

Comment des entraîneurs en football peuvent être aidants auprès de jeunes en troubles de comportement

How football coaches can help youth with behaviour problems

Linda Morency et Claude Bordeleau

Volume 35, numéro 1, 2006

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097274ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097274ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Morency, L. & Bordeleau, C. (2006). Comment des entraîneurs en football peuvent être aidants auprès de jeunes en troubles de comportement. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 43–63. <https://doi.org/10.7202/1097274ar>

Résumé de l'article

Un enseignant en éducation physique ou un entraîneur dans une discipline sportive peut-il intervenir auprès d'un jeune vivant des difficultés autrement que sur le plan du développement moteur ? Peut-il être un aidant de première ligne ? Peut-on changer la mission de ces intervenants ? Il semble qu'à la suite d'une pratique d'un sport, le participant sera plus disponible à remettre en question certains de ses comportements en établissant une relation de confiance avec son éducateur physique ou son entraîneur. Par la suite, cette confiance facilite un travail d'une relation d'aidante. Aussi, après avoir réfléchi sur son problème de comportement, le participant détermine certaines hypothèses d'action pouvant être exploitées dans sa réalité quotidienne. Ce projet vise à observer et décrire ce modèle auprès d'adolescents en difficulté. L'activité physique désignée pour l'expérimentation est le football au niveau juvénile.

Comment des entraîneurs en football peuvent être aidants auprès de jeunes en troubles de comportement

How football coaches can help youth with behaviour problems

L. Morency¹
C. Bordeleau¹

1. Département des sciences
humaines, Université du
Québec à Chicoutimi

Résumé

Un enseignant en éducation physique ou un entraîneur dans une discipline sportive peut-il intervenir auprès d'un jeune vivant des difficultés autrement que sur le plan du développement moteur? Peut-il être un aidant de première ligne? Peut-on changer la mission de ces intervenants? Il semble qu'à la suite d'une pratique d'un sport, le participant sera plus disponible à remettre en question certains de ses comportements en établissant une relation de confiance avec son éducateur physique ou son entraîneur. Par la suite, cette confiance facilite un travail d'une relation d'aidante. Aussi, après avoir réfléchi sur son problème de comportement, le participant détermine certaines hypothèses d'action pouvant être exploitées dans sa réalité quotidienne. Ce projet vise à observer et décrire ce modèle auprès d'adolescents en difficulté. L'activité physique désignée pour l'expérimentation est le football au niveau juvénile.

Mots clés : troubles du comportement, attitudes aidantes, football, milieu scolaire.

Abstract

Can physical education teachers or sports coaches help young people experiencing problems other than motor development? Can they be on the front lines for helping these youth? Can we change these teacher's roles and missions? It seems that an established relationship of trust with a Phys Ed teacher or sports coach allows participants to be able to look at their behaviour more closely after they have practiced sports. This trust creates transforms teachers into helpers and facilitators. Also, after having thought about their behaviour problems, participants are able to come up with ideas that could be put into action in their daily realities. This project on problem adolescents aims to observe and describe this model. The physical activity used in the experiment is juvenile footb

Key words: behaviour problems, helpful attitudes, football, educational environment.

Correspondance :

Linda Morency

Département des sciences
humaines

Université du Québec à
Chicoutimi

555, boul. de l'Université
Chicoutimi QC G7H 2B1

Courriel :

Linda_Morency@uqac.ca

Problématique

Cet article vise à illustrer comment la pratique d'une activité sportive et une attitude aidante de la part des entraîneurs peuvent être des moyens pour diminuer la frustration ou la violence chez un jeune tout en augmentant son estime de soi et sa motivation. Ce projet fait partie d'un programme de recherches portant sur une stratégie d'intervention auprès d'élèves en troubles de comportement, intitulé *Drainage d'énergie négative par l'activité physique* (Morency & Bordeleau, 1993). De plus, ce programme vise à aider des jeunes en difficulté de comportement à s'intégrer plus adéquatement à la vie de l'école, favoriser un sentiment d'appartenance et une plus grande motivation à fréquenter l'école.

Pour les chercheurs, la notion de troubles du comportement apparaît difficile à expliquer, puisqu'elle relève de la subjectivité de chacun. Galloway, Ball, Blomfield et Seyd (1982) ajoutent qu'en plus d'être une réalité subjective, les troubles du comportement représentent des perceptions différentes. En effet, notre façon d'observer et d'analyser cette problématique est propre à chacun, que ce soit la nature du comportement, son intensité ou autres (D'Alonzo, 1983). Nous ne percevons pas tous de la même façon un comportement dérangeant, et n'y réagissons pas tous de la même manière.

Kauffman (1993) a établi sept catégories des principaux problèmes d'ordre émotionnel et comportemental. Ainsi, un enseignant au préscolaire-primaire et au secondaire est susceptible de rencontrer des élèves pouvant manifester : (a) des troubles reliés à l'hyperactivité et aux problèmes de l'attention (ex. : il ne respecte pas les consignes); (b) des troubles ouverts de la conduite (ex.: il parle beaucoup); (c) des troubles couverts de la conduite (ex.: il s'absente); (d) de la délinquance juvénile et l'usage de drogues (ex. : il commet des actes illégaux comme le vol, le vandalisme); (e) des troubles liés à l'anxiété ou à l'isolement (ex. : il a peur de certaines personnes ou situations, il joue seul); (f) de la dépression et un comportement suicidaire (ex. : il perd de la motivation ou de l'intérêt); et (g) des comportements psychotiques (ex. : il a des comportements illogiques ou étranges).

Actuellement dans les institutions scolaires, il n'est pas surprenant de voir des adolescents en situation de crise, où chacun vit sa crise à sa façon. Plus particulièrement au cours des dernières années, nous avons été en mesure de constater qu'il existait plusieurs incidents associés à l'agressivité, à la frustration et au manque de motivation. LeBlanc, Dionne, Grégoire et Trudeau-LeBlanc, (1998) et Kauffman (1993) soulignent que ce nombre augmente de façon remarquable. Danyluk (1995) précise que le pourcentage d'adolescents accusés pour des crimes de violence a augmenté de 54% sur le territoire de la Communauté urbaine de Montréal entre 1986 et 1992. Aux États-Unis, le taux global d'homicides parmi les jeunes est sept fois plus élevé que dans les autres pays d'Europe (Danyluk, 1995). L'enseignant doit donc régulièrement faire face à des problèmes de manque de motivation, de violence et d'attitude chez les jeunes (Pilo, 1999). Mais, comment peut-on expliquer cette escalade de violence?

L'élève qui vit des difficultés est souvent aux prises avec des problèmes émotifs qui sont beaucoup trop complexes pour lui et il peut se sentir impuissant pour s'en sortir seul. De plus, il arrive que le milieu familial ne puisse lui venir en aide, vivant lui-même ses propres problèmes. Ces jeunes ont donc besoin d'aide, de support ou tout simplement d'un adulte qui s'intéresse à eux (Bordeleau & Morency, 2002; Bordeleau & Morency, 1999; Bordeleau, Morency, & Savinski, 1999; Curonici & McCulloch, 1997).

Pour sa part, l'enseignant aux prises avec des objectifs scolaires élevés n'a pas toujours le temps pour aider individuellement le jeune qui vit une désorganisation émotionnelle ou autre, c'est-à-dire que ce dernier n'a pas toujours accès à des personnes-ressources pouvant l'aider à voir plus clair dans différents contextes de sa vie. Il subit ses émotions sans toutefois être en mesure de faire des choix appropriés pour son développement. De plus, l'enseignant doit composer dans ce contexte où chacun arrive avec sa part de problèmes.

Laborit (1979) explique que l'agressivité peut résulter de l'impossibilité de fuir ou de lutter contre un agent stressant. Lorsqu'une personne exprime un stress émotionnel par des comportements d'agressivité, elle protège bien souvent son organisme de certaines pathologies physiques et émotionnelles. Partant de ce constat, est-il possible d'aider un jeune à exprimer sa frustration sans qu'il ne fasse du tort à lui-même et aux autres?

Johns, Guetzloe, Yell, Scheuermann, Webber, Carr et Smith (1996) considèrent que la pratique de l'activité sportive peut représenter un moyen préventif contre les troubles de comportement, parce qu'un adolescent évoluant avec succès dans les sports a bien souvent une estime de soi plus élevée (Caouette & Reid, 1990). Dans ce contexte, il semble également être davantage en mesure de développer un soi public par le simple fait d'évoluer auprès d'un groupe de pairs à réaliser un objectif commun (Lafrenaye, 1997).

Dans le cadre des cours en éducation physique, Hellison (1990) a expérimenté une nouvelle approche où les objectifs d'apprentissage ne portent pas uniquement sur le développement physique. Cette expérimentation met également l'accent sur le développement émotionnel, social et spirituel. Elle comprend quatre niveaux de développement: (a) respecter les autres par un contrôle de soi; (b) faire un effort pour participer à des activités; (c) identifier ses propres objectifs; et (d) apprendre à se soucier des autres et les aider. En fait, l'ensemble du programme amène le jeune à se responsabiliser.

Aussi, dans les écoles primaires et secondaires, il arrive fréquemment que l'enseignant en éducation physique soit perçu par ses élèves comme une personne facilitant la conversation, la confiance, l'accessibilité, etc., de sorte qu'il est considéré comme *populaire* auprès des élèves (Bordeleau, Morency, & Savinski, 1999). Ce constat s'explique peut-être parce qu'il intervient auprès d'eux dans un autre type d'environnement que la salle de classe traditionnelle, peut-être parce qu'il n'oriente pas sa matière en fonction de la performance académique, ou bien parce

qu'il a le privilège de connaître ses élèves sous un autre aspect, soit le langage moteur. L'éducateur physique a donc l'occasion de se servir d'informations verbales et non verbales pour créer un lien avec ses élèves (Fast, 1993). De plus, au préscolaire-primaire, il a bien souvent l'occasion d'interagir avec l'ensemble des élèves de l'école. Compte tenu des informations que l'éducateur physique dispose, il peut représenter une personne-ressource tout indiquée pour agir comme aidant quand le besoin s'en fait sentir après la pratique d'une activité sportive.

Quand le jeune apprend à exprimer son énergie négative par la pratique d'une activité sportive que ce soit dans le cadre d'un cours en éducation physique ou dans une activité extrascolaire, il constate un apaisement émotionnel, il est plus relâché, plus dégagé (Collette, 1990). Caouette et Reid (1990) ajoutent que certains programmes préventifs auprès d'élèves vivant des difficultés montrent des résultats encourageants quand on constate que les jeunes fournissent beaucoup d'efforts sur le plan physique. Toutefois, ils précisent que ces programmes doivent être étalés sur une période assez longue afin d'espérer bénéficier plus longtemps des effets de bien-être physiologique associés à l'activité physique, soit se sentir mieux et améliorer sa condition physique.

De plus, la pratique de l'activité sportive peut faire en sorte que le jeune, si le contexte lui est favorable, diminue ses *mécanismes de défense* et se livre plus facilement à une personne en qui il accorde sa confiance. Godefroid (1988, p. 585) considère: « Lorsque la personne est incapable de contrôler certaines situations de la vie de façon efficace, les mécanismes de défense constituent des stratégies qui vont lui permettre de compenser cette incapacité, de façon inconsciente, tout en réduisant le stress et l'anxiété qui l'accompagnent ».

Toutefois, le fait d'offrir l'occasion de favoriser la libération d'agressivité ou de pulsions refoulées chez le jeune n'assure pas nécessairement que le problème sera résolu à la source. En fait, il est préférable d'attendre que le sommet de la crise ait diminué, parce que pendant celle-ci, le jeune n'est pas disposé à établir une communication; la discussion risque alors de déborder sur une désorganisation émotive où l'adulte comme le jeune peuvent dire ou exprimer des choses qui dépassent leurs pensées, amplifiant le problème au lieu de l'apaiser. Par contre, une fois le trop-plein d'énergie négative sorti, une légère accalmie apparaît et c'est à cet instant que le dialogue est possible. L'éducateur physique peut alors avoir une oreille plus attentive et aider l'élève à exprimer la ou les causes de ce trouble ou de cette souffrance, à trouver des stratégies pour résoudre certaines difficultés (Curonici & McCulloch, 1997). Dans certains cas, la stratégie suggérée sera de rencontrer les personnes-ressources (psychologue, travailleur social, etc.) présentes dans l'école pour faciliter le cheminement curatif. Il importe que l'éducateur physique soit en mesure de reconnaître ses limites "d'aidant" auprès du jeune.

Par conséquent, il sera intéressant de voir comment exploiter ce moment d'accalmie après une activité sportive, pour amener le jeune en troubles du comportement à une relation aidante avec un entraîneur. En effet lors du projet, on a

pu constater à plusieurs reprises que les jeunes sont plus enclins à parler eux-mêmes après un entraînement qu'avant. Cependant, pour que ce type de relation soit efficace, l'entraîneur doit d'abord avoir fait une démarche personnelle sur ses capacités à agir comme personne-ressource auprès d'un jeune en difficulté (Portelance, 2001). Bordeleau et Morency (2002, 1999) expliquent ce processus de réflexion, où l'entraîneur doit évaluer ses capacités d'aidant avant de s'engager dans une démarche de relation d'aide.

La personne-ressource doit être capable d'établir un lien de confiance avec un jeune. Ce lien peut être développé en respectant certains principes (Weinberg & Gould, 1997). Ainsi, l'entraîneur qui discute avec les joueurs après l'entraînement, qui affiche une disponibilité pour entreprendre une discussion, qui porte une attention spéciale à ce que fait le joueur dans ses moments de loisir, favorise davantage un climat de confiance où celle-ci est basée sur un lien authentique (Portelance, 2001). La personne-ressource doit également démontrer des aptitudes à faire de l'écoute active. L'écoute active implique que l'entraîneur essaie de comprendre son athlète dans sa subjectivité sans faire intervenir la sienne. Il doit être réceptif à ce que dit l'athlète, tout en évitant de dire ce qu'il ferait lui-même s'il était à sa place. Plus spécifiquement, Egan & Forest (1987, p. 86) considèrent que l'écoute active implique trois dimensions : « (a) observer et lire le comportement non verbal de la personne (posture, expression du visage, ton de la voix, etc.); (b) écouter et comprendre les messages verbaux; et (c) écouter la personne d'une façon globale dans le contexte de la relation d'aide ou dans celui de la vie quotidienne ».

Quand le lien est établi, l'entraîneur écoute attentivement le jeune et l'amène progressivement à se responsabiliser à l'égard de ses choix. L'intervenant guide le jeune à percevoir les conséquences de ses comportements en tenant compte uniquement des incidents se rapportant au présent et à la réalité de la situation vécue (Glasser, 1996). Dans ce contexte, le jeune peut davantage se sentir en confiance. Il n'a pas nécessairement l'impression que l'on parle de ses problèmes : il n'est pas en thérapie, il discute tout simplement avec son entraîneur selon le contexte. Cette prise de conscience est suivie d'un effort de réflexion où le jeune cherche à émettre des hypothèses d'action pour lui permettre de diminuer certains comportements agressifs ou jugés inacceptables. Dans cette démarche de résolution de problèmes par le jeune, ce dernier est davantage en mesure de pouvoir se construire une estime de soi qui lui permettra de relever ultérieurement des défis à grandeur de ses possibilités.

Au cours de l'enfance et de l'adolescence, le jeune a à bâtir sa personnalité, son identité. Or, cette quête de découverte de son soi repose bien souvent sur l'estime qu'il a de lui-même. Duclos (2000) définit l'estime de soi par la valeur positive que le jeune se reconnaît au fil de ses expériences. Il ajoute que l'estime de soi dépend, entre autres, du jugement ou de l'approbation des autres. Leary (1995) associe l'estime de soi à un baromètre de nos relations avec les autres. Ce baromètre a pour fonction de nous aider à détecter et à éviter la menace du rejet social. Reasoner (1995) ajoute que l'estime de soi fait référence au sentiment de

respect de soi, de confiance et d'identité ainsi qu'à la poursuite des buts que peut avoir un jeune.

Morizot et Le Blanc (2000, p. 89-90) précisent que « l'amitié et l'acceptation parmi un groupe de pairs semblent contribuer au développement normal du jeune en permettant la consolidation de l'identité, l'estime de soi, l'intégration sociale et la compétence émotionnelle et sociale ». Ainsi, il importe pour un jeune d'avoir la possibilité d'évoluer au sein d'un groupe afin de développer certaines compétences sociales telles qu'apprendre à s'affirmer, ou encore, avoir la possibilité de se faire accepter à la fois des pairs et de l'adulte responsable de l'activité. De plus, dans ce contexte il doit pouvoir évoluer sans jugement et se sentir valorisé pour ce qu'il accomplit de positif (Gresham & MacMillan, 1997).

Il importe donc pour l'éducateur d'aider le jeune à améliorer la perception qu'il a de lui-même, surtout s'il s'agit d'un adolescent avec des difficultés de comportement. En fait, son histoire de vie l'a souvent amené à penser qu'il ne répondait pas aux attentes de l'adulte, d'où le lot de réprimandes, de sanctions, etc. Cependant, à l'intérieur de chaque individu, il existe des aspects positifs. Il faut ainsi aider le jeune à les découvrir et à en prendre conscience. Malheureusement, de nombreuses recherches démontrent que, la plupart du temps, les élèves en difficulté ont une faible estime d'eux-mêmes (Lavoie, 1993; Paradis & Vitaro, 1992), d'où l'importance pour les personnes significatives qui gravitent autour d'un adolescent en difficulté de porter un jugement sur ses propres compétences. André et Lelord (1999) ajoutent que la nourriture de l'estime de soi est le sentiment d'être aimé et le sentiment d'être compétent. Ainsi, l'entraîneur pourra mettre en valeur les performances réalisées par le jeune, tant au niveau moteur qu'au niveau du comportement en général.

Certaines études ont pu jusqu'à présent identifier certains facteurs de risques tels que (a) le milieu familial dans lequel évolue l'enfant, (b) les conditions socio-économiques, (c) les difficultés en classe, le milieu social, etc. (Vitaro & Gagnon, 2000a, 2000b; Vitaro, 1998; Miller, Brehm, & Whitehouse, 1998; Rae-Grant, Thomas, Offord, & Boyle, 1988). D'un autre côté, d'autres facteurs qualifiés de protection peuvent faire en sorte que le jeune puisse être en mesure d'adopter des comportements plus acceptables tels que (a) les caractéristiques personnelles de l'enfant, (b) l'attachement à un ou des adultes et (c) des convictions saines de valeurs prosociales (Vitaro & Gagnon, 2000a; Miller, Brehm, & Whitehouse, 1998). Par conséquent, dès qu'un jeune présente des caractéristiques amenant à considérer l'impact potentiel de certains facteurs de risque ou de vulnérabilité, la mise en place des facteurs de protection peuvent diminuer ou modérer l'effet du problème (Vitaro & Gagnon, 2000b). Nous considérons donc ces facteurs de protection comme étant essentiels si l'éducateur souhaite aider le jeune dans son développement.

Dans le cadre de ce projet, nous observerons une équipe de football (américain). Plus spécifiquement, la pratique de cette activité sportive devrait, au fil des semaines, favoriser chez le joueur l'adoption progressive de valeurs telles que le respect, la coopération, la persévérance, la discipline, le courage, la combativité, le

leadership et la fierté, et ce compte tenu du fait que l'entraîneur et ses assistants ont suivi une formation permettant un encadrement qui met de l'avant l'ensemble de ces valeurs. Cette activité sportive, étant un sport où la discipline et le respect sont exigés envers les arbitres et les entraîneurs, habitue les participants à suivre les règles du jeu tout comme dans la société. Également, par des activités coopératives, le participant devrait prendre progressivement conscience de l'importance et de la richesse des liens qui peuvent se créer. La coopération peut amener chez le joueur un sentiment d'appartenance à un groupe, nécessitant chez lui un plus grand sens des responsabilités envers ce groupe dont il fait partie.

Pour les besoins de ce projet, nous parlerons davantage des troubles des conduites, étant la principale difficulté rencontrée par les jeunes, et ce aux dires de la direction de l'école. Selon le DSM-IV (*American Psychiatric Association, 1996*), les troubles de conduite ont pour caractéristique d'être répétitifs et persistants alors que le jeune ne respecte pas les droits fondamentaux d'autrui et les règles sociales établies. On retrouve quatre catégories de comportements relatifs aux troubles de conduite : (a) conduites agressives envers des personnes ou des animaux; (b) conduites où des biens matériels sont endommagés ou détruits; (c) fraude ou vol; et (d) violation grave de règles établies. Plus spécifiquement, les comportements associés aux participants de la présente étude sont : la violence (brutalité, menaces verbales ou physiques), le vol (vol d'auto, effraction dans une maison), l'usage de drogues ou d'alcool et le non-respect des règles (fugue, école buissonnière). Fortin et Strayer (2000) ajoutent que le jeune qui est le plus souvent référé aux psychoéducateurs pour des troubles du comportement, adopte des comportements délinquants, a des échecs scolaires et consomme de la drogue ou de l'alcool.

Cette recherche souhaite atteindre deux objectifs, soit de décrire : (1) des interactions entre les joueurs et les entraîneurs en football lors d'incidents associés à des comportements inappropriés; et (2) des situations où un lien significatif ou de confiance peut être présent ou absent.

Méthodologie

Cette recherche propose l'utilisation d'une activité sportive où le jeune peut extérioriser des pulsions refoulées, des frustrations ou son agressivité. Plus spécifiquement, et pour les besoins de ce projet, l'activité sportive faisant l'objet de l'expérimentation est le football (américain).

La durée du projet de recherche est de 10 semaines, de la fin d'août à la mi-novembre, soit une saison complète pour cette activité sportive. Les entraînements de football ont lieu à la fin des cours, de 14h30 à 16h30. Pendant le camp d'entraînement, les joueurs s'exercent quatre fois par semaine. Puis, au début des compétitions, ils ont trois périodes d'entraînement et un match par semaine. Le calendrier de compétitions comprend sept rencontres dont l'une est préparatoire à la saison.

Procédure

Une rencontre préliminaire a eu lieu à la fin du mois d'août afin d'expliquer les objectifs du projet et obtenir le consentement écrit des joueurs et des parents. Les personnes impliquées ont été informées que les données seraient traitées confidentiellement, et que l'anonymat des joueurs serait respecté en toute occasion.

Participants

L'équipe juvénile de football est composée de 33 joueurs de troisième, quatrième et cinquième secondaires. Ils sont âgés entre 15 et 17 ans. Cependant, après quelques semaines d'entraînement, quatre participants ont décidé d'abandonner. Cette équipe évolue dans une ligue régionale scolaire. Parmi les joueurs, certains sont considérés en troubles des conduites par la direction de l'école suite à des études de cas réalisées par des spécialistes de l'institution; mais les entraîneurs ne détiennent pas cette information au début de la saison de football, seulement à la fin. Ils interviennent auprès de chacun sans aucun préjugé.

L'équipe de recherche comprend: un psychologue, un spécialiste en psychopédagogie, un étudiant à la maîtrise en éducation, l'entraîneur en chef et deux adjoints (ligne offensive et défensive). Deux représentants du milieu scolaire, directrice et professeur, ont également appuyé cette équipe de recherche en facilitant l'intégration de jeunes en troubles de comportement dans l'équipe de football. En outre, l'entraîneur en chef et les deux adjoints sont des éducateurs physiques en fin de formation.

Rôle de l'entraîneur en chef

Tout au long du projet, l'entraîneur en chef a joué un rôle déterminant au sein de l'équipe de recherche (Giordano, 2003). En effet, il était appelé à jouer plusieurs rôles: a) en tant que collaborateur, il représentait un acteur important pour la collecte de données; b) en tant qu'entraîneur en chef, il était principalement la personne qui repérait les joueurs aux prises avec des difficultés personnelles et il mettait tout en œuvre pour établir un contact avec ces jeunes; c) en tant que collègue, il conseillait et guidait ses assistants dans la réalisation de leurs tâches d'aidant auprès des joueurs. Pour ce faire, il devait assister à toutes les semaines à une rencontre de l'équipe de recherche. À l'occasion, il rencontrait la direction de l'école afin d'obtenir plus d'informations sur certains joueurs, ou encore des enseignants qui avaient des difficultés avec des jeunes de son équipe.

Collecte de données

Diverses approches ont été utilisées afin de décrire les différents aspects des interactions entre entraîneurs et joueurs. La triangulation des informations autour d'un même phénomène a permis le récit de chacune des études de cas (Rouleau, 2003; Gauthier, 2003; Patton, 2001; Huberman & Miles, 1991; Fielding & Fielding, 1986). Ainsi dès les premières semaines du projet, les participants, sauf deux

joueurs, ont accepté de collaborer en répondant à un test validé portant sur *l'analyse de l'estime de soi*, et un sociogramme. Le test d'estime de soi a été administré au début de l'étude, tandis que le sociogramme a été proposé après trois semaines afin de connaître le statut (leader, rejet, etc.) qu'occupent les joueurs à l'intérieur du groupe.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, les données recueillies proviennent principalement des entrevues non-structurées individuelles, du journal de bord des entraîneurs, des observations non participantes et de la dynamique de groupe entourant l'équipe de recherche (Strauss & Corbin, 2003). Au début de l'expérimentation, les sujets ont été codifiés et le contenu des diverses sources d'information a été retranscrit en respectant le code assigné, par exemple Martin X pouvait avoir le numéro 22. Donc, le nom des participants n'apparaît pas sur la retranscription et les données tant qualitatives que quantitatives sont gardées confidentielles.

Analyse de l'estime de soi

Pour Battle (1992), l'auteur du test *l'analyse de l'estime de soi*, définit l'estime de soi comme la perception qu'a l'individu de lui-même. Ce test est disponible sous trois formes: les formes A et B pour les enfants et les adolescents et la forme AD pour les adultes et les jeunes adultes. Dans la présente étude, la forme A est utilisée puisqu'elle correspond à l'échantillon constitué d'élèves au secondaire. Ce test comprend 60 items qui se subdivisent en cinq catégories: 1) l'estime de soi en général (20 items); 2) le plan social (10 items); 3) le niveau académique (10 items); 4) le plan familial (10 items); et 5) le mensonge (10 items). Il faut prévoir entre 10 et 15 minutes pour administrer le test comprenant 60 questions.

Sociogramme

Vitaro et Boivin (1989, p. 272) définissent la sociométrie comme étant: «une mesure de l'attrait entre les individus d'un groupe spécifique.» Selon Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988), cette technique permet d'analyser les dynamiques socio-affectives à l'intérieur d'une équipe en demandant à ses membres d'identifier les participants qui font l'objet de préférences et de rejets. La connaissance de cette dynamique socio-affective permet également d'avoir des données sur l'individu qui peut en influencer un autre.

Après trois semaines d'entraînement, quatre questions sociométriques ont été posées à chacun des participants et elles se lisaient comme suit:

1. Écris le nom de deux membres du groupe, que tu choisiras comme capitaine de ton équipe, en commençant par ton premier choix.
2. Écris le nom de deux membres du groupe qui, d'après toi, n'ont pas la capacité d'être capitaine.
3. Nomme deux joueurs de ton équipe qui, d'après toi, te choisiraient comme ami.
4. Nomme deux joueurs qui, d'après toi, ne te choisiraient pas comme ami.

Entrevues non-structurées individuelles

Suite à un incident dérangeant, l'entraîneur en chef initiait une rencontre avec le joueur fautif. Si les assistants entraîneurs étaient impliqués dans l'incident, ils pouvaient être présents à la rencontre. Cette rencontre a pour but de provoquer, chez le joueur, des réflexions sur ses comportements inacceptables à l'entraînement ou lors d'un match. L'entraîneur en chef dirige la discussion et invite le participant à s'exprimer librement et le guide afin que le joueur lui-même propose des hypothèses d'action pour améliorer son comportement (Gauthier, 2003). Le joueur doit également établir les conséquences à un manquement. À d'autres occasions, il arrivait que la rencontre soit initialement demandée par le joueur afin de répondre à un besoin quelconque.

Mucchielli (1980) mentionne que certains principes doivent être respectés lors des entrevues. Par conséquent, l'entraîneur en chef se devait d'adopter avec ses joueurs une attitude d'intérêt, d'ouverture, de non-jugement, de non-directivité, une intention authentique de comprendre autrui et un effort continu pour rester objectif. Aussi, l'interviewer doit posséder certaines compétences affectives (ex. : l'empathie, l'écoute active, le respect), professionnelles (ex. : questions appropriées, rétroactions, faire des liens) et techniques (ex. : attention au langage non verbal, reflet, reformulation) (Gauthier, 2003; Spradley, 1997; Deslauriers, 1991; Mayer & Ouellet, 1991). Le psychologue de l'équipe de recherche avait pour mandat de guider et de conseiller l'entraîneur en chef lors de ces rencontres. Ce type d'entrevue avait lieu deux à trois fois par semaine et l'entraîneur prenait soin de noter les éléments importants de la rencontre.

À d'autres occasions, l'entraîneur en chef organise une entrevue non-structurée à tous les deux mois avec chacun des participants afin de faire le point sur les aspects de la relation qui fonctionnent bien et d'autres qui sont à améliorer. L'ensemble des entrevues sont retranscrites immédiatement après l'entretien. Toutefois, il arrivait à l'occasion que l'entraîneur en chef prenne quelques notes pendant la rencontre afin de l'aider à retenir les idées importantes de l'entrevue (Gauthier, 2003; Poisson, 1990).

Journal de bord

Après chaque séance d'entraînement et chaque match, les entraîneurs notent des informations et des impressions recueillies de façon non formelle sur des incidents impliquant certains joueurs, afin d'étayer certaines données (Poisson, 1990; Lapierre, 1984; Bogdan & Biklen, 1982). L'équipe a trois entraînements et un match par semaine. Plus spécifiquement, les éléments devant constituer le journal de bord des entraîneurs étaient les suivants: date, heure, nom du joueur qui fait l'objet de préoccupations, description de l'incident avec le nom des autres personnes impliquées dans l'incident, problème relié au joueur, éléments dérangeants ou gratifiants à considérer, etc. (Paré, 1984).

Observation non participante

À chacun des matchs, un chercheur observe et recueille des informations à partir des lignes de côté. Comme par exemple, il a pu être témoin d'un incident impliquant l'entraîneur en chef et un joueur qui ne portait pas les bas réglementaires de l'équipe, soit des bas noirs aux genoux, ce dernier avait opté pour des bas courts blancs recouverts d'un ruban noir (voir l'étude de cas de Steve). Cet observateur se mêle aux joueurs sans occuper de rôle défini au sein de l'équipe (Giroux, 2003). Il n'essaie pas d'attirer l'attention et n'agit pas en tant qu'aidant auprès des entraîneurs (Spradley, 1980). Cette personne tient également un journal de bord (Deslauriers, 1991; Poisson, 1990; Paré, 1984).

Rencontre équipe de recherche

Chaque semaine, les membres de l'équipe de recherche participent à une rencontre études de cas, qui consiste à investiguer et à faire le point sur un ou des participants, et ce dans le but d'adapter des interventions plus efficaces (Gauthier, 2003; Giroux, 2003). L'entraîneur en chef et ses assistants énoncent des faits vécus dans la semaine dont certains incidents ont été dérangeants et perturbants avec un ou des joueurs. En fait, lors de ces rencontres l'analyse des données, à partir principalement du journal de bord des entraîneurs et du contenu des entrevues non-structurées individuelles, est mise en branle afin d'orienter les interactions entre les entraîneurs et les joueurs. Chaque donnée est analysée comme étant un indice pouvant orienter le comportement de l'entraîneur et identifier une stratégie d'intervention à utiliser avec le(s) joueur(s) qui vit (vivent) des difficultés (Strauss & Corbin, 2003).

Analyse des données

Une analyse inductive est effectuée à partir des données provenant du journal de bord des entraîneurs, des commentaires mentionnés lors des entrevues non-structurées individuelles avec les participants et les observations non participantes (Spradley, 1997; Deslauriers, 1991; Spradley, 1980). Dans le processus de l'analyse les données, le chercheur établit des liens à partir de ce qui est typiquement des épisodes, des incidents, des événements, des conversations, etc. (Lofland, 1976). Par la suite, l'aspect répétitif et les similarités ont guidé le chercheur dans le regroupement des données afin de découvrir les processus sociaux que l'on retrouvait entre les entraîneurs et les joueurs (Agar, 1986; Fielding & Fielding, 1986; Lofland, 1976)

Par ailleurs, tout au long du projet, certaines données ont fait l'objet d'analyses, alimentant ainsi le contenu des rencontres de l'équipe de recherche (Deslauriers, 1991). La mise en relation de ces données a permis de présenter deux études de cas et d'incidents significatifs amenant l'entraîneur à établir un lien relationnel avec ses joueurs (Paillé & Mucchielli, 2003; Strauss & Corbin, 2003; Yin, 2002; Deslauriers, 1991). Les résultats du test d'analyse de l'estime de soi, ceux du

sociogramme et le contenu des rencontres de l'équipe de recherche serviront à bonifier les études de cas (Strauss & Corbin, 2003; Poisson, 1990).

Résultats

Deux études de cas permettent d'illustrer comment la pratique d'une activité sportive et une attitude aidante de la part des entraîneurs peuvent être des moyens pour diminuer la frustration ou la violence chez un jeune.

Les deux athlètes faisant l'objet des études de cas sont identifiés par la direction comme présentant des troubles du comportement. L'une des études de cas présente un jeune pour lequel les interventions mises de l'avant par les entraîneurs ont donné des résultats positifs en regard à la modification de comportement inapproprié. L'autre cas présente un joueur qui n'a manifestement pas démontré de l'intérêt à modifier certains de ses comportements ou à établir des liens avec l'un des entraîneurs. De plus, les résultats obtenus au test d'estime de soi présentent ces deux joueurs dans les extrémités du tableau, soit le 4e score pour un estime de soi élevé et le 5e score pour un estime de soi faible.

Outre les cas de Pierre et de Steve, d'autres incidents, à caractère répétitif, sont décrits afin de faciliter la compréhension de la stratégie d'intervention employée, soit l'habileté à établir un lien relationnel auprès de jeunes avec des troubles de comportement (Strauss & Corbin, 2003). Les actions mentionnées ont été répétées à plusieurs reprises et ont eu des effets importants dans l'établissement d'un lien avec les joueurs. En fait, le jeune accepte de percevoir les entraîneurs autrement qu'uniquement préoccupés par leur performance motrice. En ce qui a trait à l'estime de soi, les joueurs présentent un score moyen de 38,6 sur 50 (voir le tableau 1) et un écart type de 6,6, un score intermédiaire selon Battle (1992).

Études de cas

Le cas de Pierre

Pierre est âgé de 15 ans et il étudie en secondaire IV. Il est plutôt petit, mais athlétique, blond, yeux bleus et porte des lunettes. À prime abord, Pierre adopte une attitude que l'on qualifierait d'*invisible* au sein de l'équipe. Les entraîneurs le trouvent serviable, tranquille et assez coopérant à la discipline. Par contre, quand il n'est pas d'accord avec une consigne, il est susceptible de se rebeller s'il a l'impression de subir une injustice. Il semble avoir globalement une bonne estime de lui 43/50, sauf peut-être sur le plan scolaire où la perception de ses capacités est plutôt intermédiaire, soit 5/10.

Rappelons qu'au sociogramme, on a demandé aux joueurs d'en identifier deux qui pourraient occuper la position de capitaine au sein de l'équipe : aucun d'entre eux ne pense que Pierre pourrait être un bon capitaine et sept sur 33 considèrent qu'il n'a pas la capacité d'être un capitaine. Par la suite, ils devaient identifier deux joueurs qui, d'après eux, les choisiraient comme ami et deux autres

TABEAU 1. Résultats obtenus par 27 jeunes joueurs de football au test d'analyse de l'estime de soi.

Participants Numéro	Analyse de l'estime de soi Total /50	Participants Numéro	Analyse de l'estime de soi Total /50
24	34	1	43
2	33	16	39
27	31	25	35
17*	27	3	26
4	39	21	49
7	37	9	45
19	29	15	44
13	38	8	43
23	36	26*	43
6	32	14	43
11	47	18	29
5	45	12	47
20	44	10	41
22	43		

* Le sujet 17 est appelé Steve dans les études de cas

* Le sujet 26 est appelé Pierre dans les études de cas.

qui ne les choisiraient pas. Deux joueurs pensent que Pierre les choisirait comme ami et deux autres qu'il ne les choisirait pas.

Malgré un profil assez paisible, Pierre a été impliqué dans deux bagarres à l'école dès le début de la saison de football. La première fois, c'était pour défendre son grand frère qui ne voulait pas se battre: «Je défends l'honneur des Simard!» La seconde fois, Pierre est allé rencontrer l'entraîneur en chef pour lui signifier qu'il ne pourrait pas être présent à la prochaine séance d'entraînement. Il a précisé alors qu'il était blessé au genou. L'entraîneur en chef lui a demandé s'il s'était blessé lors du dernier match. Pierre avoue qu'il s'était battu la veille et qu'il était entré dans le mur. Sans plus tarder, l'entraîneur lui dit d'aller rencontrer le thérapeute sportif pour son genou.

Quelques semaines plus tard, au moment de l'échauffement, le père de Pierre est arrivé au terrain de football en criant à son fils: «Enlève-moi ton équipement, tu reviens chez nous!» Pierre conteste son père, voulant terminer son exercice. Devant ce refus, monsieur Simard se dirige vers son fils, le bouscule et lui donne un coup de poing au ventre. Marc, un joueur de l'équipe, intervient en s'avançant vers le père et lui dit: «Ce n'est pas une façon de régler les problèmes et ce n'est pas

l'endroit pour le faire. Lâchez Pierre!» L'ensemble de l'équipe est maintenant à proximité de Pierre et de son père. Monsieur Simard crie alors à Marc de se mêler de ses affaires, puis il lâche son fils et cesse de le malmené. Il ajoute: «Pierre, tu rentres à la maison dans 10 minutes», et par la suite se dirige vers sa voiture.

L'entraîneur en chef intervient en disant à Pierre d'aller se changer et d'obéir à son père. Il demande à un assistant entraîneur de l'accompagner au vestiaire. Puis, l'entraîneur en chef s'organise pour avoir une discussion avec le père. Il se présente et demande calmement au père: «Pouvez-vous m'expliquer ce qui ne va pas? J'aimerais savoir!» Monsieur Simard explique que le professeur titulaire de Pierre l'a appelé et lui a dit que son fils ne s'était pas rendu au local de retenue, qu'il avait fait des niaiseries et avait été grossier envers ses professeurs.

Monsieur Simard précise que la punition de Pierre sera de ne plus pouvoir jouer au football. L'entraîneur propose alors au père: «Je peux m'arranger avec la direction et le titulaire pour qu'à chaque fois que Pierre aura un comportement irresponsable ou un problème quelconque à l'école, je l'empêche de jouer ou autre chose.» Le père semble réfléchir et demande à l'entraîneur: «Est-ce qu'il est au moins un bon joueur? Je sais qu'il aime le football...» L'entraîneur mentionne: «Pierre est très bon et je ne voudrais pas le perdre... Par ailleurs, je n'ai pas de problème avec lui.» Le père semble satisfait et avoue être plus calme.

Par la suite, l'entraîneur en chef demande à un autre assistant de poursuivre la séance d'entraînement en faisant jouer les jeunes au flag-football. Puis, ses préoccupations sont orientées vers Pierre. Ce dernier est toujours avec l'assistant et il pleure. Les entraîneurs ont tout simplement écouté Pierre. Quand Pierre s'est calmé, l'entraîneur chef lui a expliqué les raisons qui ont motivé son père à agir de la sorte. Il lui fait part alors de l'entente qu'il a prise avec son père.

Après quelques minutes, Pierre ne semble toujours pas intéressé à retourner chez lui. Il ajoute que son père est violent: «C'est toujours comme ça! Je ne peux pas l'aimer, il me bat tout le temps.» Malgré tout, l'entraîneur en chef lui conseille de retourner à la maison et de ne pas jeter de l'huile sur le feu et d'être tranquille. Par la suite, l'entraîneur a expliqué aux autres joueurs comment réagir au retour de Pierre et a demandé de respecter son père. Il a ensuite félicité tout le monde pour leur réaction durant l'incident.

Quelques jours plus tard, l'entraîneur en chef s'informe auprès de Pierre afin de savoir comment il va. Ce dernier dit d'un ton jovial: «Tout va bien, je n'ai pas de problème.» L'entraîneur ajoute: «Est-ce que ça va bien à l'école?» Il répond: «Oui.» Les échanges ne vont pas plus loin. Il semble que Pierre n'est pas disposé à discuter davantage. Cependant, l'entraîneur constate que Pierre prend plus de place dans l'équipe. L'incident a fait en sorte que ses coéquipiers ne le perçoivent plus de la même façon, ils semblent s'intéresser davantage à lui.

L'entraîneur en chef pense que Pierre a beaucoup de difficulté à faire confiance à l'adulte. L'équipe d'entraîneurs a su malgré tout être à la hauteur des attentes de Pierre: «Nous avons consolidé ses points forts, amélioré sa confiance en lui. De plus, Pierre était conscient que ma porte était toujours ouverte pour le recevoir, pour discuter avec lui. Je crois qu'il me perçoit comme digne de confiance...» L'entraîneur ajoute: «Pierre n'est pas un leader naturel, c'est un bon second. Il n'est pas conscient de son potentiel, tout comme de l'ampleur des problèmes qu'il doit affronter...»

Lorsque l'équipe de recherche s'est rencontrée pour discuter de l'incident de Pierre et de son père, nous avons analysé la réaction de chacun. Les entraîneurs ont tenu à préciser que dans d'autres circonstances, ils n'auraient pas réagi de la même façon s'ils n'avaient pas été impliqués dans le projet de recherche, s'ils n'avaient pas été sensibilisés à faire de l'écoute active tout en essayant d'établir un lien significatif avec les jeunes. En fait, ils auraient davantage réagi avec émotion et subjectivité. L'un des entraîneurs a mentionné que cela lui a tout pris pour ne pas se jeter sur le père et lui donner une volée.

Quand il fut question de poursuivre les entraînements en gymnase après les fêtes, Pierre a été l'un des premiers à donner son nom. Maintenant il s'identifie beaucoup à l'équipe.

Le cas de Steve

Steve est le plus âgé de l'équipe avec ses 17 ans. Il est à l'éducation des adultes et il lui a fallu une permission spéciale pour faire partie de l'équipe. Steve a le teint clair, les cheveux courts et foncés, il est de grandeur moyenne mais costaud. Sa démarche assurée donne parfois l'impression qu'il est préférable d'être son ami plutôt que son ennemi. Il prend beaucoup de place dans l'équipe. Steve impose d'ailleurs sa façon de voir et ne laisse pas le choix à ses coéquipiers d'être en accord ou non avec son opinion. Il a tendance à adopter une attitude qui impose, verbalement ou physiquement.

Le test portant sur l'estime globale de soi présente cette dimension de sa personnalité comme étant plutôt faible avec un score de 27 sur 50. En effet, Battle (1992) considère que l'estime de soi est faible quand le sujet a un score entre 25 et 33. Au sociogramme, un joueur pense qu'il pourrait occuper la fonction de capitaine et deux croient le contraire. Un joueur estime que Steve le choisirait comme ami et trois autres considèrent qu'il ne les choisirait pas. Cependant, on constate que Jason, le joueur le plus populaire pour occuper la fonction de capitaine, a choisi Steve comme ami.

Dès le début de la saison de football, Steve se distingue de ses coéquipiers en modifiant les consignes ou les tâches. Par exemple lors d'un exercice, la consigne était de plaquer le joueur adverse de façon modérée. Pour sa part, Steve a appliqué toute sa force sur son adversaire. En fait, il aurait pu blesser son coéquipier. Dans une autre circonstance, l'entraîneur en chef demande aux joueurs de porter des bas

noirs qui vont jusqu'aux genoux. La première fois, Steve choisit de porter des bas blancs courts. L'entraîneur lui mentionne individuellement de porter des bas noirs aux genoux. Par la suite, Steve se présente à la rencontre avec ses bas blancs et courts, mais cette fois-ci il a recouvert ses bas avec un ruban noir. De nombreux exemples similaires se suivent tout au long des exercices ou des rencontres.

Lors de la rencontre hebdomadaire de l'équipe de recherche, l'entraîneur en chef mentionne l'importance de ne pas confronter Steve devant le groupe. D'un autre côté, l'entraîneur considère qu'il finit toujours par avoir ce qu'il veut de Steve. Il ajoute: «Il aime dire non, mais tu sais qu'il va le faire quand même. Il essaie tout simplement de s'affirmer.»

Pour l'équipe d'entraîneurs, Steve est perçu comme un leader négatif, difficile à cerner de prime abord. Ils sont conscients que Steve a une histoire de vie assez mouvementée; il n'est pas le joueur à souhaiter un lien plus significatif avec eux : en fait, il est plutôt du genre méfiant. Devant ce constat, les entraîneurs n'ont pas essayé de briser cette barrière. Ils ont davantage tenté de comprendre comment ils pourraient l'intégrer efficacement au groupe sans susciter de confrontation, et tranquillement l'habituer à accepter certaines règles de bon fonctionnement en groupe.

Dans le cas présent, pour établir un lien significatif, il aurait fallu certainement plus de temps. Cependant, on constate que les entraîneurs ont su respecter Steve en n'essayant pas à tout prix de lui venir en aide. Ils ont accepté le fait que Steve ne souhaitait pas établir de liens plus significatifs avec eux. Ceux-ci considèrent: «Pendant qu'il est avec nous, il ne fait pas de mal...» De son côté, la direction de l'école précise que dans le cas de certains joueurs, ils n'ont pas de problème avec eux, tant que dure la saison de football.

Incidents

Pour compléter les deux études de cas, nous voulons présenter quelques actions qui ont été posées par les entraîneurs et la direction de l'école afin de faciliter les interactions entre entraîneurs et athlète-s, permettant ainsi d'être un peu plus à l'écoute des participants.

La direction de l'école a mis un local à la disposition de l'entraîneur en chef. Ainsi, tous les midis, l'entraîneur était disponible pour rencontrer ses joueurs de manière formelle ou non. Ce petit local s'est rapidement transformé en lieu de rencontre où certains joueurs avaient pris l'habitude de se rendre régulièrement. C'est également lors de ces rencontres que les jeunes se dévoilent de façon spontanée en confiant tantôt leur peine, tantôt leur joie.

Ayant toutefois constaté que la grande majorité des joueurs présentaient des troubles de comportement, l'entraîneur en chef avait pris une entente avec la direction de l'école, à savoir qu'à partir du moment où il y aurait des difficultés avec un joueur, l'entraîneur en chef en serait informé. Celui-ci a donc pu, à plusieurs

occasions, intervenir rapidement afin de voir s'il pouvait améliorer ou modifier la situation dérangeante autant pour le jeune que pour l'enseignant impliqué ou tout autre intervenant de l'école. Par la suite, la direction de l'école a confié à l'entraîneur en chef qu'elle a trouvé regrettable que la saison de football ne soit pas plus longue.

Dans le but de créer un sentiment d'appartenance et aussi afin de rehausser l'estime de soi, l'entraîneur en chef autorise les joueurs à porter leur chandail d'équipe les vendredis précédant les rencontres. On constate alors que, défilant dans les corridors, ces athlètes marchent fièrement pour aller à leurs cours. De plus, le taux d'absences avait passablement diminué aux dires de la direction de l'école lorsqu'elle s'est confiée à l'entraîneur en chef.

Aux rencontres hebdomadaires de l'équipe de recherche, le contenu de certains incidents ont permis aux entraîneurs de développer des compétences leur permettant de comprendre davantage les comportements à adopter en présence d'athlètes présentant des troubles de comportement. En effet, lorsque se présentait une situation impliquant un problème à résoudre avec un jeune, ils se sentaient beaucoup plus à l'aise à trouver des solutions ou des hypothèses d'action pouvant aider l'athlète à adopter un comportement plus approprié. Ces entraîneurs perçoivent davantage que derrière l'athlète, il existe parfois un adolescent avec des souffrances. Par conséquent, ils sont plus tolérants devant certains manquements et plus exigeants à d'autres occasions, puisqu'ils se demandent : quel est le comportement que je dois adopter pour aider ce jeune? Ils ne voient pas seulement le sport ou la performance visée. En fait, ils perçoivent davantage l'humain. Leur peur était bien souvent l'inconnu, ou encore ils ne savaient pas trop comment réagir devant certaines situations. Par conséquent, ils se contentaient d'agir là où ils étaient plus compétents, soit la technique ou la stratégie reliée au football.

À présent, la compréhension des caractéristiques de certains jeunes vivant des difficultés, permet aux entraîneurs d'être plus efficaces dans leurs interactions et ainsi augmenter la performance de l'athlète.

Conclusion

L'observation de cette équipe de football nous a permis de décrire, en de nombreuses occasions, des situations où le joueur exprimait un trop-plein d'énergie négative en plaquant un adversaire de façon excessive, en s'exprimant vulgairement, etc. À plusieurs reprises, les entraîneurs ont noté des anecdotes ou des discussions avec les joueurs lors de rencontres non formelles, soit dans le bureau de l'entraîneur en chef, soit sur le terrain. Les sujets de discussion portaient bien souvent sur des préoccupations immédiates que vivaient les jeunes.

Lors d'une discussion avec l'entraîneur chef, la direction tient à lui mentionner que les troubles de comportement des élèves participant à l'équipe de football sont beaucoup moins nombreux pendant la saison qu'après. Il est difficile de quantifier ces événements. Néanmoins, selon la perception de la direction, cet énoncé leur semble évident, puisqu'elle a beaucoup moins de plaintes ou de

commentaires des autres professeurs ou des autres intervenants de l'école. Il suffit parfois de mentionner à l'élève fautif qu'il risque d'être expulsé de l'équipe pour le remettre sur le droit chemin.

Lors de la formation initiale des spécialistes de l'activité physique, il importe de sensibiliser davantage l'intervenant à percevoir le jeune, non plus à partir uniquement de critères de performance sportive, mais d'observer un jeune en développement. Entre autres, ne pas interpréter la non-performance comme un échec, mais plutôt comme une occasion de se demander : qu'est-ce que le jeune vit présentement sur le plan scolaire, familial, social ou affectif? Ou encore, aider le jeune à percevoir l'échec comme étant une situation riche en apprentissage.

Enfin, nous croyons que de favoriser la libération d'agressivité ou de pulsions refoulées chez le jeune n'assure pas nécessairement que nous aurons résolu le problème à la source. Nous répétons que pour essayer de résoudre un problème d'ordre comportemental, le meilleur moment de dialoguer avec l'adolescent n'est pas pendant son état de crise, parce qu'il n'est alors pas disposé à engager la communication (Portelance, 2001, 1998). Par contre, une fois que l'agressivité ou les pulsions négatives sont libérées, une légère accalmie se présente, et c'est à ce moment-là que la communication est possible. L'éducateur physique se doit d'avoir une bonne écoute et de faire évoluer le jeune de sorte qu'il soit lui-même capable d'exprimer la ou les causes de cette désorganisation et de trouver des stratégies pour résoudre le problème.

Ainsi, la compétence à établir un lien relationnel avec le jeune en difficulté doit également être développée lors de la formation initiale de l'enseignant en éducation physique. En effet, on constate actuellement que les élèves en troubles de comportement sont intégrés dans les classes régulières. Les éducateurs physiques sont donc confrontés davantage à ce type d'étudiants et ils doivent être prêts à réagir efficacement.

Par ailleurs, nous partageons le point de vue de Tremblay et Royer (1992) quand ils mentionnent qu'intervenir auprès d'élèves en difficulté, ce n'est pas l'affaire d'une recette ou d'appliquer une formule. En fait, il faut davantage tenter d'atteindre le jeune sur plusieurs aspects (social, psychologique, etc.) en étant complice avec l'ensemble des intervenants qui gravitent autour de lui afin d'instaurer une forme de stabilité et de cohérence entre les parents, les enseignants et les entraîneurs (Forness, Kavale, MacMillan, Asarnow, & Duncan, 1996).

Références

- Agar, M.H. (1986). *Speaking of ethnography*. Beverly Hills: Sage.
- André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- American Psychiatric Association - DSM-IV (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4ième édition*. Paris : Masson.
- Arnaud, P., & Broyer, G. (1985). *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Québec: Édisem.
- Battle, J. (1992). *Culture-Free Self-Esteem Inventories : Examiner's manual*. Texas: Pro-Ed.
- Bogdan, R., & Biklen, C. (1982). *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boisbourdain, M.C. (1983). *Comment la violence vient aux enfants*. Belgique: Casterman.
- Bordeleau, C., & Morency, L. (2002). Pratique d'une activité sportive pour aider un jeune en troubles de comportement. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31(1), 101-119.
- Bordeleau, C., & Morency, L. (1999). *L'art d'enseigner: Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Bordeleau, C., & Morency, L. (1995). Comment évolue Pygmalion en garderie. *Journal of Educational Thought*, 29(2), 148-164.
- Bordeleau, C., Morency, L., & Savinski, H. (1999). L'activité sportive et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 28(1), 41-67.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Caouette, M., & Reid, G. (1990). Sports dangereux: Thérapie ou activité thérapeutique? *Critères d'application. Handicaps et inadaptations - Les cahiers du CTNERHI*, 51-52, 163-178.
- Cattell, R.B., & Sheier, I.H. (1961). *Handbook for the IPAT Anxiety scale*. Illinois: Institute for personality and ability testing.
- Collette, A. (1990). *Introduction à la psychologie dynamique*. Belgique: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi*. Paris: Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Cormier, D. (1962). *L'échelle d'anxiété IPAT : Manuel*. Montréal : Institut de recherches psychologiques.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants : Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris : De Boeck & Larcier.
- D'Alonzo, B.J. (1983). *Educating adolescents with learning and behaviour problems*. London: Aspen.
- Danyluk, V. (1995). La violence chez les jeunes: compréhension et intervention. Dans : L'Abbé, Y. *La violence chez les jeunes*. Montréal: Éditions Sciences et Culture.
- Deslauriers, J.P. (1991). *La recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine. Le centre hospitalier universitaire mère-enfant.
- Egan, G., & Forest, F. (1987). *Communication dans la relation d'aide*. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- Fast, J. (1993). *Le langage du corps : Décodex ces petits gestes qui vous trahissent*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Fielding, N.G., & Fielding, J.L. (1986). *Linking data*. Beverly Hills: Sage.
- Forness, S. R., Kavale, K. A., MacMillan, D. L., Asarnow, J. R., & Duncan, B. B. (1996). Early detection and prevention of emotional or behavioral disorders : Developmental aspects of systems of care. *Behavioral disorders*, 21(3), 226-240.
- Fortin, L., & Strayer, F. F. (2000). Introduction : Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et

- contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(1), 3-16.
- Galloway, D., Ball, T., Blomfield, D., & Seyd, R. (1982). *Schools and disruptive pupils*. New York: Longman.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Giordano, Y. (2003). *Les spécificités des recherches qualitatives*. Dans *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Paris: Éditions EMS.
- Giroux, N. (2003). *L'étude de cas*. Dans *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Paris: Éditions EMS.
- Glasser, W. (1996). *La thérapie de la réalité*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Godefroid, J. (1988). *Les chemins de la psychologie*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.
- Hellison, D. (1990). Teaching PE to at-risk youth in Chicago: A model. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 38-39.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: DeBoeck-Wesmael.
- Johns, B.H., Guetzloe, E.C., Yell, M., Scheuermann, B., Webber, J., Carr, V.G., & Smith, C.R. (1996). *Comment s'y prendre avec les adolescents présentant des troubles du comportement à l'école*. Lévis: École et comportement.
- Kauffman, J.M. (1993). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Laborit, H. (1980). Les mécanismes biologiques et sociologiques de l'agressivité, dans: UNESCO. *La violence et ses causes*. Vendôme: Actuel Presses universitaires de France.
- Laborit, H. (1979). *L'inhibition de l'action*. Biologie, physiologie, psychologie, sociologie. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lafrenaye, Y. (1997). Conscience de soi : application à la problématique de l'adolescence. *Apprentissage et socialisation*, 18(1-2), 65-73.
- Laperrière, A. (1984). L'observation directe. Dans *Recherche sociale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire : Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1-2), 131-142.
- Leary, M. R. (1995). At last, a rejection detector. *Psychology Today*, 28, 46-62.
- LeBlanc, M., Dionne, J., Grégoire, J.C., & Trudeau-LeBlanc, P. (1998). *Intervenir autrement: un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lofland, J. (1976). *Doing Social Life: The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*. New York: Wiley and Sons.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Miller, G. E., Brehm, K., & Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing school-based prevention for antisocial behavior within a resiliency framework. *School Psychology Review*, 27(3), 364-379.
- Morency, L., & Bordeleau, C. (1997). L'élève présentant des troubles de comportement: qui est-il et comment l'approcher? *Vie pédagogique*, 102, 44-48.
- Morency, L., & Bordeleau, C. (1993). *Drainage d'énergie négative par l'activité physique : Programme préventif auprès des élèves en milieu scolaire primaire et secondaire*. Document de travail inédit. Université du Québec à Chicoutimi.
- Morizot, J., & Le Blanc, M. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante : une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 29(1), 87-117.

- Mucchielli, R. (1980). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris: ESF.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paradis, R., & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale : une recension critique des écrits. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21 (2), 93-114.
- Paré, A. (1984). *Le journal: Instrument d'intégration personnelle et professionnelle*. Québec: Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Patton, M.Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Beverly Hills : Sage.
- Pelsser, R. (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Poisson, Y. (1990) *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, C. (2001). *La communication authentique*. Éditions du CRAM.
- Portelance, C. (1998). *Éduquer pour rendre heureux*. Éditions du CRAM.
- Piloz, L. (1999). *Maîtriser la violence à l'école : Prévention et traitement de la violence en milieu scolaire*. Paris : De Boeck & Larcier.
- Rae-Grant, N., Thomas, B. H., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1988). Risk, protective factors, and the prevalence of behavioral and emotional disorders in children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 262-268.
- Reasoner, R. W. (1995). *Comment développer l'estime de soi : Guide de l'enseignant*. Alberta : Psychometrics Canada.
- Rouleau, L. (2003). *La méthode biographique*. Dans *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Paris: Éditions EMS.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Montreal : Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J.P. (1997). *The ethnographic interview*. Montreal : Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2003). *L'analyse de données selon la grounded theory*. Dans *L'enquête de terrain*. Paris : Éditions La Découverte.
- Tremblay, R., & Royer, É. (1992). Pour une perspective éducationnelle dans l'évaluation des élèves en trouble du comportement. *Science et Comportement*, 22 (3-4), 253-262.
- Vitaro, R. (1998). Interdépendance entre la recherche développementale et la prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27 (2), 231-251.
- Vitaro, R., & Gagnon, C. (2000a). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I : Les problèmes internalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, R., & Gagnon, C. (2000b). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., & Boivin, M. (1989). Rejet social et problèmes d'adaptation chez l'enfant: instrumentation et intervention. *Science et comportement*, 19 (4), 272-294.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1997). *Psychologie du sport et de l'activité physique*. Québec: Edisem.
- Yin, R.K. (2002). *Case study research*. Newbury Park: Sage.