



Les activités sportives dans une perspective psychosociale : analyses préliminaires d'adolescents participants à des défis sportifs

Un article de :

Nicolas Moreau, Professeur adjoint à l'École de service social, Université d'Ottawa

Olivier Chanteau, travailleur social au programme jeunes en difficulté, CSSS Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent;

Maryse Benoît, Professeure, Département de psychologie, Université de Sherbrooke;

Marie-Pier Dumas, Étudiante au Baccalauréat, Département de psychologie, Université de Montréal;

Audrey Laurin-Lamothe, Étudiante au doctorat, Département de sociologie, UQAM;

Luc Parlavecchio, entrepreneur social, président- directeur général, Coopérative DesÉquilibres.

Introduction

Un nombre important de programmes institutionnels s'adressant aux jeunes en difficulté privilégie des approches axées sur l'expression verbale¹. Les pratiques de counselling et de psychothérapie ainsi que la plupart des interventions psychosociales s'inscrivent directement dans cette perspective (Boutereau-Tichet, Jourdain-Menniger, & Lannelongue, 2005; Gendreau, 2002). Dans ce contexte, l'alliance thérapeutique se fonde généralement sur une interaction dialectique (discussion, introspection, analyse) qui favorise des processus cognitifs ou réflexifs. L'objectif poursuivi est alors d'encourager la verbalisation de difficultés et l'exploration de solutions dans un contexte accueillant et confidentiel (Clark, 2007). Le cadre thérapeutique est souvent normalisé et les interventions contractualisées sous forme de plans. Ces approches ont également tendance à favoriser des rencontres prédéterminées, dans des lieux fixes, où les participants sont généralement assis.

Plusieurs études ont montré l'utilité de ce type d'approche auprès de jeunes vivant des difficultés. Une méta-analyse de Cooper (2009) sur les interventions non-directives de type humaniste, pratiquée dans les écoles secondaires de Grande-Bretagne, relève que celles-ci sont reliées à une amélioration du sentiment de bien-être et des rendements scolaires. En Amérique du Nord, les interventions *par la parole* de style directif, telles que les approches cognitivo-comportementales, ont pour leur part montré une efficacité dans le traitement de problèmes d'anxiété (Albano, 2009), de dépression (Gill & Brannigan, 2008), ainsi que des comportements antisociaux (Townsend, 2007).

Le taux de participation et d'engagement des jeunes en difficulté, dans une démarche de relation d'aide ou d'intervention psychosociale, demeure néanmoins un enjeu considérable (Binder, Holgersen, & Høstmark Nielsen, 2008; Coatsworth, Santisteban, McBride, & Szapocznik, 2001; Santisteban, et al., 1996; Szapocznik, et al., 1988). L'adolescence est associée à une plus grande instabilité, ainsi qu'à une attitude de

¹ Il nous faut cependant mentionner que les techniques comportementales, dans les centres jeunesse du Québec (Canada), sont beaucoup utilisées lors des pratiques psycho-éducatives. Ainsi, toutes les approches psychosociales n'ont pas recours aux approches verbales.

résistance, de passivité, voire de défiance face à un processus de relation d'aide (Kline, 2009). Les approches par la parole semblent avoir une efficacité limitée auprès de jeunes peu disposés à l'expression verbale, à la réflexion ou à l'introspection (Benson, 1997; Craig & Nylund, 1997). De plus, la temporalité des jeunes se situe dans le registre de l'immédiat, en forte diachronie avec les habitus institutionnels qui favorisent des rencontres planifiées et structurées (Bourdon & Bélisle, 2005). Un certain nombre d'individus se montre ainsi réticent à s'engager dans un processus, perçu comme étant trop standardisé. Une mauvaise perception des services sociaux et de leur utilité, la peur du jugement, ainsi que le sentiment d'être stigmatisé seront alors déterminants dans la décision de ne pas faire appel à des services d'aide conventionnels (Ingoldsby, 2010).

Nombre de jeunes en situation de grande détresse sont par ailleurs particulièrement difficiles à mobiliser ou à rejoindre, notamment : 1) les jeunes placés en établissement (Marier, 2004); 2) ceux vivant en marge de la société ou en situation d'itinérance (Parazelli, 2002); ainsi que 3) les jeunes fortement défavorisés sur le plan socio-économique ou ceux issus de familles immigrantes (Nock & Ferriter, 2005). Ces jeunes auront parfois cumulé, simultanément et pendant de nombreuses années, des échecs sur les plans affectifs, sociaux et familiaux (Poirier, Chanteau, Marcil, & Guay, 2007). Certains auront vécu dans des conditions de vie peu enviables et très souvent délétères. Leurs rapports aux figures d'autorité sont marqués par la méfiance. Ainsi, ils se montrent réfractaires aux intervenants et à l'intervention (Cousineau, 2007). On observe alors chez eux un repli et un mouvement de désolidarisation face au monde des adultes et des institutions, ce qui peut se traduire par une tentative d'autonomisation par la marge loin des violences institutionnelles et sociales (Lemétayer, 2002; Marier, 2004; Parazelli, 2000).

Il en résulte que l'intervention en milieu institutionnel ou scolaire peut s'inscrire dans une perspective normative ou de contrôle social (Hébert, 2001) et entrer en compétition avec des enjeux identitaires et exploratoires, souvent marqués par des désirs d'émancipation, de rébellion ou encore de stratégies parfois ordaliques de régulations d'émotions, telles que la prise de risque et le dépassement de ses limites

physiques. Revendications existentielles et remise en question des normes sociales ne trouvent pas souvent écho dans la rencontre entre jeunes et intervenants lorsque les mécanismes d'intervention se montrent incapables d'adresser ces préoccupations fondamentales de quête de sens et d'émancipation (Poirier, et al., 2007). La rencontre entre jeunes et intervenants peut être mise en échec lorsque les stratégies d'intervention ou les mécanismes institutionnels ne tiennent pas suffisamment compte des préoccupations fondamentales de quête de sens et d'émancipation propre à l'adolescence (Chanteau, Poirier, Marcil, & Guay, 2007). L'objectif même d'inscription sociale, dans une perspective d'insertion professionnelle – soit d'une autonomisation plus ou moins souhaitée, voire imposée – semble avoir pour effet d'exacerber chez ces jeunes plus vulnérables un sentiment d'inadéquation, d'incompétence, de rejet, de solitude et de colère (Goyette & Turcotte, 2004; Vultur, 2005).

À cet égard, des stratégies d'intégration sociale et communautaire (Cousineau, 2007) tenant à la fois compte du rapport ambivalent aux institutions et de la marginalité et des jeunes en difficulté (Parazelli, 2002) représentent des alternatives novatrices et prometteuses. Dans ce contexte, l'utilisation d'activités récréatives est une pratique bien établie en travail de rue (Rivard & Mercier, 2009), en intervention communautaire (Bilodeau, Lefebvre, Cassan, Couturier, & Bastien, 2009) et en service social (Tucker, 2009). Ces interventions intègrent fréquemment des stratégies d'expression non verbale, telles que l'art thérapie (l'artisanat, le *tag*, l'écriture, les arts plastiques ou encore la musique) ainsi que des activités sportives. Les cadres d'intervention sont généralement plus flexibles et créatifs, et les parcours expérientiels des jeunes ne sont pas représentés comme des problématiques à résoudre en tant que telles, mais davantage comme des manifestations alternatives d'autonomisation. Plutôt que d'opposer les trajectoires marginales de ces jeunes à des normes sociales auxquelles ils souscrivent difficilement, ces approches ont tendance à privilégier des stratégies de dialogue et de réconciliation qui tiennent compte de leurs modes alternatifs de constructions identitaires (Parazelli, 2002). Dans l'ensemble, ces approches s'inscrivent dans une logique que l'on pourrait qualifier de «non-interventionniste», qui encourage

de manière transversale des processus de socialisation et d'individuation qui sont généralement plus congruents aux besoins particuliers des jeunes en difficultés. Leur particularité tient certainement au fait qu'elles reposent sur des modèles constructivistes qui semblent reconnaître davantage la subjectivité de l'expérience des jeunes.

Kiselica (2008) rapporte que l'alliance thérapeutique semble s'établir plus facilement lorsque les intervenants s'impliquent dans des activités de groupes récréatives ou sportives ainsi qu'à caractère pratique et utilitaire². Les recherches relatives à l'activité physique en tant qu'outil de développement psychosocial sont toutefois peu nombreuses et contradictoires.

Ainsi, plusieurs de ces études tendent à confirmer, chez les adolescents, la prégnance de l'activité physique dans le traitement de troubles anxio-dépressifs et de problématiques d'estime de soi ainsi que sur le bien-être physique et émotionnel (Babiss & Gangwisch, 2009; Covey & Feltz, 1991; Dishman, et al., 2006; Iannotti, Kogan, Janssen, & Boyce, 2009; Jerstad, Boutelle, Ness, & Stice, 2010; Wiles, et al., 2008). L'étude de Covey et al. (1991) auprès d'une cohorte de 149 adolescentes souligne l'apport de l'activité physique sur la résilience et l'équilibre émotionnel. Pour sa part, Bailey (2005) rapporte que la pratique sportive chez les adolescents semble favoriser la diminution de comportements délinquants.

À l'opposé, l'étude quantitative longitudinale de Faulkner et al. (2007) effectuée auprès de 7000 étudiants canadiens n'a trouvé aucun effet notable sur l'estime de soi des répondants. Dans cette même enquête, la pratique sportive semble même avoir été directement associée à l'augmentation de comportements délinquants, en particulier chez les garçons. Cette recherche abonde dans le même sens que celle menée par Miller et ses collègues (2007), où fut observée une diminution de l'estime de soi ainsi qu'une augmentation des comportements de violence.

² Il est cependant à noter que Kiselica fait davantage référence aux garçons.

Ainsi, la contextualité de l'activité physique semble jouer un rôle important. À cet effet, l'étude de Bartko et Eccles (2003) montre une nette différence sur le plan de l'épanouissement des jeunes entre des activités de type constructif (*structured*) – activités parascolaires, bénévolat, participation à un club – et des activités de type passif (*unstructured*) – télévision, jeux, réseautage. Ainsi, si la participation à une activité sportive semble liée positivement à un niveau plus élevé d'épanouissement personnel, celui-ci semble surtout avoir été influencé par la présence d'un contexte constructif et d'une plus grande implication sur le plan social. Cette variable de la contextualité pourrait possiblement expliquer l'ambivalence des études sur l'intervention par le sport.

L'étude de Wright (2006) reflète bien l'hypothèse de l'aspect bénéfique d'une «contextualité constructive». Ainsi la pratique d'un sport, telle que la boxe dans un contexte d'intervention valorisant des stratégies de solidarité et de réciprocité au sein du groupe, semble contribuer grandement au sentiment d'appartenance et de valorisation des jeunes. Les observations recueillies à travers les témoignages des participants tendent à montrer que ce type d'intervention permet l'exploration d'enjeux identitaires à la fois sur le plan physique, individuel et social. Symboliquement, la boxe engendre un sentiment d'*empowerment* à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur du ring.

La pratique d'un sport - dans un contexte d'intervention autoritaire - semble avoir l'effet inverse. La recherche de Pantaleon et Bruant (1999) est un exemple intéressant d'une contextualité que nous pourrions caractériser de contre-productive. Dans leur étude, l'utilisation de modes d'intervention perçues comme autoritaires était associée à une baisse du niveau de développement moral et une augmentation des mécanismes de compétition et de domination.

Ces études nous amène ici à considérer la complexité de la pratique sportive et des contextes favorisant le développement psychosocial des participants. Notre équipe de recherche s'est intéressée à un modèle coopératif d'intervention sportive à Montréal s'adressant à des jeunes en difficulté. Fondé par d'anciens sportifs de haut niveau

amateur et d'éducateurs sportifs, l'organisme *DesÉquilibres*³ propose une intervention axée sur la participation citoyenne et collective sous forme de défis sportifs. C'est d'ailleurs dans cette perspective que les animateurs de l'organisme ont adopté, pour se désigner, le terme d'« éductraîneurs », puisqu'ils se considèrent autant entraîneurs sportifs qu'éducateurs. La plupart de ces défis sont d'envergure: courses à relais de 250 km, randonnées pédestres en pleine nuit, sortie de 200 km en vélo ainsi que plusieurs semaines d'entraînement en groupe.

Méthodologie

Le recrutement des jeunes s'est fait sur une base volontaire. Pour ce faire, la coopérative de solidarité DesÉquilibres a organisé dans les deux bassins de recrutements montréalais (école secondaire et Carrefour jeunesse emploi) deux réunions, et ce, à une semaine d'intervalle, soit les 17 et 26 février 2009.

Durant la première réunion, l'organisme a présenté un film d'une durée de cinq minutes mettant en scène des jeunes ayant déjà participé à un projet sportif. Par la suite, le cadre formel de réalisation du défi fut présenté: l'horaire, le contenu des entraînements, les défis intermédiaires et finaux en eux-mêmes ainsi que les formations possibles à la suite du défi. Deux éductraîneurs ainsi qu'un ancien participant animèrent cette première réunion. Environ 40 jeunes y assistèrent.

Une semaine plus tard, on convoqua les jeunes intéressés pour un récapitulatif des informations et pour l'inscription formelle au projet. Celle-ci comprenait un contrat d'engagement des jeunes, un formulaire de consentement des parents pour les personnes mineures, un bilan de santé, une décharge de risque matériel, un formulaire d'acceptation des risques ainsi qu'un droit à l'image. Seize jeunes se sont inscrits.

³ L'organisme communautaire a pris le nom de *DesÉquilibres*, car ce terme évoque l'importance pour le jeune de sortir de sa zone de confort pour pouvoir avancer et dépasser les cadres dans lesquels les habitudes sociales peuvent nous inscrire. C'est donc en cherchant le déséquilibre, l'expérience intense qui nous transforme, que l'on trouve l'équilibre chez soi et dans nos relations aux autres. La forme plurielle rappelle qu'il existe plusieurs formes d'équilibres, propres à chacun.

Les deux premières semaines d'entraînements (phase de sélection) permettent de s'assurer que le projet est bien compris par les jeunes et que les valeurs de l'organisme sont en adéquation avec celles des participants. Durant ces deux semaines, les jeunes peuvent décider de poursuivre ou non le défi⁴. En ce qui a trait à la présente étude, quatre jeunes ont quitté le programme de leur propre chef au cours des deux premières semaines.

Deux semaines plus tard (soit un mois après le premier entraînement), les jeunes ont été conviés à une marche nocturne dans une forêt (marche d'environ une dizaine d'heures, entre 20h00 et 6h00). L'ensemble des jeunes qui étaient restés suite à la phase de sélection (n=12) a participé avec succès à cette marche. Néanmoins, un des participants a abandonné le projet après avoir complété ce premier défi intermédiaire. Conséquemment, le groupe n'était plus constitué que de 11 jeunes. Ce sera le nombre final de participants puisque aucun autre jeune n'abandonna par la suite. Un mois plus tard, un deuxième défi intermédiaire attendait les jeunes, à savoir un parcours de 200 km en vélo (sans arrêt), avant le défi final (relais de 300 kilomètres en course à pied durant 30 heures, soit une distance parcouru de 20 à 28 kilomètres pour chaque participant, et ce, en cinq relais distincts) le mois suivant, soit 12 semaines après le premier entraînement.

L'ensemble des jeunes qui ont accepté de prendre part au projet (n=16) a été contacté pour participer à l'étude. Neuf ont accepté, aucun n'a formellement refusé, deux n'ont pas donné suite à nos appels, un a déménagé et quatre n'ont pas pu se libérer. Les caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude sont présentées dans le tableau 1.

Compte tenu du caractère exploratoire de notre recherche, nous avons opté pour une recherche de type qualitatif axé sur des entretiens semi directifs qui ont eu lieu entre le 22 septembre et le 21 octobre 2009 dans les locaux de l'organisme DesÉquilibres, mais

⁴ Il arrive également que les éducatrices proposent à certains jeunes de s'inscrire dans des projets ultérieurs, car ils jugent que le jeune n'est pas dans une situation adéquate afin de faire le projet proposé : manque d'implication ou de motivation, attitude négative, etc.

sans la présence des éducatrices. Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu et plus spécifiquement d'une analyse thématique (Quivy & Van Campenhoudt, 1995) par le biais du logiciel d'analyse qualitative Nvivo. Un formulaire de consentement spécifique pour l'évaluation (c'est-à-dire en plus de celui nécessaire au défi) a été rempli par chacun des jeunes et des parents des personnes mineures ayant accepté de participer à la recherche. Notre recherche a obtenu les certificats d'éthiques de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) et du Centre de santé et de services sociaux de la Montagne (Québec, Canada).

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographique des répondants (n=9)

		N	%
Sexe	Homme	3	33,3%
	Femme	6	66,7%
Âge moyen		17,6 (écart type = 2,3)	
Nombre moyen de frères et sœurs		2,6 (écart type = 1,8)	
Pays de naissance des deux parents	Canada	7	77,8%
	Autres	2	22,2%
État matrimonial des parents	Marié ou conjoint de fait	5	55,6%
	Divorcé ou séparé	4	44,4%
Situation scolaire et professionnelle (durant l'année scolaire)	Étudie à temps plein et travaille à temps partiel	5	55,6%
	Étudie à temps plein et ne travaille pas	2	22,2%
	Étudie à temps partiel et ne travaille pas	1	11,1%
	N'est plus aux études et travaille temps plein	1	11,1%
Niveau d'étude actuel*	Secondaire	4	44,4%
	Professionnel	3	33,3%
	Cégep	2	22,2%

* Pour le répondant qui n'est plus aux études, il ne s'agit pas de son niveau d'étude actuel, mais plutôt de son degré de scolarité, à savoir un diplôme d'étude professionnel.

Résultats

Les résultats sont présentés selon deux axes : 1) les caractéristiques intrinsèques du programme DesÉquilibres qui ont marqué les jeunes répondants; 2) l'impact du programme sur ces mêmes jeunes. Ces deux axes sont divisés en trois dimensions, primaires, secondaires et tertiaires, suivant leur fréquence d'apparition dans les entrevues. Un récapitulatif des différentes catégories selon les axes et dimensions susnommés se trouve dans le tableau 2.

Les caractéristiques intrinsèques du programme DesÉquilibres

Dimension primaire

L'émergence du lien social est sans doute l'aspect le plus déterminant du processus de groupe que nous avons pu observer. Les nombreux entraînements et défis sportifs auxquels s'adonnèrent les jeunes furent autant d'occasions de tisser des liens et de développer un sentiment d'appartenance aux autres jeunes. Le sentiment d'entrer en résonance avec l'expérience de l'autre et de pouvoir s'activer dans l'enceinte *nurturing* du groupe fut un puissant motivateur de changement et d'engagement – donnant lieu à des élans prégnants de participation et d'affiliation Ce fut notamment le cas pour Joël et Émilie :

Le fait de faire des activités ensemble (...) vraiment en groupe. (...) On travaille notre cardio pareil, mais (...) en équipe, plutôt que de façon plutôt individuelle (...) c'est la grosse différence je pense. (Joël)

Y vont être là pour toi (...) Pis avec eux y'avait aucun problème. (...) Tsé t'es avec ces personnes-là fait que faut que tu leur fasses confiance pis eux autres y vont t'écouter. Pis eux autres aussi y vont te faire confiance. (Émilie)

Dimensions secondaires

Quatre catégories secondaires ont émergé de l'analyse. La première concerne l'aura des éducatrices qui semble s'expliquer par un subtil mélange entre discipline, participation aux activités sportives et bonne humeur :

Ben parce qu'ils ne faisaient pas juste nous dire quoi faire. (...) Nous dire, allez vous amuser. Ils le faisaient vraiment avec nous. On voyait qu'ils aimaient ça. (Aimée)

(...) Y'était comme très stricts, mais d'une manière positive (...) c'était vraiment là ... comme tu le fais c'est tout là t'se pis y sont drôle en même temps fait que c'était le fun vraiment là. (...) Disais comme ... « ben faites-le là vous êtes capable là, je le sais là » comme un peu en joke, mais ils savaient qu'on pourrait le faire ils voyaient sinon ils l'auraient pas dit. (Anaïs)

La seconde catégorie peut se traduire par des élans de coopération et de réciprocité entre les participants. Les activités sportives sont le théâtre d'échanges spontanés, de gestes anodins, de non-dits et de camaraderie qui traduisent une complicité en émergence. Celle-ci doit être différenciée du lien social mentionné précédemment qui constitue, quant à lui, une dimension beaucoup plus large, ne se limitant pas au seul terrain sportif. Comme le dit Anouk, il ne s'agit pas de battre ou dépasser l'autre, mais de l'aider et de l'accompagner dans sa propre progression :

(...) Tu vois l'autre qui s'est super gros amélioré pis c'est comme : « Ah c'est cool man que tu te sois amélioré pour toi ! » parce que t'sé dans le fond toi, tu sais que tu fais autant d'efforts pour toi-même fait que t'sé c'est ça qui a fait que c'était cool, c'est que tout le monde voulait s'améliorer pour eux-mêmes, mais pas pour battre l'autre. (Anouk)

Le dépassement continu de ses propres limites comme moteur des entraînements et des défis est un autre élément important (troisième catégorie). Madeleine aimait que les éducatrices « nous poussent un peu dans le dos, (...) nous force et (...) nous dise "on sait que vous êtes capable allez-y là. Et arrêter pas là" ». Pour Aimée, l'incertitude quant à sa capacité à compléter la course fut pour elle source de plaisir :

« La dernière course d'une heure. Je l'ai vraiment aimé parce que j'étais vraiment pas sûre d'être capable (...) Je pense que c'est le meilleur moment que j'ai aimé ».

La quatrième catégorie, celle de la conjugaison du plaisir et de l'effort (initiée par les éducatrices ou le groupe lui-même) lors des entraînements et des défis, demeure un autre aspect très apprécié du programme: *« Tout le monde niaisait. C'était forçant, mais on pouvait parler. On pouvait s'amuser en même temps là ».* (Madeleine), *« DesÉquilibres c'est tu t'amuses, t'appliques la technique puis ils t'apprennent la technique ».* (Simone)

Dimensions tertiaires

Deux catégories tertiaires peuvent être mentionnées : 1) l'innovation dans les activités sportives (et ce, par le biais du recours à des jeux inconnus ou peu connus ou par la modification de certaines règles de jeux plus usuels) ; 2) le risque (de blessure ou de ne pas réussir) comme moteur de cohésion :

C'était varié beaucoup à chaque entraînement (...) c'était quelque chose de nouveau c'était pas répétitif tout le temps là. (Anaïs)

(...) Tu pouvais foncer dans le monde (...) Oui je me suis fait péter le nez deux fois (...) C'était des accidents, fait que t'sé on peut pas vraiment en vouloir à quelqu'un là. (Simone)

L'impact du programme sur les jeunes

Ce que nous appelons l'impact du programme Deséquilibres est ce que les jeunes ont retenu de l'expérience *Deséquilibres* sur les plans tant sportifs que sociaux.

Dimensions principales

Quatre catégories principales ont émergé de l'analyse. La première repose sur le développement de la confiance en soi. Pour Aimée, il s'agit, par exemple, d'être « tout le temps confiante » et « d'être moins gênée », tandis que pour Émilie : *« Avoir confiance en moi (...) ça revient à ce que je veux réussir. Je suis capable de réussir, pas avoir peur de dire ce que je pense aussi ».*

La poursuite d'une pratique sportive régulière suite à l'expérience *DesÉquilibres* (deuxième dimension principale) fut mentionnée chez la quasi-totalité des répondants. La perspective de courir un marathon par exemple sera envisagée par certains jeunes comme un autre défi potentiel, quelque chose d'accessible et de réalisable :

Je veux courir un marathon (...) je sais pas ça prend combien de temps à s'entraîner, mais en un an, ça devrait être assez. (...) Faire le marathon de Montréal (...) j'ai toujours voulu en faire un (...) 42 kilomètres là. (Alexandre)

Le dépassement continu de ses propres limites, découvert à travers la course à pied, s'est transmis vers d'autres domaines de la vie sociale (troisième catégorie). Si Émilie se sent « capable de tout », Anaïs a adopté un nouvel ethos du travail, synonyme de réussite :

Dans la vie en général, si tu veux faire quelque chose, c'est en travaillant que tu vas réussir parce que courir c'est comme pour n'importe quoi là. (...) J'ai réussi à courir longtemps, pis je ne pensais pas que j'allais être capable. Fait que quelque chose dans la vie que je pensais pas être capable, peut-être que je vais réussir. (Anaïs)

La quatrième catégorie regroupe les valeurs de détermination et de persévérance, comme le mentionne Simone : « *J'étais vraiment pas sûre de pouvoir être capable, mais avec de la persévérance, on peut arriver à toute là. C'est le fun* ». (Simone)

Dimensions secondaires

Cinq catégories peuvent être mentionnées. La première est l'affirmation de soi : « *Je suis allée jusqu'au bout pis maintenant, je suis fière de le dire que je suis allée jusqu'au bout* ». (Émilie)

La responsabilité, deuxième catégorie, émergea également du discours des jeunes :

J'essayais d'être quand même responsable, pis de garder une espèce d'esprit (...) on peut s'écarter un peu, mais on est quand même dans un projet (...) essayer d'être responsable par rapport aux autres. (...) Pas juste faire je m'en

fous pis, vous vous arrangerez avec vos problèmes. (...) Il y a une responsabilité face aux autres pis face à moi, face au projet là. (Anouk)

Mentionnons également la constitution d'un esprit de groupe et le développement d'une confiance mutuelle (troisième catégorie) : « *Je peux faire confiance à du monde parce que j'ai appris l'esprit d'équipe pis tout ça (...) c'est ça je peux plus faire confiance à quelqu'un* ». (Alexandre)

Bien que plusieurs aient trouvé la motivation pour compléter le programme grâce à l'esprit de groupe (« *moi juste de faire quelque chose en groupe, je suis super comme willing* », Anouk), certains jeunes continuent par eux-mêmes à se fixer des objectifs. L'impact peut donc se définir ici par le développement d'une autodiscipline (quatrième catégorie) :

J'ai appris un peu à être moins paresseux, (...), j' me motive (...) je dirais que je me pousse toujours, mais j'aime jamais ça. Alors, je ne parais pas paresseux, mais seulement parce que je me pousse toujours. (Alexandre)

Le désir d'adopter une meilleure alimentation (cinquième catégorie) a également été soulevé dans nos entrevues.

Je mangeais mal avant, pis avec DesÉquilibres y nous ont appris à bien manger pis ça fait que, pis je mange encore très bien santé. (...) C'était vraiment des choses que je mangeais pas avant. Pis là, j'ai convaincu ma mère d'acheter du pain brun. (...) Je suis tout le temps rendu avec du pain brun à maison. Pis je bois plus d'eau, beaucoup plus d'eau qu'avant. (Émilie)

Dimensions tertiaires

Enfin, trois catégories tertiaires peuvent être mentionnées : 1) l'ouverture à l'autre (rencontre de communautés autochtones, etc.), 2) l'activité sportive comme exutoire et 3) le goût d'apprendre et de partager son expérience suite à la participation à DesÉquilibres

Je crois que c'était à Natashquan parce qu'on a vu des personnes tellement différentes (...) de voir différentes cultures (...) pis j'ai vraiment aimé ça pis c'était beau (...) je me croyais à l'autre bout du monde. (Anaïs)

Ben avoir la tête tranquille parce que j'ai souvent plein d'affaires dans ma tête pis quand que je cours ben j'ai pu rien dans tête à part ma course. Fait que je me sens beaucoup mieux. (Émilie)

Fait que tu échanges du temps contre du temps pour leur apprendre ce qu'ils veulent apprendre. Pis moi, j'avais pensé justement partager ce que j'ai appris par rapport à la course. (Anouk)

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des catégories

	Caractéristiques intrinsèques du programme DesÉquilibres	Impact du programme DesÉquilibres sur les jeunes
Dimensions primaires	Lien social	Confiance en soi Poursuite d'une pratique sportive régulière Dépassement de soi dans d'autres domaines Valeurs de détermination et de persévérance
Dimensions secondaires	Aura des éductraîneurs Coopération entre les jeunes Dépassement continu de ses propres limites Conjugaison du plaisir et de l'effort	Affirmation de soi Responsabilité Esprit de groupe et confiance mutuelle Autodiscipline Meilleure alimentation
Dimensions tertiaires	Innovation dans les activités sportives Risque comme moteur de cohésion	Ouverture à l'autre Activité sportive comme exutoire Goût d'apprendre et de faire partager son expérience

Discussion

Biais possibles

Un des biais possibles de notre recherche résulte de la composition de notre échantillon. En effet, les quatre jeunes ayant abandonné le projet durant les deux premières semaines d'entraînement n'ont pas pu être interrogés. Or, il aurait été intéressant de connaître les raisons qui ont déterminé leur départ volontaire. Ainsi, l'ensemble des répondants fut pris au jeu de l'expérience DesÉquilibres, ce qui pourrait entraîner un biais dans le recrutement initial des répondants et, par le fait même, expliquer que les jeunes n'aient pratiquement pas mentionné d'aspects négatifs dans les entrevues.

Un autre élément pouvant rendre compte de cette absence de mention de points négatifs résulte de la possible « loyauté » des jeunes envers leurs pairs (loyauté horizontale) et envers DesÉquilibres (loyauté verticale). Dans ce contexte, évoquer des aspects négatifs équivaldrait à une espèce de trahison envers le groupe. Si cette attitude constitue un très bon signe sur le plan clinique, il en résulte cependant des résultats scientifiques possiblement biaisés.

De plus, certains répondants ont eu du mal à verbaliser leur expérience lors des entrevues semi directives. Si nous ne pouvons pas exclure que cette difficulté soit issue du contexte de l'entrevue ou encore des questions posées, les limites de l'expression verbale et les plus grandes difficultés d'intériorisation associées à l'adolescence (Benson, 1997; Craig & Nylund, 1997) constituent des pistes d'explications à ne pas négliger. Ainsi, l'utilisation de moyens d'évaluation plus adaptés aux jeunes (par exemple, la réalisation d'une vidéo) apparaît une piste intéressante à explorer dans un avenir rapproché. Plusieurs recherches en anthropologie et en sociologie ont déjà utilisé des médiums similaires pour adapter leur processus d'évaluation à la réalité des jeunes (Grimshaw, 2001; Niesyto, 2000).

Enfin, le nombre élevé de filles (n=6) peut expliquer l'absence de comportements violents et de délinquance puisque ces derniers, rapportés dans un certain nombre de recherche sur le sport comme outil de développement psychosocial, sont souvent corrélés au genre masculin (Faulkner et al., 2007).

Piste de réflexion

Nos résultats préliminaires montrent que l'activité sportive, dans un contexte favorisant des stratégies de renforcement positif, de civisme et de mobilisation de type groupal, peut constituer un outil de développement psychosocial efficace. En ce sens, nos observations confirment l'hypothèse de Bartko et Eccles (2003) sur l'avantage des contextes constructifs et les observations de Wright (2006) sur les effets à géométrie variable (individuels, collectifs, groupaux) des projets sportifs.

En effet, le projet DesÉquilibres s'inscrit dans un cadre organisé d'activités sportives (entraînements hebdomadaires préparés avec minutie et défis sportifs intermédiaires et en fin de projet) que nous pourrions catégoriser de «contexte constructif» constituant ainsi un terreau fertile à l'apprentissage de compétences et au développement de liens sociaux positifs (Bartko & Eccles, 2003).

Par ailleurs, plusieurs de ces activités s'inscrivent dans une dynamique d'intervention groupale qui peut, elle aussi, favoriser des compétences transversales de socialisation, d'entraide et de partage. Le groupe sert ainsi à dissiper les doutes et à catalyser les motivations individuelles, engendrant un esprit collectif vécu comme bienveillant et protecteur par ses membres. Le groupe devient ainsi rassembleur et favorise des sentiments d'appartenance et d'empowerment (Bertheau, 2006).

Enfin, la caractérisation des défis au travers d'une terminologie renvoyant à la tribalité ou à la ritualité des processus, interpelle les jeunes. Certains participants semblent ainsi en phase avec l'univers familialiste de Déséquilibres débouchant ainsi sur des processus de reconstruction au sein de la «tribu» :

*À la fin c'est presque comme retourner à la famille là... T'sé comme la tribu,
comme Luc disait toujours là (Alexandre)*

On s'est senti vite comme (...) une gang, comme une famille pis heuh t'sé y'vait pas de bitchage. (Anouk)

Pistes d'interventions

Six principes peuvent être mis en exergue et constituent le moteur de toute intervention sportive comme outil de développement psychosocial. Le premier renvoie à la coopération entre les jeunes lors des activités sportives. Par exemple, un des principes de *DesÉquilibres* est que les coureurs les plus rapides lors des entraînements de course à pied doivent impérativement, lorsque la distance est trop grande, faire une boucle pour aller chercher les coureurs plus lents.

Le second principe est à saisir dans l'éducatriceur lui-même. Nombreux sont les jeunes qui ont parlé de l'importance de la personnalité de ces derniers (cf. aussi des éducatriceurs). S'il nous est impossible d'exclure le fait que les éducatriceurs appartenant à *Déséquilibres* ont un réel pouvoir charismatique (Weber, 1965), nous pensons cependant que la personnalité des éducatriceurs résulte, en fait, de la conjugaison de trois qualités essentielles : discipline, implication dans les activités sportives et bonne humeur.

Le troisième principe consiste à placer le jeune continuellement hors de sa zone de confort, à lui permettre de toujours dépasser ses limites, et ce, qu'elles soient physiques, psychologiques ou sociales.

La dialectique du plaisir et de la souffrance constitue un autre principe. En effet, pour que le jeune se dépasse et accepte la souffrance (physique, psychologique et sociale) inhérente à de tels exploits sportifs, il faut qu'il y prenne du plaisir. Ce concept de souffrance - apparu dans nos entretiens - devra d'ailleurs être raffiné lors de prochaines recherches puisqu'il s'avère extrêmement polysémique.

Le cinquième principe est à saisir dans la constante innovation des entraînements. En effet, pratiquer des activités inconnues ou avec des règlements différents de ceux habituels a profondément marqué les répondants et, particulièrement ceux qui ne sont pas des passionnés de sport. Une de nos hypothèses afin d'expliquer ce phénomène est

que ces jeux reconstitués homogénéisent le groupe (diminution de la différence entre les plus forts et les plus faibles) puisque les habilités techniques sont parfois inutiles voire nuisibles dans certains cas.

Le risque constitue le dernier principe moteur de la pratique sportive comme outil d'intervention et de développement psychosocial. Il peut autant s'agir de se blesser physiquement que de ne pas arriver à compléter les entraînements ou les défis (blessures dites psychologiques). Ainsi, le risque devient ici non pas facteur d'exclusion mais source de coopération et de lien social entre les jeunes. Nous retrouvons ici la conception du risque chez l'adolescent contemporain occidental tel qu'envisagée par Le Breton (2007), à savoir un rite de passage possible à l'âge adulte et un outil permettant de construire son identité.

Conclusion

Les stratégies classiques de développement psychosocial reposent en grande partie sur l'utilisation de la parole. Or, ces interventions présentent des résultats mitigés auprès d'une population adolescente peu habituée à verbaliser et mentaliser leurs expériences. À cet égard, l'intervention par le sport offre une alternative viable.

Néanmoins, les recherches portant sur l'utilisation du sport dans un contexte de développement psychosocial sont peu nombreuses. Et les résultats sont parfois contradictoires. Une partie de la recherche fait état d'une amélioration marquée du bien-être physique et émotionnel des jeunes impliqués dans une discipline sportive, notamment sur le plan l'estime de soi et de la résilience. L'activité sportive jouerait également un rôle important dans la diminution des troubles anxio-dépressifs ou des comportements de délinquance. Inversement, des contextes prônant la compétitivité et la rivalité engendraient une diminution de l'estime de soi ainsi qu'une augmentation des actes violents et délinquants.

Les bénéfices associés à la pratique du sport sembleraient ainsi intimement liés au contexte et à l'état d'esprit (*mind set*) dans lesquels s'activent les jeunes. Ainsi, notre recherche s'est attardée à documenter les principaux paramètres susceptibles de

favoriser des contextes constructifs de pratique sportive. L'analyse qualitative du discours de 9 jeunes impliqués dans un projet sportif aura permis de dégager six dimensions distinctes, essentiel à l'établissement d'un tel contexte : 1) la coopération lors des activités sportives ; 2) la discipline, implication et bonne humeur des éducateurs; 3) le déplacement du jeune hors de ses zones de confort physique, psychologique et social ; 4) la conjugaison du plaisir et de la souffrance; 5) l'innovation constante dans les entraînements et 6) le risque comme source de coopération et de lien social.

Nous pensons que le sport peut aider l'adolescent dans son développement psychosocial. Cependant, nous nous devons de ne jamais oublier, en tant qu'intervenant, que cette pratique peut également exacerber certains comportements négatifs et que les programmes sportifs utilisés doivent être en conséquence étudiés en profondeur.

- Albano, A. M. (2009). Intensive Cognitive-Behavioral Treatments for Child and Adolescent Anxiety Disorders. *Cognitive and Behavioral Practice, 16*(3), 358-362.
- Babiss, L. A., & Gangwisch, J. E. (2009). Sports Participation as a Protective Factor Against Depression and Suicidal Ideation in Adolescents as Mediated by Self-Esteem and Social Support. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 30*(5), 376-384.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review, 57*(1), 71-90.
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(4), 233-241.
- Benson, P. L. (1997). *All Kids Are Our Kids: What Communities Must Do To Raise Caring and Responsible Children and Adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Berteau, G. (2006). *La pratique de l'intervention de groupe. Perceptions, stratégies et enjeux*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Cassan, C., Couturier, Y., & Bastien, R. (2009). *Modélisation de la pratique de l'intervenant communautaire-scolaire dans l'initiative: Un Milieu Ouvert sur ses Écoles de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent*. Montréal: CSSS de Bordeaux-Cartierville
- Binder, P.-E., Holgersen, H., & Høstmark Nielsen, G. (2008). Re-establishing contact: A qualitative exploration of how therapists work with alliance ruptures in adolescent psychotherapy. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice, 8*(4), 239-245.
- Bourdon, S., & Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des

- temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques*(54), 173-184.
- Boutereau-Tichet, S., Jourdain-Menniger, D., & Lannelongue, C. (2005). *Le travail social auprès des jeunes en difficulté dans leur environnement*. France: Inspection générale des affaires sociales.
- Bruant, G., & Pantaleon, N. (1999). Sport et insertion sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral. *Revue française de pédagogie*, 63-71.
- Chanteau, O., Poirier, M., Marcil, F., & Guay, J. (2007). La transition à la vie adulte : un passage à risque. In S. Roy & R. Hurtubise (Eds.), *L'itinérance en question* (pp. 233-250). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Clark, A. J. (2007). *Empathy in counseling and psychotherapy : perspectives and practices*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coatsworth, J. D., Santisteban, D. A., McBride, C. K., & Szapocznik, J. (2001). Brief Strategic Family Therapy versus Community Control: Engagement, Retention, and an Exploration of the Moderating Role of Adolescent Symptom Severity*. *Family Process*, 40(3), 313-332.
- Cooper, M. (2009). Counselling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 9(3), 137-150.
- Cousineau, M.-M. (2007). Prévention autour des jeunes en difficulté : reconnaître la complexité et attaquer les intersections. *Revue pour la prévention de la criminalité*, 1, 45-68.
- Covey, L. A., & Feltz, D. L. (1991). Physical activity and adolescent female psychological development. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(4), 463-474.
- Craig, S., & Nylund, D. (1997). *Narrative Therapies with Children and Adolescents*. New York: Guilford Press.

- Dishman, R. K., Hales, D. P., Pfeiffer, K. A., Felton, G., Saunders, R., Ward, D. S., et al. (2006). Physical Self-Concept and Self-Esteem Mediate Cross-Sectional Relations of Physical Activity and Sport Participation With Depression Symptoms Among Adolescent Girls. *Health Psychology, 25*(3), 396-407.
- Faulkner, G., Adlaf, E., Irving, H., Allison, K., Dwyer, J., & Goodman, J. (2007). The Relationship between Vigorous Physical Activity and Juvenile Delinquency: A Mediating Role for Self-Esteem? *Journal of Behavioral Medicine, 30*(2), 155-163.
- Gendreau, G. (2002). *Jeunes en difficulté et intervention psychosociale*. Montréal.
- Gill, R., & Brannigan, C. (2008). Are Depressed Adolescents Routinely Offered CBT? A Brief Review of Current Practice. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 36*(1), 113-118.
- Goyette, M., & Turcotte, D. (2004). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement : un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Service social, 51*(1), 30-44.
- Grimshaw, A. (2001). *The Ethnographer's Eye: Ways of Seeing in Modern Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hébert, J. (2001). La violence à l'école, une analyse complémentaire. In H. Dorvil (Ed.), *Études de cas et interventions sociales* (Vol. II, pp. 155-182). Québec: Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Iannotti, R. J., Kogan, M. D., Janssen, I., & Boyce, W. F. (2009). Patterns of Adolescent Physical Activity, Screen-Based Media Use, and Positive and Negative Health Indicators in the U.S. and Canada. *Journal of Adolescent Health, 44*(5), 493-499.
- Ingoldsby, E. (2010). Review of Interventions to Improve Family Engagement and Retention in Parent and Child Mental Health Programs. *Journal of Child and Family Studies, 19*(5), 629-645.

- Jerstad, S. J., Boutelle, K. N., Ness, K. K., & Stice, E. (2010). Prospective Reciprocal Relations Between Physical Activity and Depression in Female Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(2), 268-272.
- Kiselica, M. S., Englar-Carlson, M., & Horne, A. M. (Eds.). (2008). *Counseling troubled boys : a guidebook for professionals*. New York: Routledge.
- Kline, W. H. (2009). How Do Adolescents Leave Psychotherapy? *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy, 8*(3), 169-180.
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance Adolescence et entrée dans la vie*. Paris: Métailié.
- Lemétayer, F. (2002). *Les squeegees du centre-ville de Montréal: en quête de reconnaissance sociale et d'estime de soi*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Marier, B. (2004). *Les jeunes en Centres jeunesse prennent la parole!* Québec: Conseil permanent de la jeunesse.
- Miller, K. E., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Sabo, D., & Farrell, M. P. (2007). Athletic involvement and adolescent delinquency. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(5), 711-723.
- Nock, M. K., & Ferriter, C. (2005). Parent Management of Attendance and Adherence in Child and Adolescent Therapy: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8*(2), 149-166.
- Niesyto, H. (2000). Youth Research on video self-productions. Reflections on a social aesthetic approach. *Visual sociology, 15*, 135-153.
- Parazelli, M. (2000). L'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue : une piste d'intervention collective à Montréal. *Santé mentale au Québec, 25*(2), 40-66.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive : parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec: Presses de l'université du Québec.

- Poirier, M., Chanteau, O., Marcil, F., & Guay, J. (2007). La prévention de l'itinérance et l'autonomisation des jeunes placés en Centre jeunesse. In S. Roy & R. Hurtubise (Eds.), *L'itinérance en question* (pp. 291-309). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rivard, J., & Mercier, C. (2009). Le cirque du Monde et la nation Atikamekw: une expression du mouvement paradigmatique autour des jeunes qui vivent des difficultés. *Revue internationale d'études canadiennes*(39-40), 39-62.
- Santisteban, D. A., Szapocznik, J., Perez-Vidal, A., Kurtines, W. M., Murray, E. J., & LaPerriere, A. (1996). Efficacy of Intervention for Engaging Youth and Families Into Treatment and Some Variables That May Contribute to Differential Effectiveness. *Journal of Family Psychology*, 10(1), 35-44.
- Szapocznik, J., Perez-Vidal, A., Brickman, A. L., Foote, F. H., Santisteban, D., Hervis, O., et al. (1988). Engaging Adolescent Drug Abusers and Their Families in Treatment: A Strategic Structural Systems Approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(4), 552-557.
- Townsend, E. (2007). Cognitive-behavioural interventions for young offenders. In P. Vostanis (Ed.), *Mental health interventions for vulnerable children and young people* (pp. 110-120). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tucker, A. R. (2009). Adventure-Based Group Therapy to Promote Social Skills in Adolescents. *Social Work With Groups*, 32(4), 315-329.
- Vultur, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle : étude sur les jeunes désengagés. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 94-108.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science* (J. Freund, Trans.). Paris: Plon.

Wiles, N., Jones, G., Haase, A., Lawlor, D., Macfarlane, G., & Lewis, G. (2008). Physical activity and emotional problems amongst adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(10), 765-772.

Wright, W. (2006). Keep It in the Ring: Using Boxing in Social Group Work with High-Risk and Offender Youth to Reduce Violence. *Social Work With Groups*, 29(2), 149-174.