

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	III
RÉSUMÉ.....	IV
TABLE DES MATIÈRES .....	V
LISTE DES TABLEAUX .....	VIII
INTRODUCTION.....	1
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>LA PLACE DU SPORT</b>	
<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
1.1 LE SPORT : UN PHÉNOMÈNE DE SOCIÉTÉ.....	5
1.2 LE SPORT : UN PHÉNOMÈNE HUMAIN.....	11
1.3 LE SPORT EN MUTATION.....	16
1.4 LE SPORT EN TANT QUE MOYEN D'ÉDUCATION .....	18
1.5 LE SPORT COMME MOYEN DE PRÉPARATION À LA VIE .....	19
1.6 LE SPORT : SES BIENFAITS .....	20
1.7 LE BIENFAIT DU SPORT DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE .....	22
<b>CHAPITRE 2</b>	
<b>L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET LES JEUNES</b>	
<b>2. INTRODUCTION.....</b>	<b>25</b>
2.1 L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET LES JEUNES : UN BILAN DÉSASTREUX.....	25
2.1.1 <i>Les faits</i> .....	25
2.1.2 DIMINUTION DES TAUX DE PRATIQUE .....	26
2.1.3 <i>Modification des types et des niveaux de pratique</i> .....	27
2.1.4 <i>Le décrochage scolaire</i> .....	27
2.2 LES MOTIFS DE PARTICIPATION ET DE DÉSENGAGEMENT .....	28
2.2.1 <i>Les motifs de participation</i> .....	28
2.2.2 <i>Les motifs de désengagement ou d'abandon</i> .....	31
2.2.3 <i>Analyse du contexte de pratique</i> .....	34
2.2.4 <i>Un regard sur ma pratique</i> .....	36
2.2.5 <i>Notre rôle d'éducateur</i> .....	37
2.2.6 <i>Question et objectifs de recherche</i> .....	40
<b>CHAPITRE 3</b>	
<b>CADRE THÉORIQUE</b>	
3.1 LA RUPTURE .....	42
3.2 LE DEUIL.....	49
3.3 LA RETRAITE DES SPORTIFS DE HAUT NIVEAU .....	54
3.3.1 <i>Concept et théories</i> .....	54
3.3.2 <i>Motifs d'engagement</i> .....	61
3.3.3 <i>Motifs de désengagement ou d'abandon</i> .....	63

3.3.4 <i>La transition et reconversion</i> .....	65
3.3.4.1 <i>La fin</i> .....	65
3.3.4.2 <i>L'avenir</i> .....	70
3.4 <i>L'ACCOMPAGNEMENT</i> .....	74
3.5 <i>CONCLUSION</i> .....	78

## CHAPITRE 4

### LA RECHERCHE

4.1 <i>LE CHOIX MÉTHODOLOGIQUE</i> .....	80
4.1.1 <i>Le type de recherche</i> .....	80
4.1.2 <i>L'entretien compréhensif de Kaufmann</i> .....	83
4.2 <i>L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE</i> .....	88
4.2.1 <i>L'éthique</i> .....	88
4.2.2 <i>Démarche de recrutement et de sélection des sujets-collaborateurs</i> .....	91
4.2.3 <i>Grille de questions</i> .....	94
4.2.4 <i>Considérations d'ordre matériel</i> .....	96
4.2.5 <i>La démarche d'analyse de contenu</i> .....	97
4.2.5.1 <i>La grille d'analyse</i> .....	99
4.2.5.2 <i>Élaboration de la méthode d'analyse/interprétation des entretiens</i> .....	100

## CHAPITRE 5

### ANALYSE-INTERPRÉTATION DES ENTRETIENS

5.1 <i>L'ENTRETIEN D'ANNE-MARIE</i> .....	105
5.1.1 <i>La rupture</i> .....	105
5.2.1 <i>Le sens</i> .....	107
5.3.1 <i>Les conséquences</i> .....	109
5.1.4 <i>Les mentors</i> .....	110
5.1.5 <i>Les moyens ou outils pour passer à travers la rupture</i> .....	111
5.2 <i>L'ENTRETIEN DE CORINNE</i> .....	112
5.2.1 <i>La rupture</i> .....	112
5.2.2 <i>Le sens</i> .....	114
5.2.3 <i>Les conséquences</i> .....	116
5.2.4 <i>Les mentors</i> .....	117
5.2.5 <i>Les moyens ou outils</i> .....	117
5.3 <i>L'ENTRETIEN DE MAXIME</i> .....	118
5.3.1 <i>La rupture</i> .....	118
5.3.2 <i>Le sens</i> .....	121
5.3.3 <i>Les conséquences</i> .....	123
5.3.4 <i>Les mentors</i> .....	124
5.3.5 <i>Les moyens ou outils</i> .....	125
5.4 <i>L'ENTRETIEN D'ÉLISABETH</i> .....	125
5.4.1 <i>La rupture</i> .....	125
5.4.2 <i>Le sens</i> .....	128
5.4.3 <i>Les conséquences</i> .....	130
5.4.4 <i>Les mentors</i> .....	130
5.4.5 <i>Les moyens ou outils</i> .....	130
5.5 <i>L'ENTRETIEN D'ÉMILIE</i> .....	131
5.5.1 <i>La rupture</i> .....	131
5.5.2 <i>Le sens</i> .....	134
5.5.3 <i>Les conséquences</i> .....	134
5.5.4 <i>Les mentors</i> .....	136
5.5.5 <i>Les moyens ou outils</i> .....	136
5.6 <i>L'ENTRETIEN DE LISE</i> .....	139
5.6.1 <i>La rupture</i> .....	139

5.6.2	<i>Le sens</i> .....	143
5.6.3	<i>Les conséquences</i> .....	145
5.6.4	<i>Les mentors</i> .....	145
5.6.5	<i>Les moyens ou outils</i> .....	146
5.7	L'ENTRETIEN DE CYNTHIA .....	147
5.7.1	<i>La rupture</i> .....	147
5.7.2	<i>Le sens</i> .....	151
5.7.3	<i>Les conséquences</i> .....	152
5.7.4	<i>Les mentors</i> .....	153
5.7.5	<i>Les moyens ou outils</i> .....	154
5.8	L'ENTRETIEN DE SANDRA .....	157
5.8.1	<i>La rupture</i> .....	157
5.8.2	<i>Le sens</i> .....	162
5.8.3	<i>Les conséquences</i> .....	165
5.8.4	<i>Les mentors</i> .....	169
5.8.5	<i>Les moyens ou outils</i> .....	169
5.9	ANALYSE SYNTHÈSE ET COMPARATIVE .....	171
<b>CHAPITRE 6</b>		
<b>INTERVENTION AUPRÈS DES ATHLÈTES</b>		
6.1	LA SITUATION ACTUELLE DANS LE MONDE .....	180
6.2	IDENTIFICATION DES ATHLÈTES À RISQUE .....	181
6.3	PRINCIPAUX MODÈLES D'INTERVENTION .....	182
6.4	PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT .....	184
6.5	MON MODÈLE PERSONNEL DE PRÉVENTION ET D'INTERVENTION .....	187
<b>CHAPITRE 7</b>		
<b>LES RETOMBÉES</b>		
7.1	BILAN PERSONNEL .....	194
7.1.1	<i>Ma mission ou un rêve</i> .....	194
7.1.2	<i>La maîtrise comme outil de transformation personnelle</i> .....	197
7.2	PISTES DE SOLUTION .....	199
7.2.1	<i>Changement de perspective ou de vision</i> .....	199
7.2.2	<i>L'écriture</i> .....	200
7.2.3	<i>La formation</i> .....	201
7.2.4	<i>Le présent</i> .....	201
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>203</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....		<b>206</b>
<b>ANNEXES</b> .....		<b>212</b>
ANNEXE 1	.....	213
<i>Procédure à suivre pour le sujet-collaborateur</i>	.....	213
ANNEXE 2	.....	214
<i>Lettre adressée aux parents</i>	.....	214
ANNEXE 3	.....	215
<i>Consentement des parents</i>	.....	215
ANNEXE 4	.....	216
<i>Lettre adressée au sujet-collaborateur</i>	.....	216
ANNEXE 5	.....	217
<i>Consentement de l'adolescent (e)</i>	.....	217
ANNEXE 6	.....	218
<i>Questions générales</i>	.....	218

## **LISTE DES TABLEAUX**

TABEAU I : PROFIL DES SUJETS-COLLABORATEURS DE L'ÉTUDE.....	94
---	----

## INTRODUCTION

Tout jeune et même à l'adolescence, je rêvais comme beaucoup d'autres d'être médecin. Les professions libérales étaient à ce moment-là, dignes de mention. Néanmoins, lorsque j'ai débuté mon cégep, je me suis rendu compte qu'étudier encore pendant de nombreuses années, m'endetter et ne pas avoir de temps pour moi et pour ma future famille, ne valaient pas les dollars que tout ça pouvait me rapporter. J'ai donc changé d'option.

C'est en exprimant toutes mes interrogations avec un ami que j'ai alors choisi de bifurquer en éducation physique. Après l'obtention d'un baccalauréat en enseignement en éducation physique et quelques expériences de travail, j'ai fait un choix de vie qui allait m'amener non pas à enseigner mais à plutôt être derrière un bureau. Choix que je ne regrette pas d'ailleurs et qui m'a permis d'aider les jeunes comme je le désirais.

Divers événements me poussèrent au poste de coordonnateur des activités sportives élités du Programme d'excellence sportive de la Commission scolaire des Phares. Tout dépendant des années, ce travail m'amène à encadrer environ trois cents (300) athlètes et quarante (40) à cinquante (50) entraîneurs et assistants-entraîneurs pour un total d'équipes variant entre vingt-cinq (25) et vingt-huit (28). Mon poste de coordonnateur cumule les fonctions d'administrateur et d'animateur. Je suis ainsi un agent d'éducation et de changement important auprès de toute cette clientèle. J'ai à intervenir régulièrement auprès des athlètes et des entraîneurs, que ce soit pour régler des conflits, les aider dans leurs démarches ou les faire progresser à un niveau plus élevé.

Au cours des dernières années, j'ai pu me rendre compte que certains jeunes s'accrochaient à leur discipline sportive comme à une bouée de sauvetage. Leur discipline sportive leur permettait de demeurer et/ou de poursuivre leurs cours à l'école.

Parmi ces jeunes, certains ont dû renoncer à leur discipline sportive. Dans ce contexte, mes pensées m'ont donc poussé à m'interroger sur ce qu'ils vivaient. Quel meilleur moyen que de réaliser la maîtrise pour répondre à mes propres interrogations.

Dans le premier chapitre, je brosserai un portrait de la place du sport comme phénomène dans la société, les fonctions qu'on lui attribue ainsi que ses bons et ses mauvais côtés. Par la suite, je l'aborderai comme phénomène humain, c'est-à-dire le besoin de s'affirmer et de se dépasser, la place du corps et de l'expérience corporelle. Je verrai également les nouvelles pratiques de sport et les comportements qu'elles génèrent. Nous constaterons que le sport est à la fois un moyen d'éducation mais aussi de préparation à la vie. Enfin, nous verrons les bienfaits qui peuvent découler de la pratique du sport et comment celui-ci affecte la construction identitaire de l'individu.

Dans le deuxième chapitre, je m'attarderai à la situation des jeunes et de l'activité physique. Ce bilan nous amènera à constater certains faits peu reluisants, les motifs de participation ou de désengagement des jeunes. Je terminerai par les raisons me propulsant vers cette maîtrise, mes grandes interrogations et l'objet principal de cette recherche.

Le chapitre trois, nous permettra de mieux cibler les éléments théoriques de cette recherche. Le recensement des divers écrits sont des éléments indispensables pour une meilleure compréhension du vécu des athlètes. Ainsi, je toucherai des éléments tels que : la rupture, le deuil, la retraite, les principaux motifs d'engagement ou d'abandon des athlètes, pour terminer avec les grandes étapes vécues par chaque sportif, c'est-à-dire la transition et la reconversion. Une question va émerger : comment pouvons-nous les accompagner pendant ces périodes?

Le chapitre quatre est le « nœud de la guerre », c'est-à-dire celui qui a pour objet le type de recherche et le choix méthodologique. Il sera complété par les différentes orientations méthodologiques ou façons de réaliser celui-ci.

Le chapitre cinq expose l'analyse et l'interprétation des résultats. Chapitre important au niveau des liens à faire, à la fois entre les individus qui ont servi de sujets et les différents thèmes qui ont jalonné cette étude.

Dans le chapitre six, j'ai recensé quelques modèles importants d'intervention auprès des athlètes. Je discuterai des forces et faiblesses. Comme vous le verrez, cette discussion m'a amené à me poser les questions suivantes : quel est mon propre modèle de prévention et d'intervention auprès des athlètes? Comment pourrais-je par la suite, les accompagner?

Le chapitre sept propose un bilan des principales retombées de cette recherche, à la fois sur le chercheur et comme pistes de solutions pour insuffler certains changements.

En guise de conclusion, nous retrouverons un résumé des grandes lignes et de certains constats qui se dégagent de cette recherche.



# CHAPITRE 1

## LA PLACE DU SPORT

### 1. Introduction

Le sport est de plus en plus étudié comme phénomène psychosociologique. Les angles d'approche se situent autant du point de vue de la société que du point de vue humain et corporel. Ce chapitre se veut un survol des effets et des mutations au niveau du sport ainsi que des bienfaits du corps sur la construction identitaire chez les athlètes afin de mieux cerner les effets du renoncement à une discipline sportive lorsque le jeune est contraint de rompre avec celle-ci. Un regard sera également porté sur le sport en tant que moyen d'éducation et de préparation à la vie. Enfin, nous verrons les bienfaits psychologiques du sport chez l'humain.

#### 1.1 Le sport : un phénomène de société

Le sport du XXe siècle, dans ses multiples acceptations, est compétition, éducation, hédonisme, participation au culte du corps, recherche de performance, spectacle, utilisation du temps socialement libéré alors que nombre de ces sports antiques et médiévaux étaient une préparation à la guerre ou un substitut à celle-ci. (Bodin et Heas, 2002, p. 49)

Le sport est un élément culturel de nos sociétés contemporaines qui renseigne sur les structures de la société, ses mutations et les aspirations des individus qui la composent (Bodin et Heas, 2002). Les activités physiques et sportives sont riches d'une diversité de pratiques, de temps et d'espaces occupés. Selon Bodin et Heas (2002), les sports se sont

progressivement intégrés au quotidien de l'individu ainsi qu'à ses temps libres (loisirs, vacances, voyages en tout genre). Cette activité corporelle et physique, qui occupe une part de notre temps est une valeur dominante de nos sociétés modernes.

Bodin et Heas (2002, p. 11), mentionnent également que: «Les activités sportives sont avant tout une construction sociale qui met en jeu des interactions humaines, des émotions partagées, un plaisir corporel, un désir d'accomplissement personnel ou de réussite sociale ». Néanmoins, les activités sportives peuvent également aussi être porteuses d'exclusions, d'exploitations, de violence et d'abus.

Plusieurs fonctions semblent attribuées aux activités sportives au sein de la société. Ainsi, le contrôle de la violence, son aspect éducatif, le côté spectaculaire de l'activité elle-même, la possibilité d'évasion et la domination politique ou économique par certains pays ne sont que quelques unes de ces fonctions. Comme facteur social, le sport permet un relâchement des émotions dans le cadre de sa pratique et lors d'un spectacle dans un espace où les règles ont déjà été préétablies. « Le sport est un puissant révélateur de nos sociétés, de nos cultures et de la manière dont elles gèrent et conçoivent le débridement des émotions et la violence acceptable » (Bodin et Heas, 2002, p. 49). Il reflète bien la société actuelle, une société qui baigne dans le culte de la performance, de la concurrence et du rendement.

Considéré par beaucoup « comme un moyen d'éducation, d'apprentissage, de valeurs et de normes transférables à la vie quotidienne ordinaire [...], il permet d'appréhender et

d'intégrer des habitudes et comportements qui faciliteront la réussite sociale personnelle » (Bodin et Heas, 2002, p. 50). C'est cette valeur éducative qui permet au sport de s'intégrer aux exigences d'une société industrielle en pleine mutation (Bodin et Heas, 2002).

Selon Bozouls, Magliulo et Peres (1981), le sport est un lieu d'échanges et d'intérêt collectif dans lequel certains voient une forme de « culture ». C'est un moyen de socialisation. Il initie à l'ordre exigé par la vie en société et comme activité collective, il contribue à façonner le sentiment d'appartenance à la communauté et donc, à renforcer la cohésion du groupe. Selon Bodin et Heas (2002, p. 13) : « Le sport n'est cependant pas uniquement un théâtre d'expression de la violence, il peut aussi être considéré et vécu comme une possibilité d'insertion, de socialisation et d'acquisition d'un comportement de citoyen ». Le sport reste la mise en scène d'une tragédie lisible dans le visage du vaincu sur le podium ou à la fin d'une finale quelconque. Il a ses côtés scénique et dramatique qui lui sont propres, apportant émotion et passion.

Le sport est vu comme compétitif et demeure avant tout un lieu de construction et de réaffirmation des identités masculines et viriles. Bien entendu, il est également un loisir, une activité de détente ou même dans certains cas, un défoulement, qui sert à détourner les individus des difficultés immédiates de la vie en société. Également le sport offre une compensation aux contraintes du travail. Ajoutons qu'on y retrouve maintenant un aspect de fête. Le sport moderne est quelque chose qui se donne à voir, qui se vend. Pour Bodin et Heas (2002,), il est devenu un spectacle ludique, le reflet culturel de nos sociétés

compétitives. On peut donc comprendre l'apparition et le développement des médias et autour du sport. Cette médiatisation des sports accapare l'espace public au point que nul ne peut échapper à la connaissance du fait sportif. En tant que spectacle visible et intelligible pour tous, il est devenu « discutable avec tous, par tous et en tout lieu » (Bodin et Heas, 2002, p. 52). Ces auteurs mentionnent également que le sport est à la fois émanation et générateur de soi. Il permet un mélange complexe d'activités sportives, le spectacle, l'économie, l'éducatif, ainsi de suite.

Comme fait social, le sport est un moment en soi avec ses acteurs (athlètes, spectateurs, dirigeants), sa dynamique propre, ses institutions dans le cadre de leurs interactions (Bodin et Heas, 2002). Comme le mentionnent Bodin et Heas (2002, p. 53) : « [Le sport] est porté par une dynamique expansionniste où les intérêts des dirigeants, des pouvoirs publics, des sportifs professionnels et des sponsors sont intimement liés ». Il représente également un moment où le spectateur se projette dans le héros sportif qui réalise ce que lui-même ne pourra réaliser.

Le sport est évasion car il nous permet de (se) fuir, d'éprouver de nouvelles limites et de se renouveler. Il est culture car l'individu y retrouve des valeurs de société. Il nous renseigne sur les besoins, les désirs, les comportements des individus, l'appartenance sociale et sur les modifications structurelles de la société. « Au niveau politique et économique, le sport n'est pas seulement un défi relevé devant une foule rassemblée mais aussi un combat qui signe la finitude ou la promotion d'un système économico-politique » (Bodin et Heas, 2002, p. 53).

Malheureusement, le sport n'a pas seulement de bons côtés. Le sport, c'est aussi et avant tout une organisation mondiale (Escriva et Vaugrand, 1996). Il est maintenant devenu intégralement un rouage du capitalisme d'État (Ibid.). Le sport a réussi à développer sa propre industrie. Le spectacle sportif est une marchandise qui est vendue d'après les principes capitalistes. Le système est simple. Chaque spectacle sportif a sa valeur marchande. Celui-ci attire des masses considérables et cette mobilisation fait en sorte que l'on exploite cette même masse en canalisation de leurs énergies et en renforçant le culte de l'agression. Selon Escrive et Vaugrand (1996, p. 222) : « L'activité physique constitue cet espace-temps dans lequel l'agressivité peut se satisfaire sans conséquences ultérieures pour l'individu puisqu'elle a son début et sa fin sur le terrain de sports ».

Le sport est un marché économique qui emploie beaucoup de personnes et accueille les investissements des propriétaires. C'est une gigantesque entreprise de spectacle, de consommation et un moyen de promotion publicitaire, voire une industrie puissante. Nous n'avons qu'à prendre en exemple tous les fabricants de biens d'équipements et de vêtements de sport à consommer. Mais il faut considérer également, que c'est maintenant un milieu où les propriétaires se fixent des objectifs financiers tandis que les « pratiquants » revendiquent des offres exorbitantes. Le sport a perdu son caractère ludique pour devenir principalement une entreprise commerciale, assujettie aux règles de la propagande et de la publicité.

Adam (1975, p. 86) mentionne que : « Le sport de haute compétition [...] se présente en phénomène socialement significatif pour le développement de lois tendancielles, sociales

et objectives de notre temps ». Ces tendances se traduisent par la progression rapide de hautes performances; une appréciation sociale plus élevée pour les exploits athlétiques qui se prolongent sur d'autres secteurs du développement humain et la nécessité et l'effort d'intégrer le sport comme aspect essentiel de la vie humaine. Le pur « amateurisme », la participation ou le désir d'un succès désintéressé est maintenant chose du passé. Le record et les efforts accomplis ne sont plus la priorité mais, plutôt la récompense en fonction des résultats obtenus permettant aussi au sportif d'acquérir un statut social qui lui assure l'existence matérielle et une place dans la hiérarchie de la considération sociale. La société doit récompenser un individu de consacrer tout son temps et toute son énergie à l'activité physique. L'argent ne fait donc que compenser la mobilité sociale compromise par l'activité physique.

Le rôle central du sport dans la vie contemporaine des individus n'est donc plus à prouver. Il remplit de nombreuses fonctions, que l'on pratique une activité pour quelque raison que ce soit, chaque individu y trouve un ou des intérêts, car c'est un moyen de « vivre son corps » tout autant que « vivre avec les autres »; une activité sociale et culturelle au sens plein du terme. On y apprend à « se dépasser soi-même et à développer l'esprit de tolérance et de respect d'autrui qui constituent les fondements d'une société plus humaine » (Escriva et Vaugrand, 1996, p. 229). Mais on y « apprend également à souffrir et à dominer sa souffrance, ce qui est essentiel dans l'existence » (Ibid.).

## 1.2 Le sport : un phénomène humain

Le besoin d'affirmation de soi par voie compétitive demeure la dominante de la culture occidentale. Cette estime de soi, c'est le désir d'être reconnu, de s'affirmer soi-même, d'effectuer une projection de soi-même sur le monde extérieur (Thomas, 1993). « Dans la compétition, on cesse d'exister dans le monde quotidien, on pénètre dans un univers transfiguré, imprégné d'êtres surnaturels » (Thomas, 1993, p. 34).

Le sport tend à se caractériser par la recherche du succès à tout prix et par tous les moyens. Selon Magnane (1964, p. 159) :

La prouesse sportive considérée comme une fin en soi représente donc une perversion remarquablement caractérisée de l'instinct ludique. Elle encourage le jeune homme à exploiter sans relâche quelque don corporel précocement révélé, à l'exclusion de tous les autres. C'est refuser l'avenir et l'aventure au nom du projet immédiat.

Lorsque le sportif poursuit son activité physique dans un esprit de performances et de records, il participe inlassablement à la lutte compétitive avec les autres (Bouet, 1968). « Il est en son être, question de son être » (Bouet, 1968, p. 7). Le sport est un fait social important de notre époque, voire un des traits majeurs du XX siècle. L'homme de notre civilisation se reflète en lui. C'est un phénomène concret et complet. Bouet (1968, p. 12) le décrit comme :

Un ensemble quelque peu instable de phénomènes de toutes sortes : aspects physiques, physiologiques, biomécaniques; de modalités psychiques diverses allant de la psychologie des mouvements à celle des motivations, en passant par celle des émotions, de phénomènes sociaux et psychosociaux multiples.

Le sport intègre des comportements, des rites, des représentations, des normes, des valeurs qui sont d'ordre économique, éthique, esthétique, pédagogique, politique; il a une histoire et il est dans l'histoire.

Pour Bouet (1968, p. 18), « Le sport ouvre au corps humain une vie pour soi où il éprouve ses valeurs propres. [...] Le sport implique que le corps ne soit pas le simple support de l'action, mais qu'il soit au cœur même de l'action, sa substance et non seulement son soutien » (Bouet, 1968, p. 19). L'exercice du sport apporte donc une expérience et une connaissance de notre corps, tout en le façonnant et le contrôlant. Le corps humain exploite ses potentialités pour les actualiser par l'attestation de la victoire, de la performance ou du record.

Comme le précise Bouet (1968, p. 24), « L'expérience corporelle sportive est dispensatrice de sensations de toutes sortes ». On y retrouve des aspects de fatigue, de sentiments d'épuisement, mais aussi naissent des sensations agréables comme le critère du plaisir de l'activité. Pour certains, « la jouissance dans l'effort physique, [...] éprouver du plaisir à sentir son corps dans la tension douloureuse » (Escriva et Vaugrand, 1996, p. 222).

Pour Bouet (1968), en faisant du sport, nous nous appliquons à vaincre des obstacles et ce n'est pas par hasard que nous rencontrons un obstacle sur notre chemin. Le sport place un obstacle pour que nous puissions le surmonter et en placer un autre pour aller plus loin. Nous semblons avoir besoin de cet affrontement pour pouvoir nous réaliser. Sans cela, nous ne serions quoi faire de nos muscles. « L'expérience sportive est



essentiellement consacrée à l'accomplissement d'épreuves. Le sport signifie donc un moyen de mise en demeure de montrer ce dont on est capable » (Bouet, 1968, p. 36).

Le sport suppose une compétition par rapport à un autre, par rapport à soi-même. En accomplissant cette épreuve, le sportif recherche non seulement le dépassement de soi par lui-même, mais aussi son affirmation de soi par le meilleur de lui-même. Ainsi donc, si le sportif transforme cette épreuve en succès, il la transforme également en une preuve de valeur. « La performance n'est pas objet. Elle est acte et mesure. [...] Lors même que le résultat est modeste, dès que le sujet fait l'effort de se dépasser, se dépense pour se dépasser, l'élément de la performance est là » (Bouet, 1968, p. 38-39).

Le sport est autant innovation que répétition. C'est pour cela, que depuis quelques décennies, pratiques et pratiquants se sont renouvelés. Pour Lepage-Simard (1999, p. 8), « le phénomène du sport connaît un essor prodigieux. Ce phénomène social est reconnu mondialement et prend une place importante dans notre société industrielle ». Comme le souligne Bodin et Heas (2002), les gens pratiquent une activité autant dans une logique de recherche de sens que dans une logique de calcul de satisfaction, voire d'intérêt. Le quotidien est ainsi changé et permet à l'individu de marquer son appartenance à une catégorie sociale particulière.

Mais pour les jeunes ils ressentent le besoin de « changer d'air », de trouver sur le terrain de jeu, un monde plus harmonieux, plus aéré. Le sport et la culture sportive évoluent aujourd'hui considérablement à travers les jeunes. D'après Bodin et Heas (2002, p. 138),

« ceux-ci délaissent le sport civil au profit du « sport de rue ou de cité ». Ces auteurs évoquent des raisons économiques, un changement dans le rapport aux normes et aux règles, les conflits de génération ou les raisons d'inadéquation entre les pratiques sportives traditionnelles et le désir de pratiquer des « quasi-jeux-sportifs ». Ils entendent par les quasi-jeux-sportifs, la pratique du skate, VTT, VTT acrobatique, surf, ski extrême, escalade, roller, bungee, vol libre, planche à voile, etc. Les jeunes se tournent davantage vers l'esthétique, le spectaculaire et la logique du défi. C'est ainsi que grâce aux jeunes que les pratiques changent, les goûts évoluent, que diverses innovations technologiques voient le jour, faisant ainsi de plus en plus d'adeptes (Parlebas, 1986).

On appelle cette nouvelle génération sportive à glisse ou à risque. La plupart de ces dernières pratiques sont associées à de nouvelles façons de s'habiller où l'on retrouve une volonté de paraître, un sentiment d'appartenance mais aussi un espace de distanciation face au monde adulte et à l'avenir qui semble incertain pour certains d'entre eux (Bodin et Heas, 2002). Tout cela représente donc un nouveau style de vie, un mode d'expression et de reconnaissance construit par les jeunes. Grâce à de nouvelles activités, ces derniers tentent de vivre un caractère initiatique pour certains, tandis que pour d'autres, c'est apprendre quelque chose de nouveau sur soi ou même, de marquer un passage.

L'homme des sociétés industrielles recherche la tension dans le sport. Le Petit Robert (2000, p. 2497) définit la tension comme « une force interne ou contrainte qui agit dans un corps en équilibre, un état de ce qui menace de se rompre, une pression, à la limite du seuil de rupture d'équilibre, un état psychique où le besoin d'une détente se fait sentir ».

Pour Frankl (1987), l'homme ne cherche pas à éviter la tension mais la recherche. Cette tension qu'il compare à un stress est un besoin pour chaque individu. Frankl (1987, p. 2) dit : « L'individu a besoin d'éprouver une certaine mesure de tension. Elle constitue un champ polaire entre lui, être humain, et la signification qui attend que l'individu la saisisse ».

L'individu, pour être heureux ou être en mesure de persévérer, d'accepter des privations ou même de risquer sa vie pour une cause, doit trouver une signification (Frankl, 1987). Frankl (1987) mentionne que le besoin de découvrir une signification à ce qu'on fait, est un besoin fondamental à satisfaire. Il me semble donc que l'homme d'aujourd'hui n'éprouve pas assez de tension; il doit s'en créer lui-même. C'est ainsi qu'il s'imposera des exigences afin qu'il soit performant. Cela l'amènera par le fait même à un autre stade, voire dans certains cas, vers trop de tension. Il sera en compétition avec lui-même; c'est-à-dire son propre adversaire. Ce n'est qu'alors que celui-ci, inculqué de ce sentiment qu'il est en mesure de parvenir aux performances de pointe, pourra parvenir à une motivation optimale (Frankl, 1987).

Bodin et Heas (2002, p. 139, 140) le mentionnent bien :

Il s'agit bien de nouveaux comportements mais également de nouvelles cultures sportives qui servent d'exutoires aux tensions et aux incertitudes sociales, tout en rentrant dans une logique de développement sportive et touristique. Tourisme, loisirs et sports se mélangent de plus en plus. [...] Cette culture du risque n'est pas seulement un moyen de distinction, de différenciation ou de reconnaissance sociale, c'est une réponse aux incertitudes sociétales (chômage, exclusion,...) et aux problèmes existentiels.

Le risque donne un sens à la vie, à la destinée. Il permet l'évasion, le défi, le dépassement de soi et la reconnaissance réciproque de la valeur physique et morale de chacun.

Les adolescents et les jeunes adultes sont intéressés par les risques qu'ils prennent et les dangers encourus; ceux-ci donne un sens à leur existence. Dans certains cas, ils joueront avec la mort pour se tester et repousser leurs limites. « Il s'agit d'un mode vie, du rejet des normes sociales et des comportements habituels, d'une construction de soi » (Bodin et Heas, 2002, p. 196). C'est un tout nouveau lieu d'apprentissage et d'exploits, d'émotions et de sensations partagées par de nouveaux groupes.

Comme le dit Magnane (1964, p. 81), « le sport comme tout fait social, est une création perpétuelle des hommes qui le pratiquent et l'organisent, et ces hommes sont à leur tour transformés par cette création même ».

### **1.3 Le sport en mutation**

Le sport est en mutation. Nous y retrouvons une grande diversification des activités et un accès de plus en plus grand à la masse. De plus, on y retrouve une forte féminisation dans la plupart des activités, un allongement des cycles de vie sportifs et, pour certains citadins, l'accès à des activités de faibles contraintes. À ces tendances, se joignent une émergence du tourisme sportif. Également, on y retrouve une évolution en matière d'encadrement sportif ainsi qu'une dérive vers le mercantilisme et l'affairisme du sport spectacle (Bodin et Heas, 2002).

Un nouveau marché s'ouvre au domaine sportif : celui des femmes. Aujourd'hui, les femmes ont une plus grande liberté, sont plus indépendantes financièrement et moralement; ce qui ouvre un nouveau marché au domaine sportif. Également, on voit un allongement des cycles de vie sportifs lié aux progrès en matière de soins. « Les conditions de santé ont permis de faire reculer l'âge de la vieillesse. Chacun apporte plus de soin à son corps et à sa présentation pour rester plus jeune » (Bodin et Heas, 2002, p. 196). Pour Bodin et Heas (2002), le concept de passer sa vie en bonne santé et en bonne condition physique a évolué. Le plaisir est devenu le crédo de l'époque où l'individu profite de ses temps libres. Ce dernier modifie ses habitudes face aux pratiques sportives. Le sport est allié au plaisir, à la rencontre d'autres personnes, pour vivre et partager avec eux des moments privilégiés. La pratique sportive est un moment de socialisation et de convivialité. « C'est un moyen de vivre, individuellement mais ensemble, l'espace d'un moment alors que toute la société encourage le repli sur soi » (Bodin et Heas, 2002, p.139).

Le sport participe à la conservation du corps et de l'esprit, aide à rester jeune physiquement et moralement. « Pour les plus âgés, c'est donc de la détente, du bien-être corporel et de l'hygiène de vie contrairement aux plus jeunes qui sont attachés aux valeurs compétitives » (Bodin et Heas, 2002, p. 196).

Le sport a de plus en plus pour fonction, la distraction et donc le loisir. Comme le soulignent Bodin et Heas (2002, p. 196), « dans les formes moins contraignantes, on retrouve la nécessité de se réserver des espaces et des temps de liberté, choisis, qui

permettent l'évasion, le rêve et la sortie d'un quotidien rythmé par le spectre et le stress de la nécessaire réussite sociale ».

#### **1.4 Le sport en tant que moyen d'éducation**

La plupart des experts, praticiens, ou auteurs disent que le sport, comme moyen d'éducation insiste sur l'action physique, la lutte et la performance. On ajoute que le sport demande également de la persévérance dans le travail, le désir de progression et un certain niveau de risque. À propos du sport, des auteurs insistent sur l'action méthodique, le perfectionnement du corps, l'éducation de l'esprit (Bodin et Heas, 2002; Frankl, 1987; Bouet, 1968). Le sport est un moyen d'éducation général. Je n'adhère pas aux valeurs de la société industrielle, soit le rendement et la performance à tout prix, ainsi que l'argent et la reconnaissance. Seulement, je partage les valeurs d'éducation que j'enseigne d'ailleurs dans le cadre des activités sportives dont je fais la promotion. À titre d'entraîneur, je m'investis auprès des jeunes pour ces raisons.

Le sport développe les qualités physiques, techniques, les qualités de caractère et donne l'aptitude à l'action. Ce que le jeune recherche aujourd'hui, c'est d'abord son plaisir personnel. Le sport développe également d'autres qualités : une direction morale, c'est-à-dire l'honnêteté, la loyauté et le franc jeu. Les règles de jeu reflètent la notion d'honneur et non les valeurs premières préconisées par la société industrielle soit, l'argent, la reconnaissance et la performance acquises par certains athlètes et promulguées par certains entraîneurs au moyen du dopage et de la tricherie.

Le sport a des vertus morales, mais des vertus qui s'enseignent. Éduquer un jeune, c'est-à-dire le former, le façonner selon les valeurs saines par notre société, c'est développer ses qualités physiques, intellectuelles et morales. Comme éducateur, on ne peut prétendre de résoudre entièrement ce vaste projet. Cependant, on peut s'occuper de certains aspects. Le sport sainement conçu, c'est-à-dire enseigné et pratiqué de façon correcte et judicieuse sur le plan intellectuel et moral, permet d'obtenir des résultats intéressants pour à peu près tous les jeunes, car il facilite leur insertion dans la société par l'entremise des valeurs véhiculées (Bouet, 1968). Sa valeur éducative n'est sans doute pas supérieure à celle des autres, mais représente le grand avantage d'amener systématiquement au dépassement de soi-même et de plaire particulièrement à un bon nombre de jeunes tout en leur permettant de poursuivre leurs études (Ibid.).

### **1.5 Le sport comme moyen de préparation à la vie**

La pratique d'un sport de compétition ou d'un sport tout court, facilite l'insertion dans la société dépendamment de la qualité d'intervention des entraîneurs, des parents et des administrateurs qu'ils côtoieront.

Pour atteindre un tel objectif avec le sport, Bouet (1968) souligne qu'il faut que l'organisation en place identifie les valeurs à promouvoir ainsi que les qualités à développer par le biais du programme d'entraînement et de compétition. Chaque organisation est différente et ces valeurs deviendront par la suite, des objectifs à poursuivre.

Dans tous les cas, l'objectif majeur sera de donner le meilleur de soi-même en tout temps et de développer un plan d'action. Deux grands facteurs seront importants : l'engagement pour atteindre les objectifs et la confiance en soi pour développer un plan d'action précis et un discours positif envers le jeune.

## **1.6 Le sport : ses bienfaits**

Les vertus bénéfiques du sport pour la santé sont de plus en plus mentionnées. L'appareil locomoteur est évidemment le plus grand bénéficiaire de la pratique sportive. Au niveau musculaire, on constate une augmentation de la force et du tonus des muscles mobilisés et, dans une moindre mesure, selon l'entraînement entrepris.

Au point de vue articulaire, faire de l'exercice permet de conserver et même de développer la flexibilité puis l'amplitude naturelle de nos articulations et constitue un excellent moyen préventif et curatif de l'arthrose. L'exercice facilite également la fixation du calcium et constitue un bon moyen de prévention de l'ostéoporose chez les personnes âgées.

Au niveau cardio-vasculaire, un entraînement régulier permet au muscle du cœur d'augmenter sa capacité de contraction et d'acquérir plus de puissance et d'efficacité, permettant ainsi à celui-ci de mieux redistribuer le sang à l'ensemble des tissus de l'organisme. C'est également un excellent moyen de lutter efficacement contre deux facteurs de risque des maladies cardio-vasculaires soit l'hypertension artérielle et l'athérosclérose, en améliorant la circulation sanguine.



Pour la silhouette, le sport affine et embellit le corps. Bien entendu, il aide à sculpter le corps mais il ne saurait à lui seul, faire réellement maigrir. Il permettra tout de même de lutter contre la cellulite et d'harmoniser les masses musculaires.

Psychologiquement, les effets liés à la pratique d'un sport sont moins visibles que physiquement. Le sport stimule la confiance en soi, contribue à accroître l'estime de soi, l'esprit de compétition et la volonté. Il libère également le sentiment de frustration et d'agressivité que vivent certains jeunes. Pour d'autres, la pratique du sport aide à vaincre l'ennui et à diminuer les facteurs de risque que sont la consommation d'alcool et de drogues, voire les délits criminels. Dans les cas extrêmes, il peut jouer un rôle positif dans la prévention de la dépression et du suicide. L'exercice amène chez certains un état de relaxation pour une période de quelques heures après l'arrêt de l'activité. Il nous permet également de réduire le stress et l'anxiété. Dans certains cas, le sport favorise la prise de conscience de son corps et aide à l'harmonie de la vie sexuelle.

Au niveau cérébral, l'activité sportive augmente l'efficacité intellectuelle grâce à l'amélioration de l'oxygénation cérébrale. Dans le domaine des valeurs, elle enseigne l'acceptation de l'échec temporaire et la persévérance. Sur le plan social, elle développe l'esprit de groupe, le respect de l'autre, et enrichit le cercle relationnel. Les jeunes développent également une meilleure discipline personnelle, brisent l'isolement, acquièrent davantage le respect de l'autorité et s'initient à la coopération entre les membres d'une équipe (Ministère des Affaires municipales, 1998).

Au niveau scolaire, les performances académiques des sportifs sont généralement plus élevées ou supérieures à la moyenne dans l'ensemble des matières. Le rapport du Ministère des Affaires municipales (1998, p. 19) mentionne que :

Les jeunes participants aux sports interscolaires développent une plus grande facilité d'apprentissage, une concentration accrue, une meilleure maîtrise et confiance en soi et sont plus nombreux à obtenir des résultats académiques au-dessus de la moyenne que leurs pairs qui n'y participent pas. De plus, ils possèdent un plus grand sentiment d'appartenance à leur école qui devient dès lors un lieu stimulant duquel on ne souhaite pas décrocher.

Finalement, l'activité sportive procure une sensation de plaisir, sans doute liée à la libération de substances hormonales par le cerveau, les endorphines. C'est donc un excellent moyen de se distraire des soucis professionnels et familiaux.

### **1.7 Le bienfait du sport dans la construction identitaire**

Selon Patrick Bauche (1998, p. 167), psychothérapeute : « le sportif inscrit son sentiment d'identité personnelle en éprouvant ses ressources dans une activité physique intense. L'athlète façonne son corps, ce qui devient sa manière de se faire valoir ».

La volonté de performance et l'énergie dispensée à la réalisation de soi construisent une signification à son existence. Les résultats sportifs sont, en partie, les fondements du sentiment d'identité chez l'athlète. Les performances atteintes, les titres sportifs obtenus et les médailles viennent concrétiser le palmarès de l'athlète. Comme le souligne Bauche (1998, p. 167), « reconnu par les résultats, l'acte sportif équivaldrait à exister ».

Pour plusieurs d'entre eux, leur identité de sportif les place en situation d'avoir le regard des autres peu importe la présence de médaille ou pas. L'énergie qu'ils y mettent, le temps qu'ils y passent, sont des indicateurs importants de la place qu'occupe leur discipline sportive dans leur vie. Leur sentiment d'appartenance à un groupe et la façon d'être vu peuvent influencer fortement leur estime de soi et leur confiance en soi.

Pour certains, c'est la preuve qu'ils existent! Ils sont reconnus par leurs pairs dans l'école, on les estime, on les soutient, on les adore et on les jalouse même. Certains envient la place que ceux-ci se sont forgés à grand effort physique mais aussi, à grand effort intellectuel, car la demande de réussite dans leurs études comme dans le sport est grande pour plusieurs d'entre eux. Le sport raccroche certains jeunes à l'école.

Toujours selon Bauche (1998, p. 169) :

Orienté au travers des repères relativement fiables, le sentiment d'identité peut convenir en une recherche individuelle de limites physiques dans l'affrontement au monde au travers d'actions. Éprouver le corps dans un effort favorise l'accès à un sentiment accru de contrôle de soi et d'identité d'être. Il ne peut suffire au sportif de haut niveau de vivre, il lui faut vibrer, étreindre le sentiment de son existence et par là même, certifier sa présence au monde.

C'est justement dans les nouvelles pratiques corporelles que cette recherche d'identité personnelle semble prendre son essor depuis quelques années, avec la pratique d'activités telles que, le Taï Chi, le surf des neiges, la planche à neige, le bungy, etc. Tout comme le sportif de haut niveau, l'athlète semble vouloir lui aussi, vivre cette étape de contrôle de soi.

Bauche (1998, p. 171) mentionne que:

La volonté de maîtrise donne le sentiment agréable de contrôler son existence et de s'opposer efficacement à toute précarité. [...] L'athlète de haut niveau ne vit pas dans un environnement ordinaire. Il est dans un microcosme sportif qui a ses valeurs et usages. L'arrêt de la compétition ne peut donc pas être sans effet sur sa vie intime, son narcissisme, ses relations d'objet et le deuil à faire d'une image idéale.

Ce sentiment de contrôler son existence pourrait-il être également à la base de la prise de certaines substances illégales qui lui permettrait de mieux performer pour conserver cette image identitaire si importante pour lui? A-t-il besoin de ces substances illicites pour conserver un certain équilibre psychologique face à toute la pression ressentie et provenant des objectifs prévus par son entourage? L'athlète est-il lui aussi baigné dans le vide dans lequel il est déversé lorsque pour une raison ou une autre, il doit renoncer à sa discipline sportive?

## CHAPITRE 2

### L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET LES JEUNES

#### 2. Introduction

Le bien-être physique et le bien-être psychologique ne sont pas donnés à la naissance. Ils se construisent d'abord par mimétisme à l'intérieur du giron familial. Par la suite, le jeune est amené à vivre des activités sportives dans les milieux scolaires. Plusieurs opportunités sont présentées au jeune pour développer une image favorable de l'activité physique. Cependant, selon le Ministère des Affaires municipales (1998), l'activité physique chez les jeunes est de moins en moins présente. Comme le souligne des chercheurs, il faut travailler pour le développer, le conserver et l'améliorer.

Ce deuxième chapitre présente d'abord un bilan désastreux quant à la pratique de l'activité physique chez les jeunes. Par la suite, il sera question des motifs de participation et de désengagement des jeunes face à l'activité physique. Enfin, ces deux points nous amèneront vers la question et les objectifs de recherche.

#### 2.1 L'activité physique et les jeunes : un bilan désastreux

##### 2.1.1 Les faits

Le rapport du Ministère des Affaires municipales (1998, p. 7) mentionne que : « Les jeunes constituent le groupe d'âge le plus actif physiquement, le plus en forme et celui qui présente le meilleur bilan de santé ». Malgré ces données, les études démontrent que

les jeunes ont un taux d'inactivité physique important. De plus, les jeunes utilisent très peu les services nonobstant l'accès à une gamme d'installations sportives et diverses programmations offertes par les municipalités, les organismes privés ou scolaires.

Nos jeunes d'aujourd'hui sont 40 % moins actifs que ceux d'il y a trente ans. Également, le taux d'obésité juvénile a augmenté de 50% (Ministère des Affaires municipales, 1998). À l'adolescence, un nombre important de jeunes diminuent leur niveau de pratique sportive ou pire, délaissent complètement leur activité physique. Ce phénomène aura des conséquences sur la santé des futurs adultes.

### **2.1.2 Diminution des taux de pratique**

D'après deux enquêtes<sup>1</sup> réalisées auprès de jeunes âgés de 12 ans, 57% d'entre eux pratiquent au moins un sport trois fois par semaine. Ce taux chute radicalement à 38% au début de l'adolescence. On remarque chez les 15 à 19 ans, une augmentation du taux de jeunes actifs, soit de 42%. Par la suite, on observe une diminution chez les 20 à 24 ans, soit un taux de 27% de jeunes adultes actifs (Ministères des Affaires municipales, 1998). Ce même rapport (1998, p. 8) indique que : « Ce désengagement amorcé principalement lors du passage du primaire au secondaire se poursuit malheureusement tout au long de l'adolescence et jusque dans la vie adulte ».

---

<sup>1</sup> Ouellet, N. 1995. Le sport à l'école ... une réussite! In Les jeunes et l'activité physique : situation préoccupante ou alarmante? Québec : Ministère des Affaires municipales.

Poon, P. et Spence, J.C. 1997. Student survey. In Les jeunes et l'activité physique: situation préoccupante ou alarmante? Québec : Ministère des Affaires municipales.

### **2.1.3 Modification des types et des niveaux de pratique**

À l'adolescence, les jeunes modifient de façon significative leurs types de pratique et d'activités. Le secteur récréatif étant celui qui subit la pire baisse de participation, soit de 21% à 12% tandis que le secteur compétitif n'assume qu'une légère diminution, de 29% à 27% (Ministère des Affaires municipales, 1998). Cette situation ne serait pas inquiétante si les jeunes passaient d'un secteur à l'autre, mais ce n'est nullement le cas. Les jeunes arrêtent tout simplement de pratiquer une activité sportive pour diverses raisons.

Bien entendu, la diminution du temps consacré à l'éducation physique depuis quelques années fait en sorte que le niveau de conditionnement physique des jeunes est à la baisse (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Parallèlement, une progression de l'obésité et de l'excès de poids s'observent. Les études révèlent que les jeunes étant de plus en plus sédentaires et que les heures passées devant la télévision ou l'ordinateur entraînent ces derniers à grignoter et à consommer des collations riches en calories. Ces nouveaux loisirs ont un impact sur la condition physique des jeunes.

### **2.1.4 Le décrochage scolaire**

Lepage-Simard (1999, p. 6) écrit que : « Plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement celles qui portent sur le décrochage scolaire tendent à faire un lien direct entre l'abandon scolaire et le manque d'appartenance des jeunes envers leur école ». Certes, il existe plusieurs raisons qui expliquent le phénomène, mais un des facteurs observés est celui du manque d'appartenance de l'élève face à l'école. Ce facteur serait à la base des différents problèmes que vivent les décrocheurs.

Une étude approfondie montre que les facteurs sont nombreux et que leur nature et leur enchaînement ne sont pas les mêmes d'une personne à l'autre. Mais [...] ce qui est en cause profondément, c'est le processus de désintégration graduelle de l'appartenance scolaire du jeune. (Conseil supérieur de l'éducation, 1996, p. 17; In Lepage-Simard, 1999, p. 6).

Les études menées par Coleman (1965), Schafer (1968) et Eitzen (1989) (In Lepage-Simard, 1999) mentionnent que la compétition sportive interscolaire peut être, en partie, une solution au problème, car elle a comme principal atout de renforcer l'appartenance scolaire des jeunes. Avec cette augmentation du niveau d'appartenance, le milieu social des jeunes devient de plus en plus centré sur l'école. Les jeunes se définissent alors eux-mêmes par l'école qu'ils fréquentent. Le sport développe aussi, chez ces derniers, un sentiment d'appartenance et d'identification à une collectivité plus grande que la famille ou la bande d'amis. Les jeunes développeraient une identification très forte envers leur école parce que l'équipe qui les représente symbolise une extension de leur propre personnalité. En d'autres mots, en s'identifiant à une équipe ainsi qu'à son école, l'individu se donne les moyens de s'affirmer et d'afficher ouvertement ce qu'il est et d'où il vient.

## **2.2 Les motifs de participation et de désengagement**

### **2.2.1 Les motifs de participation**

Quatre éléments de base semblent motiver les jeunes dans la pratique de l'activité physique (Ministère des Affaires municipales, 1998):

- le plaisir éprouvé : la sensation d'avoir bien joué ou d'avoir relevé le défi;
- la perception de sa capacité : son niveau de compétence technique en lien avec la tâche à exécuter;



- le soutien et la satisfaction exprimés par l'entourage du jeune;
- l'occasion de se valoriser auprès des autres.

Lors d'une étude réalisée en 1992, Baillie et Danish confirment en partie ces éléments en disant que les principales raisons de participer sont :

- le développement des habiletés;
- avoir du plaisir;
- jouer avec des amis;
- atteindre ou maintenir un niveau de condition physique;
- atteindre le succès social désiré;
- expérimenter certaines habiletés et le plaisir.

Il est importe de mentionner que les deux études citées précédemment révèlent que, contrairement au décrocheur, le sentiment d'appartenance ne semble pas un motif de participation primordial pour le jeune non en difficulté. Pourtant, une étude sociologique réalisée par l'Association Régionale du Sport Étudiant de Québec (1995, p. 27), a démontré : « Que les couleurs de l'école sont bien connues et que 81% des élèves affirment que les équipes sportives sont ce qui représente le mieux leur école ». Un doute subsiste quant au facteur d'appartenance lié au motif de participation.

Quant à Gauvin (1989, p. 193), celle-ci souligne que : « Le plaisir, le perfectionnement et l'apprentissage d'habiletés sportives, le stress (dit le thrill) de la compétition et l'affiliation à une équipe ou à un groupe d'amis » sont les principales raisons qui

motivent le jeune à entreprendre une participation sportive. Il semblerait également, que d'autres sources de motivation soient importantes pour certains jeunes soit les récompenses extrinsèques et l'influence des parents et des entraîneurs.

Lors d'une étude réalisée auprès de jeunes italiens, Todisco et Malchioris (1998, p. 277) déclarent que « tant que les résultats et les objectifs individuels dépassent ou se rapprochent des buts préfixés, les bénéfices compensent les coûts. Si les résultats sportifs escomptés ne sont pas atteints, les coûts psychologiques deviennent beaucoup trop élevés par rapport aux satisfactions obtenues et on renonce au sport ».

De plus, Todisco et Malchioris (1998) mentionnent que l'expérience dépend beaucoup du milieu familial. « Les caractéristiques de la famille sont les éléments les plus discriminants dans la vie sportive des préadolescents : recrutement, choix d'un sport, abandon et réussite sportive dépendent des parents » (Todisco et Malchioris, 1998, p. 278). La tradition sportive de la famille semble donc exercer une influence sur le choix des jeunes.

L'intérêt pour le sport prend donc son origine dans le mimétisme. Si les parents sont d'anciens sportifs ou encore donnent l'exemple à leurs enfants, les accompagnent dans leur activité physique, les amènent à participer à des manifestations sportives, ils vont, par le fait même, influencer leur progéniture à développer le goût pour l'activité physique. Indirectement, il y aura un effet d'entraînement auprès des amis ou des membres de l'équipe sportive dont fait partie le jeune.

Leff et Hayle (1995) mentionnent eux aussi, que les jeunes sont grandement influencés par l'intérêt de leurs parents à leurs efforts. La participation parentale et les performances de l'enfant influencent la pratique de l'activité physique. L'étude mentionne également que les pères sont perçus comme mettant beaucoup plus de pression que les mères sur l'enfant, surtout pour les garçons. Les filles et les garçons perçoivent les encouragements ou cette pression parentale de façon différente.

Pour Hines et Groves (1999), l'impact de l'entraîneur est beaucoup plus grand que celui des parents dans l'évolution des habiletés et de la pratique sportive. Pour ces auteurs, l'enfant participe pour apprendre de nouvelles techniques ou habiletés, avoir du plaisir, maintenir sa forme physique et réduire son stress.

Pour McGuire et Cook (1983), les jeunes participent pour avoir du plaisir, améliorer leurs habiletés et leur forme physique, se faire de nouveaux amis et parce que les parents veulent qu'ils en fassent. Dans leur étude de 1982, Gould, Feltz, Horn et Weiss arrivent à ces mêmes conclusions.

### **2.2.2 Les motifs de désengagement ou d'abandon**

Le déclin de la pratique de l'activité physique à l'adolescence est graduel et surtout influencé par trois facteurs (Ministère des Affaires municipales, 1998) :

- la perte du plaisir : liée au contexte ou aux conditions de pratique (diminution de temps de jeu, accent mis sur la victoire, pressions grandissantes de son entourage et nombre restreint d'occasions de s'améliorer);

- les nouveaux intérêts et le conflit d'intérêts (travail à temps partiel, musique, sorties en groupe, présence d'un ou d'une petite amie ou la fin du temps où les parents dictent la conduite à suivre);
- l'arrivée de nouvelles responsabilités ou exigences (la passation de l'étape d'adolescent à celui d'adulte).

Pour Todisco et Malchioris (1998), les raisons de l'abandon de l'activité sportive sont toutes autres. Ces auteurs soulignent davantage des causes de type social, économique et culturel; des problèmes d'ordre psychologique et des problèmes d'ordre structurel. D'autres facteurs tels la monotonie de l'entraînement, la difficulté de cohésion du groupe, la recherche d'autres intérêts, les difficultés scolaires, la crise de l'adolescence, le manque de temps libre et les problèmes familiaux seraient en grande partie responsables de l'abandon des jeunes (Todisco et Malchioris, 1998). Todisco et Machioris (1998) mentionnent que 21% des jeunes fréquentant le primaire abandonnent le sport mais qu'entre 14 et 19 ans, c'est 45% de ceux-ci qui délaissent.

Pour Gauvin (1991), les jeunes se désistent dans la pratique du sport parce qu'ils ont trouvé une autre activité qui les intéresse davantage. De plus, la préoccupation malade d'être victorieux, la performance et le peu de plaisir qu'ils retirent de leur participation sont d'autres facteurs influençant le désistement de l'activité sportive. Cette auteure ajoute que: « La poursuite de l'excellence et la compétition, soit la victoire et la médaille, incitent certains jeunes à abandonner le sport » (Gauvin, 1991, p. 261).

Orlick (1975) mentionne que ceux qui quittent le sport, le font parce que l'activité sportive et son environnement sont trop sérieux et que l'on mise trop sur la performance. Les jeunes ne trouvent plus cela amusant et n'ont plus de plaisir. Les entraîneurs ont beaucoup tendance à critiquer et à ne pas apprécier les efforts faits par les athlètes. Dans certains cas, les jeunes mentionnent que les entraîneurs ont plus d'intérêt envers les plus doués et que beaucoup trop d'importance est donnée à la compétition et à la performance.

Pour Gould, Feltz, Horn et Weiss (1982), les jeunes se désengagent parce qu'ils ont d'autres choses à faire, qu'ils sont non satisfaits de leur niveau d'habiletés, par manque de plaisir, parce qu'ils font un autre sport ou tout simplement parce qu'ils n'aiment pas la pression. Ce qui est en partie confirmé par les conclusions de l'étude de Klint et Weiss (1986) où ils déclarent que la pression placée par le milieu ainsi que son manque de progression affectent grandement ceux-ci. Alliés au manque de plaisir, au manque de temps et à certains conflits avec leur entraîneur, les jeunes se disent que c'est assez et démissionnent.

Une théorie intéressante est celle de Sarrazin et Guillet (2000) qui mentionnent que la socialisation des rôles liés au genre (différence de sexe) aurait une influence sur l'adolescent. Ainsi, la pression sociale et culturelle qui est inculquée à l'enfant jusqu'à son adolescence en fonction de son sexe ferait que cette dite socialisation pourrait conduire les individus à commencer, à continuer ou à abandonner une activité sportive en fonction de sa conformité avec les stéréotypes liés au genre.

Enfin, le sport dans l'absolu facilite la socialisation. Les jeunes ont envie de se retrouver avec d'autres du même âge. Les coûts et la fatigue ne sont pas très déterminants. Les principaux motifs d'abandon sont donc liés aux carences de structures, au temps pris par les études pour les plus âgés, au manque d'envie de continuer à pratiquer plus sérieusement et au fait que s'instaurent de nouveaux intérêts.

### **2.2.3 Analyse du contexte de pratique**

Depuis des années, on parle constamment de la pratique de l'activité physique des jeunes ainsi que des bienfaits qui l'accompagnent. Les dernières années ont vu également un certain nombre d'études concernant les adolescents et l'activité physique, la pratique du sport et de ses effets bénéfiques sur les développements physique, moteur, psychologique et social. Ajoutons que les effets de l'activité physique influencent les résultats scolaires, l'estime de soi, en plus de permettre au jeune de s'identifier à une activité sportive de compétition.

Comme le lecteur a pu le constater, les bienfaits de l'activité physique sont nombreux. Cependant, dans le cadre de mon travail, je me rends compte que certains jeunes en difficulté d'apprentissage ou certains décrocheurs potentiels s'attachent à leur discipline sportive comme à une bouée de sauvetage. Le sport les maintient à poursuivre leurs études malgré les difficultés.

Sans le sport, certains jeunes seraient perdus. Sans la motivation de la participation à leur sport de compétition, ils décrocheraient inévitablement de l'école, n'ayant plus aucune

raison de s'y présenter chaque matin. Car c'est l'engagement envers cette discipline et la représentation de l'école qui motive leur présence. Motivation de faire partie d'un groupe, de s'identifier à lui, de pratiquer une activité sportive pour le plaisir tout en ayant la chance de compétitionner contre des adversaires et ce, dans un cadre organisé. C'est ce cadre qui va permettre à certains de rehausser leur image de soi et d'acquérir un certain niveau de confiance. Le sport leur permet d'exister, d'être quelqu'un et non seulement un jeune en difficulté. Ils réalisent qu'ils possèdent d'autres qualités, qu'ils peuvent les exploiter et les mettre à profit ailleurs que dans une salle de cours.

Cependant, je constate aussi que d'autres sont obligés de laisser leur sport pour différentes raisons comme une blessure, un manque de talent, une non-sélection, ainsi de suite. Cette rupture laisse des marques dans le développement de la vie de ces adolescents. J'observe que ces jeunes sont laissés à eux-mêmes. Aucun encadrement n'est prévu pour entendre parler ces jeunes. Ils ne peuvent s'exprimer. Ils semblent s'évanouir dans la foule. Que deviennent-ils? Que font-ils? Comment s'y prennent-ils pour passer au travers de cette épreuve? Parce que l'on peut bien parler d'épreuve. Cette épreuve, c'est la perte de leur activité sportive, de tout l'investissement mis, pour certains, depuis des années. Peut-être vivent-ils une perte de leur estime de soi et une perte de la confiance en soi, une perte de leur image de sportif, de leur identification sportive? Du jour au lendemain, ils étaient quelqu'un et puis ils ne sont plus rien ou personne. Et qui dit perte, dit deuil.

Aucune étude n'a été faite sur le vécu de la rupture de la discipline sportive chez l'adolescent. Des questions émergent face à cette absence de recherches sur le renoncement de l'activité sportive telles : Pour ceux qui ont réussi à passer à travers du renoncement de la discipline sportive, comment ont-ils fait? En avaient-ils déjà envisager le choix? Comment ont-ils réagi? Dans quoi se sont-ils investis par la suite? J'émetts l'hypothèse que cette énergie dont le jeune disposait dans l'activité physique doit être forcément investie autre part.

#### **2.2.4 Un regard sur ma pratique**

Mes dernières années de formation en psychologie m'ont permis de voir le phénomène de l'abandon sportif d'une autre façon. Étant davantage attentif et à l'écoute des jeunes dans mon environnement de travail, j'observe et je prends conscience que certains athlètes vivent difficilement le renoncement à leur discipline sportive. En tant qu'administrateur et entraîneur, je ne pouvais plus me fermer les yeux sur les effets de la rupture chez les athlètes.

Un besoin d'aller plus loin dans mes observations et dans mes prises de conscience m'ont conduit à vouloir regarder d'une façon sérieuse les moyens à développer pour mieux accompagner les adolescents lors de la rupture de leur discipline sportive. Également, je pense qu'une prise de conscience concertée doit être amorcée afin de mieux répondre aux besoins des jeunes. Quel serait notre rôle en tant qu'éducateur auprès des jeunes vivant une rupture dans leur activité sportive?



### **2.2.5 Notre rôle d'éducateur**

Dans la société actuelle, société de liberté, de plaisir et de loisir ou même de relâchement, le jeune a besoin d'un adulte afin de prendre ses responsabilités. Divers rôles peuvent être joués par un adulte : un éducateur, un mentor, un passeur (Houde, 1995). L'adolescent a besoin de repères, a besoin d'être guidé et accompagné (Ibid.).

De tout temps, les êtres humains ont appris les uns des autres. Chacune et chacun ont servi de modèle comme celui d'enseignant ou de conseiller. Houde (1995, p. 9) renchérit en écrivant qu' : « À travers l'apprentissage, le jeune adulte apprenait aussi à vivre, à comprendre le monde dans lequel il se trouvait, à devenir quelqu'un ».

Houde (1995) souligne que de plus en plus les jeunes recherchent une figure de mentor à travers les adultes qu'ils côtoient. Cette auteure poursuit en mentionnant que plusieurs jeunes crient leur détresse par le haut taux de suicide. Nul ne peut ignorer aujourd'hui que pour devenir un homme ou une femme, le jeune ou la jeune a besoin d'être en contact avec l'énergie de ses aînés. Ils ne peuvent apprendre uniquement de ses pairs (Houde, 1995). Ces mêmes aînés doivent transmettre quelque chose aux jeunes pour que la filiation s'opère (Ibid.). C'est donc à eux qu'incombe la tâche initiatrice de contribuer à ce que la ou le jeune devienne une femme ou un homme.

Selon Houde (1995), le besoin de mentor est des plus criants. Cette auteure définit le mentorat comme une relation centrale dans le développement psychosocial d'un jeune comme d'un adulte. Le mentor a comme fonction de guider et d'accompagner un être

humain à mieux entrer dans la société en tant qu'adulte afin d'assumer une responsabilité vis-à-vis lui-même, son entourage et la société. Mentionnons que le développement de l'identité se poursuivra pendant toute la vie. Le jeune a donc besoin de rencontrer des personnes significatives en vue de faciliter ses transitions et sa transformation personnelle.

Le mentor est un guide, un modèle, un passeur, parfois un directeur de conscience, voire un maître spirituel (Houde, 1995). Il aide à la métamorphose du jeune pour l'amener à une plus grande actualisation de soi et à une plus grande connaissance de soi. Pour Houde (1995, p. 21), le mentor [...] :

Propose des défis, montre des choses. Insiste à se dépasser. Il passe dans la vie de quelqu'un, souvent à des moments difficiles ou des périodes de transition. Entre dans la vie. Occupe une place, souvent importante. Fait partie de la vie. Ça dure des semaines, des mois, des années, puis ressort. Et le jeune n'est plus la même personne par la suite.

Le mentor est considéré comme un passeur qui permet au jeune de poursuivre son chemin vers une vie d'adulte. Le passeur accompagne une autre personne à passer d'une situation ou d'une étape à une autre. C'est un catalyseur, un individu qui aide le jeune à se révéler à soi-même. Il intervient dans la transformation du jeune. Pour Houde (1995), le mentor apparaît comme une figure d'identification qui joue un rôle important dans la consolidation de l'identité chez le jeune.

Comme nous venons de le préciser, le jeune a besoin, pour se construire, d'un adulte en qui il peut avoir confiance. Les jeunes désirent inconsciemment s'identifier à un mentor.

Sans le savoir, il est à la recherche d'un adulte disponible afin de développer une image positive de lui-même. C'est ainsi qu'un entraîneur peut être choisi comme modèle de développement chez un athlète. Le fait d'avoir un mentor peut permettre à un jeune d'établir une plus grande intimité avec lui-même, de mieux connaître ses aspirations, ses intérêts et ses goûts.

L'entraîneur peut être choisi inconsciemment par un jeune comme un mentor. L'entraîneur est un modèle adulte qui édicte les règles autour de l'équipe et des athlètes, discipline lorsque celles-ci sont transgressées. Dans certains cas, il est le confident du jeune. Il est amené parfois à jouer un rôle de substitut parental.

Dans la réalité, je constate que les entraîneurs ne sont pas conscients de l'importance du rôle qu'ils ont à jouer auprès des athlètes dans la sphère du développement psychosocial des jeunes. Aucune formation ne leur est donnée afin d'effectuer un tel travail. Comment l'entraîneur peut-il accompagner un athlète en rupture avec sa discipline sportive lorsqu'il n'est pas conscient des enjeux qui font suite à la prise de décision du renoncement de l'activité sportive? De plus, si on ne connaît pas le sens de l'expérience vécue par les jeunes dans cette situation de rupture, comment peut-on les accompagner adéquatement?

En tant qu'administrateur, j'ai à me remettre en question vis-à-vis ces deux interrogations. Comment puis-je connaître le sens de l'expérience vécue par les jeunes pour mieux les accompagner dans une situation de renoncement à leur discipline

sportive? Comment puis-je former les entraîneurs qui sont sous ma responsabilité à mieux accompagner un jeune athlète qui se voit dans l'obligation de rompre avec sa discipline sportive? Est-ce que je peux mettre en œuvre des moyens ou des mesures qui me permettent de mieux comprendre la réalité des jeunes afin de mieux les accompagner dans leur passage à une autre étape de leur vie?

### **2.2.6 Question et objectifs de recherche**

Le contexte de cette recherche m'a plongé dans une prise de conscience à l'effet que les jeunes doivent vivre un deuil après le renoncement de leur discipline sportive. Je me questionne sur les moyens à mettre en place afin de mieux vivre cette rupture. Pour ce faire, il importe de comprendre comment se vit la rupture chez un adolescent qui renonce à sa discipline sportive? Mon désir d'entraide et de recherche m'a guidé vers l'objectif général suivant :

- Comment peut-on comprendre et accompagner un adolescent qui vit une rupture dans son activité sportive et qui se voit dans l'obligation de renoncer à sa discipline?

Spécifiquement, j'aimerais :

- Comprendre le sens que l'adolescent donnait à sa discipline sportive.
- Identifier s'il y a des mentors et lesquels.
- Identifier les conséquences sur le développement personnel, social et scolaire de l'adolescent obligé de renoncer à sa discipline sportive.

- Construire un modèle d'intervention afin d'accompagner un athlète dans sa rupture et son renoncement à sa discipline sportive.

## CHAPITRE 3

### CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre se veut une revue littéraire concernant les principaux aspects traités dans cette recherche. À cet effet, nous verrons à travers plusieurs auteurs les concepts de rupture, du deuil, de la retraite et de l'accompagnement afin de mieux comprendre par la suite ce que peut vivre un athlète lors de la rupture et du renoncement de leur discipline sportive.

#### **3.1 La rupture**

Le mot rompre, a la plupart du temps, été invoqué dans le sens de vie amoureuse. Mais il peut être associé à d'autres césures : quitter le foyer familial, achever ses études, changer de travail, perdre des proches, abandonner une activité, etc.

Pascale Senk (2001, p. 74) dit : « Nous associons toutes ces ruptures à l'idée de perte, de chagrin, aux duretés de l'existence. Pourtant, après coup, nous mesurons combien les changements et les départs nous ont transformés, libérés parfois. En fait, elles jalonnent notre vie. Rompre peut être à la fois difficile et salutaire ». Nous pouvons donc supposer que les ruptures peuvent être autant restauratrices ou génératrices d'énergie que momentanément destructrices. Les ruptures se vivent à l'image d'une spirale de transformation.

Le Petit Robert (2000, p. 2254) définit la rupture comme « une séparation brusque, une interruption, une cessation brusque, un changement grave et soudain dans l'état des choses ». Pour Barbaras (1997, p. 13) :

C'est une séparation dont la caractéristique essentielle est d'être brutale. Au sens propre, on parle de séparation d'un objet en un ou plusieurs morceaux; au sens figuré, c'est l'interruption d'une relation, un arrêt dans le cours des choses. Elle est le résultat d'une tension entre deux objets, tension si forte que le lien qui les unit se rompt.

Pour Senk (2001), les ruptures évoquent d'abord l'échec. Pourtant, des années plus tard, on s'apercevra que ce sont ces cassures, décidées ou non, qui ont dessiné le cours singulier de notre vie. On apprend à avoir de la distance, suffisamment pour ne pas se détruire. Pour cela, Barbaras (1997, p. 13) souligne qu' : « Il est important de nous intéresser à la rupture comme force de renouvellement, de créativité, car les ruptures apportent en même temps que les souffrances, une sorte de virginité, une possibilité de tout recommencer puisqu'on a tout perdu ».

Selon Senk (2001), nous avons affaire à un enchaînement ou nul n'échappe. À partir du premier souffle jusqu'au dernier, notre vie se construit sur la séparation. Même la plus anodine, sortir du lit le matin, à la plus terrible, perdre un être cher. Pour Barbaras (1997, p. 14) :

La dureté de la rupture, son caractère brutal, souvent inattendu, et peut-être davantage encore, ses conséquences immédiates cruelles pour soi et pour les autres font oublier que rompre est un acte de protection de soi, de sauvegarde d'un équilibre intérieur menacé, parfois un acte de survie. On ne rompt pas si quelque chose d'essentiel en soi n'est pas en jeu : l'autonomie, l'équilibre.

Selon Barbaras (1997), lorsque l'on rompt, nous interrompons une continuité. Nous manifestons que nous ne sommes plus en mesure d'assurer, de la même façon, la poursuite de notre existence lorsque nos conflits intérieurs deviennent trop forts et qu'ils nous mènent à un état de tension insupportable.

Pour Senk (2001), la rupture est angoissante et ce, qu'elle soit choisie ou subie. Une rupture implique des renoncements entraînant un deuil face à la situation que l'on croyait établie. Pour ce faire, il y aura des doutes, des remises en questions, voire, dans certains cas, l'obligation de revivre des émotions enfouies. La rupture est nécessaire et oblige à mobiliser ce qu'il y a de vivant en nous afin de se définir, de se différencier des autres et de devenir soi-même.

Barbaras (1997, p. 15) mentionne qu' :

Il faut cesser de penser la rupture en terme de destruction, mais la regarder comme un processus vivant d'organisation, de désorganisation et réorganisation permanentes, donc de régulation. La vraie rupture n'est pas abandon ou fuite devant l'événement. Elle requiert énergie, courage et lucidité. Elle produit de la vie, des armes pour se battre.

Lorsque la rupture est à peine consommée, nos ressources doivent se mobiliser pour la remplacer par autre chose, pour découvrir d'autres solutions, et même, inventer de nouveaux équilibres. C'est alors qu'une voie peut s'ouvrir à un changement, à une régénération, à une créativité. La rupture, malgré toute son ambiguïté, libère à la fois des forces mortifères et des énergies créatrices (Barbaras, 1997).



Selon Senk (2001), si cette rupture est vécue sans conscience, qu'il n'y a aucune élaboration et aucune reconnaissance des enjeux psychiques qui sont à l'œuvre, ce sera difficile d'aboutir à une transformation qui puisse être positive. Il n'est jamais facile de se séparer, car cela implique un travail psychique qui peut être long à réaliser et qui ne se déroule pas toujours au même rythme effréné que notre vie sociale. Rompre, ne peut pas seulement être considéré comme changer d'adresse ou de statut professionnel, il nous faut également accepter que certaines parties de nous doivent mourir. Rompre, c'est également supporter tout l'inconfort et la tension que peut engendrer une situation « entre deux », avec son bagage de doutes et de remises en question. Ce bilan permet parfois de revivre des émotions que l'on avait enfermées au plus profond de nous.

Certaines ruptures s'élaborent longuement. D'autres peuvent s'accomplir avec éclat, dans le moment présent et être, dans l'immédiateté, libératrices. Lorsque les ruptures se prolongent dans le temps, les réactions émotives sont davantage difficiles, voire pénibles. Selon Barbaras (1997), la rupture n'existe qu'après l'acte de dire et d'agir.

Pour certains, rompre, c'est ce qui les fait avancer, se réaliser d'une autre manière. « Mais l'intelligence de la rupture, on l'acquiert avec l'expérience de vivre. C'est à force de passer au travers des tempêtes ou des échecs qu'on arrive à diagnostiquer ce qui peut être important pour maintenir l'équilibre » (Barbaras, 1997, p. 33). De ce renoncement, naît un deuil douloureux, mais combien formateur.

La rupture atteint l'individu au cœur même de la situation donnée. Quant au changement, il modifiera une situation afin de neutraliser les conflits potentiels ou encore en équilibrant de façon suffisante pour éviter qu'une vraie rupture se rende à terme (Barbaras, 1997).

La rupture et le changement sont deux processus distincts. La rupture est inopinée. On ne sait jamais quand elle éclatera, elle échappe à la prévision, à la maîtrise, au contrôle. La rupture provoque une crise brusque. Elle surprend. Quant au changement, il s'organise progressivement. Selon Barbaras (1997, p. 49), le changement « respecte la chronologie pour planter ses repères et agencer avec logique ses étapes, il s'effectue généralement dans une certaine continuité avec le passé ».

Pour Barbaras (1997, p. 50):

La rupture suscite parfois des émotions et des sentiments violents. Tandis que le changement fait davantage place à la réflexion, l'objectivité, la raison, le calcul. [...] Le changement peut faire l'objet de maintes réorganisations, sa nature est d'être mouvante. Un changement est une adaptation, une rupture est une mutation.

Une rupture survient lorsque l'individu se trouve devant une impasse. C'est la meilleure solution dans le moment présent pour échapper à des tensions difficiles à supporter. Rompre, c'est lâcher prise. En rompant, nous mettons fin à une situation que nous ne pouvons plus supporter. La rupture est le moyen choisi pour supprimer une entrave (Barbaras, 1997). Le corps dicte la meilleure voie permettant de se guérir pour mieux vivre.

La rupture dépend de la personnalité, des caractéristiques de chacun et des raisons mêmes de la rupture. Pour les sportifs, rompre avec l'activité physique, c'est abandonner, perdre une partie de soi-même. L'athlète devra prendre congé du passé, faire un deuil. « Une rupture n'est accomplie que lorsqu'on a accepté les pertes qu'elle implique, que lorsque le travail du deuil est achevé » (Barbaras, 1997, p. 163).

La rupture sert à faire cesser un assujettissement à quelqu'un ou quelque chose. Mais la rupture a d'autres mérites, elle oblige à des remises en question et ouvre des perspectives non encore explorées quant à la manière de mener sa vie :

- elle contraint à régler le rapport avec le passé pour libérer le présent;
- elle permet de faire l'expérience vers la révolte si utile à l'accomplissement d'une rupture quand il s'agit de conquérir sa liberté;
- elle nous incite à nous renouveler, à trouver d'autres solutions à notre vie. (Barbaras, 1997, p. 188)

Barbaras (1997) mentionne également que le fait de rompre nous permet d'acquérir une meilleure connaissance de soi, de développer de nouveaux réflexes et de nouvelles exigences qui nous seront utiles pour le restant de notre vie. Mais il ne faut tout de même pas oublier que la rupture est avant tout une crise et qu'une crise est un processus actif. Kaës (2001, p. 11) souligne qu' : « Une crise est un changement brusque et décisif dans le cours d'un processus ». R. Thom (Thom, 1976, In Kaës (2001, p. 11) définit la crise « comme une perturbation temporaire des mécanismes de régulation d'un individu ou d'un ensemble d'individus ».

Toute crise est génératrice d'angoisse qui fonctionne comme signal d'alarme activateur de mécanismes d'extinction de la crise. Lorsque certaines conditions physiologiques, psychologiques ou sociologiques ne se trouvent pas réunies pour rendre efficace les mécanismes d'extinction de la crise, parmi

lesquelles le caractère paralysant de l'angoisse est un facteur important, la catastrophe survient soit la crainte de l'effondrement. (Kaës, 2001, p. 12)

Le sens de cette recherche prend forme lorsque le sportif a à vivre une crise face à la rupture de sa discipline sportive. Chez l'athlète, le sport donne du sens à sa vie. Selon Csepregi (1998), ce sens permet de se dépasser, d'être à la conquête de soi et de l'autre, de poursuivre dans un au-delà du niveau déjà atteint. Csepregi (1988, p. 220) mentionne que :

Le sport signifie une expérience de soi profonde et intense, une exploration de ses possibilités et de ses limites, une occasion de créer, d'atteindre, d'accomplir quelque chose, grâce à leurs facultés et à leurs forces personnelles, une recherche d'harmonie entre ce que l'on est et ce que l'on fait. Le sport leur permet de se retrouver, d'affermir leur confiance en eux-mêmes et d'éprouver un sentiment de plénitude.

La rupture demande donc de rééquilibrer l'environnement, ou encore, de faire le choix d'un nouvel objet plus adéquat. Ce qui est primordial, c'est de trouver une solution qui soit efficace, qui élimine les aspects psychologiques douloureux de la crise et qui favorisera l'ouverture de la voie à un changement. Cette période de transition peut représenter pour l'individu une occasion de croissance, mais aussi un moment de très grande vulnérabilité. La crise peut déclencher des forces de mort autant que des forces régénératrices.

Comme le mentionne Kaës (1997, p. 29), « ce moment de désorganisation est crucial; il constitue une intense expérience de dépossession, de dépouillement et de perte. Cette expérience est mobilisatrice des énergies et des mécanismes du travail de deuil ». Ce qui

peut être désorganisé peut se réorganiser, d'une autre façon sans doute, pour mieux répondre aux nouvelles attentes de la vie après la rupture (Barbaras, 1997). Mais rappelons-le, ce travail concerne avant tout la perte à la fois de l'objet interne tout autant que celui externe. « Et perdre l'objet, ce n'est pas seulement le quitter, c'est aussi et surtout être abandonné de lui et dès lors éprouver la terreur que rien ne le remplace » (Kaës, 1997, p. 30). C'est dans cet état d'attachement profond par lequel un athlète se trouve souvent lié. Ce dernier se voit confronté à la réalité et ne veut pas souvent admettre l'obligation de la rupture. C'est lorsque que l'individu aura réussi à faire une réflexion sur le passé que nous pourrions dire que la rupture est réussie, lui permettant ainsi de faire cesser la confusion qui existait entre le passé et le présent (Barbaras, 1997). Quand ce passé n'empiète plus sur le présent, alors la rupture s'accomplit.

### **3.2 Le deuil**

Comme le souligne Watson (1998, p. 263), « le concept et l'expérience de perte sont présents tout au long de la vie ». Au moment de la rupture, l'individu vit un renoncement, une perte. La perte est une expérience personnelle qui varie d'un individu à l'autre. La signification donnée à la perte fait la différence et seule l'ampleur de l'émotion ressentie intérieurement est connue par la personne qui la vit. Une perte, c'est lorsque nous ne disposons plus d'un aspect de soi ou lorsque quelque chose a changé. Ce peut être à la fois une expérience symbolique ou tout à fait réelle, physique.

Pour Watson (1998, p. 264), « l'expérience de perte dépend des perspectives, des valeurs et des significations qu'elle a pour la personne qui la vit ». Celle-ci peut être

conceptualisée de façon psychologique, socioculturelle ou physique (Watson, 1998). Il y a plusieurs types de pertes et ces pertes constituent une partie normale et fondamentale de la vie. Les pertes affectent tous les êtres humains et ce, de la naissance à la mort (Watson, 1998). Elles sont nécessaires à notre croissance et à notre développement. Comme composante, la perte « est inhérente à tous les changements de la vie, qu'ils soient positifs ou négatifs » (Watson, 1998, p. 264). C'est ce qui nous permet de nous ajuster et de nous adapter tout au long de la vie. Il faut donc « apprendre à profiter de la vie après une perte, quelle qu'elle soit » (Deits, 1999, p. 13). La vie continue son cours et elle peut se transformer en une vie intense et prendre plein de sens. Comme le souligne Deits (1999, p. 14) : « La pire des pertes ne signifie pas que votre vie est terminée. On peut également y trouver un facteur de croissance ». Mieux vous faites face à vos pertes, plus heureux et plus en santé vous serez. « Il faut briser le mur du silence et considérer la perte comme une réalité de la vie » (Deits, 1999, p. 18).

Pour Deits (1999, p. 21), « chaque perte entraîne un deuil ». L'expression « faire son deuil » prend tout son sens. Il s'agit de « mener à bien un processus de renoncement, un travail d'adaptation à la perte qu'on a subie » (Barbaras, 1997, p. 163). L'individu doit renoncer à l'objet perdu et faire un travail de deuil pour lutter de façon efficace afin de retrouver du sens là où la perte l'a fait disparaître. Pour Barbaras (1997, p. 163), « quand il s'agit d'une rupture avec soi-même, le travail de deuil est intimement lié au processus de la rupture et, pour l'essentiel, ils s'accomplissent simultanément pendant un temps plus ou moins long ».

Comme le dit Viorst (1988, p. 10) :

Le deuil n'est pas seulement dans la mort, mais aussi dans le départ ou l'abandon, dans le changement, la renonciation et la progression. Le deuil n'est pas seulement la séparation et le départ de ceux qu'on aime, mais aussi la perte consciente et inconsciente de nos rêves, folles espérances, illusions de liberté, de pouvoir et de sécurité.

Pour Augendre (1985, p. 17), « c'est la situation douloureuse dans laquelle se trouve une personne frappée par une perte ».

En un sens, toute existence est une vie de renoncements nécessaires pour être mieux avec soi-même. Ces renoncements entraînent le phénomène de deuil, que ce soit une blessure affective, de la frustration, n'importe quelle perte de quelque chose ou de quelqu'un auquel nous étions profondément attachés (Augendre, 1985). C'est cette situation avec laquelle l'individu a établi une relation qui est remise en cause et ce, dû à la valeur ou à l'importance que ce dernier lui avait donné. C'est lorsque l'on perd cet objet d'amour qu'il y a deuil. Le processus de deuil sera proportionnel avec la signification donnée à la perte et le soutien de l'entourage.

Effectuer un travail de deuil, c'est donc de faire un long cheminement psychologique qui amène l'individu à supporter l'événement qui l'a frappé.

La résolution de son deuil demande de prendre conscience de ses pertes, de les nommer et de progresser à travers diverses étapes. C'est à ce moment que la loi de l'incorruptible mourir pour renaître apparaît. Le travail psychologique du deuil ne vise pas à faire oublier, mais à établir une nouvelle

relation avec les réalités qui ont été précieuses pour soi. (Monbourquette, 1999, p. 65)

Le temps et le travail du deuil amèneront l'individu à dépasser le stade de la simple résignation pour accéder à l'acceptation. Ce n'est qu'à partir de ce travail qu'il sera possible d'atteindre une certaine sérénité intérieure. Deits (1999, p. 25) mentionne : « Qu'avec le temps, le deuil peut même devenir un ami ». Mais c'est grâce au travail psychologique qu'on peut retrouver son équilibre, se remettre sur pied.

Monbourquette (1999, p. 65) mentionne certaines particularités intéressantes au sujet du deuil :

- naturel, car il s'enclenche de lui-même dès qu'on laisse tomber ses résistances;
- progressif, parce que la résolution du deuil s'effectue par étapes successives;
- communautaire, parce que pour guérir de son deuil, l'aide des autres est indispensable;
- temporaire, car à mesure que le deuil se résout, la personne endeuillée retrouve un nouvel équilibre psychologique.

La première phase de deuil en est une très brève, soit celle du choc et de l'engourdissement où l'individu prend conscience de la rupture, de la perte : « Une sorte d'hébétude ou même de sidération qui paralyse la perception de la cruelle réalité » (Monbourquette, 1999, p. 66). Comme le souligne Deits (1999, p. 40), « c'est la première étape nécessaire à la guérison ». Lorsque l'engourdissement disparaît, la douleur surgit. La seconde étape est celle de la dénégation (déli) et du retrait. La personne n'est pas prête à affronter la réalité de la perte et nie de toutes ses forces ce qui est arrivé (Deits, 1999). Le déni ou le retrait servent à faire oublier l'événement



douloureux et à faire refouler les fortes émotions (Monbourquette, 1999). C'est souvent une étape où il est difficile de demander de l'aide puisque l'individu se sent vide. Dans ces circonstances, l'entourage se trouve souvent dans l'incapacité d'aider la personne. La troisième étape se vit par « une période de peine, de souffrance qui s'étire au long des mois, parfois des années » (Barbaras, 1997, p. 164). Un flot de sentiments et d'émotions vont remplacer progressivement les résistances. Elle est l'étape la plus importante de la guérison car c'est à ce moment-là que l'individu reprend sa vie en main et qu'il recommence à assumer toute la responsabilité de ses sentiments (Deits, 1999).

La dernière étape est celle de l'accomplissement du deuil, de l'acceptation de ce qu'on a perdu et de l'adaptation aux nouvelles données de la vie (Barbaras, 1997). C'est lors de cette étape que la personne prend en charge les tâches liées au deuil, perçoit le sens de sa perte en découvrant quels sont les nouveaux choix qui lui permettront de poursuivre sa route et d'entrer en possession de son héritage, c'est-à-dire se réapproprier l'affection, les espoirs, de nouveaux rêves et de nouvelles attentes (Monbourquette, 1999).

Pour Deits (1999, p. 35), « la guérison exige du temps, de l'attention et du travail ». Le deuil est une transition vers un autre moment de vie. Accepter les pertes demande de conclure sur les apprentissages de la perte. Pour ce faire, il y a un examen relatif à ce qui s'est passé. Il y a des prises de décision quant au renoncement et à la sauvegarde de certains aspects du passé. D'autres possibilités doivent être envisagées. Comme le souligne Viorst (1998, p. 280), « on est suspendu entre le passé et l'avenir et on lutte pour surmonter le fossé qui les sépare. Il faudra laisser tomber beaucoup de choses du passé,

s'en défaire, les exclure de sa vie, les rejeter avec colère, y renoncer dans la tristesse ou la douleur ». Les changements sont à la fois en soi et dans son entourage. Enfin, « le deuil est une expérience personnelle, et passer efficacement cette épreuve ne se fait pas tout seul » (Deits, 1999, p. 15).

### **3.3 La retraite des sportifs de haut niveau**

#### **3.3.1 Concept et théories**

Les chercheurs s'intéressent à la retraite sportive depuis peu. Selon Coakley (1983), la retraite au niveau du sport se définit comme une transition à travers laquelle l'athlète se désengage de ses activités sportives pour en développer d'autres à l'extérieur de son sport. La retraite est une perturbation majeure dans la vie d'un athlète. Le départ à la retraite comme transition, reconversion ou arrêt du sport implique des ajustements psychosociaux importants. Soulignons que l'athlète est rarement prêt à envisager l'arrivée fatidique et parfois traumatisante de la fin de sa carrière. Du jour au lendemain, les athlètes comprennent que des transformations majeures se vivront. Selon la littérature, les chercheurs voient la reconversion de la vie de chaque athlète comme un fait individuel plutôt que comme un événement qui touche tous les athlètes de la même façon. N'y aurait-il donc pas une façon d'amener l'athlète à voir progressivement la retraite de son activité sportive?

Chamalidis (2000) souligne que chez l'athlète de haut niveau, le corps représente beaucoup un support identitaire. Lorsque la carrière se termine, l'athlète a besoin d'entretenir une relation saine avec son corps. L'athlète aura à apprendre à vivre avec

une autre image de lui-même. À cet égard, Chamalidis (2000, p. 154) souligne, qu'« abandonner la haute compétition, c'est apprendre à vivre avec un corps transformé, à l'accepter comme tel, mais aussi à agir pour le maintenir en bon état de fonctionner ».

McLaughlin (1981) mentionne que lors de la retraite, l'esprit de l'athlète est envahi par une forme de cahot que ce dernier doit affronter. L'athlète se rend compte que sa discipline sportive était un moyen de mesurer sa propre valeur et de se définir en tant que personne (Ibid.).

La capacité de l'individu à négocier le tournant de la vie active à la retraite dépend largement de sa capacité à utiliser le temps dont il a la gestion. Plusieurs auteurs soulignent que l'image de la retraite est perçue pour certains comme la fin d'une vie où domine l'ennui et la mise à l'écart. La retraite n'est donc pas un temps de repos, un temps pour soi ou de liberté, mais plutôt une mise à l'écart social. Étant donné que la plupart des athlètes se retrouvent à la retraite dans la force de l'âge, on peut donc supposer que celle-ci se vit difficilement et que pour certains, la retraite se vit comme un mauvais moment. L'interruption brutale et imprévisible de la fin de la carrière sportive peut être causée par divers facteurs tels une blessure, une non sélection au sein de l'équipe, etc.

Même si la retraite fait partie des choses inexorables qu'un athlète devra vivre un jour ou l'autre, elle a pu être souhaitée ou regrettée, voire souvent les deux à la fois. Il n'en demeure pas moins un fait significatif dans la vie d'un athlète. La retraite remet en cause

l'aménagement du quotidien et force à entreprendre un réaménagement complet de la vie. Chamalidis (2000, p. 175) souligne que « l'une des pires erreurs au moment de la retraite sportive consiste à continuer à se définir par rapport à une seule source de reconnaissance de soi au lieu d'être honnête envers soi-même et d'accepter la fin d'une époque ».

Selon Asselin (1992), la retraite peut désigner soit un événement, soit un processus, soit encore une phase de cycle de vie. En langage courant, elle signifie « la cessation d'une activité poursuivie pendant un certain temps et ouvrant droit à une pension » (Asselin, 1992, p. 1). Le Petit Robert (2000, p. 2207) définit la retraite comme « un décrochage, un recul, un repli, l'action de se retirer de la vie active ou mondaine, l'action de se retirer, d'abandonner ». Asselin (1992, p. 2) ajoute que la retraite est « une période de transition au cours de laquelle l'individu abandonne certains de ses anciens rôles et en acquiert de nouveaux. Comme l'adaptation ne se fait pas sans difficultés chez certains, elle déclenche ce qu'on appelle la crise ou le choc de la retraite ». Quant à Lalive, Kellerhals, Christe et Clémence (1983, p. 479), ils définissent la retraite comme « une perturbation où sa négociation par le sujet dépend à la fois de son système de ressources et de son « image action » (système relativement stable de valeurs associées au comportement de l'individu) ». Dans le cadre de cette recherche, je me rallie à la définition émise par Asselin (1992, p. 5) : « La retraite sera définie comme un processus, une transition où l'athlète perd son rôle d'athlète et acquiert de nouveaux rôles ».

Plusieurs théories ou modèles de type sociologique ont été étudiés et mis à l'essai sur des ex-athlètes pour expliquer ce que vivent ou pourraient vivre un athlète de haut niveau lors

de sa retraite. Parmi ces théories et ces modèles, quelques uns me paraissent intéressants afin de comprendre ce que peut vivre un adolescent lors de sa retraite prématurée dans sa discipline sportive. Ainsi, je pourrai comparer certaines théories et modèles gérontologiques pour construire mon propre modèle afin de mieux accompagner des athlètes adolescents lors de la rupture et du renoncement de leur activité sportive.

### **Théorie de la continuité :**

Selon Asselin (1992, p. 19) : « L'individu, au cours de sa vie, a développé des habitudes et des préférences liées à [...] différents rôles ». Ces habitudes et ces préférences sont intégrées à un style de vie et à la personnalité de l'individu. Ils auront tendance à persister avec le temps.

J'ai constaté que souvent des athlètes se retrouvent mis à l'écart de l'équipe, se sentent dévalorisés conduisant en une perte d'estime de soi. Pour plusieurs d'entre eux, ils ont orienté leur vie à partir de la pratique de leur discipline sportive. Leur personnalité s'est forgée en fonction de leur activité et ont associé à cette dernière un style de vie, des habitudes et des préférences. La retraite devient ainsi une longue suite de remises en question et de résolutions de problèmes.

### **Théorie de la dépression :**

Asselin (1992, p. 20) révèle que « la dévaluation sociale du statut individuel (athlète), perçue lors de la perte d'un rôle hautement sanctionné socialement, peut représenter une

dévaluation de sa propre personne lorsque l'estime de soi étant fondée uniquement sur son rôle d'athlète et ses qualités athlétiques ».

Grâce à la reconnaissance de l'athlète de haut niveau, Asselin (1992) mentionne que l'individu réussit à développer une bonne estime de soi. Le fait d'être reconnu socialement, apprécié et même demandé, fait qu'il est d'autant plus difficile pour celui-ci de quitter son rôle lorsque le temps s'en fait sentir. Il sait fort bien en dedans de lui-même que plus rien ne sera pareil, que toute son image de soi sera remise en question tout comme le rôle qu'il occupait dans la société. L'athlète devra se mettre à la recherche d'un nouveau rôle, ce qui peut être facile pour certains, mais difficile pour d'autres.

### **Théorie de la crise d'identité :**

Pour Asselin (1992, p. 21) : « Les changements involontaires dans la position sociale d'un individu vieillissant sont responsables de son incapacité à se forger une identité satisfaisante à partir de sa nouvelle position ».

L'âge importe peu sur le changement de position sociale. L'incapacité de forger une identité origine davantage d'un manque d'informations, de préparation, de formation ou de soutien qu'il aurait dû recevoir d'une façon continue pour être mieux à même de pouvoir se préparer à cette transition et se retrouver ainsi dans une position qui lui soit plus agréable et satisfaisante.

### **Théorie de la mort sociale :**

Selon Asselin (1992, p. 23), « l'isolement d'un individu par un groupe survient lorsqu'un groupe exclut un individu de ses activités et continue d'évoluer normalement comme si cet individu avait disparu, sans que celui-ci soit médicalement mort ».

Bien entendu, lorsqu'un athlète prend sa retraite, il s'en suit une exclusion du groupe. Désormais, celui-ci doit prendre en considération qu'il ne fait plus partie de l'équipe, du groupe du moins, à titre d'athlète officiel. Il aura probablement encore certaines relations interpersonnelles avec certains des membres, mais son statut aura changé. Ces changements remettent en cause le temps passé avec ces mêmes individus, les conversations abordées et, par le fait même, les relations qu'ils vivront désormais face l'un à l'autre.

Pour certains athlètes, ils resteront à graviter autour de leurs anciens coéquipiers ou coéquipières pendant un certain temps puis, essayeront de boucler la boucle en se refaisant une nouvelle vie, que ce soit dans le domaine sportif ou autres. Pour d'autres, cette mise à l'écart sera le glas d'une remise en question complète qui pourra même les amener à certaines dépendances, voire malheureusement au suicide.

### **Théorie de la renaissance sociale :**

Concernant cette théorie, Asselin (1992, p. 25-26) écrit :

Même si le concept de retraite est souvent associé à des termes négatifs tels que repli, recul, abandon, isolement, décrochage, celui-ci peut représenter une

forme de libération d'un rôle contraignant (comme un emploi), être une source de soulagement de par l'augmentation du temps disponible pour les loisirs. Ce peut être un temps de loisirs bien mérité après une longue période de labeur.

Pour plusieurs athlètes, la vie sportive a débuté tôt dans leur vie. Des années de travail ont été investies sans attendre rien d'autre que des résultats qui, bien des fois, n'ont pas été à la hauteur de ce qu'ils attendaient ou prévoyaient. Toutes ces heures d'entraînement, tout ce temps où ils auraient pu faire autres choses, tout ce temps où ils ont été mobilisés sans pouvoir satisfaire d'autres rêves que celui d'être le meilleur ou la meilleure. Ainsi, le fait de prendre la décision ou de devoir prendre leur retraite peut être, pour certains, un grand passage vers une nouvelle liberté qui leur permettra de se diriger vers la réalisation d'un autre rêve.

### **Théorie de la carrière à court terme :**

Asselin (1992, p. 27) mentionne que « le terme retraite devrait être changé pour transition de carrière, sous-entendant que la fin de la première occupation ne signifie pas que l'individu se retire de la société active, et qu'il aura la chance d'entreprendre une seconde carrière professionnelle ». Enfin, la retraite peut être interrompue sans avertissement ou sans l'approbation de l'individu concerné impliquant un ajustement à la transition et l'adoption d'un second rôle occupationnel (Ibid.). Selon Asselin (1992, p. 40), « lorsqu'un individu se définit ou bâtit son image de soi en fonction d'un seul rôle et ne fonde son estime de soi que sur des caractéristiques ou des habiletés reliées à ce rôle, la perte de ce rôle, en l'occurrence celui d'athlète, provoque une perte d'identité et une dépréciation considérable de sa personne ».



Enfin, cette théorie est certes celle qui devrait correspondre le mieux à notre recherche. Il est peu probable qu'un de nos athlètes face carrière dans sa discipline. J'ajoute que plusieurs événements peuvent venir limiter ou entraver la carrière d'un athlète à l'âge de l'adolescence entraînant ainsi le renoncement à sa discipline sportive. Plusieurs auteurs mentionnent d'ailleurs que la plupart des athlètes ont une durée de carrière sportive d'environ dix ans. Il importe donc pour chacun d'eux de pouvoir compter sur une autre carrière qui remplacera celle de sportif. Ils pourront ainsi jouir d'un nouveau statut social tout en se valorisant dans quelque chose d'autre que leur discipline sportive.

### **3.3.2 Motifs d'engagement**

Pour bien comprendre les motifs d'engagement d'un athlète, il faut examiner la question non pas en fonction du simple aspect du motif mais plutôt en fonction de l'interaction impliquant trois facteurs auxquels l'athlète de haute performance est confronté soit : sa motivation, le pourquoi et sa satisfaction. Un rapport de la Direction de Sport Canada (1992) produit par Les Associés de recherche Akos inc. brosse un portrait des athlètes de haute performance. Voici les grandes lignes :

a) Sa motivation : qu'est-ce qui pousse l'athlète à s'engager dans un sport?

- la notoriété de l'école;
- le sport comme facteur d'émancipation de soi;
- le côté social : connaître des gens et entretenir des relations avec des amis;
- la maturité qu'on y acquiert suite aux diverses expériences de vie;
- le besoin de faire de l'exercice pour une meilleure santé mentale;
- le fait de pouvoir valoriser son estime de soi, son image;

- le désir d'atteindre des objectifs de compétition;
- le désir de faire toujours mieux;
- la satisfaction de pratiquer un sport;
- s'amuser et de s'engager par la suite pour connaître plus.

b) Le pourquoi : qu'est-ce que l'athlète recherche?

- 98% recherche l'excellence;
- 93% pour le désir de vaincre;
- 89% pour le perfectionnement de soi;
- 81% pour le plaisir qu'on retire de l'activité;
- 73% pour le mode de vie vécu;
- 65% pour la fierté nationale;
- 29 % pour l'argent qu'on peut faire;
- 23% désire imiter un modèle;
- 22% sont là suite à des attentes extrinsèques.

c) Leur satisfaction : qu'est-ce que l'athlète retire de son sport?

- 96% y trouve un plaisir;
- 86% ont le sentiment d'accomplir quelque chose;
- 78% pour le rythme de développement de leur vie;
- 42% pour la reconnaissance dont ils font l'objet;
- 15% pour le revenu que ça leur procure.

Pour plusieurs, le sport est une voie privilégiée de réalisation et d'épanouissement. Une tribune où :

L'athlète de haut niveau, quelque soit le sport, est adulé, choyé, reçu et considéré et ce, peu importe son milieu social d'origine. Il appartient pour un instant aux résultats et à la réussite. Il représente un rêve, un mythe, il fait partie d'une élite qu'on se plaît à inviter. [En contrepartie], le sportif blessé ou reconverti n'est plus rien. Improductif et non rentable, il n'intéresse plus personnes. (Bodin et Heas, 2002, p. 165)

### **3.3.3 Motifs de désengagement ou d'abandon**

Malgré cette voie de privilèges, beaucoup d'athlètes décident d'abandonner ou sont forcés de se retirer. Les raisons en sont multiples. En voici quelques unes tirées du rapport de la Direction de Sport Canada (1992) :

- son manque de motivation à poursuivre;
- le fait d'avoir atteint ses objectifs;
- son âge (n'arrive plus à suivre) ou n'est plus éligible;
- le désir de découvrir autres choses qui n'ont rien à voir avec le sport;
- la baisse de son rendement ou les contre-performances vécues;
- la maladie ou une blessure qui tarde à guérir ou qui ne permettra pas à celui-ci de reprendre l'activité ou même de penser espérer d'autres bonnes performances;
- sévère traumatisme physique qui débouche brutalement sur une fin de carrière prématurée;
- relations difficiles avec l'organisation, son entraîneur;
- est retransché de l'équipe ou du club pour diverses raisons;
- manque d'argent ou est obligé de déménager pour s'entraîner;
- conflit entre la pratique du sport et la poursuite des études ou de son plan de carrière.

Malgré tout, la plupart « des athlètes pensent que leur engagement dans le sport a amélioré de façon générale la qualité de leur vie » (Direction de Sport Canada ,1992, p. 57). Ils sont satisfaits de leur carrière, de leurs réalisations athlétiques, du plaisir et du degré d'accomplissement qu'ils en ont retirés. Ils sont conscients que pratiquer un sport de haute performance exige d'eux de nombreux sacrifices dans bien des domaines de leur vie personnelle, mais que les réalisations sportives ont eu plus d'importance que leurs projets d'études ou de carrière.

Ils estiment « que le sport est pour eux un mode de vie, une passion dont les récompenses ne relèvent pas du domaine matériel » (Direction de Sport Canada, 1992, p. 78) et que « la presque totalité des athlètes brevetés croient que la carrière qu'ils entreprendront à leur retraite se trouvera enrichie par leur participation au sport de haute performance » (Ibid., p. 265). L'autodiscipline aura eu une influence positive sur leur vie professionnelle post-sportive.

La plupart des athlètes confirment que la maturité acquise pendant la période de compétition a eu des avantages, beaucoup plus que toutes les formes de soutien officiel reçues. Bien sûr, la plupart des athlètes s'attendent à retirer des avantages du fait d'avoir eu une carrière sportive, mais ils prévoient également une certaine difficulté à faire la transition, surtout du côté financier. Dans la plupart des cas, les crises personnelles surviennent dans le domaine de l'identité personnelle, la perception de contrôle, l'identité et le soutien social ainsi que l'anticipation de la transition.

### 3.3.4 La transition et reconversion

#### 3.3.4.1 La fin

Certains athlètes ont atteint ou frôlé la perfection dans la pratique de leur discipline sportive. Se croyant invincibles, la réalité fut toute autre lors de la retraite. Cette retraite s'est vécue comme une grande cassure dans leur vie. Chamalidis (2000, p. 184) souligne que « La façon de vivre la fin de carrière révèle la qualité de la structure psychique de l'individu ». Que devient donc l'athlète qui, pour quelque raison, décide d'abandonner ou de prendre sa retraite? Comment se passe cette période de transition ou de reconversion?

Les mutations sont une des caractéristiques fondamentales de toute vie humaine. Les transitions sont inévitables et souvent imprévisibles. Chaque période transitoire est une crise ou un soulagement potentiel en fonction de la perception de la situation vécue par l'individu. La fin de carrière d'un sportif de haut niveau est une conséquence inévitable de la vie. Elle constitue un type de transition particulier. Pour tous les athlètes, c'est le début d'une deuxième carrière.

Bauche (1998, p. 175) mentionne que « la fin de carrière et les nécessités de reconversion rendent le sportif vulnérable par la disparition abrupte, au mieux progressive, de la relation que le sportif entretient avec les objets investis telle l'activité à proprement parler mais aussi son corps ». Il complète en disant (p. 176), « l'élaboration physique d'un détachement libidinal aux objets apparaît capital pour que s'opère un travail de désinvestissement, processus analogue à celui du travail de deuil. C'est à l'issue de

l'épreuve de réalité qu'un réinvestissement de la libido sur de nouveaux objets sera alors possible ».

Bauche (1998) mentionne que ce phénomène de rupture psychique est caractérisé par une perte dans la relation à l'objet. Il écrit (1998, p. 178) : « Le moi du sujet en est bouleversé : les échecs sont blessures narcissiques, la domination (toute puissance) sur les adversaires ne se produit plus et les objets d'amour (le public, l'entourage proche, etc.) ne répondent plus de leur gratification de ce fait ». L'arrêt de la pratique sportive sera donc une source d'inquiétude et d'incertitude pour l'athlète. « Il ne sait pas encore que cette perte est définitive; une deuxième épreuve l'attend, accepter qu'il ne puisse plus entretenir la même relation à l'objet » (Bauche, 1998, p. 211). Lorsque celui-ci constatera avec souffrance que l'objet désiré est absent ou perdu, c'est à ce moment-là qu'il percevra la perte. Il devra donc reconnaître et admettre que la relation avec l'objet n'est plus comme avant et est perdue à jamais.

Bauche (1998) mentionne également que l'athlète de haut niveau, privé de compétition, peut éprouver un état d'âme douloureux, un manque d'intérêt pour le monde extérieur outre ce qui peut toucher son activité sportive. Celui-ci se trouve donc dans une situation de frustration externe dans le sens où l'objet dans lequel sa libido trouvait sa satisfaction a disparu. Ce qui peut l'amener alors à manifester des sentiments ambivalents à l'égard de sa propre personne ou de celles qui l'entourent.

Bauche (1998, p. 196) dit également, que « l'athlète qui perd une grande partie de son intégrité, passe du statut d'athlète à celui de patient. Il lui faut admettre que quelqu'un d'autre puisse prendre sa place. À ceci s'ajoute une perte de stimulation physique alors que se sentir bouger est très important pour l'athlète de haut niveau ». Pour l'athlète, il s'agit de compter pour quelqu'un. Si son investissement pulsionnel ne peut atteindre ses buts, un état de tension désagréable pourra être généré et l'athlète devra alors trouver une voie d'échappement, un autre objet pour réduire son état de tension, sinon il y aura maladie ou autres désordres.

L'angoisse est le premier facteur auquel l'athlète est confronté lorsqu'il arrête sa discipline sportive. C'est la façon dont il perçoit cette réalité et l'interprétation qu'il en fait à travers ses dires qui génère cette angoisse. L'athlète est amené à reconnaître la perte qu'il a subie et travailler à un désinvestissement par un travail de deuil. S'il continue à s'investir de façon intense envers l'objet absent soit, sa discipline sportive, il risque de développer une sensation de déplaisir, un état de détresse psychique et d'angoisse.

Selon Bauche (1998, p. 211), « La difficulté majeure, c'est que l'objet ne disparaît pas dans la réalité et qu'il existe toujours comme l'objet de jouissance pour ses rivaux ». L'athlète a alors un sentiment d'inexistence car il ne possède plus de buts à atteindre. Un travail de deuil est alors à prévoir.

Bauche (1998, p. 215) explique que « certains [athlètes] cherchent soit à éviter complètement d'accomplir ce travail de deuil par le déni ou soit en ayant recours à des moyens défensifs qui permettent de garder néanmoins un lien avec l'objet ». Devenir un entraîneur ou un administrateur d'une équipe ou d'un club ne révèle pas nécessairement un déni, mais une passion exprimée pour la discipline sportive. À l'instar de Bauche (1998), je pense qu'il s'agit beaucoup plus d'un déplacement. Cependant, les athlètes ont besoin de comprendre que « la réussite du deuil passe par l'investissement d'autres objets et activités sublimatoires » (Chamalidis, 2000, p. 158). Il importe donc de trouver une autre passion.

L'athlète a comme travail de trouver un autre objet d'identification. Dans la réalité, les entraîneurs, les administrateurs ainsi que la famille s'occupent davantage du succès de l'individu que de sa croissance personnelle. Cela a comme incidence que l'athlète a de la difficulté à faire face aux réalités et aux responsabilités de la vie et ainsi, lorsqu'il se retrouve dans son nouveau milieu, la transition devient difficile.

Pour d'autres athlètes, la représentation qu'ils se font d'être plus rien les entraîne dans un état dépressif et de dépréciation de soi.

Confronté à la perte ou l'arrêt de la compétition, l'athlète éprouve un sentiment de vide qui, combiné à la dévalorisation du moi constituent des éléments du syndrome dépressif. Durant l'inactivité, il doute de son utilité, a la sensation de ne plus exister au point de vue sportif bien entendu et n'arrête pas de cogiter. (Bauche, 1998, p. 224)



Après toutes ces heures de gloire, certains athlètes sont plus que déprimés, ils sont détruits. L'athlète implose sans que personne ne le remarque vraiment. Son avenir est vide comme un désert, dur comme un mur. C'est alors à ce moment que certains fuient le vide dans l'alcool, la drogue ou la criminalité. Pour d'autres, la période d'adaptation à la retraite génèrent certains désordres telle la dépression, une diminution de l'estime soi, un sentiment de rejet ou de frustration, la colère, l'anxiété face à l'avenir, voire le suicide (Ibid.).

Pour Chamalidis (2000, p. 41), « la perte de contact avec les entraîneurs ou coéquipiers, suscite la recherche de substituts dans la vie post-sportive » Pour beaucoup d'entre eux, le sport est une drogue et le fait d'arrêter ou de réduire ses activités crée des préoccupations quant aux transformations corporelles, la nervosité, la baisse de libido et de l'anxiété. La réactualisation de l'athlète dans le domaine professionnel le place dans une situation de perte du parrainage. Il est amené à se prendre en charge lui-même. Ce n'est plus l'entraîneur qui le fera à sa place et il se voit dans l'obligation de se fixer lui-même un objectif en plus de s'adapter de façon autonome à sa vie professionnelle. Comme le mentionne Chamalidis (2000, p. 144), « passer d'une étape de transition à une autre, demande à l'individu la capacité d'abandonner une partie des satisfactions antérieures afin de pouvoir en découvrir et en vivre de nouvelles ».

Ainsi, si l'athlète a le sentiment d'avoir accompli ses objectifs, d'être allé au bout de ses capacités pendant la carrière sportive, il lui sera probablement plus facile d'influer sur la manière dont il effectuera sa transition vers la fin de carrière. Par contre, le goût de

l'inachevé dans l'investissement sportif de l'athlète amène des sentiments d'amertume et de frustration (Chamalidis, 2000). L'atteinte des objectifs amènent une perception différente de soi et permet à l'athlète de vivre son deuil plus facilement.

#### **3.3.4.2. L'avenir**

Le départ à la retraite comme transition ou arrêt du sport implique des ajustements psychosociaux importants. Présentement, la reconversion des athlètes est perçue de façon individuelle, plutôt que comme un événement qui touche tous les athlètes de la même façon. Le processus de reconversion semble être influencé par trois facteurs principaux : les caractéristiques de la transition, les caractéristiques individuelles et les caractéristiques de l'environnement. Ils interagissent de manière dynamique et ont des effets différents sur l'ajustement du processus de transition.

« Dans la majorité des cas, ce sont les meilleurs athlètes qui bénéficient de la meilleure reconversion alors que leurs revenus et leur notoriété sont suffisants pour leur assurer un avenir. Personne ne s'intéresse à ceux dont l'accession au haut niveau a été fait de blessures et de capacités moindres » (Bodin et Heas, 2002, p. 165). La caractéristique importante de la transition est donc, la nécessité de rechercher des ressources soi-même pour maintenir ce haut niveau de succès et se préparer à quitter le sport.

D'autres facteurs peuvent rendre la transition plus facile ou positive comme les récompenses, une haute motivation, une attitude positive à l'entraînement, les compétitions, une bonne relation avec l'entraîneur et un climat psychologique positif.

Dans la plupart des cas, la transition sera positive quand l'athlète peut s'ajuster rapidement et facilement. Pour ce faire, certaines conditions sont préalablement nécessaires pour cet ajustement comme son niveau d'habiletés, ses attitudes et ses connaissances techniques et théoriques; car c'est grâce à ce bagage qu'il pourra transférer vers une autre carrière, que la transition pourra lui offrir un nouveau défi ou lui permettre de réévaluer son futur en lui donnant l'opportunité de fixer de nouveaux buts (Ibid.).

Pour certains athlètes, l'importance de mener une vie sociale peut faciliter leur transition au moment de la retraite mais leur permet également de s'évader du monde de l'entraînement et de la compétition.

La soudaineté de la transition leur a rendu la chose difficile, d'autant plus que souvent ces athlètes n'avaient pas atteint leurs objectifs sportifs. Selon les données qualitatives, les athlètes préfèrent se préparer à la retraite graduellement et s'en tirent beaucoup mieux s'ils prennent leur retraite après avoir atteint leurs objectifs sportifs. Les athlètes qui commencent à pratiquer un sport de haute performance à un très jeune âge semblent avoir plus de difficulté à s'adapter à une carrière post-sportive. Il semble en être ainsi parce que ces athlètes, ayant débuté si jeunes dans le sport, ont moins de ressources personnelles, comme les amis à l'extérieur du sport, les réalisations scolaires et autres intérêts, que les athlètes qui sont entrés dans l'arène sportive de haute performance à un âge plus avancé. (Direction de Sport Canada, 1992, p. 276)

Pour Asselin (1992, p. 44) : « L'atteinte des objectifs de carrière par l'athlète est un facteur déterminant du déroulement de sa retraite, de son acceptation de la fin de la retraite et aussi de sa satisfaction personnelle envers sa carrière sportive et même de sa satisfaction de vie actuelle ». Aussi, le succès de la transition de l'athlète dépend de ses succès réalisés pendant sa carrière sportive.

Il est vrai que pour beaucoup d'athlètes, la prise de conscience de la fin du rêve est soudaine, tardive et parfois terrible. Beaucoup ne s'en remettent jamais et ne peuvent concevoir et se construire un autre style de vie. La peur de l'inconnu les paralyse: comment gérer cette vie nouvelle. On parle de retraite, mais l'on devrait plutôt parler de redéploiement (Asselin, 1992). Étant donné que la plupart des athlètes ne sont pas préparés à cette situation, ces derniers ne peuvent compter que sur eux-mêmes ou sur ceux qui ont réellement étudié la question pour leur venir en aide (Ibid.). Le sportif se voit dans l'obligation de s'interroger sur ce qu'il désire faire pour le reste de sa vie. Cette vie ne ressemblera pas forcément à celle qu'il vient de terminer. Cette transition appartient au sportif. Or, beaucoup de ces athlètes parvenus très rapidement au faîte de la gloire, des honneurs et des revenus n'ont pas été préparés à assumer la responsabilité d'une telle gestion. Ils se retrouvent la majorité du temps seuls face à eux-mêmes, quelque peu en manque, en désarroi, en perte de vitesse, fragiles, angoissés, dépressifs, voire suicidaires.

Beaucoup de retraités vivent très difficilement la fin de leur activité professionnelle. Ils se retrouvent dans un vide existentiel. Ce qui leur paraît important à ce tournant de la vie, c'est d'avoir des projets et de savoir accepter qu'ils peuvent mourir sans avoir réalisé tous leurs projets. C'est alors que la retraite prend des allures de catastrophe car ils ne peuvent pas se passer de leur activité autant psychologiquement que physiquement. Comment prendre des distances par rapport à un métier qui leur a prodigué encouragements, applaudissements, ainsi de suite. Ils étaient les acteurs, les vedettes d'un spectacle et ils ne vivaient que par et pour le regard des autres.

Monbourquette (1999, p. 60) écrit, « tant et aussi longtemps qu'on s'obstine à ne pas abandonner ce qui n'est plus, on se condamne à y demeurer renfermé, à vivre dans un monde irréel et, par la suite, à languir dans la stérilité psychique ». Il poursuit :

Qu'avant de pouvoir entrer dans du nouveau, nous devons nous séparer du passé en produisant des changements non seulement à l'extérieur de nous-mêmes, mais surtout à l'intérieur. [...] Si on parvient à laisser aller ce qui de toute façon est bel et bien révolu, bref à mourir à ce qui est terminé, un phénomène inattendu va se produire. Dans ce renversement, on se remettra alors à revivre et à retrouver le goût de croître. (Ibid.)

Il est donc d'une importance primordiale de faire ses deuil, c'est-à-dire de lâcher prise et de rompre avec ce qui est révolu pour approfondir ce que l'on est et par la suite, être prêt à réaliser le projet de sa vie ou de planifier le futur. Monbourquette (1999, p.60) écrit, « toute transition commence par l'achèvement d'une période ».

Lorsque le deuil sera fait, l'athlète pourra commencer à examiner les bénéfices qu'il a retiré de sa carrière comme la détermination, le désir de se surpasser, les contacts personnels, les déplacements, la confiance en soi, l'apprentissage d'autres langues, la notoriété, etc. Il sera à même de juger si sa carrière sportive aura été un atout précieux pour l'aider à passer à une autre. Dans certains cas, l'âge au moment de la retraite pourra influencer sur le déroulement de la transition car si l'athlète est jeune, il pourra plus facilement envisager de reprendre ou compléter des études. D'autres se marient et forment une famille tout en débutant une nouvelle carrière. Certains trouvent du travail directement dans le milieu sportif comme entraîneur, journaliste ou analyste sportif, professeur d'éducation physique, ainsi de suite.

Chamalidis (2000, p. 140) mentionne que : « Pour certains [athlètes], ils découvrent ce qu'est la vraie vie et se rendent compte que les choses sont beaucoup plus difficiles qu'ils auraient pu l'imaginer ». Avec le temps qui passe, l'athlète « est amené à découvrir d'autres investissements qui conviennent à sa nouvelle situation, à ses limites et à ses désirs » (Chamalidis, 2000, p. 167). Mais quel que soit ce nouvel avenir, l'athlète devra l'aborder, si possible, comme si c'était sa nouvelle mission.

### **3.4 L'accompagnement**

L'accompagnement est certes., un élément incontournable du processus de deuil, de guérison et de développement de l'autonomie de l'athlète lorsque celui-ci effectue sa transition vers une autre carrière. Cependant, quelles en sont les principales bases?

Au niveau de la sémantique, accompagner, « c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2004, p. 308). C'est un cheminement ensemble vers un plus grand devenir de l'être humain. L'accompagnement est une relation de partage, d'être avec, à côté de l'autre et non à sa place (Pineau, 1998; Abels, 1998; Paul, 2004) ou d'échange de communication à propos « d'un temps particulier et commun où le vécu de chacun reste singulier et ne peut se confondre » (Pineau, 1998, p. 26).

« Accompagner, c'est chercher à rejoindre la personne là où elle se trouve, c'est cheminer ensemble vers un objectif commun, mais c'est aussi pour l'un, cheminer vers l'autre et pour l'autre, cheminer vers soi » (Pineau, 1998, p. 40). C'est également, soutenir celui-ci dans ce moment de recherche existentielle, cette quête identitaire et d'émergence de ses

aptitudes créatrices pour que puisse se développer son autonomie personnelle et temporelle, lui permettant ainsi de trouver des réponses à ses questions (Pineau, 1998); c'est « l'accompagner à ne plus être accompagné » (Pineau, 1998, p. 40). L'accompagné prendra ainsi conscience qu'il doit tout d'abord être sa propre ressource.

« Accompagner n'est pas aider » (Abels, 1998, p. 24). Accompagner n'est pas non plus guider (Türkal, 1998) ou diriger (Le Bouëdec, 2001). Accompagner, c'est chercher à rejoindre la personne, là où elle se trouve (Robert, In Abels, 1998). C'est cheminer ensemble. Pour Gernigon (2002), c'est le porter, être sa béquille. Contrairement à Türkal (1998), Gernigon (2002) mentionne qu'accompagner, c'est lui montrer le chemin, le guider. L'aider à trouver le chemin qui est le sien. L'accompagnement, c'est s'accompagner mutuellement dans la découverte d'un nouveau savoir. De plus, accompagner un être humain à grandir ou à s'épanouir dans la vie ne nécessite pas qu'il soit en désorientation ou en détresse, ou encore qu'il soit à l'extérieur d'un cadre institutionnel, comme l'a mentionné LeBouëdec (2001).

Pour Lagnel et Lagnel (2001, p. 83), « accompagner, ce n'est pas juste être là. L'accompagnement doit [...] permettre à la personne de « faire l'expérience ». Accompagner, c'est faire exister [...], c'est aussi aider l'autre à prendre du recul, à analyser, à conscientiser ce qui vient de se vivre ». C'est permettre à l'individu de se transformer vers une plus grande autonomie grâce à la réflexion qu'il aura effectuée sur son potentiel d'expériences (Pineau, 1998). Bien entendu, il est essentiel de ne pas faire à la place de l'autre, de le laisser trouver ses propres réponses et gérer sa vie à sa façon.

L'accompagnement est un art (Pineau, 1998) et non une science. Paul (2004, p. 14) mentionne que « celui qui accompagne est une « personne ressource » auprès de l'auteur acteur défini comme « personne projet ». Dans l'accompagnement, chacun a le double statut : maître et élève, maître et disciple, enseignant et enseigné.

Pour Le Bouëdec (2001), il existe trois fonctions de l'accompagnement :

a) Accueillir et écouter

Pour Le Bouëdec (2001), accueillir et écouter, c'est être à ses côtés par une présence attentive, respectueuse, accueillante, chaleureuse et inconditionnelle. Une présence de qualité qui permet à l'individu d'avoir confiance en l'accompagnant, de se sentir écouté, d'éprouver ce sentiment d'inconditionnelle acceptation dans ce qu'il dira ou éprouvera comme sentiments. En reformulant les sentiments de celui-ci, l'accompagnant élucide et clarifie ce que l'accompagné éprouve, lui permettant ainsi d'être confirmé dans ce qu'il est en train de vivre. Dans ce temps d'écoute, d'attention et d'accueil, l'accompagnant s'ajuste sans intervenir ou réagir. Il transmet à l'autre la certitude d'avoir été compris dans ce qu'il a dit et dans ce qu'il a vécu et ce, même dans ses comportements les plus inavouables. Cette relation d'accompagnement implique donc d'être à la fois d'une très grande proximité ou empathie avec l'individu sans se mettre à sa place en même temps.

b) Participer au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche

Participer au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche, c'est clarifier ou discerner ce que l'individu nous partage à l'aide de la reformulation. Cela permet de reconnaître



nos limites et d'être capable d'orienter l'accompagné vers un autre accompagnateur ou service afin de l'aider à mieux cheminer si besoin est.

c) Cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage

La présence de l'accompagnant est une sécurité pour celui dont le cheminement inquiète ou angoisse; cette peur de l'inconnu, d'un sens ou d'un désir nouveau. Il se fortifiera au fur et à mesure que celui-ci va avancer. C'est pendant ce laps de temps qu'il faut l'accueillir, écouter sa fatigue, ses hésitations, ses regrets, ses joies et l'aider à s'approprier ses épreuves. Selon les situations, l'accompagnant doit donc allier souplesse et flexibilité en fonction des besoins, tout comme figure d'autorité et de relation contractuelle.

Comme le souligne Boutinet (2003), l'accompagnement devient une des façons de gérer des situations limites, des situations de crise ou des changements problématiques. « La visée est de restaurer le pouvoir d'agir (réfléchir, choisir, décider, élaborer un projet). Il n'y a accompagnement que s'il y a relation entre deux sujets acteurs, s'il y a cheminement commun et inscription du processus dans une histoire » (Paul, 2004, p. 35).

L'accompagnant doit écouter de manière empathique, aider l'individu à élucider par des reformulations et ce, dans un climat d'acceptation inconditionnelle, sans jugement de valeur pour lui permettre d'entrer réellement dans la compréhension du monde de l'autre. L'accompagnement a comme visée de faire disparaître une souffrance psychique qui paralyse l'univers affectif de l'individu. L'accompagné doit savoir qu'il passera par des

phases diverses de scepticisme, d'enthousiasme, de découragement. Il devra accueillir l'incertain, l'abandon de la sécurité de son ancienne vie. Il aura à « s'approcher d'une connaissance de soi, de son identité, pour affronter à la fois l'incertitude et la complexité » (Pineau, 198, p. 72).

L'accompagné fait le bilan de sa vie ou d'une partie de sa vie afin d'être mieux à même de faire des choix quant à son avenir. Ce processus de formation dans lequel il s'engage, vise en premier lieu son développement, « tant dans la compréhension de ce qui la constitue que dans son évolution à venir » (Pineau, 1998, p. 77). Ce processus lui permettra de jeter un regard en arrière pour apprendre d'où il vient afin d'essayer d'entrevoir où il pourrait aller (Pineau, 1998).

Boizet (2002, p. 20) mentionne que « l'accompagnement ne peut se réaliser que lorsqu'il existe une demande, laquelle ne reflète pas forcément le besoin. L'accompagnement consiste à analyser le problème réel et à faciliter une prise de conscience ». Pour accompagner l'autre efficacement, il est donc nécessaire d'aider à la prise de conscience de ce besoin. Cette auteure mentionne également qu'« aider l'autre, c'est non pas faire à sa place mais lui donner les moyens de réfléchir lui-même à sa situation, à son objectif, à ses ambitions, à ses capacités, à ses moyens » (Boizet, 2001, p. 20).

### **3.5 Conclusion**

À prime abord, même si la rupture apparaît comme virulente, elle peut devenir une occasion de transformation positive dans la vie d'un athlète. Ce processus de régulation

demande une désorganisation et une réorganisation d'une sphère importante de la vie personnelle. Pour ce faire, les ressources internes et externes ont besoin d'être mobilisées pour rééquilibrer l'environnement, découvrir d'autres solutions, voire inventer une nouvelle stabilité.

Lors de la rupture de la discipline sportive, la majorité des athlètes entreront simultanément dans un travail de deuil. Ce travail psychologique va permettre d'établir une nouvelle relation avec les réalités vécues, c'est-à-dire découvrir le sens de la perte tout en découvrant les nouvelles possibilités qui s'offrent à l'athlète. La façon de vivre la rupture de la discipline sportive et d'entrevoir l'avenir dépendront de la personnalité psychique de l'athlète.

Le travail du deuil demande du temps. L'accompagnement est un élément incontournable du processus de deuil. Cet accompagnement permettra à l'athlète de prendre du recul, d'analyser et de conscientiser ce qu'il a vécu lors de la rupture de sa discipline sportive, ce qu'il vit dans le processus de deuil et ce qu'il entrevoit pour l'avenir. L'accompagnateur va cheminer avec l'athlète pour l'aider à trouver un sens nouveau à sa réalité.

## CHAPITRE 4

### LA RECHERCHE

Ce chapitre propose les différents choix méthodologiques permettant de répondre à la question et aux objectifs la recherche, c'est-à-dire : comment peut-on comprendre et accompagner un adolescent qui vit une rupture dans son activité sportive et qui se voit dans l'obligation de renoncer à sa discipline? Plus spécifiquement, comprendre le sens que l'adolescent donnait à sa discipline sportive; identifier s'il y a des mentors pour l'accompagner et lesquels; identifier les conséquences sur le développement personnel, social et scolaire de l'adolescent obligé de renoncer à sa discipline sportive; construire un modèle d'intervention afin d'accompagner un athlète dans sa rupture avec sa discipline sportive.

À ce sujet, nous verrons le type de recherche, les différentes approches et l'opérationnalisation des choix méthodologiques, c'est-à-dire l'entretien semi dirigé et tout particulièrement, l'entretien compréhensif de Kauffman, la description des sujets-collaborateurs, le recueil du matériel ainsi que la méthode d'analyse des données.

#### **4.1 Le choix méthodologique**

##### **4.1.1 Le type de recherche**

Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p. 127) définissent la méthodologie comme : « Un ensemble cohérent et organisé de façons de mener une recherche, de comment faire un

ensemble d'idées directrices qui orientent l'investigation scientifique ». Pour Crotty (1998 In Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 130), « la méthodologie est la stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommées méthodes. Elle fait le lien entre le choix des méthodes et les résultats attendus ». Pour Porter (1996 In Karsenti et Savoie-Zajc 2000, p. 130), « la méthodologie est l'ensemble des perspectives sur la recherche; elle dégage une vision à propos de la nature de la recherche et comment celle-ci devrait être conduite ». L'ensemble doit former un tout cohérent et ordonné où les décisions méthodologiques découlent des postures épistémologiques et théoriques. Les méthodes de travail constituent donc l'opérationnalisation des choix méthodologiques.

Cette recherche s'oriente vers une approche interprétative/qualitative de type inductif. Cette recherche tente de connaître et de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les sujets de la recherche leur donnent. Dans cette recherche, je désire savoir comment se vit la rupture chez l'adolescent qui renonce à sa discipline sportive. Spécifiquement, comprendre la façon dont ils l'ont vécu et le sens, la valeur ou l'importance qu'ils donnaient à celle-ci. Identifier les conséquences sur leur développement personnel, social et scolaire. Et finalement, identifier s'ils ont eu des mentors pendant cette même période. Condamine (1994) résume bien la situation lorsqu'elle déclare que la perspective des recherches qualitatives vise à rendre compte du sens que revêt l'expérience pour un individu considéré comme sujet de son histoire et non comme objet d'analyse. C'est ainsi que les données recueillies « décrivent des situations

d'intérêt et laissent les explications émerger de ces descriptions » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000, p. 134).

Le processus exploratoire de cette recherche s'attarde à l'observation de faits particuliers en vue d'y percevoir éventuellement une logique d'ensemble. Comme le souligne Guimond-Plourde (1999, p. 49):

La dimension exploratoire implique que la visée de la présente étude est plus intensive qu'extensive et qu'elle centre son activité à comprendre, d'une façon détaillée, ce qui peut être connu au sujet de quelques cas particuliers. Dans ce cadre, l'expérience vécue n'est pas approchée comme une réalité objective à observer de l'extérieur mais plutôt comme une tentative de comprendre un phénomène vécu.

La recherche s'inscrit dans le paradigme constructiviste, c'est-à-dire où le sujet construit ses propres connaissances, ses propres réalités individuelles et sociales. De plus, cette recherche se retrouve également dans une épistémologie d'inspiration phénoménologique herméneutique. Phénoménologique herméneutique dans le fait de chercher à découvrir la nature et le sens de l'expérience et parce que nous sommes en présence d'un fait, d'une situation dont la description m'amènera à décrypter un phénomène observable de la réalité comme un signe d'une réalité cachée. La compréhension de celui-ci ou celle-ci me permettra de mieux comprendre l'expérience, d'interpréter ou de dégager les significations profondes ou le sens caché que les athlètes donnent à la pratique de leur discipline sportive. Ma recherche est le résultat d'être habité par un sujet de préoccupation, de ma façon personnelle de chercher et de révéler ce que j'en comprends.

#### **4.1.2 L'entretien compréhensif de Kaufmann**

L'entretien compréhensif, retenu comme méthode dans le cadre de cette recherche est de type qualitatif et met l'accent sur l'expérience vécue des jeunes et le sens accordé par ceux-ci, tout en favorisant l'entretien comme instrument de collecte de données.

Tout d'abord, définissons ce que nous entendons par le mot entretien. On peut le définir comme un procédé d'investigation scientifique, qui utilise un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. Contrairement au questionnaire, on utilise la méthode d'entretien lorsque l'on désire permettre un contact direct entre le chercheur et le sujet. Si l'entretien est bien mis au point, il permet de prélever des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés.

De par sa méthode économique et facile d'accès, l'entretien compréhensif concentre les données recueillies sur bande magnétique tout en empruntant à la technique de l'entretien semi directif. Comme le dit Kaufmann (1996, p. 9) : « Les principes de l'entretien compréhensif ne sont rien d'autre que la formalisation d'un savoir-faire concret issu du terrain, qui est un savoir-faire personnel ». De par sa souplesse, l'entretien compréhensif est un instrument subordonné à la fabrication de la théorie dont c'est l'objectif principal. Kaufmann (1996, p. 15) dit : « Il est un support d'exploration souple aux mains du chercheur attiré par la richesse du matériau qu'il découvre ».

Dans ce genre d'entretien, le chercheur doit rester libre de ses questions et s'engage activement dans celles-ci pour provoquer l'engagement du sujet. Selon Kaufmann (1996, p. 18) : « Tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement ».

L'entretien compréhensif propose une combinaison intime entre le travail de terrain et la fabrication concrète de la théorie. Des hypothèses sont tirées de l'observation, ce qui peut être une bonne garantie de départ mais pas une garantie à l'arrivée. Les preuves sont donc à chercher ailleurs. Tout d'abord, dans la cohérence de l'ensemble de la démarche de recherche, puis dans la façon dont les hypothèses sont appuyées dans des observations et articulées entre elles et finalement, dans les généralisations contrôlées. Par la suite, l'analyse précise du modèle qui est dégagé et dans son adéquation aux faits (Kaufmann, 1996).

Dans le cadre de cette recherche, lors de l'entretien, les sujets s'expriment librement tout en étant attentifs à mon objectif de « savoir et connaître » afin d'avoir une explication compréhensive du social. L'entretien compréhensif sera mon outil principal de collecte de données, mais celui-ci sera adapté à la forme d'entretien non directif semi dirigé.

L'entretien non directif semi dirigé est une technique de collecte de données utilisée fréquemment dans une recherche associée aux paradigmes interprétatif et constructiviste, c'est-à-dire où l'on tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu



par les participants d'une recherche et qui utilise la dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre le chercheur et les sujets (Savoie-Zajc, 1998).

Savoie-Zajc (1998, p. 264) définit l'entretien semi dirigé comme : «Une interaction verbale, une conversation entre un interviewer, nommé ci-après « chercheur » et un répondant ». Cette méthode de collecte d'informations se situe dans une relation de face à face entre les deux mais a pour unique but, de rendre explicite l'univers du sujet, d'entrer en contact direct et personnel pour obtenir des données de recherche. Cette auteure mentionne (p. 268) que dans une telle interaction, le sujet est en mesure de décrire le plus richement possible son expérience, son savoir, son vécu, son expertise. Cela permet au chercheur et au sujet d'intervenir tour à tour sur l'orientation de l'interaction développée et ainsi de révéler ce que l'autre pense et qui ne peut être observé : soit des sentiments, des pensées, des intentions. C'est donc un accès privilégié à une expérience humaine.

L'entretien nous permet également de comprendre le monde de l'autre en capturant ses perspectives individuelles à propos du phénomène étudié et d'enrichir sa compréhension. Il révèle les tensions et les contradictions qui animent l'individu à propos du phénomène étudié. Ainsi, en apprenant sur le monde de l'autre, cela permet autant au chercheur qu'au sujet d'organiser et de structurer leur pensée. Cette façon de procéder permet de produire un savoir en situation, une co-construction grâce à l'interaction vécue. Se développe ainsi une négociation entre les deux personnes sur le sens à donner au phénomène étudié.

Finalement, par ses questions ou ses interactions, le chercheur permet au sujet d'explorer de façon approfondie certains thèmes qui enclencheront une réflexion et peuvent devenir catalyseurs de prises de conscience et de transformation personnelle, autant chez le chercheur que son répondant.

L'aspect non-directif choisi lors de l'entrevue permet de nouveaux champs d'étude et de découvrir les significations profondes des phénomènes. L'entrevue à la fois directive et non-directive permet de récolter des informations pertinentes au sujet d'étude et de soustraire l'information superflue.

L'entretien doit donc se dérouler à l'intérieur d'une relation avant tout, humaine et sociale. Ce n'est pas une simple conversation. Les sujets abordés sont en partie présélectionnés et limités, « car la présente recherche se caractérise tout de même par une centration sur le discours et l'expérience vécue de chaque jeune » (Guimond-Plourde, 1999, p. 65). Il était donc important pour moi, de développer une relation avec chaque sujet, de façon à atteindre une certaine qualité et un résultat qui soit probant. L'entretien non-directif semi dirigé m'a donc permis d'orienter la conversation de telle façon qu'elle puisse le mieux possible servir à aller chercher l'information tant désirée.

Étant donné que ma clientèle était adolescente, je devais faire preuve d'une grande flexibilité dans l'application du protocole d'entretien et procéder à tout entretien avec un minimum de structures. J'anticipais, par mon expérience avec les jeunes, que l'entretien compréhensif de Kaufmann ne pourrait être réalisé aussi facilement qu'exposé par celui-

ci. Kauffman part du principe qu'avec quelques questions générales, le sujet abordera sans aucune censure le dévoilement de son expérience; ce qui n'est pas le cas chez les adolescents. Ceux-ci ont besoin d'établir préalablement une relation de confiance qui ne se bâtit pas en un seul entretien. Une des caractéristiques des adolescents est également d'adopter une attitude d'attente dans la conversation avec un adulte. C'est pour cela que je parlais précédemment d'être capable d'adopter à l'occasion une attitude parfois directive pour motiver le sujet et entretenir la conversation tout en persévérant de façon non-directive pour que celui-ci ou celle-ci ne soit portée à interpréter cette attitude comme un manque d'intérêt de ma part.

J'ai essayé d'animer de façon souple mon interaction verbale avec chacun des sujets. En essayant d'adopter une attitude empathique, je désirais favoriser l'expression des sentiments de chacun de mes sujets tout en étant le moins possible directif. Je me suis laissé guider par le flux verbal de l'entrevue en adoptant un mode de conversation avec un langage le plus proche possible du leur pour que ces derniers n'aient pas l'impression d'être incompris. Cette façon de faire me permettait d'entendre et de diriger à l'occasion le répondant sur les thèmes importants sur lesquels je désirais l'entendre et qui me permettraient de dégager une compréhension riche des phénomènes que je désirais étudier. C'est donc en ce sens que « l'entretien semi dirigé est en partie directif au niveau des thèmes, des objets sur lesquels je désirais recueillir de l'information et en partie non-directif à l'intérieur des thèmes. Ainsi, les interventions du chercheur ne sont pas toutes prévues à l'avance » (Guimond-Plourde, 1999, p. 65). « Sa grande flexibilité offre la possibilité immédiate de motiver le sujet, de l'orienter, de corriger ses écarts, de lui

demander des précisions pour parvenir à une information complète et appropriée » (Daunais, 1984, p. 272 in Guimond-Plourde, 1999, p. 66).

Résumant le tout, Guimond-Plourde (1999, p. 66) dit : « L'entretien devient un outil pour reconstituer l'expérience des jeunes à partir de leur témoignage. Il est donc non-directif de par sa structure et de par les attitudes de compréhension, d'empathie, de facilitation et d'ouverture à chaque jeune, qu'adopte le chercheur ». Cette auteure continue en disant (p. 66) : « L'entretien est semi dirigé en ce sens qu'un schéma d'entretien permet de centrer les propos du jeune sur certains thèmes, tout en favorisant l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties par le chercheur au départ ».

## **4.2 L'orientation méthodologique**

### **4.2.1 L'éthique**

Guimond-Plourde (1999, p. 90) dit : « La recherche qualitative, dans une épistémologie constructiviste, interroge l'éthique de par la nature même des problèmes auxquels elle s'adresse, problèmes moins théoriques et plus complexes qu'en recherche traditionnelle ». Pour faire progresser la connaissance, cette même recherche scientifique se doit tout de même de respecter certains principes et certaines règles.

Afin de répondre à mes objectifs de recherche, il fût nécessaire d'obtenir la participation d'adolescents ayant vécu une rupture et un renoncement de leur discipline sportive. Pour respecter l'éthique de chercheur, j'ai porté une attention particulière aux démarches entreprises auprès de ceux-ci.

Dans la présente étude, l'éthique est présente à travers cette ouverture, ce dialogue entre le chercheur et les sujets-collaborateurs. Il importe de prendre en considération l'entière d'une situation. Dans le cadre épistémologique de la présente étude, le discours de chaque adolescent possède un statut de vérité. Cette posture constitue le fondement de cette position éthique. La cueillette de données va au-delà d'une démarche de compréhension. On parle ici, d'une relation sociale entre un interviewé et un intervieweur qui sont des êtres ayant leurs propres valeurs, leur façon de voir et de comprendre, ainsi que de vivre certaines situations. C'est cet heureux mélange qui produira un savoir nouveau.

Je fus donc très vigilant dans tout ce qui a touché à l'approche du chercheur afin d'entrer dans l'intimité des participants lors de l'entrevue. Je trouvais important de respecter les principes directeurs suivants :

- le respect de la dignité humaine;
- la bienfaisance;
- le respect du consentement libre et éclairé;
- la liberté;
- le respect de la vie privée et des renseignements personnels.

Ces principes directeurs me rejoignent dans mes propres valeurs et touchent de près ou de loin la façon de réaliser cette étude. Dans le respect de la dignité humaine, il importe de respecter l'intégrité psychologique du sujet dans sa façon de vivre l'événement et de l'accompagner dans son vécu. Quant à la bienfaisance, la réalisation de cette recherche

se fait non pas au détriment de l'être que j'ai en avant de moi, mais plutôt en préservant ou en essayant d'améliorer son bien-être tout en amenant de nouvelles connaissances ou retombées pour la société en général.

Pour ce qui est du respect du consentement libre et éclairé, je désire signifier au sujet qui participe à ma recherche qu'il recevra toutes les informations possibles pouvant l'aider quant à la nature et la compréhension de mon projet : les avantages, les inconvénients, les risques inhérents à sa participation et à l'utilisation éventuelle que je pourrais faire des données que j'aurai recueillies. Ce consentement a été exprimé par écrit. La liberté, le choix de pouvoir suspendre, voire tout arrêter la démarche de recherche et ce, sans aucun reproche. Finalement, la confidentialité quant aux renseignements personnels : les données recueillies ne serviront qu'aux fins de cette étude et que des mesures seront prises quant à la confidentialité de son identité.

Lors du premier contact avec chaque sujet, j'ai insisté sur l'aspect facultatif d'accepter de participer à ma recherche. Pour respecter leur droit à la vie privée et à la dignité, c'est à eux d'abord que je désirais m'adresser et non aux parents. Cette façon de faire m'a permis d'établir de façon préliminaire des limites de confidentialité pour respecter avant tout la position de l'adolescent ou l'adolescente. Après avoir accepté à participer à la recherche, un envoi postal leur a été destiné. À l'intérieur de cet envoi, une démarche leur a été proposée (Annexe 1). Chacun devait remettre une lettre adressée à ses parents (Annexe 2) expliquant le cadre et les objectifs de la recherche ainsi qu'un résumé concernant la participation de leur adolescent ou adolescente. Par la suite, les parents

devaient signer un consentement (Annexe 3) concernant l'autorisation de celui-ci ou celle-ci de participer à cette recherche.

Toujours dans ce même envoi, une lettre (Annexe 4) également adressée au sujet-collaborateur le remerciait de bien vouloir prendre le temps de participer à l'étude et lui expliquait les grandes lignes du cadre de recherche. Par la suite, je rappelais pour prendre rendez-vous pour l'entretien. À cette étape de la recherche, l'adolescente ou l'adolescent me remettait le consentement des parents ainsi que son propre consentement signés (Annexe 5). Chaque sujet-collaborateur comprenait fort bien qu'il n'était pas obligé de répondre à toutes les questions ou d'aborder un thème s'il n'en avait pas envie. Il pouvait même décider de se retirer de l'étude s'il le désirait. Il a été convenu avec chacune et chacun que la bande enregistrée serait détruite lorsque celle-ci ne serait plus utile à la recherche.

Pour tenir compte du respect de l'anonymat, les prénoms des sujets-collaborateurs sont fictifs. Enfin, pour chacun d'entre eux, la façon de vivre cette expérience de rupture et de renoncement à leur discipline sportive sera unique. Ils sont le produit d'un savoir épistémologique.

#### **4.2.2 Démarche de recrutement et de sélection des sujets-collaborateurs**

Les sujets-collaborateurs de la présente recherche sont des jeunes qui étudient ou qui ont étudié dans une école secondaire du Bas St-Laurent. L'âge des sujets-collaborateurs se situe entre 15 et 18 ans. Le développement cognitif est avancé et ils en sont maintenant

au stade de l'intelligence opératoire formelle selon Piaget (Guimond-Plourde, 1999). Rendu à cette étape, les adolescents sont donc en mesure de raisonner de façon abstraite car leur pensée formelle se manifeste. Ceci leur permet de se faire une idée plus cohérente et de porter un regard critique sur ce qui les entoure.

La pensée formelle permet d'avoir un entretien plus explicite auprès de chaque adolescente et adolescent puisque ces derniers sont davantage en mesure de mieux communiquer et d'élaborer leur pensée ainsi que d'entretenir une conversation avec un interlocuteur de façon beaucoup plus complexe qu'il ne l'aurait fait à 12 ou 13 ans. Cette capacité les amène à pouvoir se projeter dans des projets futurs.

Une première sélection des jeunes susceptibles de devenir sujets-collaborateurs à cette recherche a été faite à partir du programme d'excellence interscolaire et d'un recrutement auprès d'entraîneurs de clubs civils. Les jeunes ont été joints dans certains cas par l'entraîneur et, dans d'autres cas, par le chercheur.

Le recrutement s'est effectué par contact téléphonique personnel auprès des jeunes. Les exigences de participation ont été explicitées dès le contact initial par téléphone, ce qui a permis de présenter la recherche et ses buts, d'exposer les raisons pour lesquelles elle ou il était identifié ou proposé comme collaborateur possible. Les éventuels sujets-collaborateurs devaient être personnellement intéressés par le sujet de la recherche; ils devaient avoir laissé leur discipline sportive pour une raison hors de leur contrôle et ce, dans une proportion de 80%. Cette façon de procéder permet d'explorer la contre



hypothèse « du choix », c'est-à-dire de vérifier celles et ceux qui ont été placés devant le fait accompli par rapport à celles et ceux qui ont fait le choix de renoncer à leur discipline sportive.

Les sujets-collaborateurs acceptent de se prêter individuellement à un entretien enregistré d'une durée approximative d'une heure, réalisée dans l'environnement de leur choix. Toutes les entrevues ont finalement eu lieu dans le bureau de travail du chercheur. Avec leur accord, ceux-ci demeuraient disponibles pour un deuxième entretien, advenant le cas d'un besoin de clarification concernant leurs réponses. Durant le déroulement de l'entretien, les sujets-collaborateurs acceptent de parler ou de répondre librement aux questions de clarification qui leur sont posées tout en exprimant leurs valeurs, leurs attitudes et leurs sentiments.

Pour cette recherche, huit jeunes ont été recrutés. Comme ce fût mentionné à la section « L'éthique », suite à l'accord verbal de participation sur une base volontaire de chacun des jeunes, un envoi postal a été acheminé à chacun dans lequel le sujet-collaborateur se devait de respecter la procédure prévue avec le chercheur pour informer les parents.

Le tableau 1 présente le profil des huit sujets-collaborateurs de la présente étude. Parmi ceux-ci, sept sont de sexe féminin et un de sexe masculin. Au moment de l'entretien, durant l'année scolaire 2003, un garçon et deux filles étaient en première année de cégep, tandis que les cinq autres filles étaient à l'école secondaire. Au moment de la rupture de

leur de leur discipline sportive, tous les sujets-collaborateurs étaient aux études dans une école secondaire.

**Tableau 1 : Profil des sujets-collaborateurs de l'étude**

Prénoms des jeunes *	Sexe	Âge	Année scolaire (arrêt)	Année scolaire (entretien)
Maxime	M	18	4 <sup>e</sup> sec.	1 <sup>ière</sup> cégep
Julie	F	16	2 <sup>e</sup> sec.	4 <sup>e</sup> sec.
Cynthia	F	18	2 <sup>e</sup> sec.	1 <sup>ière</sup> cégep
Émilie	F	17	5 <sup>e</sup> sec.	5 <sup>e</sup> sec.
Corinne	F	17	5 <sup>e</sup> sec.	5 <sup>e</sup> sec.
Sandra	F	18	5 <sup>e</sup> sec.	1 <sup>ière</sup> cégep
Élisabeth	F	15	3 <sup>e</sup> sec.	3 <sup>e</sup> sec.
Anne-Marie	F	17	5 <sup>e</sup> sec.	5 <sup>e</sup> sec.

\* Ces prénoms sont fictifs.

### 4.2.3 Grille de questions

Comme le souligne Deslauriers (1991, p. 85), « ma façon de comprendre la réalité utilise une démarche inductive, c'est-à-dire qu'à partir d'une idée sommaire, idéalement sans opinion préconçue, le chercheur étudie les faits, pour en tirer un concept plus général qui s'appliquera à plusieurs cas ». Même si ma recherche est de type inductif, je dois tout de même mentionner que j'avais déjà un peu un indice de ce que je désirais connaître. Ma

grille de questions a été tirée de mon expérience, de mes connaissances et de ce que j'espérais savoir. Ces questions m'ont servi de jalons de base pour lancer l'entretien, mais tout en demeurant aux aguets pour en introduire de nouvelles afin d'approfondir l'expérience du sujet. J'ai introduit quelques concepts pour me permettre de mieux cerner l'objet de ma recherche tout en étant attentif de laisser jaillir les données supplémentaires et les expériences des sujets-collaborateurs.

Pour les fins d'entretien, une grille de questions (Annexe 6) a été établie afin de permettre au chercheur de pallier au manque d'investissement personnel du sujet au cours de l'entretien. Le chercheur avait pour but de lancer la conversation à l'aide de quelques questions ouvertes pour permettre au sujet de décrire son expérience. Par la suite, la grille de questions avait pour but de stimuler la conversation permettant ainsi au sujet d'organiser son discours tout en ciblant les principaux thèmes de l'étude de la recherche. Chaque thème a été abordé dans un ordre logique pour permettre au sujet de pouvoir faire des liens plus facilement et favoriser une certaine cohérence. Bien entendu, tout au long de l'entretien, le chercheur pouvait se permettre d'introduire des questions de clarification, de vérification, de compréhension, de reformulations, voire de nouvelles questions, afin d'explorer d'autres avenues et ainsi, approfondir le vécu du sujet. Au cours de l'entretien, le chercheur a pris des notes personnelles qui lui ont permis, entre autre, de placer quelques réflexions et de se souvenir du langage non verbal du sujet.

Le chercheur a essayé de s'en tenir à des questions ouvertes, courtes et parfois neutres. Néanmoins, quelques questions ont été formulées de façon un peu plus fermée et, dans

certains cas, certains commentaires ou opinions ont pu refléter un jugement. Ceci est dû à un manque d'expérience du chercheur face au processus de l'entretien compréhensif.

Tout au long de chaque entretien, le chercheur s'est engagé en exprimant idées et émotions afin de mener le sujet-collaborateur à s'investir. Le chercheur ne s'est donc pas limité à poser des questions, mais aussi à rire, à s'esclaffer et parfois à livrer brièvement sa propre opinion. La fin de l'entretien permettait au sujet de livrer ses dernières pensées ou réflexions sur les divers thèmes exploités durant la rencontre.

#### **4.2.4 Considérations d'ordre matériel**

Pour respecter les aspects méthodologiques et éthiques, certaines considérations techniques touchant l'enregistrement des entretiens et les limites de la confidentialité ont été établies. Ainsi, dans le contexte de la recherche, il était primordial de respecter la position de chaque jeune en établissant clairement les limites de la confidentialité.

Avec l'accord de chaque sujet-collaborateur, l'entretien a été enregistré sur bande sonore. Le chercheur leur a proposé de leur remettre la bande sonore après la transcription des verbatim. Cependant, aucun d'entre eux n'a voulu recevoir la bande sonore. Un sentiment de confiance a été bien établi entre les sujets-collaborateurs et le chercheur. Néanmoins, le chercheur a bien mentionné à chacune et chacun que malgré tout, chaque bande sonore serait détruite à la fin de la recherche.

#### **4.2.5 La démarche d'analyse de contenu**

Comme le souligne Guimond-Plourde (1999, p. 80) : « L'étape de l'analyse est reconnue par nombre d'auteurs et de chercheurs comme le problème le plus difficile auquel est confronté le chercheur qui veut [...] faire œuvre de science ». Pour Deslauriers (1991, p. 79) : « L'analyse est un travail d'artiste qui porte la marque du chercheur; l'intuition s'y mêle au savoir-faire et à la touche personnelle ». Quant à Gosselin (1994), l'analyse représente les efforts des chercheurs pour découvrir les liens à travers les faits accumulés. Enfin, Bardin (1977, p. 13) nous décrit l'analyse de contenu comme : « L'ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours extrêmement diversifiés ».

Pour Kaufmann (1996, p. 18), « l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée ». « Le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (p. 20).

Bardin (1977, p. 47) nous partage une définition de l'analyse de contenu soit :

L'ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages.

L'analyse de contenu a deux fonctions : heuristique et d'administration de la preuve. La fonction heuristique permet, par le tâtonnement exploratoire d'accroître la propension à la

découverte. Quant à l'administration de la preuve, on retrouve des hypothèses sous forme de questions ou d'affirmations provisoires servant de lignes directrices pour vérifier le sens d'une confirmation ou d'une information.

Lors de cette recherche, l'analyse de contenu s'inscrit dans un processus inductif et récursif. Elle vise à dégager le contenu manifeste ou latent du phénomène étudié. À propos de cette démarche inductive, Gosselin (1994, p. 105) nous dit : « Rien n'est ciblé à l'avance et l'ensemble des données dans toute leur complexité sont objet d'étude ». Par contenu manifeste j'entends, ce qui est dit ou écrit explicitement dans le texte. Tandis que le contenu latent représente, ce qui est implicite, l'inexprimé, au sens caché, en un mot, aux éléments symboliques du matériel analysé.

Pour Landry (1998, p. 333) :

Les tenants de l'analyse de contenu manifeste postulent que le matériel explicite véhicule la totalité de la signification et qu'il constitue donc la seule base d'observation. À l'opposé, les tenants de l'analyse du contenu latent postulent que la signification du contenu réside au-delà de l'explicite et que l'interprétation de ce qui n'est pas dit constitue la seule façon de découvrir la signification réelle et profonde de tout contenu manifeste.

Quant à moi, je crois qu'il n'est nullement possible de séparer l'un et l'autre pour réaliser une analyse de contenu complète. Toute analyse de contenu doit démarrer avec l'examen du contenu manifeste et l'analyse des deux contenus est importante et a sa place en se complétant. Cette approche permettra de tirer le maximum d'informations possibles pour extraire la richesse de chaque contenu.

Afin de passer du matériel brut à la construction des données, le chercheur tient compte du cadre et du contexte de la présente recherche. Les données recueillies à partir des entretiens ne constituent pas un produit fini. Ils constituent plutôt une « matière première ». C'est en soumettant celle-ci à l'analyse afin d'en isoler le sens que le chercheur pourra produire certaines déductions.

#### **4.2.5.1 La grille d'analyse**

La grille d'analyse est l'outil utilisé dans cette recherche pour organiser les données et faire l'analyse/interprétation des entretiens. Elle a été élaborée en fonction de la question et des objectifs de recherche, du cadre conceptuel et des choix épistémologiques.

La grille d'analyse est construite en fonction de répondre à la question de recherche : comment peut-on comprendre et accompagner un adolescent qui vit une rupture dans son activité sportive et qui se voit dans l'obligation de renoncer à sa discipline? Spécifiquement, le chercheur essaiera de mieux comprendre le sens que l'adolescent donnait à sa discipline sportive, identifier s'il y a eu des mentors pour l'accompagner, identifier des conséquences sur son développement personnel, social et scolaire et enfin, construire un modèle d'intervention afin d'accompagner un athlète dans sa rupture et son renoncement à sa discipline sportive.

#### **4.2.5.2 Élaboration de la méthode d'analyse/interprétation des entretiens**

Cette section présente la façon dont a été élaborée la méthode d'analyse des données recueillies ainsi que le cheminement réalisé pour en arriver à l'analyse et l'interprétation des entretiens.

Pour Guimond-Plourde (1999, p. 84) : « L'étape de la cueillette de chacun [...] lors de l'entretien non directif semi dirigé et l'étape de leur analyse/interprétative, ne sont pas des temps exclusifs et séparés ». L'analyse se structure dès la cueillette des entretiens, dès le terrain, et ce, à même le discours en progression. Les étapes de l'analyse et de l'interprétation dans le temps, sont élaborées simultanément en tant que processus.

Dans le contexte de la recherche, l'analyse thématique a été retenue. « Un thème étant une affirmation sur un sujet, c'est-à-dire une phrase, ou une phrase composée, habituellement un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées » (Bardin, 1977, p. 136). L'analyse thématique permet de découper l'ensemble des entretiens selon une grille de thèmes principaux qui elle-même a été affinée par la suite en sous thèmes. On doit donc ainsi tenir compte de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme données segmentables et comparables. Faire une analyse thématique consiste à repérer des noyaux de sens qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi.



Dans une première étape, chaque entretien a été identifié par un nom fictif et a été transcrit mot à mot. Comme le souligne Guimond-Plourde (1999, p. 87), cette transcription, c'est « ce qui permet de repérer les thèmes abordés dans le discours unique pour éventuellement s'ouvrir à leur analyse/interprétation ». Deuxièmement, je me suis posé les questions suivantes dans le but de répondre à ma question de recherche : qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question? Que dit vraiment cette personne ou que cherche-t-elle à signifier? Comment cela est-il dit? Qu'aurait-elle pu dire de différent? Que ne dit-elle pas? Que dit-elle sans le dire? Comment les mots, les phrases, les séquences s'enchaînent-ils les uns par rapport aux autres? Troisièmement, j'ai comparé le contenu découvert avec ce qu'en disaient certains chercheurs ou auteurs ayant travaillé auprès d'athlètes de haut niveau, amateurs ou professionnels. L'analyse constitue aussi un temps de la lecture. Cependant, cela n'oblige pas à lire et connaître toute la littérature sur le sujet. Il s'agit de s'arrêter aux auteurs dont les travaux ont des liens évidents avec la recherche en cours, qu'ils l'appuient ou la contredisent.

Le verbatim de chaque entretien a été retranscrit intégralement du mieux possible en tenant compte des hésitations, des rires, des silences, des relances ou mêmes des pleurs. Chaque enregistrement a été écouté le nombre de fois qu'il était nécessaire jusqu'à ce que le chercheur se soit assuré que le terme mentionné était bien celui utilisé par le sujet. Savoie-Zajc (1998, p. 281) dit : « En rassemblant tout le matériel verbal sans faire aucun tri [...] les données pourront être analysées plus finement, car l'information transcrite ressemble le plus à l'entrevue ». En me familiarisant avec la transcription mot à mot de chaque entretien, cela m'a permis de repérer certains thèmes et sous thèmes qui pouvaient

servir éventuellement à l'analyse/interprétation. La première forme d'analyse thématique a donc été réalisée par la lecture flottante, c'est-à-dire une lecture intuitive, ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses. Certains thèmes ont été identifiés au fur et à mesure de la lecture de chaque verbatim, puis regroupés et hiérarchisés sous la forme de noyaux thématiques comprenant le thème principal et les sous thèmes s'y rattachant. Cela m'a permis ainsi de rassembler les données selon les analogies, les similitudes, les récurrences, co-occurrences.

Chaque verbatim a été placé sous forme de support papier me permettant d'inscrire des notes dans les marges. Par la suite, chaque verbatim a été découpé en unités de sens thématique ayant à peu près la dimension d'une phrase ou d'un paragraphe grâce à la méthode des couleurs: ces unités sont présentées sous forme d'énoncés accompagnés d'une phrase qui en résume la teneur.

Chaque entretien a fait l'objet d'une lecture et de relectures tout comme chaque enregistrement a été entendu et réentendu un certain nombre de fois pour ne pas perdre la richesse des sentiments qui ont été vécus lors de l'entretien. C'est par des approches répétées que le matériel se met progressivement à parler, révélant peu à peu différents niveaux de signification.

Pour Kaufmann (1996, p. 80), « l'oral [...] semble supérieur pour qui veut fabriquer de la théorie fondée sur les faits ». Cet auteur n'effectue jamais de retranscription intégrale. Il procède par fiches pour le travail d'élaboration, se laisse entraîner par l'histoire, puis

formule des hypothèses dans sa tête en adoptant une attitude d'attention flottante. C'est en cela que j'ai décidé d'être différent. Le verbatim des entretiens m'a permis de traiter les données de façon plus concentrée et de simplifier ainsi les données. Quant à l'écoute des enregistrements, cela m'a permis d'avoir accès au côté « riche et complexe de l'entretien : les rythmes, les intonations et les silences, qui sont autant de commentaires du texte pouvant en changer le sens » (Kaufmann, 1996, p. 79). « Ce côté vivant permet un accès plus direct à l'émotion et une plongée plus intime dans l'histoire de vie » (p. 79).

En relisant chaque verbatim à partir des thèmes isolés, j'espère repérer un fil conducteur me permettant d'interpréter ou de donner un sens unique à chacun d'eux. En utilisant ce modèle itératif, je construis pas à pas une compréhension du phénomène étudié. Mes prédictions du phénomène seront comparées avec les données empiriques recueillies auprès d'études réalisées avec les athlètes de haut niveau.

## CHAPITRE 5

### ANALYSE-INTERPRÉTATION DES ENTRETIENS

Ce chapitre traite de l'analyse-interprétation des entretiens des huit élèves sujets-collaborateurs de la recherche. Le canevas de présentation est le même pour tous les sujets-collaborateurs. Comme je l'ai mentionné au chapitre précédent, le schéma d'entretien a été appliqué avec une certaine souplesse pour permettre aux adolescentes et adolescent d'aborder, dans un climat de respect et de confiance, leur expérience de rupture et renoncement de leur discipline sportive.

L'ordre dans lequel les cinq thèmes (rupture, sens, conséquences, mentors, moyens ou outils) ont été abordés, a permis d'explorer chacune des expériences dans leur singularité et d'en construire l'entretien. « L'analyse des données qualitatives est une explication par commentaires, à l'instar des herméneutiques allemandes comme celles de Dilthey et Schleiermacher, elle se veut compréhension « du dit » (Guimond-Plourde, 1999, p. 94). Les citations des sujets-collaborateurs ont été retranscrites dans un français correct pour permettre une meilleure lecture tout en maintenant l'essence même de celle-ci. Finalement, je termine par une analyse-synthèse et comparative avec les athlètes amateurs de haut niveau.

## 5.1 L'entretien d'Anne-Marie

### 5.1.1 La rupture

Anne-Marie est une athlète en basket-ball et comme plusieurs jeunes athlètes participant à un camp d'entraînement, elle n'a pas été retenue : *« Il y avait une équipe et elles [entraîneuses] ne les prenaient pas toutes »*. Anne-Marie semblait s'être préparée à la situation malgré tout : *« Bien, je m'y attendais un peu, parce que je n'étais pas vraiment assez forte, je savais qu'il y avait des chances que je ne sois pas prise »*. Malgré cette préparation, ce fut tout de même difficile pour elle d'y faire face : *« J'ai trouvé ça dur, par exemple, parce que le basket j'aimais ça »*. Sa première réaction à la situation en fut une de frustration : *« Le fait de ne pas jouer genre [...] ouais, peut-être un peu à cause de telle affaire mais dans le fond »*. Ce sentiment de frustration semble en avoir provoqué un deuxième, celui de l'ambivalence : *« Ça s'est passé comme après, j'avais comme le goût de jouer encore, comme m'inscrire dans la ligue senior ou peut-être quelque chose comme ça. Je le sais pas, c'est comme si j'ai perdu le goût, c'était dur »*. La première réaction passée, Anne-Marie a commencé à assumer cette rupture avec son activité : *« Oui, bien j'étais déçue, mais je ne m'attendais pas tellement d'être prise mais je m'attendais peut-être de faire l'équipe, de jouer au basket, j'aurais aimé ça. Je le sais pas, [...] ça m'a comme mise un peu « down » »*. Encore une fois, ce sentiment d'ambivalence surgit. Elle semblait s'y être préparée mais ne croyait pas vraiment en ses chances de faire l'équipe. Elle est à la fois déçue, mais aussi dans un état de deuil.

Anne-Marie est consciente d'avoir eu à faire un deuil de son activité, mais l'ampleur de celui-ci ne semble pas déterminant pour elle : *« Peut-être pas un gros deuil, mais un petit*

*deuil* ». Elle ne semble pas réaliser non plus qu'elle vit les principales étapes du deuil malgré tout : « *Bien pas toutes, mais sûrement une couple, comme l'acceptation* ». Elle déclare que ce n'est pas un choc : « *Non* ». Et pourtant, la teneur de sa réaction physique et de son propos est tout autre. Le choc sans être apparent pour elle est bien là et son déni face à la situation l'est tout autant dans le fait de se le répéter : « *À un moment donné, je n'ai pas été prise, je n'ai pas été prise, mais [...]* ». Elle essaie tout de même de compenser ce déni en se disant qu'elle s'était préparée et qu'elle s'y attendait à cause de la qualité de ses entraînements : « *Je ne pensais pas vraiment être prise mais j'espérais toujours* » [...]. *Les deux entraînements là, le premier ça avait genre mal été, puis je le savais quasiment que ça ôtait toutes mes chances* ». Déjà là, le deuil faisait son apparition : « *J'étais triste là, je suis arrivée chez nous puis je pleurais. J'étais vraiment triste* ». Sans avoir reçu une décision finale de sa sélection, elle commençait déjà à accepter que cette situation arrive : « *C'est pour ça que je me suis dit par après, bien ce n'est pas en pleurant que je vais arranger les choses* ». Mais ce qu'elle ne sait pas, ce que les pleurs sont une bonne façon de passer au travers de l'expérience du deuil (Deits, 1999).

Le processus d'acceptation d'Anne-Marie est tout de même en voie de cheminement : « *J'ai essayé de donner mon possible puis tout, mais par après, j'ai vu que je n'ai pas été prise, puis là c'était moins pire genre, tu sais la première fois que j'ai vu que je n'allais pas faire l'équipe bien, ça été dur mais après ça* ». La durée d'un deuil étant vécue de façon très variable par chaque personne, le sien semble avoir été très court : « *Non, pas plus de deux semaines* ». Mais je crois que son principal moyen d'aide fut sa

propre expérience d'un vécu antérieur : « *Bien, c'est un peu genre arrivé. En secondaire trois, j'avais été échouée, puis je n'avais pas été prise. Puis ça fait que j'étais passée par là. Puis l'année d'après, je n'avais été prise* ». La déception se lit tout de même dans ses propos : « *Puis là, c'est comme j'aurais aimé ça de jouer cet hiver [...] un peu. La dernière année que j'ai joué, ça vraiment été une bonne année, dans le fond c'est pas si pire* ».

### **5.2.1 Le sens**

L'activité sportive d'Anne-Marie avait une grande importance dans sa vie à ce moment : « *Bien, ça avait vraiment quelque chose d'important les pratiques. Je n'en manquais pas une, j'avais mal partout puis j'y allais pareil, [...] j'aimais vraiment ça* ». Le fait de faire partie intégrante d'un groupe, de vivre des choses ensemble est fondamental : « *Tu es dans un sport, tu as ton équipe, au fond tu t'attaches à ça* ». Pour s'aider à accepter, Anne-Marie s'est faite à l'idée qu'elle pourrait remplacer sa discipline par autres choses : « *Finalement, tu sais, il y a d'autres moyens* ». Dans le prochain extrait, il est facile de se rendre compte que le basket-ball prenait énormément de place dans sa vie et que les autres moyens ne comblaient pas la disparition de sa discipline sportive favorite :

*Non pas vraiment. Non. Je me suis plus ouverte à d'autres sports avant, sauf que j'étais vraiment virée basket, je « trippais » là-dessus genre, tu sais, mes amis me proposaient est-ce qu'on va jouer un match de soccer [...] pour le fun. Normalement, j'aurais dit, bien, j'aimerais mieux aller jouer au basket parce que j'aime mieux le basket.*

Sans s'en apercevoir, elle s'est tout de même dirigée vers une activité de remplacement dans sa propre discipline par son implication comme entraîneuse : « *Oui, dans le fond, ça*

*me fait rappeler le basket. Je trouve ça bien, c'est le fun. C'est encore l'esprit d'équipe, c'est encore une équipe* ». On peut dénoter la nostalgie du moment passé. Mais il faut mentionner que le fait d'entraîner lui a permis sans aucun doute de mieux vivre sa période de deuil et d'effectuer la transition entre sa vie sportive et sa nouvelle réalité. Cette activité de remplacement qui est survenue quelques années auparavant, peut être à la base même de la résolution précoce de sa période de deuil : *« Oui, j'ai commencé quand je n'ai pas été sélectionnée la première fois. Puis j'ai commencé à entraîner avec une de mes amies »*.

Le fait d'arrêter de jouer est tout de même une perte pour Anne-Marie : *« Le fait de ne pas jouer genre [...] mais je ne le sais pas, plus aller jouer pour le fun comme ça »*. La valeur ou l'importance de cette perte se traduit encore plus lorsqu'elle dit : *« Oui, ça me manque. Tu sais, les tournois là, il y a un coup à donner, c'est dur, c'est valorisant selon les périodes, je ne le sais pas, il me semble que c'est valorisant pour soi-même. Tu accomplis de quoi genre, tu es bonne mettons, tu as un bon match, tu es fière de toi »*.

Anne-Marie participait à son activité sportive pour le plaisir et pour être avec d'autres filles : *« J'ai débuté en secondaire 2. [...] on a commencé en secondaire 2, mais on avait une super d'équipe. Nous étions vraiment nouvelles, même dans les « games » nous nous faisons du fun. Je pense que c'était ce que je recherchais à chaque fois »*. Dans l'extrait suivant, on peut dénoter l'importance du critère de plaisir : *« C'était m'amuser, vraiment c'était m'amuser. J'ai commencé à jouer au basket pour le fun »*.



Le fait de participer dans une équipe était très valorisant pour elle et c'était également un excellent moyen de motivation scolaire : « *Bien, je trouve ça bien, [...] surtout après l'école, dans le fond [...], ça motive vraiment. Moi, j'arrivais des pratiques, puis je faisais mes devoirs tout de suite. Je faisais tout bien* ». Selon Anne-Marie, lorsqu'elle ne faisait pas son travail scolaire, son état mental n'était pas le même et elle ne produisait pas de la même façon : « *Parce que sinon j'arrivais, des fois c'était pour conclure* ». La pratique de son activité sportive était un élément important de motivation à sa participation scolaire : « *Bien, je ne le sais pas, ça motivait un peu tout ça. Des fois, ça te tente moins d'aller à l'école, tu es moins motivée, tu te dis, ce soir j'ai une pratique, je vais y aller. Je vais me forcer genre, puis je vais attendre à ma pratique* ». Dans certaines situations, sa participation à l'équipe était un moyen de se défouler : « *Dans le fond, moi le basket, quand je sortais de là, je filais bien genre, j'avais tout vidé ce qui avait à vider genre, un surplus d'énergie* ». De plus, le sport lui permettait d'exulter sa colère : « *S'il y avait de la colère, ça passait par là. Oui, bien des fois, tu es frustrée à cause de, je ne le sais pas, il y a des affaires qui t'arrives dans la journée puis, dans le fond, ça te fait oublier. J'arrivais chez nous plus, plus détendue* ».

### **5.3.1 Les conséquences**

Du côté scolaire, Anne-Marie n'a pas réellement constaté de changement ou de baisse dans ses résultats : « *Non. Côté scolaire, je ne pense pas là, parce que ça n'a rien changé* ». Même si elle ne le mentionne pas, il ne faudrait pas oublier que sa motivation a dû tout de même en prendre un « coup ». Côté social, elle mentionne qu'elle ne le sait pas : « *Côté social, bien je ne le sais pas* ». Toutefois, ses commentaires présagent le

contraire : « *Les filles, on allait jouer au basket, quilles. Depuis que j'ai arrêté, bien j'ai comme mis une croix là-dessus* ». En renonçant à son activité sportive, Anne-Marie quitte également un milieu où elle avait plein de relations : « *C'est veut, veut pas, tu connais du monde en jouant au basket. Tu fais toutes sortes de connaissances. [...] Si j'aurais continué à jouer encore, ça aurait continué encore. Non, c'est sûr, c'était une déception* ». Par contre, la rupture de son activité sportive lui a permis de se rapprocher de certaines de ses amies qu'elle délaissait à cause de son activité et d'en créer de nouvelles : « *Je me suis rapprochée de mes amies genre. J'ai plus de temps à leur donner, pour parler, [...] la relation dans l'ensemble est quand même mieux là. Tu sais, au mini basket, [en tant qu'entraîneuse] j'en ai d'autres* ». Au niveau personnel, quitter son milieu d'équipe ne fut pas facile. Ça lui a demandé un temps d'adaptation et de gestion de ses émotions : « *Oui surtout, surtout faire une croix sur le monde du basket genre, le monde du basket que j'ai connu. Mais tu sais, eux autres ils parlaient de basket mais sans le vouloir genre, moi ça me touchait, dans le fond, moi j'essayais de me distancer un peu par rapport à tout ce qu'eux autres parlaient* ». Cette période de temps semble également correspondre à sa propre période de deuil : « *Ça duré peut-être une semaine ou deux, peut-être un mois* ». Après la période de deuil, tout a semblé rentrer dans l'ordre : « *Non, non, là ça ne me dérange pas* ».

#### **5.1.4 Les mentors**

Sa mère est le seul vrai mentor qu'Anne-Marie ait pris en considération tout au long de sa pratique sportive : « *Il y a ma mère [...] elle m'avait dit, « ne te laisses pas abattre de même, tu es capable de jouer au basket* ». Elle me motivait tout le temps, [...] elle venait

*me voir, chaque tournoi elle montait* ». Anne-Marie témoigne du respect que sa mère lui accordait concernant son implication et son rythme de pratique en bas âge :

*Je ne me suis jamais impliquée beaucoup quand j'étais jeune genre à des activités, des choses comme ça. Ma mère ne voulait pas me pousser, ma mère voulait que j'aïlle à mon rythme genre, elle voulait que j'y aïlle moi-même pour ne pas me pousser pour que j'aime ça, ne pas faire des choses que je n'aime pas.*

Sa mère lui remettait la responsabilité entre ses mains. Anne-Marie déclare également que ce qu'elle a fait, elle l'a fait pour être fière d'elle-même et aussi pour avoir la reconnaissance de sa mère : « *Non, je le fais, plus pour moi mais un peu pour ma mère aussi, dans le sens pour qu'elle soit fière de moi aussi. [...] Elle m'encourageait, puis ça me poussait à aller plus loin [...], ça mettait vraiment du sérieux* ».

### **5.1.5 Les moyens ou outils pour passer à travers la rupture**

Anne-Marie semble convaincue qu'il serait bon d'aider les athlètes ou de mettre en place un certain encadrement à la suite d'une rupture dans l'activité sportive : « *Bien, peut-être avoir un genre d'encadrement* ». Cette athlète ne semble pas pouvoir bien définir le genre d'encadrement désiré : « *Bien, je ne le sais pas [...], comme une personne comme toi genre, qui leur dirait d'autres choses. Je ne le sais pas. Pour certains, ce n'est pas si pire mais pour d'autres, un genre d'accompagnement* ». Elle croit également que certains niveaux d'aide doivent être disponibles selon le besoin de chacun. La notion d'accompagnement n'est pas claire dans sa tête et Anne-Marie est évasive lorsqu'il est question de suggérer des moyens ou des outils d'accompagnement : « *Mmm, mmm, ouin. Il y a la ligue senior, [...] encore avec genre l'école, je ne sais pas* ». Pour Anne-Marie,

faire prendre conscience aux athlètes que leur vie sportive ne dure qu'un temps, en parler aux parents et entraîneurs semblent une voie intéressante : « *C'est sûr que ça ne peut pas nuire, ne pas nuire sûrement c'est genre, parler un peu de ça* ».

## **5.2 L'entretien de Corinne**

### **5.2.1 La rupture**

Corinne est une athlète en volley-ball et contrairement à plusieurs autres, elle a fait le choix d'arrêter son activité par elle-même. Bien entendu, on n'arrête pas une activité sans avoir aucune raison et Corinne n'y échappe pas. Ce choix a été fait, du moins en partie, comme nous le constaterons un peu plus loin, à cause d'un élément extérieur à son activité, soit le divorce de ses parents : « *Bien, le problème avec mes parents là. La séparation puis tout* ». J'ai pu constater une certaine réticence ou une certaine gêne à parler du divorce des parents. Cette situation était une tare, un poids pour elle. Cette raison cachait quelque chose de profond : « *J'étais tannée, puis en plus les parents chez nous [...] c'est ça* ». Corinne vivait des problèmes avec les entraîneurs et particulièrement avec une coéquipière de l'équipe : « *Bien premièrement, on a comme changé trois fois de coach dans l'année là, puis Régis (pseudonyme) moi, je m'entendais pas très bien avec lui. Il faisait la chaise musicale entre les filles un peu, puis Josée (pseudonyme) était comme « heavy »* ». Le changement perpétuel d'entraîneurs, la façon d'entraîner les athlètes et l'âge des entraîneurs sont des facteurs dans la prise de décision pour quitter une équipe au cours de l'année. Comme le souligne Corinne : « *Moi je trouve que les coachs devraient être plus âgés parce que je trouve qu'il n'y a pas vraiment beaucoup de différence* ». Dans certaines situations, le coordonnateur des activités sportives se voit dans l'obligation d'engager certains entraîneurs ayant une

différence d'âge minime vis-à-vis des athlètes. Le nombre restreint d'entraîneurs est parfois un obstacle dans le choix de ces derniers. Vaut mieux permettre à certains athlètes de jouer que de ne pouvoir pratiquer leur discipline sportive. Après discussion, Corinne comprend tout de même la situation : « *Ha je le sais, je le sais, mais [...]. Non, je le sais, ça se faire rare* ».

Corinne mentionne que les relations dans l'équipe étaient difficiles et qu'il y avait des clans : « *Bien oui là, il y avait des filles rejetées; je n'étais pas là-dedans, mais quand même, tu sais, c'est un peu toute l'équipe [de la place], elles sont toutes ensemble* ». Je constate que le problème revient toujours sur Josée : « *Mais Josée avait son petit caractère assez spécial là mettons* ». Corinne a essayé de régler ses problèmes avec cette athlète : « *Bien oui, mais ça n'a rien donné non plus. Des fois Josée s'en va, on ne peut pas* ». Comme bien d'autres, Corinne n'a pas cherché à demander d'aide à l'extérieur parce qu'elle n'était pas au courant que le coordonnateur des sports pouvait intervenir. J'observe également que Corinne ne désirait pas que quelqu'un intervienne : « *Ha oui, mais* ». Son amour et sa motivation concernant le volley-ball sont toujours là, mais le problème avec Josée reste constant. En tant que chercheur, je vais vérifier quelles relations elle entretient avec les autres membres de l'équipe. Corinne dit : « *Oui, je continue à jouer tous les jours, je joue au volley dans la ligue là. C'est juste que les filles sont [...]. C'est juste avec Josée* ». Sa réticence à demander de l'aide et à croire qu'elle aurait pu être aidée est palpable : « *Ça aurait pris de la place pareil. Le problème était là, bien oui [...]. faut pas s'éterniser sur ça* ». Je constate que je suis devant une athlète

qui ne désire pas vraiment faire face au problème et le régler. Corinne semble beaucoup plus dans un processus d'évitement et de fuite que de résolution de problème.

Corinne a quitté l'équipe quelques semaines avant la tenue du championnat régional et leur participation au championnat provincial. L'équipe ayant remporté les honneurs du championnat, Corinne a vécu des moments de remise en question : « *Ha oui c'est sûr là, ça n'a pas été trop un choc, mais ça m'a fait de la peine un peu là, mais pas plus que ça là, je continue à jouer pareil, bien cet été, j'ai commencé à jouer au volley-ball, au « beach »* ». Cependant, une réaction de frustration et de colère a surgi lorsque les anciennes coéquipières ont défilé avec la bannière de la victoire au championnat provincial : « *C'est jusque quand que, j'étais en rogne, puis là je m'en rappelle parce qu'eux autres, elles passaient dans le corridor là, puis elles montraient la bannière, elles venaient juste d'arriver du provincial* ». Cette période fut suivie d'une période de tristesse : « *J'étais un petit peu peinée pour pas dire plate* ». En aucun moment, elle ne mentionne avoir subi un processus quelconque de deuil. Afin de pallier au vide ressenti par la rupture de son activité sportive, Corinne a ajouté une autre activité à son horaire : « *Bien, là en septembre, je fais l'école Quatre-temps. L'école de danse. C'est ça* ».

### **5.2.2 Le sens**

Le volley-ball a une grande importance dans la vie de Corinne : « *Ha j'aime ça là. J'adore même* ». Cependant, sa motivation dans l'équipe était « gangrénée » par divers facteurs : « *Puis c'est jusque les pratiques je trouvais [...] aucune motivation dans l'équipe [...] les filles disaient pratiquement tout le temps non [à l'entraîneur]* ». Il y a

un écart dans la représentation que fait Corinne quant à ses exigences vis-à-vis une pratique et celle que perçoivent les autres membres de l'équipe. L'équipe n'a jamais semblée répondre à ses attentes et ainsi pouvoir remplir ses propres intérêts ou ses propres objectifs : *« Moi, je n'avais pas aucune motivation à aller là. J'aime bien mieux jouer au volley-ball [chez moi] puis me faire deux fois plus de fun »*. Son intégration à l'équipe, mais surtout, à une structure tel que l'entraînement avec un entraîneur, des règles, était peut-être pour elle, sans le savoir, une structure beaucoup trop rigide. Sa difficulté à s'adapter à toute la structure ainsi que du divorce des parents ont fait que l'athlète a décroché.

Corinne aurait sûrement aimé pouvoir exhiber la bannière après le championnat provincial. Cependant, les facteurs énumérés précédemment l'avaient conduite vers le plaisir : *« Oui, même si je ne gagne pas je m'en fous mais les pratiques là, elles n'étaient pas vraiment intenses. C'est plate »*. Le volley-ball était également un moyen pour elle de se changer les idées et de se mettre en forme physiquement : *« Bien oui, ça me changeait les idées mais ça me mettait en forme. Bien, en forme, façon de parler. Mettons qu'au début ça me mettait en forme, bien mettons qu'à la fin [ce n'était plus le cas] »*. Sa valeur première demeure le plaisir à pratiquer du volley-ball mais ça lui servait également à gérer son stress : *« Bien, c'est jusqu'à un moment donné, je me faisais de la passe[...], puis j'ai trouvé ça le fun, le premier tournoi qu'on a eu, c'était vraiment le fun là. C'est ça. M'amuser, me faire du fun, me déstresser par bout »*.

### 5.2.3 Les conséquences

Comme Corinne le mentionne, le fait d'avoir arrêté son activité a provoqué certaines conséquences: « *Bien, ça un peu, c'est sûr que les filles, je leur parle un peu mais moins là, mais je continue de parler avec eux autres* ». Le cas de Corinne représente davantage une perte d'intérêt vis-à-vis la participation sportive à travers une équipe. Cette perte d'intérêt est multifactorielle. Son niveau scolaire a été affecté. Elle a décidé, entre autres, de se retirer du programme sport-études : « *Oui là, mais je suis débarquée* ». Son dossier scolaire est tout à fait ordinaire. En sortant du programme sport-études, cela lui permettait un changement de matières, surtout en mathématiques. Elle a opté pour des mathématiques plus faibles : « *Après quand je suis débarquée? Elles ont monté, en maths, bien en maths ça monté. Bien, parce que c'était moins dur. Bien oui, c'était moins dur, de maths fortes à maths normales* ».

Corinne a comme projet de pouvoir jouer au volley-ball avec une équipe collégiale. Les circonstances présentes font qu'elle remet en question son projet : « *Bien là, j'avais peut-être pensé un peu jouer [au collégial], mais à la fin ça ne me tente vraiment plus. Je vais sûrement m'inscrire dans d'autres choses* ». Malgré tout, le volley-ball garde une place prépondérante dans sa vie : « *Bien, je vais continuer à jouer tu sais, [dans ma place natale] puis tout ça là mais* ». Cependant, Corinne n'est pas prête à revivre encore des relations difficiles avec des anciennes coéquipières qui feront, elles aussi, le saut au collégial : « *Tu sais ça me dérange mais, je ne sais pas, tantôt c'était les juvéniles de l'année passée là. Puis je ne sais pas, les cadettes puis les juvéniles, on ne s'entendait pas très bien* ». Corinne compte plutôt investir du temps dans ses études : « *Il faut que je*



*me consacre sur mes études* ». J'observe que cette athlète n'est pas prête à investir personnellement afin de régler le conflit qui perdure depuis quelques années avec ses anciennes coéquipières.

#### **5.2.4 Les mentors**

Malgré l'événement du divorce de ses parents, Corinne considère que ceux-ci ont été importants et le sont toujours dans la pratique de ses activités sportives : « *Tu sais, mes parents sont vraiment là, ils m'encouragent puis tout ça* ». Les parents de Corinne s'impliquent du mieux qu'ils le peuvent auprès d'elles et celle-ci est consciente de ce qu'ils font pour elle : « *Ça ne dérange pas, « on va payer tout », ils vont m'encourager, ils viennent tout le temps me dire, « tu es arrivée comment ». Mon père tu sais, mon père est occupé, il a sa compagnie à lui, ça fait que [...], ma mère elle vient souvent tu sais* ». Pour Corinne, son vrai mentor est une de ces coéquipières : « *Véronique (pseudonyme)*. Corinne dit qu'elle a beaucoup appris auprès d'elle : « *Oui, parce qu'elle est vraiment forte, puis elle a beaucoup d'esprit sportif* ». Véronique a donc été une image significative au niveau technique et au niveau du comportement à adopter sur un terrain lors de son passage dans le monde du volley-ball.

#### **5.2.5 Les moyens ou outils**

Corinne est consciente que ça peut être difficile pour certains athlètes de rompre avec leur activité sportive. Elle considère que ce fut assez facile : « *Bien là, ça dépend, il y en a que c'est dur mais moi je n'ai pas trouvé ça dur* ». Dans une situation plus difficile, elle pense que de pouvoir parler avec quelqu'un serait utile : « *Oui, c'est sûr que ça peut être*

*utile* ». Elle envisage d'autres moyens. « *Bien c'est ça, peut-être mettre des affiches [...] dans l'école, [...]. Je le savais dans le fond, pour moi tu étais juste heu [...]. Je pense que pour plusieurs personnes, bien tu sais, tu es la personne à qui on donne l'argent* ». Je me rends compte que tout ce que les athlètes perçoivent du coordonnateur, c'est l'administrateur du programme, celui qui édicte les règles et voit à ce qu'elles soient suivies : « *Non, non, ce n'est pas ça tu sais bien, nous autres on ne sait pas ça qu'on peut venir te parler, nous aider, tu sais là* ». Par sa réaction, je vois qu'elle s'est empressée de corriger sa pensée pour ne pas vouloir blesser quiconque. En tant que chercheur/coordonnateur, j'ai pris conscience que je fais beaucoup plus un travail auprès des entraîneurs qu'auprès des athlètes.

### **5.3 L'entretien de Maxime**

#### **5.3.1 La rupture**

Maxime est un athlète en basket-ball et lui aussi a fait le choix d'arrêter la pratique de son activité. Il avait débuté en secondaire 1 et sa motivation pour son activité était grande pour certaines raisons : « *J'avais commencé en secondaire 1 puis là, j'avais eu une bonne année, c'était drôle, tu sais, on se faisait du fun tout ça, puis là ils m'avaient recruté pour l'équipe d'élites. Ça fait que là, moi j'étais motivé à aller là-dedans* ». En secondaire 3, tout s'est gâté. Maxime a décidé d'arrêter pendant l'année :

*Mais là, l'autre année d'après moi, j'ai pogné un gars [entraîneur] qui, qui ne m'a pas fait du tout là. Ça fait que là, moi j'ai décidé d'arrêter ça là. Parce que j'étais carrément plus motivé, puis l'équipe ça ne menait à rien, puis tout le monde niaisait. Ça fait que là moi, j'ai arrêté là ça tout de suite parce que, ça ne me donnait plus rien.*

Il semble que la qualification de l'entraîneur y ait été pour beaucoup dans sa décision : « *Quand c'est rendu que le coach il est jamais aux pratiques, puis [...] dans l'eau tout le temps [en avait par-dessus la tête], ça commence à devenir tannant. Plus personne trouve du plaisir là-dedans* ». Maxime a tout de suite compensé par une activité de remplacement, activité, qui je crois d'ailleurs, avait déjà pour lui un sens : « *J'ai eu d'autres motivations [...], j'ai commencé à faire de la musique* ». Malgré ses dires, une certaine période de temps s'est écoulée dans la mise en place de son activité de remplacement : « *Il y a eu comme une passe en secondaire 3, puis [...] fin de secondaire 4, début de secondaire 5, bien, là je ne faisais plus grand-chose [...] sans mon basket genre ça devenait, je n'avais pu rien à faire* ».

Maxime considère que ce ne fut pas une dure épreuve à vivre : « *Bien moi au début, je trouvais ça plate tu sais, parce que là, je faisais de l'activité physique tout ça, je trouvais ça pas grave, grave. Pas une dure épreuve tu sais, mais ça été plate tu sais. De la « marde » tu sais* ». Ce que Maxime trouvait le plus dur, c'était à la maison car sa sœur continuait à jouer dans une autre catégorie. Maxime ajoute : « *Puis en plus, chez nous, mon père est dans le basket aussi, ça fait que j'entendais parler à chaque jour tout ça* ». Son père fait partie du comité de parents au basket-ball et ramène après les réunions, les dernières nouvelles : « *Je savais bien à quoi m'attendre dans toutes les autres affaires, je savais tout ce qui se passait dans le basket, même si je ne jouais pas* ». La relation avec ses anciens coéquipiers était également une source de douleur qui le ramenait à ce qu'il avait quitté : « *Tu sais, il y avait d'autres de mes chums qui avaient continué de jouer au*

*basket, puis qui me disaient pourquoi tu as arrêté tout ça. Puis là, je peux vraiment, tu sais, j'ai trouvé ça plate ».*

Sa motivation et son cœur étaient maintenant ailleurs, dans quelque chose qui le remplissait et prenait de plus en plus d'importance : « *Puis, sauf que c'est une décision à prendre. Tu sais, quand ça ne donne plus rien, les autres affaires là, tu prends ce qui te tient plus à cœur. La musique prend de l'importance* ». Maxime mentionne qu'il a vécu un deuil mais [...]. *Oui, bien ça dépend, bien [...]. Bien, sauf que l'affaire, c'est plus que je vois les autres jouer au basket* ». C'est à ce moment qu'il se dit qu'il pourrait peut-être recommencer maintenant que l'ancien coach n'est plus là : « *Moi, je me disais, pourquoi tu recommencerais pas. Tout le monde est encore là, puis tous mes amis qui étaient dans le temps, [...], puis tout ça c'était le fun* ». Finalement, celui-ci reconsidère sa position, sa motivation :

*Mais sauf que là, je me suis dit après, c'est quoi que ça me donne de rembarquer là-dedans puis encore me dire que ça va, que ça va être aussi plate là. Même si c'était différent, ce n'était pas le même entraîneur tout ça là. Tu sais, c'était plus une question de motivation en fait pour rembarquer, puis recommencer.*

Cette période de deuil a duré un certain temps malgré la tristesse ressentie lors de certaines conversations : « *Bien, ça duré une couple de mois. Mais sauf que l'affaire c'est, c'était vraiment plus quand on reparlait d'athlète ou d'affaire de même* ». La musique lui a permis de s'en sortir au mieux, mais il semble aussi qu'il a fait un certain travail sur lui-même : « *Bien, ha là, c'est pas mal l'activité de remplacement mais après,*

*je me suis dit, bien le basket tu sais, c'est bien beau tu sais. En tout cas, ça passé là. Tu sais, c'est la vie. On va faire d'autres choses ».*

### **5.3.2 Le sens**

Lorsque Maxime a débuté son basket-ball, c'était un simple essai : *« Ha, c'était vraiment juste pour, pour essayer ça. Moi j'essayais ça pour genre, mes amis au basket, tu serais bon au basket, tu es grand tout ça ».* Il a hésité puis finalement : *« Au début ça me tentait moyen, mais ils n'arrêtaient tellement pas de me « ciller » [tout le temps être après lui] que j'ai décidé d'y aller. Ça vraiment été ma meilleure année ».* Le plaisir de jouer était un élément extrêmement important de cette participation : *« Quand je suis embarqué, je me faisais, tellement du fun, que c'est sûr que genre, pas de pression, on faisait [...], genre le coach était cool puis tout ça, puis on se faisait du fun puis, puis on avait vraiment une belle gang, tout le monde se connaissait, puis ça y allait là ».* Le fait d'être avec ses amis, de vivre des choses ensemble, c'était beaucoup plus qu'un simple plaisir de jouer, mais je pourrais dire, un plaisir collectif : *« Bien, c'est sûr que le basket j'aimais tout ça, c'était le fun, tu sais, tu te fais du fun, c'était tous mes chums, puis on jouait au basket tout ça, on sort dans les tournois puis on commence à faire du fun ».* Le concept d'équipe est un élément important pour le développement social d'un jeune : *« Ça fait que tu sais, c'était le fun on se motivait tout le monde, toute la gang tu sais, c'était entraînant ».* En quelques années, il est alors passé d'un milieu de vie qui lui amenait maintes satisfactions à un milieu de vie qui ne lui créait que des insatisfactions : *« Plus c'était quelque chose qui me tenait à cœur, puis tout d'un coup, « flak », plus rien ne marchait puis là, je voyais bien ça ne me menait à rien ».*

Par contre, Maxime est conscient que cette période de vie fut importante pour se réaliser personnellement : « *C'est plus comme [...], bien le dépassement de soi* ». Le sport demande de performer, de travailler et en performant, l'athlète récolte le travail qu'il a accompli : « *Il faut que tu te dépasses pour que tu y ailles, que tu travailles [...], il faut que tu performs, c'est vraiment plus juste une affaire d'entraînement tu sais, il faut que tu y ailles* ». Ce fut également une période d'appropriation de son propre corps, de mise en forme de celui-ci : « *Tu sais, quand tu joues au basket [...], il faut que tu sois en forme, il faut que tu comprennes qu'est-ce qui arrive* ». Ce fut un milieu qui lui permit de développer des attitudes pour d'autres domaines : « *Ça m'a amené à travailler puis à plus performer, pas juste au basket tu sais, ça donne de quoi pour plus tard aussi, dans les études, puis dans tout ce que tu entreprends* ». La pratique d'un sport est un élément de motivation et un moment où un athlète peut se défouler, enlever du stress : « *C'était un défouloir [...], même la musique c'est un défouloir, puis là le basket, c'est un défouloir, puis certain quand il n'y avait pas de défouloir ça allait mal* ». Personnalité de type dépressive, Maxime se servait de son activité pour éviter de tomber dans son vieux carcan dépressif : « *J'étais comme ma sœur, moi j'étais sur les pilules* ». Ainsi, le fait de faire du sport lui permettait de produire des hormones, c'est-à-dire des endorphines qui devenait un apport important face à l'image qu'il avait de lui-même. C'était également pour Maxime un moyen de ne pas être obligé de consulter : « *Je ne voulais pas voir de psychologue* ».

Maxime voyait le sport comme un moyen de se dépasser, de s'améliorer : « *Moi c'est juste quelque chose pour me dépasser [...]. Mais tu sais, c'est juste une affaire pour*

*essayer d'aller plus loin, tout le temps performer plus, puis genre tu sais, tu fais de quoi, ça fait, tu es capable encore de faire mieux. [...] être toujours meilleur, toujours t'améliorer* ». Il est important pour lui de toujours essayer de faire mieux, de prouver aux autres que l'on peut réaliser des choses : « *Il faut que tu sois meilleur, [...] il faut que tu continues. Tu sais, c'est de même que tu fais tes preuves. C'est ça qu'il faut dans la vie. Il faut que tu fasses tes preuves. Il faut, que tu performs* ». Ce fut également une période où Maxime a senti plus de pression sur ses épaules :

*Bien, moi les parents, c'est sûr que mon père, vu qu'il était dans le basket, j'avais quand même un petit peu de pression là tu sais. Il fallait quand même que je sois pas pire, tu sais mon père, ce n'est pas lui qui donne trop, trop de pression mais tu sais, c'est plus moi qui me mettais de la pression pour mon père.*

Ainsi, Maxime réalise que ce n'est pas son père qui a mis réellement de la pression sur lui, mais plutôt qu'il s'en est mis lui-même parce qu'il ne voulait pas décevoir celui-ci.

### **5.3.3 Les conséquences**

Pour Maxime, le fait d'avoir laissé son activité n'a pas vraiment eu d'influence sur ses relations personnelles : « *Ha non, non, ha ça, ça n'a pas vraiment changé, [...] on est toujours la même, la même petite clique [...] ensemble là, [...]. Ça fait que, dans le fond ça n'a vraiment rien changé tu sais, mais c'est sûr que tu te fais d'autres amis tu sais, tu es jeune là* ». Il s'est fait d'autres amis : « *Tu te fais d'autres amis [...] sauf que ça n'arrive pas au basket. Tu sais, c'est vraiment juste une affaire de temps* ».

Côté scolaire, Maxime a connu certaines difficultés :

*Avoir arrêté le basket, [...], mon année de secondaire 4, ça été difficile à cause de ça. [...] Je ne sais pas, c'est comme, quand tu n'as pas de motivation quelque part, [...] perd la motivation aussi. [...] Tout le reste, les autres affaires ça va mal là. [...] En secondaire 3, quand je jouais au basket [...] ça fait que là, ça faisait quand même de quoi à faire puis j'avais de bonnes notes à l'école tout ça. Puis là, quand j'ai arrêté en secondaire 4, toutes mes notes ont dégringolé tout ça, puis quand je suis revenu en secondaire 5 avec la musique, là mes notes ont remonté.*

Étant donné que Maxime faisait du basket-ball par plaisir, aucun projet n'était rattaché à celui-ci : « *Moi le basket, je voyais ça pas mal, d'année en année tu sais. Si une année ça allait bien, je continuais l'autre année, puis ça allait de même. [...] C'était plus pour me prouver, rien à prouver au monde, plus à prouver à moi-même* ».

#### **5.3.4 Les mentors**

Lorsque Maxime parle de mentor, un entraîneur a fortement marqué sa période de vie, à la fois d'athlète et de jeune. C'est en deuxième secondaire que Maxime a vécu sa meilleure année de basket-ball avec son entraîneur Yves (pseudonyme) :

*Yves, qui est quand même « le coach » dans la ville quant à moi [...] ça été un de mes grands coachs. [...] C'est vraiment lui qui m'a montré à aimer le basket. [...] Il était sévère, puis il n'était pas sévère en même temps [...], juste correct tu sais. Comme un père un peu [...]. Genre, il était bien correct [...], tu sais il dégageait quelque chose [...]. Genre, l'affaire tu sais, quand tu es avec une personne comme ça, [...] de toute façon tu n'as pas le choix que de grandir un peu, [...] puis un peu plus, puis un peu plus.*

Dans le milieu sportif, nous disons que ce genre d'entraîneur a du charisme mais aussi, du respect pour ses athlètes : « *C'est ça, [...] on le respectait puis il nous respectaient*



[...] *tout le monde s'aimait bien* ». Son assistant Simon (pseudonyme) peut être également qualifié de signifiant. « *Simon c'est quand même quelqu'un qui sait où est-ce qui veut aller* ».

### **5.3.5 Les moyens ou outils**

Pour Maxime, une rencontre auprès d'un psychologue n'est pas nécessaire. La rupture dans une activité sportive demeure une expérience personnelle : « *Je pense que c'est quelque chose que tu vis tout seul* ». Cet athlète compare le renoncement à une discipline sportive à la perte d'un membre de la famille : « *Comme mettons tu perds un membre de la famille, [...] il n'y a personne qui va vraiment pouvoir t'aider* ». Maxime n'est pas convaincu de l'aide qu'un professionnel peut lui apporter. Pour ce dernier, c'est un long travail sur lui-même qui devra être fait en étant conscient qu'il doit vivre avec ce qui arrive pour le restant de sa vie : « *Tu sais, ça ne changera pas grand chose. [...] Ça va tout le temps rester pareil en dedans de toi, ces affaires* ». C'est en discutant plus profondément que Maxime prend conscience qu'il aurait pu recevoir de l'aide. Il touche à son besoin lorsqu'il mentionne : « *Oui bien sûr, [...] à la maison j'avais pas mal d'accompagnement tu sais, avec mon père. Bien j'aurais aimé ça être accompagné, peut-être bien sauf que* ».

## **5.4 L'entretien d'Élisabeth**

### **5.4.1 La rupture**

Élisabeth est une athlète en basket-ball. Cette dernière a dû faire face au processus du camp d'entraînement où elle n'a pas été sélectionnée : « *C'est parce que je n'ai pas été*

*prise dans l'équipe* ». Lors du camp d'entraînement, Élisabeth mentionne qu'elle était malade : « *Parce que je savais que pendant la sélection, j'étais malade en plus. Puis là bien, je savais que j'aurais pu faire mieux* ». Son premier sentiment fut : « *J'étais frustrée au début* ». Il faut se demander si elle était seulement frustrée parce qu'elle aurait pu faire mieux ou sinon, à cause du résultat de la sélection. Ce furent des moments difficiles à passer : « *Bien, tout le monde m'a beaucoup manqué. J'avais un gars qui jouait au basket juste à côté de moi dans toute l'école. Puis je ne m'en occupais pas, pas jamais. Il me parlait tout le temps du basket tu sais, puis là, j'ai appris à vivre avec ça. Je veux jouer moi aussi* ». Pour passer au travers de sa déception, Élisabeth a été obligée d'ignorer cet autre jeune qui lui parlait de basket. Preuve que ça lui faisait mal juste à en parler ou à l'écouter. Ces dernières paroles « *je veux jouer moi aussi* » dénotent un manque, un désir ardent. La période de deuil lui a semblé courte, n'ayant vécu que la période du choc : « *Tu sais, c'est sûr qu'au début j'étais bien triste. Mais ça passé vite là, oui* ». Sans qu'elle le mentionne, j'ai pu nettement constater par son non verbal que la rupture avec son activité sportive a été une dure épreuve. Lorsque je lui ai posé la question sur l'importance de l'épreuve, son long silence a été plus qu'éloquant. Je voyais qu'il était extrêmement difficile pour elle d'en parler. Elle avait les yeux brillants et elle retenait ses pleurs. Elle déclarait quand même bien s'adapter à la rupture : « *Bien ça dépend tu sais, quand j'étais à l'école puis tout, c'est sûr que ça ne me revient pas tout le temps en tête. Mais quand je n'y pense pas, c'est correct, mais après, ça revient fort* ». Preuve que le deuil n'est pas encore accompli.

Un peu plus loin dans l'entretien, elle éclate en sanglots lorsque nous parlons de participer au prochain camp d'entraînement. Elle sent à ce moment qu'elle n'a pas vraiment accompli son deuil à 100% :

*Non en plus genre, en « éduc » on joue en basket, à un moment donné pendant le cours, mon « prof d'éduc » c'était le coach des juvéniles. Il est allé voir le match des cadettes AA. Après ça il était revenu me voir pour me dire, qu'il ne comprenait même pas pourquoi je n'étais pas dans le AA.*

En plus d'avoir été évaluée déjà une fois, survient l'opinion de son enseignant. Cet élément vient la perturber, vient causer un doute sur sa sélection, sur le jugement qui a été émis sur sa personne. Cet élément supplémentaire affecte encore plus sa phase de deuil. Ajoutons également que le soutien autour d'elle était inexistant. Les parents ainsi que la fratrie n'ont pas été présents pour aider Élisabeth à passer à travers cette épreuve : « *Pas vraiment non* ». Cette athlète s'est alors tournée vers ses amies. Ces dernières n'ont pu l'aider davantage. Est-ce le manque de réceptivité de celles-ci ou plutôt la réserve d'Élisabeth à partager sa peine qui fut en cause? : « *Bien, j'en ai parlé un peu avec mes amies, mais pas beaucoup* ». La mauvaise expérience de cette année semble avoir laissé des traces. La possibilité de se représenter à un prochain camp et d'être encore déçue est trop difficile : « *Peut-être. Je ne le sais pas, ça ne me tente pas d'être encore déçue* ». Présentement, celle-ci n'a pas remplacé son activité par une autre, malgré qu'elle y ait pensé : « *Je ne le sais pas. Je voulais faire de la boxe* ». Néanmoins, elle en est revenue à une activité de remplacement plus près d'elle, soit l'entraînement d'une équipe de mini basket : « *J'ai coaché pareil cette année parce que* ». Elle valide son activité de remplacement, non pas par le fait que cette activité lui aide à passer cette étape difficile,

mais plutôt par besoin et implication personnelle : « *Il n'y a personne tu sais dans le basket [un manque d'entraîneurs]* ». On peut dénoter encore une fois sa façon de voir la situation par ses propos : « *On me l'avait demandé [Association du mini basket] sauf que, j'avais dit non [...] puis pas vraiment le temps avec l'école puis tout. Mais finalement, comme il n'y en a pas [entraîneurs], j'ai dit oui* ». Elle reconnaît tout de même que ça lui a permis de mieux vivre la situation : « *Oui, un peu* ». Encore une fois, cette athlète me prouve que son deuil n'est pas complètement accompli. Élisabeth a des sanglots en parlant que c'est dur à vivre, pour finalement s'esclaffer de rire lorsque je dédramatise la situation. Cette athlète ne semble toujours pas se préparer à l'éventualité de reparticiper à un autre camp d'entraînement : « *Sauf que, genre tout le monde me disais avant, c'est sûr que j'allais être prise dans le fond. J'ai pas été prise là [...]. Ça, j'avais trouvé ça raide, je pensais que j'allais être prise pareil* ».

#### **5.4.2 Le sens**

L'activité de basket-ball était avant tout un passe-temps pour Élisabeth et, par cette activité, un moyen d'avoir du plaisir : « *Je dirais surtout pour passer le temps, puis tout là. Mais, je m'amusais vraiment au bout* ». On voit que le plaisir prend le pas sur le passe-temps et devient un critère important de participation. Le fait d'être en gang était aussi un élément important : « *Puis j'aimais surtout être, être avec les filles* ». Être en gang devient un critère plus important que le plaisir : « *Tu sais avec l'équipe, tu vas faire les tournois, avec les autres genre. Ça fait que, dans les tournois, c'est là que le fun se fait au complet* ». Pour Élisabeth c'était également une façon de se motiver face à l'école : « *Puis on parlait, puis tout là. Ça me permettait d'oublier genre l'école, puis*

*toutes ces affaires* ». Le basket-ball n'a pas toujours été présent dans la vie de l'athlète : « *J'avais commencé en sixième année. Avant ça le basket, bof ça ne me tentait pas* ». Le goût du basket s'est rapidement installé : « *J'ai une de mes amies qui m'a parlé [...]. Puis là, j'ai décidé de commencer à jouer puis je ne voulais pas arrêter après* ». Maintenant, elle considère que le sport est important : « *Je pense que oui. Oui* »; ça lui permet de se changer les idées : « *Bien je ne sais pas genre, j'oublie tous mes problèmes quand je joue* »; de connaître d'autres personnes : « *Bien au début, c'était surtout là pour connaître du monde, puis j'ai tout le temps fait du sport depuis, bien depuis que je suis jeune* ». Le fait que ses sœurs avaient déjà joué avant elle du basket-ball fut également un élément déclencheur : « *Puis Julie n'en faisait plus. Je voulais continuer aussi. J'ai dit ha, je vais essayer le basket* ». Il est tout de même spécial qu'Élisabeth ait pu en partie s'épanouir dans la pratique de son activité sans le soutien de ses parents : « *Mes parents n'ont jamais voulu parler du basket avec moi* ». Et ce, malgré que les trois filles aient pratiqué cette activité à un moment donné de leur vie : « *Ils préféraient le hockey. Ils sont venus à un match dans l'année, c'est quand ils arrivent en retard* ». Pour les parents d'Élisabeth, l'importance de faire du sport ne semble pas être une priorité : « *Tu sais, on faisait du sport pour ne pas rester à rien faire, c'est tout* ».

Le fait de pratiquer une activité comme le basket a été salutaire pour Élisabeth : « *Je ne me concentrais pas dans mes affaires* ». Cela lui permettait de penser à autre chose que l'école ou ses problèmes. Par contre, ça lui a permis d'acquérir une certaine discipline dans sa vie de tous les jours : « *Quand je commence à jouer là, je m'occupe de tout là, je m'occupais de ce que je faisais, puis tout* ».

### **5.4.3 Les conséquences**

Pour Élisabeth, le fait de ne plus pratiquer son activité a eu certaines incidences sociales : « Elles [les coéquipières] avaient quand même arrêté de me parler puis tout, ça fait que [...] C'est un petit peu plus plate ». Côté scolaire, ses notes ont chuté : « Même mes notes ont quasiment toutes baissées de 20% ». Elle interprète la situation comme un manque de motivation, mais je pense plutôt qu'elle vivait une période dépressive : « Je ne sais pas, ça ne me tentait pu de rien faire, ça fait que, je n'étudiais pas, puis je ne faisais rien ». Cette première phase de deuil passée, Élisabeth s'est reprise en main : « C'est correct là. [...] ça pris une étape à peu près ». On peut parler ici d'environ deux mois et demi : « Des fois, je me gueule parce que je ne me grouille pas assez ».

### **5.4.4 Les mentors**

Quelques entraîneurs ont davantage marqué Élisabeth dans la progression de son basket-ball, Carl (pseudonyme) et Nicolas (pseudonyme) : « Carl un peu. [...] Nicolas là. [...] ils m'ont fait avoir plus de confiance en moi puis tout ça là. [...] Je trouvais ça super ». La confiance que les entraîneurs lui accordaient était un élément important pour elle. Élisabeth souligne qu'elle ne retrouve pas à la maison cette même confiance.

### **5.4.5 Les moyens ou outils**

Élisabeth mentionne qu'elle aurait pu continuer à pratiquer le basket-ball par plaisir et ce, sans faire de tournois. Seulement, après quelques minutes de réflexion, Élisabeth réalise que l'absence de tournois auraient été une embûche à l'accomplissement de son deuil : « Je ne pense pas. Au début, sûrement que oui, mais après une couple de semaines là,

*j'aurais le goût de jouer tout le temps* ». Elle ne voit pas à part ça ce qui pourrait être fait : « *À part de ça, il n'y a pas grand chose à faire pour aider* ». Pour elle, les entraîneurs ne peuvent être ceux ou celles qui l'aident à vivre cette étape de vie : « *Bien c'est sûr que ce n'est pas le coach, parce que tu as mis tes penchants [développer des relations]. En tout cas, c'est quand même un peu de sa faute si tu n'es pas prise là. C'est lui qui ne t'as pas prise* ». Les parents ont une responsabilité de soutien lors d'une telle situation, mais l'implication de chacun n'est pas semblable et de même niveau : « *Les parents c'est sûr que [...], faut qu'ils fassent des affaires un peu* ». Elle est consciente que c'est un dur moment à vivre et qu'elle ne peut pas se confier à tout le monde : « *C'est dur à vivre, puis ce n'est pas tout le monde qui peut comprendre ça tu sais* ».

## **5.5 L'entretien d'Émilie**

### **5.5.1 La rupture**

Émilie est une athlète en basket-ball et elle aussi n'a pas été sélectionnée : « *Étant donné que je n'ai pas été prise dans l'équipe juvénile tu sais, ça m'a mis à ne plus jouer du tout pendant l'année* ». Elle faisait du basket-ball depuis longtemps : « *J'étais en cinquième année quand j'ai joué au basket* ». Ce fut une période difficile à vivre pour elle :

*Ça, c'est difficile parce que, premièrement c'est difficile à prendre parce que c'est du monde que tu vois tout le temps. Tu sais, tu arrives du jour au lendemain, tu ne les vois plus c'est comme, tu es souvent dans l'équipe, tu n'es plus dans l'équipe, tu perds le contact avec ces personnes là parce que, je ne le sais pas, il y en a qui change puis il y en a, on dirait qui n'ont plus la même mentalité que nous autres.*

Peut-être que c'est Émilie qui ne perçoit plus les filles de la même façon parce qu'elle ne joue plus avec ces dernières. Finalement, elle se rend compte qu'il se peut que ce soit elle qui ait changé : « *C'est comme je ne le sais pas, peut-être parce que je ne suis plus dans l'équipe mais tu sais* ». Le fait de quitter une équipe sportive amène des changements : « *Puis ça met à trouver d'autres choses à faire* ». Il se produit alors un grand espace que l'athlète doit réaménager : « *Puis là comme tu te trouves, tu n'as rien, me semble, il y a un certain vide* ».

Émilie déclare ne pas avoir envisagé une autre activité de remplacement : « *Bien, pas vraiment, parce que j'avais beaucoup de travail à l'école. Beaucoup de matières fortes, je suis en secondaire 5* ». Néanmoins, de façon anodine, j'apprends dans la conversation qu'elle entraîne, mais qu'elle ne considère pas cela comme une activité de remplacement :

*Non, j'ai toujours voulu coacher au basket, mais je n'avais pas eu encore l'occasion vraiment là. Tu sais, je me disais, [...] on le dit toujours [...] étant donné je me suis dit, on va le faire. Tu sais cette année, j'ai décidé de le faire, avec une de mes chums, on embarque, je suis allée coacher.*

Émilie avait prévu ce projet dans son cheminement personnel. Ce n'était qu'une question de temps pour elle avant de passer aux actes. Je pense cependant que cette situation a certainement influencé son choix du moment : « *J'aurais coaché quand même. Ha oui, oui* ».



Le fait d'arrêter de participer à son activité sportive a été vécu difficilement : « Tu sais c'est plus dur, tu sais, comme les premières semaines, c'est plate que je n'ai pas été prise [...], il y en a d'autres qui sont meilleures que moi. Ça fait comme « heurk », tu sais, gros rejeté ». C'est le choc : « Bien, tu sais, je veux dire, mon deuil, tu sais gros deuil ok, tu sais, fâchée tout ça, ça a duré comme deux semaines pas plus là, tu sais. C'est sûr que ça me fait encore de quoi là, j'aurais aimé continuer ». Puis vient sa période d'acceptation : « Tu te dis je ne peux pas rien faire, c'est de même, c'est de même. Puis t'as pas le choix, faut que tu fasses d'autres choses ». Le coup a été dur malgré qu'elle s'était un peu préparée : « Je m'en attendais. Parce que, [...] toujours été les mêmes filles qui se sont suivies. Je m'en doutais un peu ». Elle vit un vide à combler : « Quand tu vois tout le temps ça dans ton entourage, tu as deux, trois pratiques par semaine, tu as des compétitions la fin de semaine. Tu tombes dans une [...], tu ne fais rien en arrivant ».

Émilie pense qu'elle ne subit pas de période de deuil cette fois car elle avait déjà vécu ce genre d'expérience avant : « Pas cette année. Ça été plus en secondaire 3, la première fois que je n'ai pas été prise dans la première équipe. [...] Ça fait pouf, aie, ça se peut pas ». À ce moment, ce fut très dur : « Puis là, à ce moment là, j'ai pleuré. Là, ça m'a fait vraiment de quoi ». Pourtant, cette année là, elle avait tout même joué au basket-ball, mais dans une autre équipe de plus faible calibre : « Oui, oui, j'ai joué c'est sûr, mais c'était, le fait que tu ne vois plus les mêmes personnes, tu ne joueras plus avec les mêmes personnes, que ça fait deux ans que tu joues ». Le fait de changer d'équipe laisse des traces : « Puis il y a le fait aussi, que tu te sens encore rejetée en soi à l'intérieur ».

Malgré tout, même si les signes sont moins forts, elle vit quand même une période de deuil, mais son expérience antérieure lui a permis une meilleure adaptation.

### **5.5.2 Le sens**

Émilie pratiquait le basket-ball pour atteindre un certain niveau de compétition : « *Bien, pour moi, ce n'était pas, pas vraiment la compétition, la grosse compétition, je veux gagner* ». Pour elle, c'était plutôt le plaisir qu'elle en retirait qui l'emportait : « *C'était surtout tu sais, de me faire du fun. [...] Je pense, faut que tu aimes ça. Si tu n'aimes pas ça, tu n'es pas capable de performer* ». L'activité sportive est également un moyen pour Émilie de rencontrer du monde : « *Ce n'était pas la grosse compétition pour moi, c'était juste ha je vois du monde, je vais me faire du fun, je vais faire une autre affaire, je vais m'améliorer* ». Le sport lui a permis de développer une qualité importante : « *Surtout la persévérance* ». Pour cette athlète, c'était aussi un moyen de se faire du bien, de se défouler des problèmes de la journée : « *Moi, ça fait du bien de faire du sport, ça me libère. J'allais aux pratiques tu sais, des fois dans la journée ça va mal tu sais, des journées [...]. Là, à la pratique, tu penses à d'autres choses. Quand tu vas en compétition, tu penses à ça. Tu sais, ça me défoule* ». Le sport lui permettait également de se discipliner dans ses études : « *Parce que quand tu fais un sport, ça te mets dans les études, [...] tu es cédulé* ».

### **5.5.3 Les conséquences**

Le fait d'arrêter son activité a provoqué un certain vide : « *Je n'ai pas été choisie dans l'équipe, tu sais je n'ai pas fait grand chose qu'aller à l'école* ». Le sport était un moyen

pour elle de se mettre en forme : « *Tu sais, quand tu joues au basket, ça te mets en forme tu sais, tu es, tu fais du cardio, de l'endurance* ». L'activité physique est aussi un moyen de prendre soin de son corps : « *Je n'ai pas grossi tu sais, c'est tout. [...] C'est du cardio de surplus ça. Je pense, tu es moins bien dans ta peau* ». Cette période de vide s'est étendue jusqu'en mars où elle s'est reprise en main : « *Puis j'ai recommencé à m'entraîner au mois de mars à peu près. Aller courir un peu dehors tout, me semble que ça été « toff » à recommencer parce que c'est une habitude que tu as perdu. J'étais vraiment bien dans ma peau* ».

Le côté social a grandement été affecté par la perte de l'activité car pour Émilie le basket-ball était un moyen d'être en relation régulière avec ses coéquipières :

*C'est sûr, [...] te rendre compte que tu t'en vas dans les restaurants à toutes les fins de semaine, coucher dans les hôtels, ou tu couches dans une école, t'emportes ton stock, tu es avec tout ton monde puis tu as vraiment du fun dans cette fin de semaine. [...] Tu te fais du fun avec ça. Puis tu fais du sport.*

N'ayant pas d'objectifs précis pour l'avenir, Émilie n'a pas eu à remettre en question des projets : « *Bien, je n'avais pas des objectifs, ce n'était pas de jouer au cégep, de me rendre loin. Je me suis toujours dit, je vais jouer au secondaire. Je m'étais toujours dit, tu sais, c'est pour m'amuser, je verrai l'année prochaine* ». Cette expérience ne lui fait tout de même pas remettre en question sa façon de voir le sport : « *Mais ça ne m'a pas fait mettre une croix sur n'importe quoi, bien c'est sûr que pour le sport, c'est fini pendant une année. Parce que je ne sais pas tu sais, je ne sais jamais ce qui peut arriver* ».

#### **5.5.4 Les mentors**

En bas âge, Émilie mentionne que son premier entraîneur a été assez motivant pour lui permettre de continuer à jouer: « *J'ai commencé en cinquième année, mais j'avais essayé avant. Deux ans après, je me suis mise à jouer, le coach m'a poussée à continuer. [...] J'aimais le basket, je voulais me rendre plus loin. M'améliorer, faire, tu sais, me faire du fun puis tout là* ». Les parents d'Émilie ont toujours été une source d'encouragement pour elle : « *Mes parents m'ont tout le temps encouragée, m'ont tout le temps tu sais, suivie, [...] tu vas en tournoi, on va aller te voir. Tu es motivée tout le temps* ». Être encouragée et motivée, sont deux aspects que l'athlète considère importants : « *Bien, je trouve que c'est le fun quand tu as un parent qui te dis, ha lâche pas, continue là, cette affaire là tu pourrais améliorer ça. Ou bien, c'est toujours le fun d'avoir quelqu'un de ta famille qui te suis, puis qui t'encourages* ». La notion d'encouragement est un élément important de la vie d'un athlète : « *Tu as tout le temps besoin de quelqu'un qui t'encourages pour te dire de ne pas lâcher. [...] On en parle. Il y a tout un suivi qui se passait, se tenir au courant* ». Émilie croit que chaque entraîneur apporte à un moment ou l'autre quelque chose de positif : « *Bien, c'est sûr que les entraîneurs dans le fond, y donnent fort. C'est eux autres qui te montrent tout après tout tu sais* ».

#### **5.5.5 Les moyens ou outils**

Émilie trouve que le fait d'avoir une deuxième équipe permettrait aux filles non sélectionnées de pouvoir continuer à jouer : « *C'est ça, il n'y a pas de solution à apporter tu sais. Qu'est-ce que tu peux faire pour disons faire une deuxième équipe? Tu sais, de trouver ton monde même si tu n'es pas beaucoup performant mais, je ne le sais pas, tu*

*sais, il n'y a pas grand chose à faire non plus* ». La formation d'une deuxième équipe semble être la seule solution qu'elle envisage. Quant à son vécu personnel, sa philosophie est de passer à autre chose : « *Il ne faut pas, faut pas rester coller avec ça. Tu sais, deux fois dans le temps en plus* ». Elle a profité de sa première expérience de non sélection pour s'adapter à celle de la troisième secondaire. Elle ne désire pas revivre les mêmes sentiments : « *Tu es frustrée de ça, tu es prise [...], tu n'es pas prise avec ça, regarde c'est de même, c'est de même* ». Elle s'est maintenant fait une idée à ce genre de situation et se dit que ça fait partie des expériences de la vie : « *Il y a plein de déceptions dans la vie puis ça ne sera pas les seules choses encore là, c'est ça s'accrocher à quelque chose qu'on ne sait pas combien de temps* ».

Lorsque la rupture dans son activité sportive est arrivée, Émilie en a parlé un peu autour d'elle, mais elle ne croît pas beaucoup au fait de partager ses sentiments avec quelqu'un : « *Bien, ça n'aurait pas donné grand chose de plus je pense. C'est plus ça, ça m'aurait donné le goût de rester dans l'équipe* ». Sa personnalité, sa façon de voir les événements, font que celle-ci s'est adaptée toute seule : « *Ha non, mais je ne suis pas restée collée avec ça. Au début, c'est plate, parce que toi tu perds quelque chose mais [...], après ça tu prends un rythme de vie. Tu trouves d'autres affaires* ». Plus je l'écoutais et plus elle m'épatait par sa façon de penser et de réagir à cet événement : « *Tu sais, il n'y a personne qui réagit pareil, moi je sais, en parler « peuf », ça ne m'aurait rien fait de plus. Moi, je ne suis pas quelqu'un qui frustre, puis qui gueule en criant après quelqu'un. Je ne sentais pas le besoin tu sais d'en parler, puis de me défouler à quelqu'un* ». Mais elle convient tout de même, qu'il peut être important pour quelqu'un d'autre d'en parler :

*« Mais quelqu'un qui a, qui aurait fait comme tu sais, la frustration, aurait peut-être sorti, il aurait peut-être senti après ».*

La façon de penser d'Émilie et ses réactions vis-à-vis les événements de la vie, la place dans une situation de non accompagnement. Pour elle, chaque individu doit vivre ce qu'il a à vivre et il doit avoir le choix de demander de l'aide ou pas : *« Parce que dans un sens ça fait contraire à la personne que, tout, ce n'est pas tout bien correct dans la vie. Tu t'aperçois, il y a des affaires qui vont mal, il y a des affaires qui vont bien ».* Faire face à la vie et être fort semble sa philosophie de vie :

*Ça ne peut pas toujours aller comme la personne veut. Tu ne peux pas toujours marcher droit en avant de toi puis ça roule. Il y a tout le temps des courbes qui faut, des obstacles, tu remontes ça. Mais donner une préparation à quelqu'un pour te préparer si tu n'es pas pris, je ne sais pas si ça donnerait quelque chose.*

Émilie est très mitigée sur l'approche que l'on pourrait avoir auprès des parents car elle considère que certains voient beaucoup trop leur jeune en train de performer :

*Mais il y a des parents par exemple c'est, ha mon fils [...] tu sais. Il y a des enfants qui sont au hockey [...], ils les voient dans la ligue nationale. Tu sais, ça ne marche pas de même. Tu vois le cheminement me semble avant de juger. Tu sais, c'est ton enfant qui joue, tu ne peux le pousser. Souvent l'enfant s'écoeure. Il y en a beaucoup qui font un sport parce que le parent veut qu'il fasse un sport pendant qu'il est jeune.*

Elle en revient ainsi à la notion de plaisir qui est primordiale pour elle : *« Tu sais, c'est plate. Il n'y a pas de fun dans ce temps-là ».* Lorsque je lui explique que pour plusieurs jeunes, c'est une étape de vie difficile à passer, que c'est un deuil douloureux, elle me

répond, d'un air surpris: « *Ha oui!* ». Je poursuis en lui disant que ça prend beaucoup de place dans leur vie. Encore une fois, Émilie est surprise : « *Ha oui!* ». C'est alors qu'elle fait le rapprochement entre le deuil d'un individu et celui de l'arrêt de l'activité sportive : « *C'est ça, un deuil, tu manques quelque chose? Une personne qui meurt, tu la vois souvent, tu es en deuil, tu es triste. Comme le sport, c'est quasiment tous les jours, tu es là-dedans, tu es plongé. Tu es coupé du jour au lendemain* ».

## **5.6 L'entretien de Lise**

### **5.6.1 La rupture**

Lise est une athlète en gymnastique et elle a dû renoncer à son activité sportive à cause d'une blessure. D'emblée, elle rentre dans la conversation en mentionnant que c'est une perte pour elle : « *Du jour au lendemain ce qui c'est produit, c'est que je me retrouvais pratiquement devant, pas devant rien mais vraiment une perte* ». Elle fut obligée de quitter un lieu où elle investissait des heures d'entraînement par semaine depuis un certain nombre d'années car elle faisait partie du sport-études : « *Parce que je faisais de la gymnastique là, quinze heures/semaine c'était, c'était comme mon lieu d'amies, de connaissances tout ça* ». Ce milieu avait pris une place prépondérante dans sa vie : « *Comme les après-midis, étant donné que j'étais en sport-études, j'étais habituée avec ça, j'avais telle affaire. Le seul passe-temps que j'avais, je l'ai perdu, je me ramassais vraiment devant rien* ». Lise avait beaucoup investi dans ce milieu. La perte était inestimable au niveau des amies et du sport: « *Puis, je n'avais jamais pratiqué d'autres sports, quoique ce soit tu sais, je me suis ramassée à perdre beaucoup d'amies, tu sais* ».

Lise traînait une blessure depuis longtemps : *« Ça faisait longtemps que j'étais blessée, [...] j'avais essayé des médicaments, des relaxants, j'avais une attelle tu sais pour me tenir »*. Finalement, elle a dû faire un choix : *« Puis là, rien ne faisait, c'était vraiment rendu pratiquement insupportable [...], j'avais le choix de me faire opérer ou d'arrêter, continuer dans certaines conditions. Ou sinon, tu sais, quand même arrêter, [...] je n'avais plus le choix »*. Sa décision a été entérinée et supportée par son entourage : *« Ma mère, mon coach ne voulaient vraiment plus que j'en fasse. J'étais obligée »*.

La rupture a été très difficile pour cette athlète : *« Ha, ça été vraiment difficile. Vraiment. Parce que, comme je le disais tantôt, j'ai perdu [...] c'est vraiment un cercle, de personnes, d'amies [...]. C'est vraiment difficile pour ça »*. Lise avait d'autres amies à l'extérieur, mais le fait de vivre plusieurs heures par semaine avec ses coéquipières, ses entraîneurs, lui a permis de construire de fortes relations :

*J'avais d'autres amies aux alentours, mais tous les après-midis, j'étais avec les personnes adultes, soit qu'elles [entraîneurs] étaient avec moi à l'école, elles coachaient avec moi aux adultes. [...] Il y avait d'autres connaissances comme ça, mais quand on est super proche avec l'adulte, c'est dur de quitter.*

Ce fut difficile pour Lise de vivre cette étape de deuil. Elle est consciente que ça aurait pu la mener vers la dépression : *« Bien, je n'ai pas été dans une dépression [...], ça aurait pu être possible je pense »*. Cette athlète a dû continuer à fréquenter le club pour se permettre de voir ses amies : *« J'ai continué à aller là super souvent, j'allais voir le monde, puis je me suis trouvée des filles. Depuis ce temps-là, des filles tout plein de sports »*. Après un certain temps, elle s'est fait d'autres amies par la fréquentation



d'autres activités sportives. Ce fut tout de même un moment difficile à passer : « *J'ai vraiment eu de la misère à faire autre chose, mais là c'est un coup à donner. Disons que c'est passé, puis après un petit bout de temps, [...] quand l'hiver est arrivé, j'ai fait de la planche. Puis il a fallu que j'essaie de me retrouver* ». Ainsi, la planche est devenue une activité de remplacement pour Lise : « *Oui c'est ça. J'ai vraiment essayé de trouver un autre sport pour remplacer [gymnastique] parce que tu sais, c'était vraiment, tomber du jour au lendemain; j'avais complètement plus rien à faire* ». En continuant d'échanger, je me suis rendu compte que, sans le mentionner officiellement, elle faisait du « coaching » : « *C'est sûr que c'est une façon de transmettre ce que moi j'aimais* ». Ce fut un moyen pour Lise de se sécuriser : « *Au début, je pensais que je n'allais pas être capable, de plus voir les filles, de voir l'ambiance puis tout ça* ». Cette athlète a eu peur de tout perdre d'un coup. Elle a donc pris le moyen du « coaching » pour compenser la perte de son activité sportive : « *Ça me fait du bien. Je suis dans l'ambiance, je vois le monde, je vois le monde s'entraîner aussi* ». En continuant d'approfondir sur le sujet, je me rends compte que son « coaching » et la planche ne sont pas les seules choses entreprises par Lise pour remplacer son activité sportive : « *Aussitôt que je suis arrêtée, [...] j'ai commencé à faire un peu de plongeon, [...] un lien un peu avec la gymnastique [...]. Puis ça n'a pas, je n'ai pas aimé ça du tout. [...] Pas assez complet pour moi* ». Lise pense avoir vécu une forme de deuil : « *Ça peut être comme ça oui. Tu sais, des trucs comme ça, c'est sûr que, ce n'est pas un deuil comme si tu aimes une personne* ». Cette athlète croit tout de même avoir vécu les mêmes étapes du deuil : « *Bien oui, je pense que oui* ». Elle considère que son deuil est d'autant plus difficile qu'elle n'a pas réellement fait le choix elle-même d'arrêter :

*Si je l'aurais fait par choix, ça aurait été moins pire, [...], ok je suis consciente, mais j'ai été forcée d'une façon aussi. [...] C'est sûr comme j'ai été complètement obligée. Ça fait que, c'est peut-être pour ça que ça été plus difficile d'une façon aussi. [...] Ce n'est pas toi qui l'a choisi tu sais, ça fait que. pas le choix de faire un deuil aussi.*

Une certaine frustration se dégage d'elle lorsqu'elle parle du choix qu'elle a eu à faire : « *Tu sais, on ne choisit pas ça de même, si au moins du jour au lendemain tu sais, j'étais tannée tu sais. Il y en a souvent des trucs comme ça genre, ils sont tannés d'en faire, parce qu'ils pensent qu'ils doivent mieux vivre tu sais* ». Par contre, pour ces athlètes, un cheminement a déjà été effectué. Ces derniers ont préparé leur départ : « *C'est ça, ils l'ont préparé, ils savaient genre, ce sont eux qui l'ont assumé aussi. C'est comme il y en a beaucoup qui lâchent, parce qu'après le secondaire 5, il faut qu'ils arrêtent, il n'y en a plus* ». Lise savait qu'elle aurait dû arrêter après son secondaire 5, mais au moins elle mentionne qu'elle se serait préparée en conséquence : « *Bien, comme là, je suis arrêtée en secondaire 3, en secondaire 5, j'aurais été obligée d'arrêter. C'est ça, ça tu t'y attends un peu par exemple pour ça* ». Encore une fois, lors de l'entrevue, je me rends compte que faire resurgir des souvenirs, des pensées, des événements peut être générateur d'informations capitales. Je vois bien que Lise n'a pas complètement assumé son deuil malgré le temps écoulé. Elle en parle avec une certaine difficulté : « *Oui, un peu* ». Pour Lise, la pratique de son sport fut une période importante de sa vie. Comme lors d'entretiens précédents, cette athlète laisse aller ses pleurs. J'accueille celle-ci du mieux possible en dédramatisant la situation. Elle se met alors à rire : « *Je suis toute mouillée* ». Nous rions ensemble.

### 5.6.2 Le sens

L'activité sportive de Lise avait pris une très grande place dans sa vie. La pratique de son sport l'obligeait à respecter son corps, certaines règles et à s'éduquer dans certains domaines : « *Il y a quand même des choses, soit la nutrition tout ça. Tu sais, c'est quand même exigeant pour le corps aussi, je faisais attention à ce que je mangeais, ce que je faisais dans ma vie à l'extérieur de la gymnastique* ». La gymnastique était son point de focalisation central : « *Ça avait une grande importance parce que [...], c'était la seule discipline que je faisais, ça fait que je me concentrais beaucoup là-dessus. L'école passait [...]. Bien, la gymnastique passait avant tout* ». Elle se sentait choyée de pouvoir participer dans une structure telle que le sport-études, de voir ses amies : « *Tous les après-midis de la semaine, j'allais à la gymnastique. [...] J'étais vraiment choyée. Je pouvais faire de la gymnastique puis être avec mes amies à moi* ».

Lise considère que son activité sportive l'a amenée à connaître de belles choses. Peut-être aurait-elle connu autre chose dans une autre activité, mais elle ne saurait dire : « *Bien, si j'aurais pratiqué un autre sport, peut-être que ça aurait été la même chose mais je n'ai pas vraiment fait d'autres sports non plus* ». En plus d'avoir fait attention à sa nourriture, celle-ci s'est entraînée en musculation : « *Bien, je m'entraîne beaucoup aussi en musculation* ». Lise a dû également faire preuve de discipline : « *Bien, c'est sûr que ça demande de la discipline d'une façon ou d'une autre, je veux dire pour n'importe quel sport c'est sûr que [...]. L'école passait en deuxième d'une façon, mais bien sûr, il ne fallait pas que j'ai de mauvaises notes pour autant* ». Le sport était également un moyen de se motiver pour l'école : « *J'arrivais de la gymnastique [...], puis j'étais*

*motivée pour faire mes devoirs, [...] comme si ça me faisait passer une belle journée quasiment, j'arrivais, je faisais les devoirs, pas de problèmes avec ça tu sais* ». Toute cette discipline, cet encadrement lui a demandé et surtout permis de développer son autonomie. « *La discipline aussi [...], ça amène une autonomie en plus* ».

Lise tirait sa motivation dans le fait de pouvoir se surpasser : « *Puis c'était vraiment, c'était surtout le dépassement d'après moi. Tu sais, c'est super motivant* ». Cette athlète aimait sentir qu'elle pouvait exploiter ses capacités : « *J'avais les capacités quand même, tu sais, j'allais bien quand je faisais des compétitions [...]. C'était motivant pour moi [...]. C'était vraiment une motivation pour moi de se surpasser, des trucs comme ça* ». Les compétitions étaient des moments de plaisir où son plus grand désir était de faire de la gymnastique : « *Comme je me disais d'une façon ou d'une autre, c'était vraiment mon seul désir, je voulais aller là-dedans* ». Il n'était nullement question de lâcher. Elle éprouvait du plaisir à pouvoir se surpasser : « *Je ne voulais pas lâcher ça, je m'amusais beaucoup avec ça, je me surpassais, c'était beaucoup de plaisir l'affaire* ». Pour cette athlète, c'est tout un style de vie qu'elle a dû remettre en question : « *J'aimais beaucoup les trucs comme les compétitions, puis le style de vie* ». Sans être une grande compétitrice, elle adorait l'excitation que lui prodiguait la compétition : « *Tu sais, je ne suis pas quelqu'un de super compétitive, mais j'aime ça le « thrill » d'une compétition* ». Lise a découvert la pratique de son activité sportive par l'entremise de sa sœur : « *Ma sœur y était avant moi, [...] puis là, moi j'ai suivi. J'ai commencé à l'âge de six ans. J'ai commencé lentement comme tout le monde. J'ai appris, là ça monte puis [...] je me suis rendue un peu plus loin* ».

### 5.6.3 Les conséquences

Elle a dû quitter le sport-études pour une classe régulière : « *C'est jusque, passer du centre régional à un programme normal, aller à l'école à toutes les journées tu sais* ».

La perte de son sport s'est reflétée sur son dossier scolaire : « *Elles ont baissé mes notes. Bien pas, pas dramatique, [...] tu sais, la motivation* ». Contrairement à ce qu'elle pensait, Lise n'a pas perdu son cercle d'amies : « *Les amies de la gymnastique que je pensais perdre, je les ai comme retrouvées un peu parce que dans le fond, elles sont au local de gymnastique, puis ça m'a permis de faire beaucoup d'autres connaissances. Ça quand même été un petit peu biaisant* ». Cette athlète s'est aperçue qu'on ne perdait pas des amies à cause d'une rupture d'une activité sportive : « *C'est le fun, tu sais, le monde aime ça parce que ça faisait trois ans, depuis le secondaire 1 qu'on était ensemble* ». Enfin, sa blessure limite son choix d'autres activités sportives : « *À cause de ma blessure, il y a des trucs que je ne peux pas faire aussi* ».

### 5.6.4 Les mentors

Lise a eu plusieurs entraîneurs : « *Avant le centre régional, j'ai eu plein de coachs [...], c'étaient de bons entraîneurs, mais [...] quand je suis rentrée au centre régional, une des coachs super, c'était une des entraîneurs chefs du club. Elle était vieille, puis ça faisait longtemps qu'elle enseignait. Puis elle, elle m'a vraiment amenée à mon plus haut* ».

Lors de la rupture de l'activité sportive de Lise, son entraîneuse a dû quitter l'entraînement dans la même période de temps qu'elle. C'est un élément supplémentaire dans la prise de décision de cette athlète quant à son retrait dans son sport : « *Puis quand j'ai lâché, en plus, elle [entraîneuse] venait de s'en aller. Elle était enceinte* ». Cette

entraîneuse fut importante dans la vie de Lise, non pas seulement du point de vue technique, mais également au niveau de son développement personnel : « *Bien, de toute façon, la technique. [...] Tu sais, il n'y a pas juste la technique, il y a la confiance, tu as le stress à contrôler beaucoup, il y a plein de trucs comme ça [...], mentalement, tu as beaucoup à travailler là-dessus [...], elle a vraiment été bonne pour ça* ».

### **5.6.5 Les moyens ou outils**

Lise conçoit que le type d'aide dépend de la personnalité de chaque athlète : « *Ça dépend, d'une personne ou d'une autre. [...] Comme moi après avoir pensé à ça, [...] que je reste là-dedans, je paniquais* ». Je constate que chaque athlète doit progresser à son rythme pour mieux s'adapter à une nouvelle situation de vie : « *Si je serais sortie du jour au lendemain de la gymnastique, je pense que ça aurait été pire, avoir une vie quelconque, je pense que ça aurait été pire* ». Sans cette progression, j'observe que le manque serait trop grand : « *Il me semble qu'il m'aurait manqué encore plus de choses* ».

Lise trouve important que l'athlète développe une conscience de ce qui peut lui arriver : « *Tu sais, les blessures, il faut être conscient là que, tu sais, tu peux quand même te blesser. Pour une niaiserie des fois, ça peut être vraiment fatal. Tu sais, il faut qu'on soit conscient, moi je dis qu'il faut être conscient de ça* ». Lise fait référence à ses prises de conscience qu'elle a dû faire elle-même : « *Moi je l'ai été, je le savais que j'étais blessée, mon dos il ne voulait pas là, je ne voulais pas tu sais, dans ma tête, j'allais être correcte, j'allais continuer quand même tu sais* ». Dans le cas de Lise, j'observe également que les entraîneurs ne leur parlent pas assez de la possibilité de blessures

corporelles abruptes : « *Non. Ils n'en parlent pas là. Il n'en parlent pas du fait que, si on maltraite le dos, ça va être pire* ».

Les entraîneurs sont en partie disponibles pour les écouter lors de la rupture d'une activité sportive, mais sans grande conviction : « *Plus ou moins quand même* ». La disponibilité des entraîneurs dépend beaucoup du lien créé avec l'athlète : « *Quand j'ai fini, j'étais comme amie un peu [avec l'entraîneuse]. Ça été le fun, [...] il y en a qui lâche[...], ils n'ont pas autant de liens avec leur coach. Ça fait que tu sais, ils s'en vont, c'est difficile* ».

Lise ne voit pas le bien fondé d'avoir un accompagnement pour l'aider à pouvoir passer cette épreuve : « *Non. Je pense que j'aurais, [...] j'ai fait plein d'activités. Non c'est sûr que, non ça dépend [...], il y en a qui [...], j'avais quitté mais j'avais mes parents, j'avais ma sœur* ». Cette athlète ne se rend pas compte que ses parents et sa sœur sont des accompagnateurs, que sans eux, il aurait peut être été beaucoup plus difficile pour elle de franchir cette épreuve. Le réseau familial a été d'un grand soutien pour Lise, particulièrement sa sœur puisque cette dernière avait déjà vécu le même genre d'incident : « *Même ma sœur aussi, elle a arrêté pour une blessure aussi, ça fait que, elle a passé au travers de ça aussi* ».

## **5.7 L'entretien de Cynthia**

### **5.7.1 La rupture**

Cynthia est une athlète en gymnastique qui a dû se retirer à cause d'une blessure : « *C'est à cause d'une blessure. Je me suis blessée, j'ai été deux mois dans le plâtre* ».

Lorsqu'elle est revenue, la saison de compétition était trop avancée et elle a décidé de laisser de côté son sport : « *Quand j'ai été rétablie, il était trop tard pour la saison* ». Chez certains athlètes, il arrive que de l'insécurité s'installe après une blessure : « *Je n'étais quand même pas assez en sécurité là pour ma jambe [...] c'est quand même un sport difficile* ». Cynthia était consciente de l'effort et des répercussions que son activité sportive demandait à son corps : « *Surtout des chocs au niveau des articulations* ». L'histoire vécue par sa sœur lui donnait un point de référence : « *Puis ma sœur en a déjà fait [...], c'était des répercussions sur son corps, elle avait de la misère à marcher, elle avait des problèmes de colonne* ». Avec l'expérience de sa sœur et sa propre expérience de blessure, une décision a été prise : « *Ça fait que ma mère a dit, tu sais, arrête là pendant que tu es encore capable de récupérer* ». C'est une blessure qui l'a tenue longtemps à l'extérieur de la compétition : « *Ça m'a fait une année en sport-études à ne pas vraiment faire de sport. Ça été long* ».

Je crois que psychologiquement, Cynthia avait une bonne façon de voir sa blessure. Elle savait qu'une blessure pouvait arriver et qu'à ce moment-là, elle serait obligée de l'assumer : « *Bien, au début, c'était quand même pas si pire, parce que c'était une blessure. [...] Le temps de ma blessure [...], je suis blessée, je ne peux pas, je suis dans le plâtre. Tu sais, c'est comme normal* ». Lorsque la décision s'est dessinée, ce fut difficile : « *Tu sais, après, [...] ma mère m'a dit, tu n'en fais plus, j'étais comme un peu déçue mais je ne m'en suis pas rendue compte tant que je ne suis pas retournée au gymnase* ». Le retour sur les lieux de l'entraînement a été difficile : « *Là, quand je suis rentrée dans le gymnase, ha j'ai eu le goût d'en faire* ». Cynthia s'est rendue compte que



la période de convalescence pour sa blessure lui avait servi de période transitoire, qu'elle lui avait fait faire un certain cheminement : « *J'ai comme eu une période de transition à cause de ma blessure, ça n'a pas été du jour au lendemain, j'arrête* ». Elle fait la différence entre le fait d'être obligée d'arrêter à cause de sa blessure et le fait d'arrêter par soi-même ou une autre raison : « *C'était une blessure qui m'a fait arrêter* ».

Cynthia a eu le choix de poursuivre ou d'arrêter : « *Quatre mois de rétablissement pour ma jambe, ma mère m'a dit, tu sais, je ne veux plus que tu en fasses. Tu sais, elle m'a quand même dit, j'aimerais mieux que [...], c'est quand même à moi la décision mais* ». Cette athlète a pris le temps de bien analyser sa décision et de faire le choix de façon logique : « *Bien, j'aurais pu forcer un peu [...], il faut absolument que j'en fasse, mais en même temps, la raison est là. Du fait que je regardais ma sœur qui avait plein de misère à suivre* ». L'image de sa sœur a donc été un élément déterminant dans sa décision. Elle a vu ce qu'elle pourrait devenir : « *Elle a arrêté parce qu'elle n'était plus capable, tu sais, je la voyais là que [...]. Ça avait des répercussions sur les genoux, les poignets, le dos, ça fait que* ».

La rupture avec son activité sportive a été une épreuve à passer : « *Bien, ça pas été dur puis ça pas été facile. Ça été moyen* ». La période de convalescence lui a permis de s'adapter et de voir d'autres possibilités. Cependant, être en présence du groupe d'athlètes était pénible : « *Justement à cause que j'ai eu une période de transition* ». [...] *Tu sais, de voir les autres en faire là, tu sais, voir les autres en compétition genre, [...]*.

*Mais c'est plus en les revoyant. [...] Tu sais, c'est plus en les revoyant [...], ha j'aimerais ça embarquer avec eux autres puis continuer ».*

Cynthia associe sa capacité de gérer sa rupture avec son niveau de son activité sportive à la passion qu'elle pouvait éprouver lorsqu'elle s'entraînait ou était en compétition : « *Je ne pense pas que j'étais aussi passionnée que ça* ». Comme pour les autres athlètes antérieures, Cynthia pratiquait son activité avant tout pour le plaisir : « *Je pense que j'ai toujours aimé ça, mais pas au point* ». Elle a alors décidé d'être entraîneuse : « *Tu sais, comme je l'ai décidé, [...] je n'en fais plus, bien je vais coacher* ». Le fait d'être entraîneuse lui permet de garder ce petit contact dont elle a besoin : « *Tu sais, je peux toujours en refaire* ». C'est également une activité de remplacement : « *Oui, oui* ». La rupture aurait été plus dure si elle n'avait pas pu entraîner : « *Si je n'aurais pas pu entraîner, je pense que ça aurait été pas mal plus dur* ». Elle a donc trouvé une activité de remplacement. Le fait d'entraîner lui a permis de rester en contact avec son activité sportive et d'être à même de mieux vivre psychologiquement la situation : « *Parce que là, je peux plus en faire, tu sais au moins, je vais coacher, je vais encore toucher à ça, puis je vais pouvoir continuer un peu, comme un cheminement* ». Elle associe la notion de deuil à quelque chose de plus grand : « *Non, je ne penserais pas que ça été comme un deuil* ». Elle croit que le fait d'avoir eu une blessure et le temps d'arrêt consacré à réparer celle-ci ont été importants dans l'adaptation à la situation : « *Oui, oui. Tu sais, c'était quand même une grosse blessure* ».

### 5.7.2 Le sens

La valeur que Cynthia donnait à son activité était reliée au loisir : « *C'était plus un loisir* ». Son activité faisait partie d'un plan d'ensemble dans sa vie de tous les jours : « *Je n'ai jamais eu de sens, c'est comme tout plein de choses accumulées. Tu sais, l'école faisait partie de ma vie, ma famille tout ça. Tu sais, [...] il n'y avait rien de centré, [...] je n'avais rien de prioritaire* ». Le sport ne prenait pas toute la place dans la vie de Cynthia. De plus, ce n'était pas une passion comme certaines autres athlètes : « *Qui fait juste ça de toute l'après-midi, puis chaque journée par semaine [...], c'est vraiment plus un loisir* ». Cette athlète pratiquait son sport par plaisir tout en respectant ses propres limites : « *Tu sais, je n'étais pas super performante, je n'étais pas une très, très bonne gymnaste. C'était vraiment plus le goût de le faire. C'était plus un loisir* ».

La pratique de son sport est un exutoire pour Cynthia : « *C'était un défoulement. Oui, je pense que ça fait du bien là. Il y en a qui rage, puis il y en a qui se batte tout ça. Dépenser son énergie dans quelque chose* ». À l'intérieur de la pratique, d'autres valeurs lui ont été communiquées :

*Puis de rencontrer d'autres gens aussi là, de faire connaître d'autre monde [...], ça amène à être plus responsable. Tu sais, je pense qu'en tant que gymnaste, je ne me rendais peut-être pas compte qu'est-ce ça apporte telle ou telle affaire, mais si tu regardes plus loin, c'est d'avoir eu une discipline sportive en réalité, avoir à gérer son temps un peu aussi* ».

Cette athlète se rend maintenant compte de la planification qu'elle devait faire pour organiser sa vie : « *Fallait que je planifie le fait que tel soir, je ne pouvais pas faire ça telle affaire* ».

### 5.7.3 Les conséquences

Au niveau scolaire, Cynthia a vu une grande différence entre le sport-études régional et le sport-études local. Au régional, elle perdait deux périodes d'études. Cependant, cet horaire n'a pas eu d'incidence directe sur ses notes :

*Secondaire 2, j'ai fait le sport-études [...], beaucoup plus rapide. Tu sais, les profs ne donnent pas beaucoup de détails, on s'arrange beaucoup tu sais, le sport-études m'a apporté beaucoup. [...] À être responsable et autonome pour mes travaux à l'école. Quand je suis retournée au local, j'ai fait comme mon Dieu c'est long. Les profs en disent beaucoup [...], c'était facile [...], allez-y je comprends.*

Socialement, la rupture de son sport ne fut pas une perte. Cynthia a toujours été active : « *Bien, ça ne m'a pas enlevé rien parce que j'ai toujours fait des activités* ». L'année suivante, Cynthia a fait de la danse. Elle mentionne qu'elle n'a pas nécessairement perdu ses amies parce qu'elle a quitté la gymnastique : « *J'ai fait de la danse, l'année après que j'ai fait de la gymnastique. Puis les amies que tu te fais en gymnastique, tu ne les perds pas nécessairement parce que tu arrêtes* ». La valeur du mot amie est un concept qui prend tout son sens dans la situation vécue : « *Tu sais, si c'est des, vraiment bonnes amies, tu les vois à l'école* ».

Cynthia n'aurait peut-être pas été entraîneuse si elle n'avait pas dû arrêter sa gymnastique : « *Bien, je pense que ça a influencé le fait que je sois devenue entraîneuse* ». De plus, elle n'aurait pas brûlé les étapes : « *Je ne suis pas sûre que si j'aurais continué encore mon stage, bien, que j'aurais commencé aussi tôt à être entraîneuse* ». C'est vraiment le goût de rester dans les environs de la gymnastique qui a

fait que cette athlète s'est dirigée vers l'entraînement : « *Tu sais, de retoucher à la gymnastique. J'ai perdu ce côté là mais tu sais, au moins je peux entraîner à la place. Je ne pense pas que j'aurais commencé aussi tôt, à vouloir être entraîneuse* ». Ça représentait une grosse tranche de sa vie même si elle ne pratiquait la gymnastique que pour le plaisir : « *Bien oui, bien c'est sûr que c'est pas [...] oui. Oui, c'est sûr. [...]* C'est un sport quand même assez unique, [...] non c'est quand même une partie [...], puis encore là, je rentre dans le gymnase, je le sens là, j'en ai refait ». Sa transition semble avoir été bien réalisée et elle se sent bien dans sa peau : « *Ho oui* ».

À prime abord, Cynthia n'avait réellement pas l'objectif de devenir entraîneuse. Lorsque la blessure est survenue et qu'elle a dû prendre la décision d'arrêter la gymnastique, elle s'est remise en question : « *Tu sais, quand tu es gymnaste, je ne pense pas que tu penses, [...] à être entraîneuse[...]. Je ne suis plus gymnaste. Pour retoucher à la gymnastique, je peux commencer par être entraîneuse* ». Devenir entraîneuse est également un moyen pour développer une compétence : « *Puis en étant entraîneuse, tu vois les bons coachs qui coachent des filles fortes, puis je me suis dit, [...] j'aimerais ça. Puis là, plus ça va, plus je me dis, j'aimerais ça monter de niveau, [...] de montrer tel ou tel mouvement* ».

#### **5.7.4 Les mentors**

Cynthia a débuté en gymnastique lorsqu'elle demeurait sur la Côte-Nord : « *Parce que moi je restais à Chibougameau avant, puis c'est quand même une petite ville, puis il n'y avait pas beaucoup d'activités* ». Les parents de cette athlète sont à l'origine de son désir de pratiquer la gymnastique : « *Mes parents m'ont inscrit, [...] pour mon plaisir là. À*

*Chibougameau, c'était pour le plaisir de faire une compétition* ». Par la suite, une entraîneuse l'a influencée : « *Il y avait une entraîneuse à la gymnastique quand j'étais petite. Elle était « roffe », [...] quand même assez rigide avec nous autres, mais elle savait très bien partager la passion de la gymnastique, elle était très bonne pour montrer les rudiments* ». C'est, pour Cynthia, la seule personne qui l'a vraiment influencée : « *Mais je n'ai jamais eu de, d'idoles sportives* ».

### **5.7.5 Les moyens ou outils**

Le soutien des proches est important. Dans le cas de Cynthia, sa mère et sa sœur étaient là : « *Oui* ». Encore une fois, le fait d'examiner cas par cas l'histoire des athlètes, je remarque que chacun et chacune a une personnalité qui leur est propre et ainsi, elles réagissent de différentes façons face aux obstacles rencontrés dans leur activité sportive : « *C'est un cas par cas là. Tout le monde ne vit pas la même chose dans [...], ce n'est pas la même intensité* ». Les entraîneuses ne préparent pas vraiment les athlètes à ce qui peut leur arriver. L'expérience de Cynthia vis-à-vis sa blessure sportive amène cette dernière à être consciente de communiquer davantage sur les possibilités de blessure avec ses propres athlètes. Elle essaie d'améliorer cette facette : « *Moi j'essaie de le faire là, [...] il y a des gymnastes qui ne sont pas capables de nous dire* ». De plus, elle cible l'endroit où l'athlète devrait exercer son sport : au niveau récréatif ou au niveau compétitif : « *En gymnastique, on a comme pas le choix tu sais, c'est un sport qui vraiment [...]. Il ne sait peut-être pas qu'il n'est pas fait pour faire de la compétition, c'est peut-être trop intense [...]. Ça serait mieux de penser à t'en aller dans le récréatif, tu serais peut-être plus motivé* ». Peu d'entraîneuses exercent ce dépistage : « *Non, je ne penserais pas [...]. Je*

*ne penserais pas que toutes les entraîneuses font ça* ». Quant à la prévention d'une blessure, Cynthia souligne qu'il n'est pas facile d'aider d'avance les athlètes : « *Pour ce qui est d'une blessure, je ne pense pas qu'on puisse leur parler d'avance [...]. Les gymnastes savent en partant, en tout cas, sont supposés de le savoir, j'espère qu'ils savent que c'est un sport qui est vraiment difficile* ». Néanmoins, chaque entraîneuse devrait prendre le temps d'en parler avec ces athlètes. Son rôle est de démontrer les bons mouvements : « *De montrer à la gymnaste comment se placer pour avoir le moins de mauvais chocs possibles* ».

Il est important que l'entraîneuse place des balises sur les règles de participation : « *Il a fallu que je me batte avec mes gymnastes [...]. Il y en a une là, [...] tu es blessée, tu retournes* ». L'entraîneuse a besoin de définir le rôle ou le soutien des parents vis-à-vis un athlète blessé : « *Tu sais, je ne peux pas te laisser t'entraîner, ça été la guerre avec les parents un peu [...]. Mais je pense que les parents n'aident pas là-dessus* ». Certains parents mettent beaucoup de pression sur les enfants, c'est-à-dire l'atteinte d'un résultat : « *Il y a des parents qui poussent trop* ». Les parents ont besoin de savoir qu'il y a des limites à la pression exercée sur l'enfant : « *C'est de plus en plus difficile. Il y a des gymnastes qui n'arrêtent pas à cause des parents* ». Il importe d'informer les athlètes qu'ils peuvent se faire aider pendant les périodes difficiles : « *Tu sais, comme un conseil à ceux qui arrêtent peut-être, pour se faire aider* ». Ce suivi pourrait être fait également auprès des entraîneuses et parents : « *Qu'il y ait un suivi des entraîneuses [...], mais tu sais, que les parents aussi [...] insister là-dessus, les parents là. Tu sais, c'est difficile, les parents, il y en a qui poussent beaucoup trop. [...] Sont pas conscients, sont pas*

*assez informés* ». Certains parents voient leur jeune à un niveau beaucoup plus élevé. Ils ne se rendent pas compte que la structure en région et les possibilités d'entraînement ne sont pas et ne favorisent pas un développement du plein potentiel de l'athlète : « *On n'est pas ici pour former des jeunes qui vont aller aux Olympiques. [...] Mais les parents sont idéalistes. Tu sais, les parents sont exigeants envers les entraîneuses* ».

Le suivi ou l'accompagnement que peut recevoir un athlète est important. Cynthia le confirme : « *Bien, j'ai eu un bon suivi tu sais, comme ma mère n'a pas voulu que je recommence. Il fallait vraiment que ce soit* ». Après une blessure, l'insécurité refait surface : « *Puis je suis un peu peureuse aussi là. Je me disais, je ne suis pas trop [...]. Pour être sûre de ne pas [...], j'étais peureuse [...] comme tu sais, j'ai eu la chance d'avoir peur* ». La blessure a laissé des traces physiques mais encore plus psychologiques : « *Parce que j'avais bien trop peur pour recommencer, de me reblesser puis, aïe c'est sensible puis non je ne veux pas* ». Malgré l'assentiment du médecin, Cynthia doit faire un travail sur elle-même pour parvenir à passer cette étape d'un possible retour : « *Non, pas tout de suite* ». Cynthia me confirme la pertinence de l'importance d'accompagner les athlètes en crise et ce, malgré qu'elle m'ait tenu antérieurement des propos sur « le possible suivi » qu'on pourrait faire avec les athlètes : « *Ça fait du bien d'en parler* ».



## 5.8 L'entretien de Sandra

### 5.8.1 La rupture

Sandra est une athlète en nage synchronisée qui a décidé d'arrêter son activité sportive par manque de motivation : « *La dernière année de mon secondaire, je n'en ai pas fait. Je suis arrêtée en secondaire 4* ». Certains signes avant-coureurs s'étaient mis en place. Elle avait entamé toute sa préparation pour son solo ainsi que sa préparation en duo avec une coéquipière, mais l'indécision s'est mise de la partie : « *Parce qu'au début de l'année, j'avais entamé un solo, puis un duo avec ma coéquipière, [...] après quatre mois de composition sur le solo, de préparation, j'ai senti que ce n'était pas vraiment ce que je voulais* ». Elle était toujours insatisfaite de ce qu'elle faisait : « *Tu sais, je n'arrivais pas à obtenir [...], la routine que je voulais* ». Un certain désarroi s'est alors emparé d'elle : « *Je me suis sentie un petit peu désemparée, c'est comme un milieu étranger pour moi parce que j'arrivais toujours à chaque année avec une routine que j'avais composée d'avance* ». Les décisions de Sandra étaient trop difficiles à prendre : « *Ça m'a pris beaucoup de temps à choisir le thème sur lequel j'allais nager, puis finalement, ce qui est arrivé c'est que, j'ai abandonné mon solo* ». La motivation n'y était plus. Elle ne désirait plus vivre toute la préparation et tout ce qui entourait son activité sportive : « *Là, j'ai beaucoup réfléchi là-dessus, puis je me suis rendue compte, que ça ne me tentait plus de faire un solo, de vivre ce que ça me fait, tu sais les sentiments, la préparation, ça me forçait à ressentir, puis ça me forçait à réfléchir en compétition* ».

Le stress de la compétition a été un élément important dans sa décision : « *Ce qui arrive en solo, on est seule en piscine, puis ça dépend entièrement de nous autres. En duo, je*

*me sentais plus, un peu plus « safe » parce qu'on est deux. Tu sais, on partage le stress à deux, [...]. Donc c'était, c'est beaucoup plus sécurisant ». Sandra s'est finalement concentrée uniquement sur le duo. Également, elle a changé de catégorie cette année-là : « C'est qu'on a décidé de se concentrer sur le duo, aussi le fait que nous avons changé de catégorie, que nous étions rendues, dans la catégorie A ». Le fait de changer de catégorie l'effrayait, provoquant ainsi un stress supplémentaire. Ce stress a probablement influencé son choix de se retirer du solo : « C'était vraiment un inconnu, puis moi, m'en aller là-dedans en solo, ça m'effrayait un peu je pense ». Des relations tendues avec certaines autres athlètes ont été également un autre élément déclencheur de son retrait. « Il y avait des gens que je ne tenais pas à rencontrer en compétition, dans cette catégorie-là. Bien, des personnes avec qui j'entretenais des relations un petit peu tendues ». La compétition entre les filles est un autre élément qui est venu justifier son choix de quitter son activité sportive : « Ça ne me tentait pas, qui étaient beaucoup trop en compétition sur le plan personnel avec moi. Puis, ça ne me tentait pas du tout de recréer ça en compétition. C'était un facteur de stress de plus ». Pour Sandra, je pense, que ce facteur de stress fut l'élément déclencheur de son départ : « Je pense que ça aussi, ça été déterminant ». Sandra raconte que son entraîneuse fut déçue : « Ça lui a déplu [...]. Bien, ça l'a déçue [...] elle a fini par comprendre pourquoi ». Ses parents aussi : « Mes parents aussi [...], j'ai parlé avec eux autres tout ça, beaucoup. [...] ça été une longue discussion parce que ça faisait quand même longtemps que je nageais ». Les parents avaient beaucoup investi dans son activité et voulaient comprendre pourquoi. « Puis, ils voulaient comprendre pourquoi j'arrêtais parce que j'ai toujours été bonne en solo. Puis, ils voulaient vraiment comprendre pourquoi j'ai pris cette décision ».*

Le manque de motivation de Sandra pour l'entraînement a été un autre élément déterminant de sa rupture sportive : « *Je n'y allais plus, je n'avais comme plus de questions à me poser là-dessus. Je m'étais toujours dite qu'un jour, y aller à reculons, [...] puis ça n'allait plus me tenter, [...], bien j'arrêtera* ». Cette athlète faisait partie d'une équipe qui s'entraînait beaucoup. Durant les années précédentes, elle avait été passablement en demande :

*Je pense que c'est peut-être le fait que nous avons été poussées comme ça pendant des années que nous étions tout le temps en compétition. [...] Je pense que je me rappelle, il y a des mois, des mois que nous partions quasiment aux deux fins de semaines [...] c'était incroyable, après la nage, nous n'avions plus d'idées, nous n'étions plus chez nous la fin de semaine. Nous étions tout le temps entre deux voyages.*

Ce rythme a duré très longtemps : « *Sept ans* ». Sa décision s'est donc concrétisée : « *Quand ça s'est présenté, je ne me suis pas posée de questions, j'ai arrêté là. Tant qu'à nager en victime, sans avoir de plaisir [...]. Tu sais, il me manquait le petit, le petit « feeling » de plaisir, puis du bonheur associés à ça* ». Sandra a même pris la décision d'arrêter son duo : « *Là, j'ai fini mon double aussi. [...] J'étais tannée de nager* ».

Pour aider à faire la transition, Sandra a utilisé une activité de remplacement : « *J'avais un virage difficile à réaliser. J'ai fait du ballet pendant une année [...], ça m'a beaucoup aidée, [...], j'ai pris du recul par rapport à la synchro* ». Comme autre activité de remplacement, cette athlète a commencé à entraîner : « *Je suis entraîneuse [...], j'ai eu mon niveau provincial, j'ai eu vraiment la satisfaction que je voulais tu sais* ». Sandra a

quitté son sport malgré son potentiel puisqu'elle avait atteint ses propres objectifs : « *J'ai vraiment atteint ce que je voulais [...], dans ma carrière de nageuse, c'est sûr que j'aurais pu aller plus loin que ça, j'avais le potentiel pour aller loin* ». Des entraîneuses de haut niveau avaient confirmé à Sandra son potentiel : « *Je me le suis faire dire par des entraîneuses [...], avec le camp de l'équipe nationale à Montréal synchro, [...], deux ans* ». L'expérience des camps d'entraînement lui a permis d'atteindre le plus haut sommet : « *Puis, ça m'a aidée, l'année, quand je suis revenue [...], j'ai été championne provinciale l'année suivante* ».

La rupture de l'activité sportive a été difficile pour Sandra « *J'ai trouvé ça dur* ». Elle jouissait d'une reconnaissance qu'elle n'aurait désormais plus : « *Tout le monde me connaissait parce que je faisais de la nage synchronisée. Mon nom était dans le journal ou je passais à la télévision. C'est dur parce qu'on passe du sommet puis on se retrouve à être complètement personne* ». Elle a dû vivre une autre réalité : « *J'ai perdu ma petite auréole de gloire [...], puis j'étais complètement perdue* ». Sandra a vécu la perte de son identité d'athlète : « *J'étais rendue dans ma tête, les premiers temps je me disais, je ne suis personne* ». Son activité sportive était sa vie : « *J'avais toujours depuis que j'avais cinq ans [...], ma nage synchronisée c'était ma vie. J'en faisais à tous les jours ou presque [...], dix mois par année, on n'arrêtait pas, c'était vraiment, je m'identifiais à ça* ». La décision ne fut pas facile : « *Quand j'ai arrêté du jour au lendemain, d'un côté je me disais, je ne veux pas arrêter [...], je ne veux pas perdre ce que j'ai. D'un autre côté, je me disais, il faut que j'arrête parce que je ne suis plus heureuse là-dedans* ». La décision a tout de même été bien réfléchi : « *J'ai vraiment pesé le pour et le contre. Ça*

*m'a pris tout l'été à me décider* ». Étant donné qu'elle avait fait le choix d'être entraîneuse, elle a annoncé la nouvelle à son entraîneuse : « *La réunion des entraîneuses en début d'année, [...] parce que j'avais décidé d'être entraîneuse cette année là, j'ai parlé justement avec mon entraîneuse à moi, puis je lui ai dit que c'était terminé, vu que ce qui m'était arrivée, c'était fini* ». Elle a alors demandé d'avoir la responsabilité de certaines athlètes pour les Jeux du Québec : « *Bien, l'entraîneuse chef de me donner la responsabilité, [...] du groupe qui montait provincial* ». Cette nouvelle activité de remplacement lui a permis d'éliminer un élément indésirable de la compétition, le stress : « *Aller en compétition, plus avoir de stress, de dire ça dépend de moi* ».

Comme je le disais précédemment, la danse fut un moyen pour Sandra de mieux vivre la transition de la perte de son activité sportive : « *La danse. [...] parce que je ne pouvais pas commencer, arrêter tout d'un coup l'activité physique. Moi, je suis une personne qui a besoin de bouger, je ne peux pas rester là à rien faire* ». Pour Sandra, il semble donc qu'elle devait faire davantage le deuil de la perte de l'activité physique que de la nage synchronisée : « *Moi, passer une année complète sans faire de sport ou quoique soit là, [...], quand j'ai décidé de ne plus faire de nage synchro [...], j'ai décidé d'aller faire de la danse* ». Cette activité de remplacement lui permettait de combler le vide laissé par la nage synchronisée et de se changer les idées : « *Ça permettait de faire le vide, puis de vraiment faire les six heures par semaine* ». Quant à l'activité de remplacement d'entraîneuse, ça lui permettait de ne pas couper complètement avec son sport : « *Être entraîneuse d'un autre côté, c'est parce que couper complètement la synchro [...] c'est trop dur. Il me fallait quelque chose pour que je reste en contact avec ça* ».

Sandra est consciente d'avoir vécu un deuil : « *Ouais* ». Elle vécut beaucoup d'émotions et ça lui a pris du temps à accepter la situation, malgré que sa décision était réfléchie : « *C'était émotionnel. [...] Ça m'a pris du temps à accepter* ». L'entourage de cette athlète ne comprenait pas sa décision : « *Toujours quand le monde me disait, tu nages encore, puis là, je leur disais non, puis ils me demandaient pourquoi* ». Malgré son arrêt au niveau de la compétition, Sandra est fréquemment sollicitée pour faire des démonstrations en nage synchronisée : « *Je faisais des démonstrations pour des championnats à Rimouski* ». Les parents de Sandra ont eu des réactions face à son retrait de la nage synchronisée : « *Ma mère est descendue en bas me voir puis elle a dit, ça n'a pas de bon sang de faire ça. [...] gaspiller du talent de même [...], tu ne peux pas savoir comment ça me fait mal de te voir nager, [...] puis de savoir que je ne te reverrai plus nager* ». Les démonstrations furent des expériences difficiles émotionnellement puisque cette athlète se sentait quelque peu coupable : « *Tu sais, le fait que j'arrête comme ça, je pense que ça leur a fait vraiment de la peine* ». Les parents avaient beaucoup investi par leur présence, en temps et en argent :

*Mes parents, ma mère n'a manqué aucune compétition [...], ma sœur aussi [...], investi du temps, [...] investi de l'argent là, j'en étais mal à la fin de m'être permis de réaliser ça. [...] leur a fait sûrement de la peine là, mais ils ont fini par comprendre, puis quand ils ont vu que j'étais heureuse comme entraîneuse.*

### **5.8.2 Le sens**

Sandra compare la pratique de sa nage synchronisée à une religion. C'est une activité qu'elle aimait :

*J'aimais ça, j'en mangeais. Moi, j'allais aux entraînements, ...] trop de personnes que je vois aller à leur entraînement, [...] ils ne donnent pas leur 100%. Moi, j'allais là, je donnais mon 100%, [...] c'était constant [...], quand ça allait moins bien [...] j'essayais de donner le meilleur de moi-même, puis d'aller chercher ce que je pouvais, surtout dans les dernières années.*

Plus Sandra prenait conscience de son talent, plus elle donnait en intensité : « *Mais quand j'ai pris conscience de mon potentiel, puis de ce que je pouvais faire [...], j'ai commencé vraiment à donner beaucoup à l'entraînement, à être très attentive aux conseils de mon entraîneuse, à aller me recycler, à compléter avec d'autres choses comme de la musculation, de la danse* ». Aujourd'hui, elle continue tout de même de s'entraîner un peu : « *Parce que j'adore nager, même après avoir arrêté, j'aime encore ça* ». Elle considère qu'il est important de faire du sport pour ce qu'il procure :

*Tout le monde devrait faire du sport parce que, de un, ça permet d'acquérir une certaine discipline. [...] Pendant l'année scolaire, souvent quand on fait du sport, on travaille trop à l'école [...], on travaille beaucoup en études. Puis aller faire du sport, ça me permet de, comme arrêter de penser, [...] quand je faisais mes entraînements [...] je ne pensais à rien d'autres. Je pensais vraiment juste à ça, je ne pensais pas à l'école, à mes examens.*

Le sport est une valeur inestimable pour Sandra : « *C'est quelque chose [...], c'est irremplaçable* ». Le sport lui a permis d'acquérir certaines habitudes de vie :

*Le sport, ça nous habitue à vivre pleinement [...] je me suis donnée un rythme de vie, [...], j'ai appris à manger avec un bon équilibre dans mes repas, à avoir un mode de vie qui était sain pour moi, parce que c'est important pour la compétition, puis ce n'est pas quelque chose que je vais laisser tomber du jour au lendemain.*

Au fur et à mesure de la discussion, j'ai déduit que Sandra était perfectionniste. Mes intuitions ont été confirmées par cette dernière : « *Oui* ». Cet élément de sa personnalité a été un critère d'évaluation qui lui a servi à prendre sa décision d'arrêter :

*Ce qui m'a fait arrêter, [...], parce que moi quand je nageais, [...]. Pour être satisfaite de la performance que j'avais donné, il fallait que je sorte de l'eau, puis que je me dise, [...], j'ai tout donné, je suis extrêmement fière de moi, je le sais que j'ai bien faite ma performance.*

Avant de prendre la décision de rompre avec son activité sportive, Sandra ne ressentait plus son auto-évaluation de la même façon : « *Là j'avais fait ma composition, mais je le savais, quand j'ai décidé d'arrêter, je le savais quand je sortirais de l'eau, si je continuais à nager, quand je sortirais de l'eau, ça ferait différent* ».

Sandra a débuté très jeune, mais c'est vers sept ou huit ans qu'elle a remporté sa première médaille, une de bronze : « *J'étais rendue dans la catégorie sept ou huit ans je pense. Puis là, quand j'ai gagné cette médaille là, j'ai gagné une médaille de bronze [...], je me suis dit, c'est le fun [...], que c'est intéressant de gagner des affaires* ». Elle a décidé de continuer à nager, non pas pour tous les avantages, mais plutôt parce qu'elle appréciait ce qu'elle faisait : « *J'ai vraiment appris à apprécier la nage [...], ce n'était pas juste pour paraître, pour la gloire tu sais que ça m'apportaient* ». Elle ne l'a pas fait non plus pour les parents :

*Prend comme par exemple le hockey, il y a tellement de gars qui vont faire ça parce que leur père leur ont dit [...] quand mes parents m'ont dit, [...], vas-tu continuer ou tu ne vas pas continuer [...] est-ce que j'aime vraiment ça ou*



*bien non j'arrête. Puis, je me suis rendue compte que j'aimais ça, puis j'ai décidé de ne pas arrêter, [...], c'est vraiment le fait de l'apprécier.*

Sandra affirme avoir reçu un bon soutien de la part de ses parents et de ses entraîneuses pendant cette tranche de vie : « *Mes parents, mes entraîneuses [...], de chaque côté, j'ai eu un excellent soutien* ». Ce fut plus difficile du côté relations interpersonnelles avec ses amies : « *C'est dur, [...] quand tu as onze ans, puis tu es déjà dans une frontière [isolée], c'est dur de se faire des amies* ». L'isolement de l'entraînement a fait que celle-ci s'est retrouvée comme bien des athlètes avec les seules amies du moment qu'elle pouvait avoir, soit ses coéquipières d'entraînement : « *J'avais de bonnes copines à la piscine* ». Dans certains moments, même la piscine pouvait être un lieu de relations difficiles : « *Sauf que, quand tu vois la fille avec qui tu nages, [...] tu sais que tu ne la battras jamais en compétition, c'est dur pour l'ego, [...], à un moment donné, ça finit par se détériorer* ». Pour cette athlète, se faire des amies à l'extérieur de son activité sportive fut plus ardu : « *À l'extérieur, il y avait un peu de jalousie je pense. Ça m'a pris du temps avant de me faire de bonnes amies* ». L'école était considérée par Sandra comme un milieu très changeant : « *Ça fait seulement, il y a deux ou trois ans que j'ai vraiment réussi à me faire de bonnes amies. Des amies que j'ai encore aujourd'hui. Avant ça, ça changeait beaucoup, [...], ça n'allait pas bien de ce côté-là* ».

### **5.8.3 Les conséquences**

Socialement, la rupture de l'activité sportive a eu des effets immédiats sur la vie de Sandra. Cette dernière a fait de nouvelles connaissances en plus de retrouver des anciennes amies :

*Des nouvelles amies qui se sont rajoutées à ça puis, [...] ça va vraiment bien. [...] C'est la première année que je ne faisais plus de nage, puis je pensais plus amies, je me sentais plus libre. Ça m'a permis là, de m'en faire plus, je me suis « dégênée » [...], ça m'a permis de rencontrer plus de monde.*

Sandra avait plus de disponibilité puisqu'elle ne faisait plus de compétitions : « *Parce que, quand on nageait, on arrivait la fin de semaine, on arrivait les soirs, puis je n'avais pas le temps* ». L'arrêt de son activité sportive lui a donc permis de rencontrer d'autres personnes, de socialiser davantage :

*Ça m'a permis de voir d'autre monde en-dehors de la piscine. Tu sais, je n'avais pas le temps, [...], d'aller dans les soirées ou des partys le samedi, je nageais, je nageais le samedi soir [...], je nageais [...]. Je n'avais pas le temps. [...] En quittant l'entraînement là, ça m'a permis de sortir un petit peu ma petite routine. Puis de temps en temps, aller à un party.*

La rupture de l'activité sportive n'a pas affecté ses résultats scolaires : « *Scolaire non, parce que tu sais, je suis bonne à l'école* ». Étant perfectionniste, Sandra ne pouvait se contenter de la simple moyenne de 70% demandée par le programme sport-études : « *70% au régional, puis moi, ce que je voulais, c'était plus [...], ne pas me contenter [...], j'ai beau avoir 70% [...]. Ce que je veux plus tard moi c'est, c'est faire de bonnes études, [...], en commençant tout de suite à avoir de bonnes études, puis de bonnes notes, puis je vais pouvoir me rendre loin* ». La pratique de son activité sportive lui a permis de développer une discipline dans l'organisation de ses activités : « *Moi je suis sûre que ça m'a aidée à l'école, de me développer une discipline [...], moi, il ne fallait pas que ma moyenne [...], il ne fallait jamais que ma moyenne générale soit en bas de 90%* ». Du point de vue familial, c'est une famille unie. Sandra mentionne que sa sœur et elle se sont toujours respectées : « *Familial, ça rien changé, mes parents, moi et ma sœur, on est*

*une famille unie. Ma sœur [...] a fait beaucoup de synchro, puis elle n'y a jamais eu de compétition entre nous deux* ». Au contraire, la sœur de Sandra était fière de sa réussite : *« Le fait que j'avais de meilleures positions qu'elle en figure, elle était fière de moi. Elle était contente pour moi »*. La sœur de Sandra a eu un effet positif dans le développement de la nage synchronisée. Elle lui a permis de se sentir plus en sécurité : *« J'ai été chanceuse [...], ma sœur aussi m'a beaucoup aidée [...]. Elle était toujours avec moi en compétition. [...] aux Jeux du Québec, [...] j'avais onze ans, [...] elle était là, [...] a toujours été comment je pourrais dire ça, comme une maman »*. La sœur aînée a été une présence importante dans la vie de cette athlète : *« Elle m'a aidée et a toujours été présente pour moi en cas [...]. J'ai une super bonne relation avec »*.

Le fait de retomber dans l'anonymat après la rupture de l'activité sportive a eu ses avantages :

*Mon Dieu, je suis tombée dans l'anonymat, puis je trouvais ça plate au début, [...], mais ce n'est pas si plate que ça, parce que les histoires là, [...], on allait en compétition, [...] on revenait, c'était les journalistes [...] qui posent des questions, puis ils veulent tout savoir. [...] c'est vraiment l'enfer, c'est ça que je me suis dit.*

Sandra a eu sa part d'honneurs et elle en est satisfaite : *« J'ai eu ma petite passe de gloire quand j'étais jeune là, puis j'ai apprécié ça, puis là je suis revenue tu sais, je suis plus normale. C'est vraiment de ça que je me contente »*. Tous ces événements ont été une tranche de sa vie. La page est maintenant tournée : *« Une étape de vie, tu vas faire d'autres choses »*. Des sacrifices ont été faits. Le corps a été endommagé et des séquelles resteront : *« J'ai eu des blessures, [...], le sport [...] on fait des sacrifices pour*

*ça [...], quand on finit [...], on a le corps brisé. [...] Mes articulations sont à peu près toutes défaites, j'ai des muscles étirés partout, j'ai des fibres de déchirées dans les muscles, j'ai mal à peu près partout ».* Malgré tout, Sandra referait le même parcours si elle devait en faire le choix : *« Ça valu la peine d'un côté ».* Certaines personnes lui ont d'ailleurs posé la question. *« Il y a plein de monde qui m'ont dit, est-ce que tu ferais [...], tu es vraiment contente d'avoir fait ».* Cette question lui rappelle une tranche de vie. Elle avait pesé les avantages et les désavantages avant de pratiquer et de poursuivre année après année ce sport : *« Je pense que ça valu la peine d'avoir un peu de petites blessures un peu partout là. [...] Tu as vécu quelque chose avant ça. [...] Moi je pense que c'est important ».*

Sandra a réalisé la plupart de ses objectifs : *« Oui, [...] les projets que j'avais, je les ai réalisés dans les dernières années. Je pense que la seule chose que je n'aurai pas faite, que j'aurais aimé faire, c'est la danse en solo aux Jeux du Québec. C'est la seule chose ».* Son implication comme entraîneuse est une conséquence directe de l'arrêt de son activité : *« C'était un nouveau défi pour moi, puis j'ai travaillé, j'ai forcé pendant un an pour avoir cette équipe-là. Je la voulais ».* Son nouveau défi lui importait plus que la compétition : *« Donc, je ne voulais pas passer à côté de ça pour un petit caprice de médaille ».* Elle est consciente que ce beau défi lui a tout de même permis de mieux s'en sortir et qu'elle n'aurait peut-être pas fait le même choix immédiatement : *« Oui, je pense que ça aurait été plus difficile mais [...], si je n'aurais pas eu mon équipe pour aller aux Jeux du Québec, je continuais à nager ».* Les Jeux du Québec étaient un objectif : *« Je voulais aller aux Jeux du Québec, [...], soit en tant qu'entraîneuse ou en tant*

*qu'athlète* ». Cependant, son premier choix était celui d'entraîneuse : « *Je préférerais en tant qu'entraîneuse, parce que je n'avais jamais vécu ça, puis je voulais le vivre* ».

#### **5.8.4 Les mentors**

La carrière de Sandra s'est orchestrée autour de deux entraîneuses : « *J'ai nagé trois ans avant de tomber avec Lisette (pseudonyme)* ». Les quatre années avec Lisette semblent l'avoir marquée. Cette dernière lui a donné la possibilité de se réaliser : « *Lisette [...] elle m'a sortie de mon petit groupe de petites jeunes pour me monter plus haut* ». Les entraîneuses lui ont fait confiance : « *Le fait que ces entraîneuses ont cru en moi. [...] Qu'elles m'ont dit [...], tu es notre seule chance de médaille sur la scène provinciale* ». Ces entraîneuses ont placé une certaine responsabilité sur les épaules de Sandra. Cette athlète s'en est bien accommodée : « *Elles ont remis beaucoup de choses sur mes épaules. Je me suis trouvée [...], choyée de pouvoir, [...], faire ça pour elles. Tu sais, aller chercher la médaille* ». Elle fut fière de le faire pour tout le monde : « *Je ne le faisais pas juste pour eux autres, je le faisais pour moi, pour mes parents, ma famille, mes amies. Pour tout le monde que j'aime [...]. Il a tellement de monde autour de moi qui sont là pour m'appuyer, pour m'aider, pour m'encourager* ».

#### **5.8.5 Les moyens ou outils**

Malgré son jeune âge et son expérience toute récente comme entraîneuse, Sandra utiliserait une forme d'accompagnement si une de ses athlètes désirait arrêter. Non pas pour l'en empêcher ou la dissuader, mais plutôt pour l'aider à passer cette étape : « *Une de mes athlètes [...] je veux arrêter. Je m'assoierais avec elle, [...] j'en parlerais avec*

*parce que moi, c'est peut-être ça que je n'ai pas eu. Que les entraîneuses en parlent avec [moi] ». Son entourage a été d'un grand soutien : « Mes parents en parlent avec moi, ma sœur en parle avec moi. Mes parents, ça peut être mes amies ». Sandra pense que les entraîneuses devraient prendre le temps d'accompagner leur athlète. Elle pense également que le fait d'être restée comme entraîneuse au niveau du club a produit que l'entourage n'a pas réagi à son possible désarroi : « Les entraîneuses n'en ont pas beaucoup parlé [...], quand je l'ai fait, j'ai entraîné ». De plus, Sandra mentionne qu'il manquait une entraîneuse pour le club. Les entraîneuses en place avaient une charge de travail importante. Ces dernières ne pouvaient offrir un soutien individuel à chaque athlète : « Il n'y avait pas d'entraîneuse pour venir entraîner [...]. Lisette était moins disponible ».*

Quand les athlètes vont dans de grands centres, ces dernières ont des ressources : *« Quelques une sont parties à l'extérieur, il y a la ressource, on peut nager jusqu'à l'université [...]. Quand on décide de rester à Rimouski, on le sait que l'on va arrêter au cégep, que c'est le maximum ». Même si ce facteur n'est pas exprimé ouvertement, Sandra dit : « On est au courant, on est consciente de ça. On sait qu'on ne pourra pas continuer éternellement [...], nous nous préparons mentalement ». Le fait d'être conscient des limites que peuvent offrir une organisation sportive prépare inconsciemment à la rupture de l'activité sportive : « Tu sais, quand on voit que ça arrive là, on est prête. Ça fait longtemps qu'on est parée ».*

## 5.9 Analyse synthèse et comparative

Pour être à même de mieux comprendre la comparaison effectuée entre les sujets-collaborateurs de cette recherche et les athlètes amateurs de haut niveau, je dois premièrement émettre les caractéristiques relevant du groupe de sujets-collaborateurs.

Les sujets-collaborateurs sont de jeunes athlètes âgés entre 15 et 18 ans participant à un niveau de compétition régional et pour certains, au niveau provincial. Le nombre d'heures d'entraînement varie de cinq à quinze heures par semaine. Dans le cas des athlètes amateurs de haut niveau, certains ont le même âge, d'autres plus âgés, c'est-à-dire jusqu'à environ trente ans. Ces mêmes athlètes peuvent participer à des niveaux de compétition national et international. Cependant, les heures d'entraînement augmentent de vingt-cinq à trente-cinq heures par semaine.

Au début de cette recherche, j'espérais retrouver un échantillon comprenant 80% d'athlètes ayant quitté leur discipline sportive pour une raison hors de leur contrôle et 20% d'athlètes ayant laissé par choix leur sport. Ces caractéristiques recherchées m'auraient permis d'explorer la contre hypothèse « du choix ». La réalité a été toute autre. Après les entretiens, l'échantillon comportait 37,5% athlètes ayant quitté volontairement leur discipline sportive, soit trois individus sur huit.

Chez les sujets-collaborateurs, les deux principales raisons de l'abandon de leur activité sont : leur non sélection dans l'équipe et le retrait pour blessure. La non sélection se déroule à partir d'un sport d'équipe, tandis que le retrait pour blessures se retrouve chez

des athlètes pratiquant un sport individuel. Concernant les sujets « du choix » de rompre avec leur activité sportive, il se produisait autant en sport d'équipe qu'en individuel. On peut remarquer que les raisons de la rupture sportive sont diversifiées : les qualifications de l'entraîneur, l'encadrement, le divorce des parents, les problèmes avec l'entraîneur ou les coéquipières, les relations difficiles dans l'équipe, le manque de motivation et le stress se rapportant au milieu de la compétition. Selon l'enquête de la Direction de Sport Canada (1992), les athlètes régionaux ne sont pas si différents des athlètes amateurs de haut niveau, car ces derniers abandonnent ou se retirent pour à peu près les mêmes raisons.

Chez tous les sujets-collaborateurs, la rupture a été vécue difficilement. Premièrement, parce qu'elle mettait fin de façon abrupte à la participation de leur activité sportive et, deuxièmement, parce qu'ils n'étaient pas prêts à faire face à la rupture. La seule préparation dont ils disposaient était l'expérience antérieure d'autres sélections ou encore l'expérience antérieure d'un membre de la famille. Diverses raisons expliquent leur non sélection. Malgré tout, ces athlètes n'étaient pas à l'abri de la réaction à la perte de leur activité. Je constate que plus le sujet était passionné par son activité, plus il était difficile pour lui de l'abandonner. Certains d'entre eux soulignent que la dépression a été limitrophe, au même titre que les athlètes amateurs de haut niveau. La plupart d'entre eux sont des passionnés et des mordus de leur discipline sportive. La Direction de Sport Canada (1992) mentionne que pour les athlètes amateurs de haut niveau, le sport est devenu comme une drogue, un besoin impérieux de faire de l'exercice et de toujours faire mieux. Aussi, Bauche (1998) mentionne qu'il n'est pas rare d'entendre par certains



athlètes qu'ils ne sont plus rien ou encore de les voir s'enfoncer dans un état dépressif et de dépréciation de soi.

Dans le cas d'une blessure, même si les sujets ont pris la décision d'arrêter, ils mentionnent qu'ils n'ont pas eu réellement le choix. Néanmoins, la période de convalescence a servi de transition à un possible arrêt de leur activité. Chez les sujets qui ont décidé par eux-mêmes d'arrêter leur discipline sportive, la rupture a été tout de même un moment difficile à passer. Cependant, ceux-ci témoignent de l'événement avec une gravité moindre. Cette séparation ou interruption brusque est angoissante, que ce soit pour les sujets de cette étude ou encore pour les athlètes amateurs. Dans les deux cas, qu'ils aient choisi ou subi, la rupture implique des renoncements, c'est-à-dire faire un deuil de la situation que l'on croyait stable, vivre une période de doutes, de remises en questions et de réminiscence des émotions enfouies.

Les divers entretiens révèlent que les sujets-collaborateurs ont tous vécu une période de deuil mais à divers degrés. Pour ceux qui ont été dans l'obligation de rompre avec leur activité sportive due à une blessure, les sentiments de frustration, de colère et de déception ont été davantage exprimés. Pour tous, cette période de deuil s'est étendue de deux semaines à quatre mois. Par ailleurs, j'ai eu l'impression lors des entretiens, que plusieurs sujets-collaborateurs se mentaient à eux-mêmes en déclarant que leur deuil était accompli. Certains gestes, émotions ou paroles semblaient démontrer le contraire. Ils me semblait également qu'ils ne comprenaient pas réellement ce que représentait les étapes

de deuil. Donc, c'était difficile pour ces athlètes de vraiment bien faire l'analyse du deuil.

Dans tous les cas, les moments les plus difficiles à vivre étaient ceux où leur entourage leur parlait de leur activité sportive. Ce renoncement, cette perte vécue est une expérience personnelle qui varie selon chaque athlète. Le degré de signification diverge selon la raison qui les amènent à la rupture. Cette perte se vit différemment et l'ampleur vécue appartient à chaque athlète. Seul les sujets-collaborateurs peuvent réellement témoigner de leur blessure suite à la rupture de leur activité sportive.

Tous les sujets, qu'ils aient ou non fait le choix d'arrêter, ont mis en place une activité de remplacement. Cela leur a permis de mieux vivre la situation, de se sécuriser, ou encore de garder un certain contact avec le milieu de leur ancienne activité. La rupture avec leur discipline sportive était également un moyen pour certains de vivre de nouveaux défis et d'assumer moins de stress. À l'exception de deux athlètes, tous ont choisi comme activité de remplacement, de devenir entraîneur. Quant aux deux athlètes, ils se sont dirigés dans d'autres domaines tels que la danse et la musique. Selon Bauche (1998), ces choix correspondent également à ceux faits par certains athlètes amateurs qui se sont recyclés comme entraîneurs ou administrateurs sportifs. La plupart des sujets ne ressentaient plus le plaisir de jouer ou de participer à la pratique de leur activité sportive. Selon les sujets, lors de la rupture, le soutien de l'entourage a pris plusieurs tangentes.

Pour tous les sujets, l'importance donnée à la pratique de l'activité a été variable. Pour six d'entre eux, cette période de vie fut plus qu'importante. Certains y attribuent une valeur inestimable, voire irremplaçable. Comme chez nos athlètes amateurs, de grands investissements ont été faits, que ce soit en temps, argent ou présence de l'entourage. Pour tous les sujets, le plaisir est présent. D'autres facteurs sont venus rendre l'activité sportive plus plaisante soit : permettre de se changer les idées, penser à autre chose que l'école, moyen de se défouler ou d'exutoire, moyen de se motiver pour l'école, d'être avec des amis et de vivre des choses ensemble, de rencontrer du monde, de développer son autonomie, d'acquérir une discipline personnelle, d'adopter un meilleur style de vie, de mise en forme du corps et finalement, le dépassement de soi et la possibilité de valorisation personnelle. Chez nos athlètes amateurs, le plaisir demeure un élément important de leur satisfaction. Par contre, en ce concerne les effets attribués au milieu scolaire en lien avec l'activité physique, aucune donnée n'est disponible. Cela peut s'expliquer par le très grand nombre d'heures que ces athlètes mettent à leur entraînement. Certains doivent donc adopter un cheminement spécial, réduire les heures d'études, voire les mettre de côté pour une période déterminée. Ces mêmes athlètes sont beaucoup plus orientés vers l'excellence, la performance et le perfectionnement de soi .

Chez la plupart des sujets, la motivation scolaire a été plus difficile après la rupture de leur discipline sportive. 50% des sujets ont vu leurs notes baisser et ce, indépendamment qu'ils aient laissé leur activité par choix ou par blessure. Qu'importe la raison de la rupture, aucun athlète n'est prémuni contre la démotivation scolaire. Tous les sujets qui étaient inscrits au sport-études ont dû se réinscrire au cheminement régulier. L'absence

d'entraînement ne demandait plus la libération de périodes scolaires. Contrairement à ce qu'ils pensaient, ils n'ont pas perdu leurs amis de leur club ou de leur équipe sportive. Bien entendu, l'activité de remplacement a permis de garder des liens avec ces derniers. Néanmoins, le nouveau temps libre disponible a fait qu'ils ont pu renouveler d'anciennes amitiés et en développer de nouvelles à l'extérieur du milieu d'entraînement, ainsi qu'enrichir leur vie sociale. Un seul sujet a mentionné que son identité avait vraiment été touchée à la suite de la rupture avec sa discipline sportive. Pour cette athlète, elle a ressenti une perte de reconnaissance. Elle s'est retrouvée dans l'anonymat. Cette situation lui a été favorable puisqu'il n'y avait plus de journalistes qui venaient l'interviewer après chaque compétition. Elle souligne qu'elle avait eu sa part de gloire et d'honneurs. Lors des entretiens, la plupart des athlètes ont omis la reconnaissance reçue par leur environnement scolaire. Cette reconnaissance est importante dans la vie d'un athlète. À ce sujet, la théorie mentionne que les athlètes amateurs font à la fois la joie et la peine du public selon leurs performances. Que ce soit dans le cas de ces athlètes ou des sujets de notre étude, la perte ou l'arrêt de leur activité les confrontera à un sentiment de vide. Et si celui-ci est associé à une dévalorisation de soi, les athlètes peuvent alors vivre un syndrome dépressif (Bauche, 1992).

Au niveau des mentors, la plupart des athlètes ont reconnu avoir été influencés par un entraîneur à un instant ou l'autre de leur développement sportif. Cette motivation se perçoit dans la persévérance à se dépasser, à développer leur confiance en soi ou à leur insuffler la passion de leur sport. Dans certains cas, c'est le charisme de l'entraîneur ou le respect porté à l'égard de l'athlète qui a influencé la façon de voir la relation avec le

mentor. Dans 50% des cas, les parents et tout particulièrement la mère furent des personnes significatives dans la poursuite de leur activité sportive et ce, jusqu'au moment de l'abandon ou de la rupture. Leur encouragement, leur présence ainsi que la motivation apportée au sujet ont fait que les athlètes ont persévéré dans la pratique de leur discipline sportive. La littérature consultée n'a pas permis de trouver des données à ce sujet. Cependant, je fais l'hypothèse que l'entraîneur et les parents sont encore les figures les plus significatives pour développer la passion et la persévérance dans la pratique de la discipline sportive.

Plusieurs athlètes ignorent qu'il existe des pistes de solution pour leur aider à passer à travers la rupture de leur activité sportive. Lorsque je leur mentionnais qu'un processus d'aide ou d'accompagnement pouvait être possible, ces derniers restaient coits. À première vue, le soutien des parents et de l'entourage est un facteur important de la guérison psychologique chez la plupart des sujets. Cependant, il serait peut-être bon que le rôle des parents soit clarifié pour une meilleure implication de leur part lors de la rupture de l'activité sportive de leur enfant. Néanmoins, chez les athlètes ayant fait le choix de quitter par eux-mêmes leur discipline sportive, le cheminement du processus de deuil et de transition a été différent de celui qui a dû rompre avec son sport à cause d'une blessure. À cet effet, ces derniers témoignent du fait qu'ils n'ont pas nécessairement ressenti le besoin de partager cette situation, mais ils ont fait un travail personnel sur eux-mêmes. Bien entendu, cela ne prouve aucunement qu'ils ont tout réglé. Les sujets mentionnent également que leurs sentiments sont ambivalents concernant la responsabilité de l'entraîneur à les aider à passer au travers de cette épreuve. Cela peut s'expliquer du fait que chez ceux qui ont dû abandonner à cause d'une décision provenant

de l'entraîneur, la relation s'est révélée par la suite plus tendue. Le lien entre l'athlète et l'entraîneur est une autre variable à prendre en considération.

Pour quelques athlètes, l'expérience de deuil vécue par un membre de la famille leur a permis de mieux traverser leur rupture. Finalement, presque tous semblent s'entendre pour dire qu'une forme d'accompagnement serait probablement importante pour que l'athlète puisse traverser ce moment plus facilement. Cependant, comme on ne peut en prévoir le processus, ils spécifient que l'aide apportée devrait correspondre au besoin de chacun ou chacune pour un meilleur respect de leur personnalité.

## CHAPITRE 6

### INTERVENTION AUPRÈS DES ATHLÈTES

Les termes réinsertion , reconversion, insertion socioprofessionnelle ou suivi social, sont tous utilisés pour identifier la période de vie où l'athlète effectue la transition de son sport vers une nouvelle carrière. Cette période est décrite comme un processus de désengagement, de dé-identification et de resocialisation. Dans cette étude, je pense que les termes de reconversion et de transition sont appropriés pour les athlètes adolescents.

Werthner et Orlick (1986) mentionnent que l'athlète expérimente la retraite difficilement lors de cette période de vie. Ils ajoutent que la réaction de chaque individu varie selon les degrés d'émotions et de stress physique. Chaque athlète fait donc face à une période d'ajustement durant sa transition d'athlète à ex-athlète. Ce « processus d'ajustement à la fin de carrière en sport est multifactoriel, complexe et individuel » (Baillie et Danish, p. 95) et ce, que ce soit au niveau du statut, du nouveau style de vie ou du nouveau réseau social.

Chamalidis (2000) souligne que les athlètes éprouvent des difficultés à s'adapter à une nouvelle vie sociale et professionnelle car ils avaient l'impression d'être dans un cocon. La protection par leur entourage les coupe de tout ce qu'ils ont à découvrir et à apprendre. À la sortie, ils découvrent que c'est beaucoup plus difficile qu'ils ne le

croyaient de s'adapter à leur nouvelle vie. Il faut donc amener les athlètes à percevoir la retraite de leur sport comme une occasion de développer d'autres avenues.

## **6.1 La situation actuelle dans le monde**

Comme le mentionne Fleurance (1997), dans plusieurs pays, la mise en place de programmes de « gestion de carrière », de transition ou reconversion ont vu le jour. Cependant, la dynamique, les conséquences et les solutions du processus de reconversion ne sont pas parfaitement établies (Ibid.).

Chamalidis (2000) souligne que certains pays, comme la France, ont établi une aide aux athlètes provenant de divers ministères et comités dont la visée est d'assurer le suivi social des athlètes, la formation et la promotion sociale dans le cadre d'actions de suivi et d'aide à l'orientation et à l'insertion. En Australie, le Victorian Institute of Sport existe depuis 1990, tandis qu'aux Etats-Unis, l'Olympic Job Opportunities Programm existe depuis 1988 (Fleurance, 1997).

Au Canada, c'est en 1985 qu'a été créé le Centre de Carrière pour Athlètes Olympiques. Aux trois centres régionaux soit Toronto (1985), Calgary (1988) et Montréal (1993), les services de consultants, psychologues et chercheurs en psychologie du sport sont fournis pour aider les athlètes dans la planification de leur carrière et pour répondre à leurs besoins en conseil (Fleurance, 1997). Le Canada fait donc figure de précurseur à ce niveau.



En ce qui concerne la recherche actuelle, aucune aide n'est apportée aux jeunes athlètes adolescents. Il serait bon de faire de la prévention au niveau des clubs et des équipes sportives ou encore, sensibiliser les entraîneurs au processus de deuil que doivent vivre certains de leurs athlètes à la suite de la rupture de leur discipline sportive.

## **6.2 Identification des athlètes à risque**

Fleurance (1997) mentionne que nous ne sommes pas encore à même d'identifier les athlètes qui sont potentiellement à risque lors de ces changements, pas plus que nous ne sommes capables d'offrir des services de soutien qui optimiseraient le processus d'ajustement.

Néanmoins, Pearson et Petitpas (1990) ont tout de même jeté les bases d'une grille d'identification des athlètes susceptibles d'avoir des problèmes ou qui pourraient faire l'objet d'un dépistage :

- les athlètes qui ont fortement construit leur identité sur leur performance sportive;
- les athlètes pour qui ils existent un grand fossé entre le niveau d'aspiration et le niveau d'habiletés;
- les athlètes qui ont vécu une expérience similaire antérieurement même à un moindre degré;
- les athlètes qui sont limités par leurs habiletés générales et qui s'adaptent en changeant émotionnellement ou par des comportements déficitaires;

- les athlètes qui sont limités dans leur habileté à former et à maintenir un soutien relationnel;
- les athlètes qui doivent négocier avec la transition dans un contexte (social et/ou physique) en manque de ressources matérielles et émotionnelles.

Comme le souligne Bauche (1998, p. 237), il devient important de « donner au sportif la possibilité d'affronter ses représentations personnelles, de l'amener à rencontrer son propre désir par rapport à la partie qu'il a à gagner avec lui-même ou reconsidérer son désir dans la relation qu'il entretient avec l'objet investi ». Il importe donc d'établir un protocole de préparation à la retraite. Ce protocole permettrait d'accompagner l'athlète vers une deuxième carrière ou aider celui-ci à donner un sens à la fin de sa carrière sportive.

### **6.3 Principaux modèles d'intervention**

Un certain nombre d'études ont présenté divers modèles d'intervention qui ont été mis en place auprès des athlètes pour leur permettre de mieux entreprendre et réaliser la transition après la rupture de leur discipline sportive. Je constate une faiblesse de ces approches au plan théorique. La retraite de l'athlète est abordée comme un problème vécu par la personne concernée plutôt que comme une transition ou une étape dans la vie d'un individu. Néanmoins, examinons des modèles d'intervention les plus utilisés.

a) Le modèle d'analyse de la retraite de Sussman (In Asselin, 1992, p. 15) propose la réalisation des étapes suivantes :

- établir les variables individuelles;
- trouver les contraintes internes;
- trouver les variables situationnelles et structurales;
- voir à l'utilisation des systèmes de relations;
- prendre conscience de la perception de la situation.

b) Le modèle conceptuel de la retraite athlétique de Taylor et Ogilvie (1994) présente les étapes suivantes :

- faire le constat des principales causes de la retraite;
- établir les facteurs relatifs à l'adaptation à la retraite;
- faire l'inventaire des ressources disponibles pour une meilleure adaptation à la retraite;
- optimiser la qualité de l'adaptation à la retraite;
- intervenir en cas de difficultés de retraite athlétique.

c) Le modèle de planification de la transition de Petitpas, Brewer et Vaa Raalte (1996)

(In Grandisson, 1997, p. 11) cite les étapes suivantes :

- la période avant la retraite : mise en valeur de ce qui s'en vient;
- la période pendant la retraite : assurer un soutien;
- la période après la retraite : pouvoir accéder à du « counseling ».

Les deux premiers modèles ont omis la période précédant la retraite ou la transition.

C'est une étape importante de dépistage, de préparation, voire de planification. Cette

période est, je crois, d'une importance capitale pour éviter que l'athlète ne s'enlise dans un processus de transition qui ne sera pas le sien ou encore, qu'il se retrouve dans un vide existentiel parce qu'il n'a pas reçu aucune préparation ou aucun accompagnement. Les deux premiers modèles oublient la prévention. L'athlète se retrouve devant le fait accompli. Les blessures ont déjà commencé à faire des ravages avant que l'on s'aperçoive des difficultés vécues par l'athlète. La prévention empêche bien des fois la réparation.

Je préconise le troisième modèle puisque l'approche au plan théorique est davantage globale. Les trois étapes renferment les trois temps du processus de préparation à la rupture ou à la retraite de l'activité sportive. À la section 6.5, mon modèle personnel, j'explique plus précisément les étapes de la planification de la transition vers la retraite d'une activité sportive.

#### **6.4 Processus d'accompagnement**

Chamalidis (2000, p. 160) souligne qu'un « environnement empathique et compréhensif constitue un soutien important quand il s'agit d'accompagner le champion en transition et de l'aider à compenser la perte du statut de champion actif ». Dans ce contexte, l'accompagnement individuel ou suivi individuel, « permet l'élaboration des conflits globaux liés à la problématique de la fin de carrière » (Chamalidis, 2000, p. 198) afin de donner un sens et une direction à sa vie. Il s'agit de permettre à l'athlète de prendre du recul, de pouvoir examiner la situation actuelle, ses limites et ses désirs, afin de pouvoir affronter ce qui suivra après sa carrière. Comme le souligne Chamalidis (2000, p. 178)

Le bilan de sa carrière permet « de résumer le passé et de tirer des conclusions pour mieux s'adapter au présent ». C'est lors de cette étape que l'athlète peut exprimer ses sentiments et ses émotions, adopter de nouvelles priorités et élaborer d'autres projets. L'accompagnant devra s'adapter au vécu de l'athlète car « n'importe quelle intervention doit s'adapter à la particularité des expériences vécues » (Chamalidis, 2000, p. 195). Le milieu et le rythme de vie d'un athlète ne ressemble pas à celui d'un autre.

Étant donné que plusieurs [athlètes] vivent difficilement la fin de carrière, il faut anticiper « les phénomènes liés au désentraînement » tant au niveau physique (hyperphagie, besoin de bouger, perception de sensations devenues inutiles,...) qu'au niveau psychique (anonymat, solitude, rapport au langage verbal et à la compétition hors-cadre). (Chamalidis, 2000, p. 196)

Il est important de focaliser sur l'histoire personnelle de l'athlète, de l'interroger sur la façon de préparer l'arrêt de sa carrière car l'intervention doit s'adapter aux expériences de vie vécues par celui-ci. De plus, l'accompagnant doit faire l'effort de mieux comprendre la spécificité du milieu dans lequel l'athlète évolue. À titre d'exemple, un joueur de tennis est loin de ressembler à celui d'un joueur de base-ball.

L'accompagnement consiste à soutenir l'athlète ou de dédramatiser la situation avec celui-ci afin de le soulager de son poids actuel. Ainsi, le travail entrepris avec l'accompagnant donnerait la possibilité à l'athlète de découvrir les ressources psychiques qui faciliteront le plus possible la fin de sa carrière.

Une autre façon d'accompagner l'athlète est celle du groupe de parole. Ce groupe de parole permet à d'autres athlètes de se sentir plus à l'aise pour « s'exprimer librement sur

leur situation professionnelle et sur les expériences concrètes qui les intéressent ou qui les préoccupent d'une façon conflictuelle » (Chamalidis, 2000, p. 199). Le groupe de parole devient un lieu de travail, de remise en question, de réflexion sur son expérience où les uns peuvent profiter des apports des autres, s'enrichir du point de vue de chacun des membres participants. Le groupe permet à l'athlète de valider ses compétences et de partager ses expériences.

Le groupe de parole permet de s'interroger ou de se poser des questions sur la façon de vivre une certaine période, de parler des cas réels et/ou de situations problématiques. L'athlète peut prendre ainsi conscience qu'il n'est pas seul avec ses préoccupations, que d'autres vivent la même chose ou autrement et qu'il peut en discuter avec les autres participants. Cela lui permet de l'aider à mieux gérer les situations (Chamalidis, 2000).

Selon Chamalidis (2000), le travail d'accompagnement :

- permettra à l'athlète d'être plus autonome dans la gestion de sa carrière;
- facilitera l'amélioration des performances par l'intermédiaire d'une maîtrise de la gestion du hors terrain sportif;
- donnera à l'athlète des compétences et des ressources qui faciliteront sa transition vers une autre orientation professionnelle;
- rendra transférable les compétences sportives dans un autre univers de travail;
- et permettra de vivre une reconversion réussie.

## **6.5 Mon modèle personnel de prévention et d'intervention**

Grâce aux objectifs poursuivis dans le cadre de cette maîtrise et en travaillant avec certains athlètes, il m'a semblé important de mettre en place mon propre modèle de prévention et d'intervention.

### Étape 1 : Dépistage et cueillette d'informations

- présence du psychologue sportif ou d'un intervenant social (disponibilité, compétence de celui-ci);
- identification des athlètes à risque par le biais de la cueillette d'informations : âge chronologique, type de personnalité, buts et objectifs poursuivis, performances atteintes, blessures, niveaux d'aspiration et d'habiletés, limitations physiques ou relationnelles, comportements déficitaires, ressources matérielles et émotionnelles, compétences développées;
- cueillette d'informations auprès de l'athlète, de l'entraîneur, des parents, de l'équipe ou du club, par le psychologue sportif (opinions sur les besoins probables de l'athlète, sa vision de l'avenir, sa possible orientation ou ses futurs projets).

### Étape 2 : Prévention et intervention

#### 1. Accompagnement psychologique

- informer l'athlète sur la retraite (prise de conscience, planification ou préparation à celle-ci);
- favoriser une verbalisation du vécu et du ressenti;

- aider à développer son autonomie si le besoin se faire sentir;
- permettre d'explorer ses valeurs et l'aider à faire face à la pression;
- explorer sa perception de la situation actuelle et à venir, puis cueillir des propositions d'aménagement;
- déterminer les motifs d'engagement (ses motivations, le pourquoi, qu'est-ce qu'il en retire);
- reconnaître son statut temporaire d'athlète et savoir prendre la décision d'arrêter;
- informer l'athlète sur le processus de deuil qu'il aura à faire au moment d'une éventuelle rupture avec sa discipline sportive.

## 2. Établir l'état des ressources disponibles pour une meilleure adaptation à la retraite chez l'athlète

- identifier ses besoins et ses attentes;
- identifier son réseau de soutien social (ne pas être laissé seul) et émotionnel (gérer les émotions) et voir à l'améliorer;
- prendre conscience des autres domaines de la vie (famille, amis, loisirs, etc.);
- identifier, travailler à accroître ou à transformer les habiletés ou compétences actuelles (que retire-t-il de son passage dans le sport ou de son activité) pour les transférer vers la future orientation (compétences transférables), faire un bilan personnel de ses forces et faiblesses;
- permettre d'avoir accès à d'autres services professionnels au besoin (ex. : orientation, etc.);



- faire la recherche de ses centres d'intérêts ou nouvelles activités de remplacement (comment se tiendra-t-il occupé, que fera-t-il, emploi, études, projets, etc.), préparer des alternatives et construire les objectifs pour les atteindre;
- planifier une préretraite;

### Étape 3 : Choix du type de retraite

#### 1. Préretraite : déterminer comment sera vécue la préretraite

- ralentissement des activités;
- développement de nouveaux intérêts ou projets;
- mise en place des différentes stratégies d'aménagement;
- début d'une période d'adaptation à la nouvelle vie.

#### 2. Retraite volontaire : déterminer les principaux motifs qui peuvent amener l'athlète à prendre une retraite de façon volontaire

- nouveaux intérêts ou projets;
- sens de l'accomplissement (buts et objectifs atteints);
- nouvelles priorités professionnelles;
- nouvelles relations avec la famille et les amis;
- avoir des ressources financières adéquates.

#### 3. Retraite involontaire : déterminer les principales causes ou principaux motifs qui peuvent amener l'athlète à prendre une retraite de façon involontaire

- âge chronologique (performances diminuent avec l'âge);
- non sélection;
- blessure ou maladie;
- problèmes avec l'entraîneur ou l'organisation;
- difficultés financières ou déménagement;
- conflit sport et études;
- relations interpersonnelles difficiles;
- baisse de rendement ou contre-performances (résultats déclinants);
- traumatismes physique ou psychologique;
- ne retire plus aucun plaisir de la pratique de son activité;
- manque de motivation;
- impossibilité d'atteindre ses buts et ses objectifs.

#### Étape 4 : Période d'adaptation

- voir à ce que l'athlète s'adapte à la rupture et que son propre développement personnel et social ne soit pas compromis; voir à la transposition des acquis;
- protéger son identité en essayant de trouver une autre activité de remplacement qui sera signifiante pour l'athlète;
- favoriser la prise de décision par l'athlète afin que ce dernier sente qu'il prend lui-même la décision de sa retraite;
- protéger son identité sociale, c'est-à-dire son besoin de regard ou de reconnaissance du public pour son estime de soi et ce, par le biais de son réseau familial et de ses amis;

- aider l'athlète à faire les ajustements psychologique, social, financier et occupationnel nécessaires au nouveau rythme de vie;
- aider l'athlète à percevoir l'avenir comme le développement de nouvelles avenues;
- déterminer de nouveaux buts et objectifs;
- prévoir une période de temps, où l'athlète se détende, se rafraîchisse, se régénère, reprenne des forces, quelques jours, quelques semaines ou même, quelques mois;
- voir à ce que l'athlète maintienne une bonne condition physique pour garder une image positive de soi;
- entreprendre une nouvelle activité permettant à l'athlète de s'absorber dans autre chose qui captera son intérêt, lui redonnant un sentiment de contrôle personnel sur son existence (ex. : devenir entraîneur).
- finalement, aider l'athlète à effectuer un travail de deuil.

## Étape 5 : État de la retraite

### 1. Retraite en santé

- nouveaux buts et objectifs;
- bon contrôle des principales variables psychologiques et physiques;
- période d'adaptation et de transition réussie.

### 2. Retraite en crise

#### a) Principales conséquences physiques

- santé physique négligée ou diminuée;
- augmentation de la consommation d'alcool, de drogues ou autres;
- relâchement physique (abandon de la pratique d'un sport);
- épuisement physique.

#### b) Principales conséquences psychologiques

- susceptible de vivre des périodes de dépression et d'agressivité;
- peut vivre des moments de tristesse, de solitude, d'impuissance et de retrait;
- forts désirs antisociaux menant à des comportements inhabituels;
- comportements d'autodestruction à partir de la consommation d'alcool, de drogues et des comportements suicidaires;
- problèmes familiaux et sociaux;
- baisse de la confiance en soi;
- peur de quitter le monde sportif;
- problème d'identité;
- problème d'image de soi;
- épuisement psychologique.

#### Étape 6 : Intervention

Diverses interventions peuvent être expérimentées aux niveaux cognitif, émotionnel, comportemental ou social. Les principales stratégies employées peuvent consister en un :

1. Travail sur la résolution de problèmes, sur la prise de décision et sur les habiletés personnelles pour arriver à avoir une image positive de soi-même.

2. Renforcement positif, relaxation et restructuration cognitive.
3. Thérapie individuelle ou de groupe; accompagnement psychologique.
4. Groupe de parole.
5. Psycho kinésithérapie (déprogrammation).
6. Etc.

La retraite n'est pas nécessairement un état de détresse ou de douleur psychologique. Une retraite en santé ou en crise dépendra de la manière dont auront été vécues les premières étapes du processus et des principales variables psychologiques, sociales et environnementales citées précédemment. Je crois, que le fait de penser ou de travailler tout de suite son après carrière permettra à l'athlète d'être un sportif plus équilibré au moment présent tout autant que lors d'une éventuelle retraite. Contrairement aux modèles précités, il est importe de travailler en prévention avec l'athlète et de préparer ce dernier à l'éventuelle rupture plutôt que d'attendre un moment de crise.

Il s'agit donc de trouver une continuité entre l'apprentissage effectué au cours de la carrière sportive et de la valider par une nouvelle activité de remplacement, tout en faisant un travail de désinvestissement de l'activité sportive par la voie du deuil.

## CHAPITRE 7

### LES RETOMBÉES

Après avoir terminé ce mémoire, il me semble important de dire pourquoi j'ai entrepris ce périple. Ce voyage de cinq ans aura laissé des traces indélébiles à la fois sur ma personnalité et ma façon de penser ou de réfléchir à certains événements ou comportements. Ce mémoire est donc un outil de transformation personnelle et professionnelle amenant une nouvelle vision ou conscience face à l'accompagnement lors d'une rupture de la discipline sportive chez un athlète adolescent.

Dans un premier temps, je parlerai de mon vécu à la maîtrise et des changements que cette dernière a apportés dans ma vie personnelle et professionnelle. Dans un deuxième temps, j'aborderai les pistes de solution qui semblent s'ouvrir à moi pour tenter de conscientiser mon environnement à cette situation difficile vécue par les jeunes athlètes.

#### **7.1 Bilan personnel**

##### **7.1.1 Ma mission ou un rêve**

Au tout début, j'ai vécu la maîtrise comme un beau défi à réaliser, une activité épanouissante. De hautes études, de nouvelles perspectives, de la nouvelle matière, un beau projet ou une ambition, un beau bébé à rendre à terme. J'étais conscient de l'énergie que j'aurais à y mettre mais cependant, j'étais loin de me douter des

préoccupations que cette maîtrise engendrerait. Triste vérité qui m'a fait graduellement remettre en question mon implication dans un tel projet. Dépendamment des périodes de vie personnelle, j'ai oscillé entre l'enthousiasme et la peur de ne pas me rendre au bout. Je portais un doute quant à savoir si j'avais entrepris un projet qui me dépassait. Néanmoins, ce sentiment d'ambivalence, mélange d'enthousiasme et d'anxiété m'a confirmé l'authenticité de mon projet. Il y avait en moi un appel ressenti pour « changer le monde ».

Ce qui m'a vraiment convaincu de réaliser ce projet, c'est la lecture du livre de Jean Monbourquette : « À chacun sa mission; découvrir son projet de vie ». Comme le souligne Monbourquette (1999, p. 19), « Dans certains cas, la mission peut consister à opérer un changement d'attitude; d'autres fois, on peut aller jusqu'à changer de carrière ou d'emploi. Pour certains, s'acquitter de sa mission signifiera peut-être de choisir un nouveau style de vie ».

Monbourquette affirme qu'on peut réaliser sa mission personnelle en ne l'ayant pas découverte ou en l'ayant refusée, mais que c'était la mission qui choisissait l'individu. Cette mission peut aussi s'annoncer par des états d'âme. Il semble que chacun possède une vocation ou une mission spécifique dans la vie, de telle sorte que l'individu est unique et irremplaçable car sa vie ne peut jamais être reproduite. Monbourquette (1999, p. 23) mentionne qu'« on peut fuir notre mission, se méprendre sur sa nature, croire l'avoir trouvée mais on restera hanté par celle-ci comme par un fantôme, tant et aussi longtemps qu'on ne lui aura pas obéi ».

Monbourquette (1999, p. 24) continue en disant :

Notre tâche consiste non pas à créer notre mission, mais à la laisser se développer sur place en nous. Elle émerge de l'intérieur de soi. Elle se développe lentement, parallèlement à la croissance de l'être. Personne ne peut nous révéler notre mission. Nous seuls, sommes capables de la découvrir. Elle est le fruit d'un labeur fait de réflexion, de solitude et aussi de crainte de se tromper.

Ainsi, depuis quelques années déjà, mon intérêt récurrent pour la psychologie sportive, cette fascination tenace à laquelle j'étais confronté, m'a convaincu que l'attraction que je chérissais envers cette discipline, mon désir de changer des choses, de faire évoluer la communauté sportive, se révélait de plus en plus comme l'existence d'une mission à réaliser. Bien entendu, avant d'en arriver à cette conclusion, il y a eu de nombreuses heures de réflexion qui, parfois, ont été, je dirais, confuses. Des heures doublées d'appréhension de se lancer dans un projet dont la finalité est la totale inconnue. Ne pas savoir comment j'en sortirai, quelle aura été ma transformation si je réussissais à atteindre mes objectifs, ou même à provoquer des changements, ont été des préoccupations qui ont jalonné mon parcours.

Je savais déjà que cet accomplissement exigerait de moi, un engagement total. Engagement que je qualifie comme étant extrêmement difficile et épuisant. Cependant, la contrepartie était très gratifiante. Qui trouve sa mission et l'exploite à fond peut rendre des services à la communauté. C'est un moyen de trouver un sens à sa vie et même, dans certains cas, de combler un vide. En découvrant sa mission, on



y trouve des raisons de vivre et d'être heureux de ce qu'on fait ou réalise, quels que soient les obstacles, les difficultés ou les souffrances rencontrées.

C'est dans cette passion ou ce rêve, cette vive inclination vers la psychologie sportive que j'ai encore trouvé des forces pour mener à terme cette maîtrise. On ne peut donc pas se tromper en s'engageant dans une voie qui nous passionne.

### **7.1.2 La maîtrise comme outil de transformation personnelle**

Comme outil de transformation, la maîtrise a agité à deux niveaux, soit celui de coordonnateur des activités sportives interscolaires et également, au niveau de mon implication comme entraîneur.

Mentionnons premièrement qu'en tant que coordonnateur, la gestion et l'encadrement du programme interscolaire sont mes priorités. De bons entraîneurs, un bon encadrement de ceux-ci et de bons athlètes vont donner forcément de bons résultats. La réalité, c'est que depuis la dernière décennie, plusieurs jeunes ne pensent plus de la même façon que nous ou leurs collègues précédents. La compétition n'est plus la seule chose qui prime et la seule raison pour laquelle ils décident de pratiquer une activité sportive.

Le plaisir et la participation ont pris beaucoup de place et les objectifs des jeunes ont donc, par le fait même beaucoup changé. Il importe de s'adapter à cette nouvelle génération. Ça m'a pris un certain temps avant de me rendre compte que j'avais

besoin de m'adapter à la nouvelle réalité. Maintenant, je considère que les fameuses bannières que l'on remporte lors des championnats ne sont que des bouts de tissus et que, ce qui importe, c'est le plaisir à compétitionner. Le plaisir peut se retrouver en compétitionnant. Tout est dans la façon de traiter l'athlète, de l'encadrer et de lui montrer le chemin en le respectant dans ses propres valeurs.

Mon rôle est toujours de faire la gestion du programme. Mes intentions sont davantage orientées à faire évoluer l'athlète dans sa discipline sportive, de lui faire vivre de belles expériences, de lui donner un encadrement de qualité tout en m'assurant que ce dernier respecte l'éthique du sport étudiant. Je vois également à ce que l'encadrement par les entraîneurs soit de bonne qualité, c'est-à-dire qu'ils octroient du temps à l'athlète pour qu'il puisse connaître les objectifs qu'il veut atteindre et de l'aider à y arriver en formant une équipe avec eux. Je travaille très fort pour modifier la philosophie des entraîneurs et les amener à cheminer, à mieux comprendre les adolescents, le rôle qu'ils doivent jouer et le modèle d'adulte qu'ils peuvent représenter pour eux.

Comme entraîneur, je dirais que le changement est encore plus radical. De l'entraîneur rigide et extrêmement exigeant, j'en suis arrivé à écouter beaucoup plus les athlètes sur leurs motivations, leurs satisfactions et leurs aspirations. Je me suis adapté à leurs propres exigences tout en étant moins exigeant envers moi-même. J'entends par là, que j'ai appris à prendre du temps, à les laisser prendre plaisir tout en gardant à l'œil les objectifs que nous nous sommes donnés, eux et moi. C'est là

mon rôle d'entraîneur. Ma responsabilité est de les amener vers l'objectif, mais en s'assurant qu'ensemble, nous ayons du plaisir à le faire. Je ne dirais pas que c'est facile à tous les entraînements, mais c'est tout de même fantastique de les voir rigoler à la fin d'une pratique parce qu'ils ont la permission de faire des choses qu'ils ne pourraient pas faire lors d'une partie : les laisser jacasser, puis reprendre le contrôle et hop, ici on travaille, puis on relâche quelques instants.

La maîtrise a été un déclencheur pour cibler ma passion en psychologie sportive. Elle a été le début d'une prise de conscience qu'il n'y a pas juste le sport dans la vie d'un jeune, qu'on peut pratiquer un sport pour toutes sortes de raisons, la dernière étant la compétition. J'ai eu la piqûre de savoir, de connaître ce qui se passait dans la tête de jeunes athlètes. Quelle place prenait leur activité sportive dans leur vie? Quel sens ils donnaient à leur discipline sportive? Qu'est-ce qu'ils vivaient pendant cette période de leur vie? Ce mémoire m'a permis de mieux les comprendre et peut-être même de pouvoir les aider le cas échéant.

## **7.2 Pistes de solution**

### **7.2.1 Changement de perspective ou de vision**

Il est donc très clair pour moi maintenant que le plaisir des athlètes, sous toutes ses formes, est un objectif primordial à atteindre et à maintenir pour que ces derniers demeurent dans le programme et restent performants. Cette nouvelle philosophie se traduit dans les stages de formation que je donne aux nouveaux entraîneurs en région.

Je continue à travailler avec les entraîneurs qui sont sous ma responsabilité. Si je réussis à inculquer qu'une simple petite prise de conscience face à l'importance de prendre soin psychologiquement des athlètes, j'aurai atteint ainsi mes objectifs. Ainsi, la nouvelle génération d'entraîneurs formés partageront un nouveau point de vue du développement de l'être humain.

Je sais pertinemment que pour le moment, je ne suis qu'une petite goutte dans cette mer d'entraîneurs. Je continue d'en parler autour de moi, de propager ma vision de l'entraînement. Il importe d'abord que les jeunes aient du plaisir à jouer et à se construire une image positive d'eux-mêmes à travers leur discipline sportive. Lorsqu'il y a une non sélection ou une rupture à cause d'une blessure, l'entraîneur a le devoir de rencontrer individuellement l'athlète. Au début de l'année, j'informe tous les athlètes qu'ils peuvent venir me rencontrer s'ils ont une difficulté quelconque avec l'équipe.

### **7.2.2 L'écriture**

D'ici quelques années, j'espère pouvoir écrire un livre qui alliera le plaisir et la performance, tout en remettant en cause le rôle de l'entraîneur. Je souhaite informer les entraîneurs sur la responsabilité qu'ils ont de préparer les athlètes à une fin de carrière équilibrée et motivante. Je veux insister sur l'importance de dédramatiser la situation avec les athlètes, mais surtout de prendre soin d'eux en apprenant à communiquer avec ceux-ci. Je souhaiterais faire prendre conscience aux entraîneurs qu'accepter de partager du temps avec l'athlète en l'écoutant ou en l'accompagnant

est l'un des plus beaux cadeaux qu'ils peuvent leur faire. L'entraîneur doit prendre conscience qu'il peut devenir pour l'athlète une figure importante dans son cheminement athlétique et dans son développement personnel.

### **7.2.3 La formation**

Pour former des entraîneurs à entrer en relation avec des athlètes adolescents, il importe d'investir de mon temps futur dans la préparation d'un programme court de niveau universitaire qui pourrait être offert aux entraîneurs et administrateurs sportifs de la région. Un beau et grand défi pour convaincre les entraîneurs de l'importance de la formation, de la pertinence et de la nécessité d'une nouvelle approche avec les athlètes adolescents. Pour ce faire, il importe de se donner des moyens et des outils pour y parvenir.

### **7.2.4 Le présent**

Depuis un an, je travaille comme consultant auprès du Club de patinage artistique avec les athlètes du sport-études. Un de mes objectifs est de mettre en application ce que ma maîtrise et ma formation au Programme National de Certification des Entraîneurs m'a permis d'apprendre, mais surtout de prendre soin de des jeunes grâce au modèle de prévention et d'intervention que j'ai conçu en prenant le temps de les écouter, de les lire et de les accompagner vers un futur qui n'est pas si loin.

Toutes ces pistes de solution ne sont que des gouttes d'eau dans un énorme bassin d'entraîneurs et dans un monde où l'excellence et la performance dominent.

Néanmoins, j'ai l'espoir de pouvoir semer, ne serait-ce que quelques graines, une certaine responsabilité chez les entraîneurs dans un système dont la priorité est beaucoup plus d'exploiter l'athlète que d'en prendre soin. Peut-être est-ce un beau rêve? Seul le temps pourra me confirmer le tout, mais j'aurai fait l'effort de poursuivre ma « propre » mission.

## CONCLUSION

Cette recherche d'inspiration phénoménologique herméneutique s'inscrit dans un cadre constructiviste. Elle a été orientée vers une approche interprétative/qualitative de type inductive et exploratoire et visait à comprendre la façon dont les adolescents vivent la rupture de leur discipline sportive ainsi que le sens qu'ils lui donnaient.

Cette démarche de recherche s'inscrit dans une perspective de compréhension. À partir de l'expérience de rupture vécue par quelques athlètes, des connaissances ont émergé d'un passé encore présent. En tant que chercheur, j'ai partagé avec les sujets de la recherche un moment d'intimité riche de sentiments et d'émotions. L'entretien compréhensif de Kaufmann, choisi comme outil méthodologique m'a permis de dégager les grandes lignes du vécu des huit sujets-collaborateurs tout en leur permettant de rester eux-mêmes.

Le dévoilement et l'analyse des entretiens ont permis de savoir que le plaisir et l'engagement sont des éléments fondamentaux dans la pratique de la discipline sportive et lorsque que ces éléments disparaissent, l'athlète adolescent perd sa motivation et se réoriente ailleurs. Cette étude confirme également que lorsque les athlètes doivent abandonner ou se retirer à cause de la non sélection et de blessures, ces derniers essaient de trouver une activité de remplacement liée étroitement à leur discipline sportive.

La majorité des adolescents vivent cette rupture difficilement. Le renoncement entraîne plein de sentiments et d'émotions. Cette perte est suivie d'une période de deuil plus ou moins longue selon la personnalité de l'individu, mais laisse des traces indélébiles pendant une période de temps plus ou moins déterminée. Je me suis rendu compte pour quelques athlètes, qu'un deuil non résolu demande un accompagnement et ce, qu'importe l'espace de temps entre la rupture et le moment de l'énoncé.

Chez chacun des sujets, j'ai pu remarquer le temps investi, l'importance et la valeur qu'ils donnaient à la pratique de leur activité. La perte de celle-ci a d'ailleurs eu des conséquences pour plusieurs d'entre eux, que ce soit sur les notes scolaires, leur motivation à l'école, leur état psychologique ou la perte d'identité. Ces conséquences sont amoindries chez les sujets qui ont renoncé à leur discipline sportive par choix .

L'entraîneur peut devenir un modèle d'influence dans la vie d'un athlète. Ce dernier, a été un jour ou l'autre influencé soit par un entraîneur, soit par un parent ou encore un membre de l'organisation sportive. Les sujets de l'étude n'ont pas eu la chance d'être accompagné lors de la rupture de leur discipline sportive. Cependant, leur participation à cette recherche a été un moyen pour certains d'entre eux de régler en partie ou en totalité leur deuil. Ce mémoire m'a confirmé l'importance d'accompagner les athlètes adolescents lors de la rupture de leur activité sportive. Le modèle proposé permettra d'enclencher un processus de dépistage et d'intervention profitable à l'adolescent, favorisant ainsi une meilleure réorientation. Reste à savoir maintenant où me mèneront ces pistes de solution, cette mission qui m'habite toujours, ce beau rêve qui continue à



cheminer. Une seule chose demeure encore, toujours avancer et faire profiter aux futurs entraîneurs de mon expérience en tant que coordonnateur et entraîneur.

## Bibliographie

- Abels, Christine. 1998. L'accompagnement de l'enfant placé dans son travail d'histoire de vie. In Gaston Pineau. Accompagnement et histoire de vie. Paris/Montréal : L'Harmattan. 303 pages.
- Adam, Y. 1975. Sport et développement humain. Problème. Paris : Éditions sociales. 320 pages.
- Asselin, Marie-Claude. 1992. Passage à la retraite et devenir social et professionnel d'ex-athlètes de haut niveau au Québec. 228 pages. Mémoire de maîtrise en sciences. Québec : Université Laval.
- Association Régionale du Sport Étudiant de Québec. 1995. Le sport à l'école...une réussite! Québec : Association Régionale du Sport Étudiant du Québec Inc. 40 pages.
- Augendre, Philippe. 1985. «Psychologie et conduite de la vie : le travail de deuil». Revue Vie et santé, no. 1101, mars, pages 17-20.
- Baillie, Patrick H.F. et Steven J. Danish. 1992. «Understanding the Career Transition of Athletes». The Sport Psychologist, no. 6, pages 77-98.
- Barbaras, Simone. 1997. La rupture pour vivre. Paris : Éditions Robert Laffont. 199 pages.
- Bardin, Laurence. 1977. L'analyse de contenu . Paris : Presses Universitaires de France. 233 pages.
- Bauche, Patrick. 1998. Conséquences psychiques et psychopathologiques de l'arrêt de la pratique sportive chez l'athlète de haut niveau. 260 pages. Thèse de doctorat en Psychologie Clinique et Pathologique. Paris : Université Paris 13.
- Bodin, Dominique et Stéphane Heas. 2002. Introduction à la sociologie du sport. Sports études. Saint-Quentin-en-Yvelines : Éditions Chiron. 227 pages.
- Boizet, Fatima. 2002. L'appui, une forme d'accompagnement. Éducation permanente/EDF-GDF, supplément 2002, pages 15-21.
- Bolle de Bal, Marcel et Dominique Vesir. 1999. Le sportif et le sociologue : sport, individu et société. Histoire de Vie et formation. Paris : L'Harmattan. 303 pages.
- Bouet, Michel. 1968. Signification du sport. Paris : Presses universitaires de France. 671 pages.

- Boutinet, Jean-Pierre. 2003. Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. Carriérologie, revue francophone internationale, vol. 9, no. 1. [www.carriérologie.uqam.ca/volume09\\_1-2/03\\_boutinet/index.html](http://www.carriérologie.uqam.ca/volume09_1-2/03_boutinet/index.html)
- Bozouls, Jean-Philippe, Bruno Magliulo et Hubert Peres. 1981. Sport et société. Profil. Dossier; 535. Paris : Hatier. 80 pages.
- Chamalidis, Mark. 2000. Splendeurs et misères des champions. Montréal : VLB Éditeur. 210 pages.
- Chartrand, Luc. 1996. «Ne tirez pas sur les athlètes». L'actualité, vol. 21, no. 16, octobre, pages 25-26.
- Coakley, Jay. J. 1983. «Leaving Competitive sport: Retirement of Rebirth?». Quest Davis, vol. 35, no. 1, pages 1-11.
- Condamine, Andrée. 1994. La traversée du miroir ou La découverte d'un nouveau plus à l'enseignement après une remise en question professionnelle. Québec : Université Laval. 364 pages.
- Csepregi, Gabor. 1988. « Le sport a-t-il un sens? ». Science et esprit, vol. 40, no. 2, mai-juin, pages 209-225.
- Deits, Bob. 1999. Revivre après l'épreuve. Psychologie/Québecor. Outremont, Québec : Québecor. 256 pages.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. Recherche qualitative : Guide pratique. Montréal : Mc.Graw-Hall Editors. 142 pages.
- Drahota, Jo Anne Tremaine et D. Stanley Eitzen. 1998. «The Role Exit of Professional Athletes». Sociology of sport journal, vol. 15, no. 3, pages 263-278.
- Escriva, Jean-Pierre et Henri Vaugrand. 1996. L'opium sportif. Espaces et temps du sport. Paris; Montréal : L'Harmattan. 399 pages.
- Fleurance, Philippe. 1997. Entraînement mental et sport de haute performance. Les Cahiers de l'INSEP. No. 22. Paris : Institut du sport et de l'éducation physique. 318 pages.
- Frankl, Viktor. 1987. Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie. Montréal : Éditions de l'Homme. 164 pages.
- Gauvin, Lise. 1991. «L'excellence sportive : retombées psychologiques et styles d'intervention». Apprentissage et socialisation, vol. 14, no. 4, pages 259-265.

- Gernigon, Martine. 2002. Variations sur le thème de l'accompagnement. Éducation permanente/EDF-GDF, supplément 2002, pages 7-14.
- Gosselin, Michelle. 1994. «Le récit d'un processus en zig-zag ». Revue de l'association pour la recherche qualitative, vol. 11, automne.
- Gould, Daniel, Deborah Feltz, Thelma Horn et Maureen Weiss. 1982. «Reasons for attrition in competitive youth swimming». Journal of Sport Behavior, vol. 5, no. 3, pages 155-165.
- Gouvernement du Canada : Condition physique et Sport amateur. 1992. La situation de l'athlète de haute performance au Canada. Ottawa. 306 pages. Mémoire en arts.
- Grandisson, Annie. 1997. Conséquences physiques et psychologiques de la retraite chez des athlètes amateurs de haut niveau. Québec : Université Laval. 62 pages. Mémoire de maîtrise en psychologie.
- Guimond-Plourde, Renée. 1999. Étude d'une expérience vécue de visualisation : une histoire de sens pour des jeunes du secondaire deuxième cycle. Rimouski : Université du Québec à Rimouski. 259 pages. Mémoire en éducation.
- Hines, Scott et David L. Groves. 1989. «Sports competition and its influence on self-esteem development». Adolescence, vol. 24, no. 96, pages 861-869.
- Houde, Renée. 1995. Des mentors pour la relève. Québec: bibliothèque nationale de Québec : Éditions du Méridien. 253 pages.
- Kaës, René. 2001. Crise, rupture et dépassement. Paris : Dunod. 324 pages.
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Sajc. 2000. Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Éditions du CRP. 350 pages.
- Kaufmann, Jean-Claude. 1996. L'entretien compréhensif. Paris : Nathan. 127 pages.
- Klint, K. A. et M. R. Weiss. 1986. «Dropping In and Dropping Out: Participation Motives of Current and Former Youth Gymnasts». Canadian Journal of Applied Sport Sciences, vol. 11, no. 2, pages 106-114.
- Lagnel, Geneviève et Guy Lagnel. 2001. L'accompagnement, un trésor est caché dedans. Éducation permanente, supplément gratuit 2001, p. 79-85.
- Lalive, D'Épinay, J. Kellerhals, E. Christe et A. Clémence. 1983. «Diverses retraites. Classes sociales, enjeux et significations de la retraite». Loisir et société/Society and Leisure, vol. 6, no. 2, automne, pages 457-483.

- Landry, Réjean. 1998. L'analyse de contenu. In Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, sous la direction de Benoît Gauthier. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec. 529 pages.
- Le Bouëdec, Guy, Arnaud du Crest, Luc Pasquier et Robert Stahl. 2001. L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible? Paris/Montréal : L'Harmattan. 199 pages.
- Leff, Stephen S. et Rick H. Hoyle. 1995. «Young Athletes' Perceptions of Parental support and Pressure». Journal of youth and adolescence, vol. 24, no. 2, pages 187-203.
- Lemarchand, Joëlle. 1992. «Sportifs de haut niveau (en France). Le projet socio-professionnel global : quels objectifs, quelle politique?». Revue EPS, no. 236, juil.-août, pages 79-81.
- Lepage-Simard, Guillaume. 1999. Le sport interscolaire : un moyen pour accroître le sentiment d'appartenance d'une population étudiante. Québec : Université Laval. 98 pages.
- Le Petit Robert. 2000. Le Petit Robert. Paris : Dictionnaire Le Robert. 2757 pages.
- Magnane, Georges. 1964. Sociologie du sport. Collection idées. Paris : Gallimard. 190 pages.
- McGuire, Richard T. et David L. Cook. 1983. «The Influence of Others and the Decision to Participate in Youth Sports». Journal of Sport Behavior Mobile, vol. 6, no. 1, pages 9-16.
- McLaughlin, Paul. 1981. «Retraite : quelle transition? ». Champion, vol. 5, no. 2, mai, pages 14-17.
- Ministère des Affaires municipales. 1998. Les jeunes et l'activité physique : situation préoccupante ou alarmante? Québec : Bibliothèque nationale du Québec. 32 pages.
- Monbourquette, Jean. 1999. À chacun sa mission : Découvrir son projet de vie. Ottawa : Novalis. 201 pages.
- Orlick, Terry D. 1975. « Abandons dans le domaine athlétique : un tribut exorbitant payé à l'inefficacité ». Bulletin de l'Association canadienne des entraîneurs, BU-10, juillet, pages 11-13.
- Parlebas, Pierre. 1986. Éléments de sociologie du sport. Sociologies. Paris : Presses universitaires de France. 276 pages.

- Paul, Maëla. 2004. L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan. 352 pages.
- Pearson, Richard E. et Albert J. Petitpas. 1990. «Transitions of Athletes: Developmental and Preventive Perspectives». Journal of Counselling & Development, vol. 69, September/October, pages 7-10.
- Petitpas, Al., Steven Danish, Robert McKelvain et Shane Murphy. 1992. «A Career Assistance Program for Elite Athletes». Journal of Counselling & Development, vol. 70, January/February, pages 383-386.
- Pineau, Gaston. 1998. Accompagnements et histoire de vie. Histoire De Vie et formation. Paris : L'Harmattan; Montréal : L'Harmattan. 303 pages.
- Sarrazin, P. et E. Guillet. 2000. «Influences psychologiques et sociales de l'abandon versus investissement sportif : l'exemple du handball féminin». Congrès International de la SFPS. Paris INSEP.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 1998. L'entrevue semi-dirigée. In Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, sous la direction de Benoît Gauthier. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec. 529 pages.
- Senk, Pascale. 2001. «Les ruptures nous font grandir». Psychologies, no. 200, sept., page 79.
- Senk, Pascale. 2001. «Rompre... pour renaître (ou ce que rupture veut dire)». Psychologies, no. 200, sept., pages 74-78.
- Taylor, Jim et Bruce C. Ogilvie. 1994. «A Conceptual Model of Adaptation to retirement Among Athletes». Journal of applied sport psychology, vol. 6, no. 1, pages 1-20.
- Thomas, Raymond. 1993. Sociologie du sport. Que sais-je? Paris : Presses universitaires de France. 127 pages.
- Todisco, Enrico et Carlo Malchioris. 1998. «L'abandon de la pratique du sport chez les jeunes italiens». Espace – Populations – Sociétés, no. 2, pages 277-282.
- Tretiak, Vladislav. 1988. «Athlètes à la retraite en Union soviétique». Revue olympique, no. 246, avril, pages 169-170.
- Türkal, Laurence. 2001. Un exemple de formation à l'accompagnement en formation. In Le Bouëdec et Pasquier. L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible? Paris/Montréal : L'Harmattan. 199 pages.

Viorst, Judith. 1988. Les renoncements nécessaires. Paris : Éditions Robert Laffont. 400 pages.

Watson, Jean. (1998). Le Caring . Paris : Éditions Seli Arslan. 317 pages.

Werthner, Penny et Terry Orlick. 1986. «Retirement Experiences of Successful Olympic Athletes». International Journal Sport Psychologist, vol. 17, pages 337-363.

## **Annexes**



## Annexe 1

### Procédure à suivre pour le sujet-collaborateur :

1. Lire la procédure une première fois au complet.
2. Faire lire l'annexe 2 (lettre adressée aux parents) à tes parents.
3. Faire lire l'annexe 3 (consentement des parents) à tes parents et faire signer l'un d'eux.
4. Lire l'annexe 4 (lettre adressée au sujet-collaborateur) qui t'est adressé.
5. Je prendrai rendez-vous avec toi par téléphone au courant de la fin de semaine des 19 et 20 juillet pour une rencontre dans la semaine suivante.
6. Lors de l'entrevue, tu devras me remettre le consentement des parents signé. Avant de débiter celle-ci, je répondrai à tes questions si besoin est et nous signerons l'un et l'autre, l'annexe 5 (consentement de l'adolescent (e)).

D'ici là, si tu as d'autres interrogations, tu peux me rejoindre à 722-0282.

Benoit Ouellet  
Étudiant à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales  
Université du Québec à Rimouski

## Annexe 2

### Lettre adressée aux parents

Madame, Monsieur,

En tant qu'étudiant à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski, je sollicite votre autorisation concernant la participation de votre adolescent (e) à une recherche intitulée « Renoncer à sa discipline sportive ; une rupture difficile dans la vie de l'adolescent : repenser l'accompagnement et la prévention à partir d'une démarche compréhensive de l'expérience vécue ».

Dans le cadre de la présente recherche, je désire recueillir de l'information pour mieux comprendre comment se vit la rupture chez un adolescent qui renonce à sa discipline sportive, comprendre le sens qu'elle ou il donne à celle-ci. Par la suite, identifier les conséquences sur son développement personnel, social et scolaire.

L'entrevue, qui pourra durer au plus une heure, consiste à écouter votre jeune sur son expérience vécue dans la pratique de son sport lors de son passage à l'école secondaire. Bien entendu, je vous assure le respect de vos droits et ceux du jeune en ce qui concerne la confidentialité et l'anonymat des renseignements que votre adolescent (e) fournira.

La participation de votre jeune est volontaire à tout moment de la recherche. Toutes les informations qu'elle ou qu'il communiquera au cours de l'entrevue resteront strictement confidentielles. La publication des résultats globaux respectera l'anonymat de votre adolescent (e).

J'affirme en toute bonne foi ne prévoir pour vous, aucun désavantage ou inconvénient consécutif à la participation de votre adolescent (e) à cette recherche. Tout au contraire, j'estime que sa participation fera avancer les connaissances des réalités des adolescents d'aujourd'hui.

Je vous remercie dès à présent pour votre collaboration.

Benoit Ouellet  
893 des Peupliers  
Rimouski (Québec)  
G5L 9A6  
Tél. : 722-0282

### Annexe 3

#### Consentement des parents

J'ai lu la lettre précisant le cadre et les objectifs de la recherche intitulée « Renoncer à sa discipline sportive; une rupture difficile dans la vie de l'adolescent : quel accompagnement » menée par Benoit Ouellet ainsi que les engagements réciproques du chercheur et du sujet-collaborateur participant à cette recherche, à savoir mon adolescent (e).

C'est en connaissance de cause et tout à fait librement que j'autorise mon adolescent (e) :

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

à participer à une entrevue avec Benoit Ouellet, étudiant à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski.

Signature : \_\_\_\_\_

## Annexe 4

### Lettre adressée au sujet-collaborateur

Sujet-collaborateur,

Permetts-moi de te remercier d'avoir accepté de participer à la recherche intitulée, «Renoncer à sa discipline sportive ; une rupture difficile dans la vie de l'adolescent : repenser l'accompagnement et la prévention à partir d'une démarche compréhensive de l'expérience vécue».

Dans le cadre de mes études de Maîtrise en étude des pratiques psychosociales, j'essaie de comprendre comment tu as vécu cette expérience et ce qu'elle a signifié pour toi dans ta vie. À travers une entrevue, je vais recueillir de l'information pour mieux comprendre le sens que tu as donné au renoncement de ta discipline sportive et, par la suite, identifier les conséquences sur ton développement personnel, social et scolaire.

La date et l'heure de l'entrevue (prévoir au plus une heure) seront fixées avec toi prochainement par téléphone.

En espérant bientôt te rencontrer, accepte mes salutations.

Benoit Ouellet

Étudiant à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales  
Université du Québec à Rimouski

## Annexe 5

### Consentement de l'adolescent (e)

Je, \_\_\_\_\_, ai été choisi (e) afin de participer à l'étude de  
Nom et prénom du participant

Benoit Ouellet, « Renoncer à sa discipline sportive; une rupture difficile dans la vie de l'adolescent : quel accompagnement ».

Ma participation est volontaire et elle consiste à répondre verbalement à certaines questions posées lors d'une entrevue (durée approximative d'environ une heure).

J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur magnétocassette. Les réponses, commentaires, partages, ainsi que mon identité personnelle seront gardés confidentiels. Le contenu de cette entrevue servira uniquement à la présente étude.

Je sais que je suis libre de me retirer à n'importe quel moment, ou de ne pas répondre aux questions.

J'ai reçu les réponses à mes questions et je consens à participer volontairement à cette étude.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Participant (e)

Ce consentement a été lu, discuté et signé en ma présence et je certifie que je respecterai l'anonymat et la confidentialité de cette entrevue.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Chercheur

## Annexe 6

### Questions générales:

Il y a un an, tu pratiquais (discipline sportive) et tu as dû y renoncer. Peux-tu me raconter comment ça s'est passé pour toi? Tu avais quel âge à ce moment-là?

Quel était la ou les raisons de l'arrêt de ta pratique sportive?

Il y a quelques années, tu pratiquais une discipline sportive et tu as décidé d'arrêter. Peux-tu me raconter comment ça s'est passé pour toi?

### Questions spécifiques ou de soutien :

Comment as-tu vécu cette rupture? J'entends ici par le mot rupture, la séparation ou changement brusque et important, l'interruption ou cessation brusque de la pratique de ta discipline sportive.

Est-ce que ça été une dure épreuve à passer pour toi?

Comment as-tu fait pour y renoncer ou t'en sortir?

Peut-on dire que tu as vécu un deuil? J'attends par le mot deuil, une tristesse, une douleur psychologique, un renoncement difficile.

Quel sens donnais-tu à la pratique de ta discipline sportive?  
J'entends ici par le mot sens, la signification, la valeur ou l'importance que tu donnais à la pratique de ta discipline sportive.

Qu'est-ce que c'est le sport pour toi?

Quels étaient tes motifs de participation ou d'engagement?

Qu'est-ce que tu retirais du sport? Est-ce que le fait de pratiquer un sport influençait des choses chez toi?

Pendant cette tranche de ta vie, quelles étaient tes relations interpersonnelles avec les autres, la famille, ton entraîneur?

Peux-tu identifier les conséquences que cela a pu avoir sur ton développement personnel, social et scolaire?

Lors du renoncement de ta pratique sportive, est-ce que tu as dû faire une croix sur des choses, des projets, faire des mises de côté?

Est-ce que tu as remplacé cette activité par autre chose?

Y a-t-il eu un ou des mentors qui t'ont amené à participer ou à persévérer dans la pratique de ta discipline sportive?

Comment ça c'est passé? Que t'a-t-il apporté?

Suite à ce que tu as vécu, comment penses-tu qu'on pourrait aider les athlètes qui ont vécu le même genre de chose que toi?

Est-ce qu'on doit les préparer (prévention) et comment faire?

Devrait-on les aider à passer au travers (accompagnement) et comment faire?