plusieurs reprises à communiquer entre elles afin de favoriser le transfert des apprentissages de Mia. Selon l'analyse des données, l'entraîneure, Mia et sa mère ont mentionné avoir rencontré l'intervenante à deux reprises, soit aux deux entretiens de groupe. Lorsque la composante de la communication a été abordée, l'intervenante a expliqué que, par son rôle distinct, il a été difficile pour elle de s'intégrer au groupe de participantes et de communiquer avec celles-ci. Elle a précisé avoir davantage collaboré avec le directeur de la discipline sportive, une collaboration qu'elle jugeait également essentielle. La collaboration avec le directeur sportif a, en effet, été identifiée comme un point positif par les autres participantes, puisqu'elle permet la cohérence de l'enseignement des comportements sécuritaires entre les différents acteurs, ce directeur étant en interaction constante avec les entraîneurs, les parents et les intervenants scolaires. L'intervenante a mentionné :

Concernant mon rôle, je suis plus à l'écart. Je n'ai pas parlé à sa maman depuis notre rencontre en groupe. L'entraîneure, je ne la connais pas, et la journée où je suis allée visiter la palestre, elle ne travaillait pas. Ma relation est vraiment avec le responsable [directeur du club]. Toutes les communications avec la mère et l'entraîneure, je n'en ai pas vraiment parce que mon rôle est plus éloigné, tandis que l'entraîneure, c'est son rôle de tout le temps parler avec le parent.

Des questions plus poussées adressées à l'entraîneure et à la mère ont fait ressortir que, en raison de la nature attentive et calme de Mia, elles n'ont pas ressenti le besoin de communiquer davantage avec l'intervenante. L'entraîneure a précisé :

Mia n'est pas une enfant difficile, comme ça a été mentionné plusieurs fois, alors il n'y avait pas de suivi qui devait être lié à l'école. Ça s'est fait à l'interne, à la gymnastique, et c'est tout, c'est correct. S'il y a besoin, on sait que l'intervenante est là, et moi, je vais en parler au directeur et on va faire le suivi. Ça fonctionne comme cela et je ne crois pas qu'on doive se rendre jusque-là avec Mia, donc c'est parfait.

2.5 Facilitateurs de l'accompagnement

2.5.1 Accompagnement par l'étudiante-chercheuse

L'accompagnement offert par l'étudiante-chercheuse s'est traduit de différentes manières, que ce soit en offrant aux participantes des outils adaptés à leur besoin ou en proposant un calendrier des réalisations. L'entraîneure, l'intervenante et la mère ont soulevé que cet accompagnement les avait aidées à accomplir le projet sans contraintes. L'entraîneure a souligné que l'étudiante-chercheuse était disponible pour répondre à ses questionnements : « C'était vraiment bien, tout s'est bien déroulé, et si j'avais des questions, tu étais là pour répondre. » L'intervenante a indiqué que l'étudiante-chercheuse faisait des rappels par courriel chaque semaine afin qu'une progression dans l'intégration et l'enseignement des outils présents dans les différentes phases de la plateforme s'effectue de manière constante. Elle a mentionné que la clarté de ces rappels était bénéfique pour l'avancement de l'étude :

C'était très bien ! Les rappels, c'est bon avec les dates. Avec le site [plateforme Gagnant pour la vie], tu nous indiquais : « OK à cette date-là, vous devriez avoir lu ce texte-là. » Ça été bien utile, sans trop pousser non plus. C'était clair, *short, and sweet*.

Pour sa part, l'entraîneure a mentionné que, en plus du calendrier de réalisations et des rappels par courriel offerts pour fournir un cadre, elle a également apprécié le fait qu'elles pouvaient cheminer selon leur propre rythme avec flexibilité. À ce sujet, elle a affirmé :

Je trouve qu'on pouvait y aller à notre vitesse. C'est ce qui était le *fun*. Je ne me sentais pas pressée par les choses, puis on ne se sentait pas surchargées non plus. C'est bien qu'on avait le temps et qu'on avait aussi le petit côté flexibilité. Il n'y avait pas de presse pour finir le projet. C'était bien.

2.5.2 Contenu de la plateforme

Toutes les participantes ont rapporté que la plateforme Gagnant pour la vie leur a autant donné l'occasion de faire l'acquisition de nouvelles connaissances que de faire un rappel sur certaines notions apprises. L'entraîneure a expliqué :

Ça m'a fait revoir les notions par rapport aux commotions cérébrales, ce qui n'est jamais trop quand on est *coach* de gymnastique. [...] Côté planification, ça m'a aidé parce qu'il y a de nouveaux outils que je ne connaissais pas et, côté connaissances des commotions cérébrales, ça fait un bon rappel.

Dans la même lignée, l'intervenante a précisé que les outils sur les commotions cérébrales étaient pertinents pour faire cheminer Mia. Le fait d'avoir divers outils qui touchaient la sécurité physique et qui se trouvaient dans la plateforme Gagnant pour la vie était également souligné comme un point positif. Elle a rapporté :

J'ai bien aimé vos outils dans ce site [Gagnant pour la vie], c'était intéressant. Je suis entraîneure, mais pas en gymnastique, et ce sont des outils [les infographies sur la reconnaissance d'une blessure comme une commotion cérébrale] que, si j'étais encore *coach*, j'utiliserais. C'est bien de savoir qu'il y a une plateforme

qui peut aider les entraîneurs. J'ai aussi aimé aborder des sujets qu'on oublie parfois avec nos athlètes. La sécurité, dans le contexte de gymnastique, on n'en parle pas beaucoup, c'est un peu oublié.

Dans le même sens, la mère a affirmé : « J'ai un enfant fragile aux commotions, donc ce n'était pas de l'inconnu, mais du rafraîchissement. » Celle-ci a également mentionné que le contenu de la plateforme et le projet dans sa globalité ont permis à sa fille d'approfondir ses connaissances sur l'habileté de vie « comportements sécuritaires ».

2.6 Défis de l'accompagnement

L'horaire chargé a constitué le principal défi rapporté par les participantes dans le cadre de l'accompagnement offert. Bien qu'une certaine flexibilité d'horaire leur ait été accordée, divers facteurs ont restreint leurs interventions, notamment une grève du personnel enseignant dans leur établissement scolaire. Par ailleurs, comme les entretiens individuels étaient planifiés à une date fixe, certaines participantes ont mentionné s'être senties surchargées durant cette période. À cet égard, l'entraîneuse a mentionné :

Quand on faisait les entretiens individuels et de groupe, je me sentais un peu pressée dans le temps. Il y avait aussi l'aspect des conflits d'horaires qui était difficile. Je trouve que les difficultés se trouvaient au niveau de la grève des enseignants et, comme l'intervenante a dit, nos modes de vie sont tous très différents.

3 Discussion

3.1 Quatre domaines d'intervention reliés aux comportements sécuritaires

Concernant l'environnement physique, les résultats mettent de l'avant que les participantes ont pris conscience des manques que comporte leur palestre de gymnastique en mentionnant que la disposition de leur environnement (p. ex. béton sur le sol du gymnase, espace restreint) et la présence d'équipements adéquats (p. ex. barres suspendues) sont à améliorer pour favoriser la sécurité des athlètes. À ce sujet, l'étude d'Audet et al. (2021) a montré un lien entre la qualité de l'environnement physique et le risque de blessure dans les stations de ski alpin du Québec. Plus précisément, il ressort que la taille des modules des parcs à neige est un facteur déterminant du niveau de risque de blessure qui y est associé. Ce résultat met en lumière l'importance de tenir compte de la qualité de l'environnement physique, dans une perspective de prévention des blessures et d'adoption de comportements sécuritaires.

Dans la présente étude, Mia pratique dans une palestre qui a été construite il y a 50 ans, et les intervenantes n'ont pas les ressources pour changer la disposition de l'environnement. La sécurité dans le sport est un concept large qui doit être adapté à la particularité de chaque milieu, puisqu'un environnement sain et sécuritaire est directement relié à une qualité de vie supérieure chez les personnes gymnastes (Arifiati et Wahyuni, 2021). Pour aider à créer un environnement de pratique sécuritaire, en considérant les caractéristiques propres à chaque contexte, il serait judicieux sur le plan interventionnel d'accompagner les intervenants et les intervenantes dans l'implantation de stratégies de prévention, qu'elles soient actives (c.-à-d. des mesures prises directement par l'individu) ou passives (c.-à-d. des mesures qui ne relèvent pas du pouvoir de l'individu en soi ; Goulet et Babul, 2015).

En ce qui concerne la supervision de Mia, les participantes ont mentionné qu'il est de la responsabilité première de l'entraîneure de faire l'enseignement de l'habileté de vie « comportements sécuritaires ». Cet enseignement se fait en assumant plusieurs rôles, de la planification des entraînements à la surveillance constante des mouvements et à l'éducation des comportements sécuritaires. Le succès du sport provient des athlètes, comme Mia, mais aussi, dans une certaine mesure, du personnel entraîneur qui a plusieurs rôles à exercer au niveau de l'encadrement et de l'enseignement d'habiletés aux athlètes (Sterkowicz-Przybycien et Purenovic-Ivanovic, 2021). Par ses contacts réguliers avec l'élève-athlète, l'entraîneur est l'acteur le plus important dans la mise en place du développement positif des élèves-athlètes (Camiré et al., 2020).

Quant aux attitudes et les comportements de Mia, les participantes ont rapporté qu'elle adoptait déjà des comportements sécuritaires avant le début de l'étude. Il lui a donc été plus facile de consolider les apprentissages de cette habileté de vie. La gymnastique est un sport qui nécessite l'acquisition de nombreuses habiletés techniques artistiques. La simple utilisation incorrecte d'un appareil peut être un risque lié à la pratique de la gymnastique (Stevens, 2022). La pratique de la gymnastique repose sur l'exécution de gestes successifs et contrôlés (p. ex. l'alignement des segments corporels). Bien que Mia ait démontré l'adoption de tels comportements, il serait erroné de généraliser cette observation à l'ensemble des gymnastes. En effet, les processus d'apprentissage peuvent être influencés par des caractéristiques individuelles, notamment des facteurs internes tels que l'âge, le sexe ou encore le tempérament (Pierce et al., 2017). À titre illustratif, Mia, décrite comme une jeune fille au tempérament calme, pourrait présenter un mode d'apprentissage distinct de celui d'une gymnaste ayant un tempérament moins posé et moins réfléchi.

L'équipement personnel, pour sa part, se limite pour Mia à un maillot pour s'entraîner. Les blessures étant fréquentes en gymnastique (Hamel et al., 2019), les gymnastes peuvent porter certains équipements de protection (p. ex. une genouillère) pour contribuer à prévenir les blessures. Cet équipement est à la discrétion de chaque athlète, raison pour laquelle Mia n'en portait pas.

La matrice d'identification des facteurs de risque a contribué à relever certains risques associés aux quatre domaines d'intervention. Dans de futures études, il serait pertinent d'intégrer un questionnaire sportif à l'équipe (p. ex. directeur du club de gymnastique) si c'est applicable, ce qui pourrait rehausser le travail de collaboration entre tous les acteurs impliqués pour identifier les facteurs de risque présents dans l'environnement.

3.2 Utilisation des stratégies d'enseignement ou d'accompagnement des habiletés de vie

L'entraîneure, l'intervenante et la mère ont rapporté avoir eu recours à des stratégies explicites, comme la discussion avec Mia concernant les risques de blessures ainsi que l'enseignement par le jeu. L'utilisation de stratégies variées est reconnue comme pouvant favoriser l'apprentissage d'une habileté de vie (Santos et al., 2020). À cet égard, la discussion s'est avérée constituer une force dans les enseignements et l'accompagnement offerts à Mia, en plus d'être fréquemment valorisée comme stratégie explicite dans les programmes visant l'enseignement et le transfert des habiletés de vie (Santos et al., 2020). Les jeunes athlètes peuvent manquer de motivation lorsqu'il est question d'appliquer des principes de sécurité physique, autant en contexte sportif qu'en contexte scolaire et familial (Sorg et al., 2020). En favorisant les échanges avec une personne de confiance au sujet des expériences vécues en milieu scolaire et sportif, et en s'appuyant sur des

exemples concrets adaptés à l'apprenant, la discussion constitue une avenue prometteuse pour soutenir une réflexion approfondie chez les élèves-athlètes. Cette démarche favorise notamment la prise de conscience des répercussions associées à l'adoption de comportements sécuritaires dans le contexte du sport scolaire.

3.3 Transfert de l'habileté de vie

Les résultats ont indiqué un soutien limité apporté à Mia du côté du transfert de la part de son entraîneure et de son intervenante. Ceci peut expliquer la difficulté de Mia à comprendre l'importance des comportements sécuritaires en contextes scolaire et familial. Par ailleurs, la nature calme de Mia a été identifiée par l'entraîneure et l'intervenante comme un élément qui, à lui seul, pourrait permettre à Mia de faire le transfert de comportements sécuritaires en sport dans le contexte scolaire. Avec une intention pédagogique précise et structurée, l'enseignement explicite des habiletés de vie peut permettre aux élèves-athlètes d'avoir une compréhension et une application plus approfondies de l'habileté de vie, permettant ainsi son transfert dans un autre contexte (Bean et al., 2018). De plus, la stratégie de la discussion, utilisée par la mère, ne semble pas avoir été suffisante pour aider Mia à transférer l'habileté de vie « comportements sécuritaires » en contextes scolaire ou familial, ce qui concorde avec les résultats de Bean et al. (2018) qui mentionnent que plusieurs stratégies (p. ex. permettre la pratique du transfert de l'habileté de vie) doivent être mises à profit pour permettre le transfert de l'habileté de vie.

Dans de futurs programmes d'accompagnement visant l'enseignement et le transfert des habiletés de vie, il apparaît pertinent d'intégrer davantage d'interventions pour expliquer les facteurs qui influencent le transfert et les conséquences qui en découlent, notamment la planification de rencontres formelles réunissant l'ensemble des personnes participantes. Ces rencontres permettraient de mieux expliciter les facteurs influençant le transfert ainsi que les conséquences qui y sont associées. Une telle démarche pourrait contribuer à atteindre les visées du projet tout en favorisant l'engagement des personnes participantes dans le déploiement d'efforts soutenus en vue de promouvoir le transfert des habiletés dans divers contextes.

3.4 Collaboration entre les participantes

Les résultats permettent d'observer une grande collaboration entre la mère, l'entraîneure et Mia, en raison de la proximité déjà instaurée entre elles. À ce sujet, Smoll et al. (2011) discutent du « triangle athlétique » qui met de l'avant l'interaction essentielle de la personne entraîneure, des parents et de l'athlète, dans l'objectif de favoriser à la fois des résultats développementaux positifs et une amélioration de la performance. Cette conceptualisation théorique s'est avérée pertinente dans le cadre de la présente étude, où Mia, son entraîneure et sa mère ont collaboré en symbiose pour la sécurité et le bien-être physique de Mia. L'établissement d'une telle relation peut alors favoriser l'apprentissage et le transfert d'habiletés de vie (Camiré et al., 2020).

Alors que le triangle athlétique s'est installé auprès de ces trois participantes, l'intervenante n'a pas été incluse dans les communications, puisqu'elle occupait un rôle distinct qui nécessitait peu de contacts avec Mia. Pour contrebalancer ce fait, l'intervenante a eu plusieurs communications avec le directeur du club de gymnastique. Souvent oubliée, l'implication des gestionnaires sportifs (c.-à-d. le directeur du club de gymnastique) dans les programmes d'enseignement des habiletés de vie est importante, car ces personnes clés permettent de mettre en place des dispositifs favorisant le développement positif des élèves-athlètes (p. ex. en offrant des ressources supplémentaires, comme l'accessibilité à un budget ou à d'autres types d'outils

au personnel entraîneur ; Sturges et al., 2020). Dans la présente étude, le directeur du club de gymnastique a été impliqué dans les interventions et la collaboration avec l'intervenante. Il a notamment discuté du processus d'enseignement de l'habileté de vie avec ses membres participants et les a aidés pour l'identification des éléments de la palestre à améliorer.

Ces résultats soutiennent l'importance d'instaurer une collaboration entre les différentes personnes qui œuvrent de près ou de loin auprès des élèves-athlètes. Sur le plan pratique, il serait pertinent d'encourager les personnes clés des milieux sportif, scolaire et familial à jouer un rôle actif (p. ex. en collaborant avec les autres membres et en s'engageant dans le processus d'enseignement des habiletés de vie directement auprès des élèves-athlètes) dans le développement d'habiletés de vie dans le contexte sportif des élèves-athlètes afin que des changements de culture positifs s'opèrent dans le milieu. Il serait également juste de soutenir le rôle important qu'ont les gestionnaires dans le développement des jeunes, en les impliquant dans le programme d'enseignement des habiletés de vie et en collaborant avec eux. Enfin, dans le cadre d'une étude future, il serait intéressant d'intégrer une personne significative qui intervient fréquemment en contexte scolaire ou sportif auprès de l'élève-athlète, en plus de l'entraîneur, de l'intervenante et du parent, dans l'objectif d'explorer plus en profondeur l'approche collaborative établie entre les différents membres du cas.

3.5 Facilitateurs et défis de l'accompagnement

Les facilitateurs soulevés par les participantes sont l'écoute de l'étudiante-chercheuse, l'accompagnement qu'elle a offert par courriel dans chacune des phases ainsi que le contenu de la plateforme Gagnant pour la vie. Ce résultat va dans le même sens que ceux de Santos et al. (2019), qui ont montré la pertinence d'avoir un accompagnement d'une personne présente sur le terrain, en contact direct avec les participants, afin d'avoir des rétroactions individualisées.

De plus, les outils de la plateforme Gagnant pour la vie ont été mentionnés comme étant une valeur ajoutée au projet d'accompagnement. Les outils de cette plateforme, qu'ils soient utilisés intégralement ou adaptés spécifiquement au contexte de gymnastique, ont été utiles dans l'enseignement de l'habileté de vie « comportements sécuritaires » auprès de Mia et ont été perçus comme étant des facilitateurs dans l'accompagnement.

Dans de futurs programmes d'enseignement et de transfert des habiletés de vie, il serait judicieux de continuer à offrir un accompagnement individualisé pour aider à l'intégration d'outils concrets dans le milieu pour toutes les personnes participantes, cela s'étant avéré positif dans la présente étude. L'apprentissage et le transfert d'une habileté de vie pourraient être ainsi facilités.

Les participantes ont mentionné un seul défi, soit les horaires chargés de chacune. À cet égard, il pourrait être judicieux d'implanter un tel programme d'accompagnement dans une étude longitudinale plus longue (p. ex. un an) afin d'offrir une flexibilité mieux adaptée à la disponibilité des personnes participantes.

Conclusion

Cette étude contribue à l'avancement des connaissances en mettant en lumière l'importance d'instaurer une collaboration entre les différentes personnes participantes, dont les parents, dans le processus d'enseignement et de transfert des habiletés de vie chez les élèves-athlètes. Grâce à l'accessibilité de ses

outils et de ses ressources, le programme Gagnant pour la vie a permis de favoriser l'enseignement de l'habileté de vie « comportements sécuritaires ». Ce programme a, de plus, permis, tout au long du projet, l'apprentissage de nouveaux outils et un rappel des notions déjà connues sur les pratiques sécuritaires à avoir en contextes scolaire et sportif. En complémentarité, l'accompagnement individualisé offert par l'étudiante-chercheuse a favorisé la mise en place de stratégies d'enseignement explicites pour que Mia apprenne des comportements sécuritaires et qu'elle soit en sécurité dans ses différents contextes de vie. Malgré ces contributions, il importe toutefois d'indiquer qu'une des limites de l'étude concerne le cas unique. Il serait pertinent de réaliser des études de cas multiples pour établir des similitudes et des différences entre les cas en gymnastique et dans d'autres sports.

Références bibliographiques

- Allen, G. et Rhind, D. (2019). Taught not caught: Exploring male adolescent experiences of explicitly transferring life skills from the sports hall into the classroom. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(2), 188-200. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1519717>
- Arifiati, R. F. et Wahyuni, E. S. (2021). Gymnastics improve quality of life. *Jurnal Keterampilan Fisik*, 6(1), 29-37. <https://doi.org/10.37341/jkf.v0i0.252>
- Audet, O., Macpherson, A. K., Valois, P., Hagel, B. E., Tremblay, B. et Goulet, C. (2021). Terrain park feature compliance with Québec ski area safety recommendations. *Injury Prevention*, 27(3), 215-220. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2019-043629>
- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T. et Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest*, 70(4), 456-470. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451348>
- Camiré, M. (2015). Examining high school teacher-coaches' perspective on relationship building with student-athletes. *International Sport Coaching Journal*, 2(2), 125-136. <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0098>
- Camiré, M., Kendellen, K., Rathwell, S. et Turgeon, S. (2020). Evaluating the coaching for life skills online training program: A randomised controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 48, 101649. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101649>
- Carrière, R., Trottier, C., Drapeau, V., Frenette, E., Goulet, C., Brochu, C., Camiré, M. et Lemyre, P. N. (2024). Winner for Life: A three-year study of student-athletes' life skills development in a training programme for coaches and teachers. *Psychology of Sport and Exercise*, 71, 102573. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102573>
- Carrière, R., Trottier, C., Drapeau, V., Goulet, C., Camiré, M., Lemyre, P. N., et Frenette, É. (2023). Experiences of high school stakeholders and student-athletes participating in an ongoing longitudinal life skills training program. *Journal of Applied Sport Psychology*, 35(2), 178-201. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.2015478>
- Comité scientifique de Kino-Québec. (2020). *Pour une population québécoise physiquement active : des recommandations – Savoir et agir*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes-lies/CSKQ/CSKQ_Population-physiquement-active_Complet.pdf

- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4^e éd.). Sage.
- Gagnant pour la vie. (2026). *Programme Gagnant pour la vie*. Université Laval.
<https://www.gagnantpouurlavie.ulaval.ca>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Goulet, C. et Babul, S. (2015). The burden of sport and recreational injuries. Dans I. Pike, S. Richmond, L. Rothman, et A. Macpherson (dir.), *Canadian injury prevention resource: An evidence-informed guide to injury prevention in Canada* (p. 475-486). Public Health Agency of Canada.
<https://www.deslibris.ca/ID/10093160>
- Haddon Jr, W. (1972). A logical framework for categorizing highway safety phenomena and activity. *The Journal of Trauma*, 12(3), 193-207. <https://doi.org/10.1097/00005373-197203000-00002>
- Hamel, D., Tremblay, B. et Nolin, B. (2019). *Étude des blessures subies au cours de la pratique d'activités récréatives et sportives au Québec en 2015-2016*. Institut national de santé publique du Québec.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2525_blessures_activites_recreatives_sportives.pdf
- Koh, K. T., Camiré, M., Lim Regina, S. H. et Soon, W. S. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: A follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1165194>
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (4^e éd.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003281917>
- Maurice, P., Lavoie, M., Laflamme, L., Svanström, L., Romer, C. et Anderson, R. (2001). Safety and safety promotion: Definitions for operational developments. *Injury Control and Safety Promotion*, 8(4), 237-240. <https://doi.org/10.1076/icsp.8.4.237.3331>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña Johnny. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4^e éd.). SAGE.
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2026a). *Programmes Sport-études*. Gouvernement du Québec.
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programmes-sport-etudes>
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2026b). *Programmes d'activités parascolaires Jeunes actifs au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip/actions-dans-les-milieus-de-vie-des-jeunes/offrir-diverses-ressources-et-activites-favorables-a-la-sante-et-au-bien-etre-des-jeunes-a-l-ecole>
- Pierce, S., Gould, D. et Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 186-211. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>

- Santos, F., Bean, C., Azevedo, N., Cardoso, A., Pereira, P. et Cruz, H. (2020). Moving from an implicit to an explicit approach of life skills development and transfer: The case of surfing in schools. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020933316>
- Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D. J., Campos, H., Conceição, M. et Silva, A. (2019). Process and outcome evaluation of a positive youth development-focused online coach education course. *International Sport Coaching Journal*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0101>
- Smith, B. et McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Smoll, F. L., Cumming, S. P. et Smith, R. E. (2011). Enhancing coach-parent relationships in youth sports: Increasing harmony and minimizing hassle. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(1), 13-26. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.1.13>
- Sorg, M., Ruffault, A., Martin, S., Hanon, C., Jacquet, L., Verhagen, E. et Edouard, P. (2020). Étude sur la perception des blessures par les athlètes et leurs influences sur la réalisation de mesures de prévention des blessures en athlétisme. *Journal de traumatologie du sport*, 37(4), 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.jts.2020.09.004>
- Sterkowicz-Przybycień, K. et Purenović-Ivanović, T. (2021). What are the most important activities in a rhythmic gymnastics coach profession? An exploratory analysis of coaches' opinions. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(3), 2010-2018. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s3257>
- Stevens, J. (2022). *Sport sécuritaire : enjeux et pratiques critiques*. Open Library. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/sportsecuritaire/chapter/creating-and-implementing-safe-sport-at-a-canadian-national-sport-organization-a-case-study-of-gymnastics-canada/>
- Sturges, A. J., Huysmans, Z., Way, W. et Goodson, A. (2020). Examining the role of high school athletic directors in promoting leadership development in high school student-athletes. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 14(1), 58-81. <https://doi.org/10.1080/19357397.2020.1736485>
- Trottier, C., Toupin, J., Drapeau, V., Pépin, M-A., Frenette, E, Goulet, C., Falcão, W. R., Billaut, F., Pelet, S., Trudel, P., Veillette, R. et Lavoie, S. (2021). *Évaluation des enjeux et besoins des élèves-athlètes faisant partie d'un programme Sport-études au secondaire*. Ministère de l'Éducation du Québec, 161.
- Turnnidge, J., Côté, J. et Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>
- Williams, C., Neil, R., Cropley, B., Woodman, T. et Roberts, R. (2020). A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. *Journal of Applied Sport Psychology*, 34(2), 409-435. <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1792583>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6^e éd.). SAGE