

Université de Montréal

Entre les bonnes intentions et les effets pervers : l'utilisation des sports de combat
comme levier d'intervention auprès des jeunes à risque

Par Julie Gaudreault

École de criminologie
Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de
l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences (M. Sc.) en criminologie

Décembre 2014

© Julie Gaudreault, 2014

Résumé

L'objectif de cette étude est de décrire et comprendre l'impact d'un programme de sport-étude mis sur pied pour les jeunes à risque sur la vie des participants.

Le programme à l'étude a été mis sur pied à Montréal afin de maximiser l'intégration sociale de jeunes à risque de s'engager, ou étant déjà engagés dans un mode de vie déviant. Le programme mise sur les sports de combat comme levier d'intervention auprès de ces jeunes. Les participants sont invités à suivre une formation scolaire aux adultes en matinée et des entraînements en sports de combat en après-midi. L'objectif de ce programme est de les outiller pour qu'ils intègrent la société efficacement.

Une méthodologie qualitative a été choisie afin de mener cette étude à terme. Une période d'observation participante et des entretiens semi-dirigés avec différents acteurs du programme ont permis de bien saisir la dynamique à l'intérieur de celui-ci et de déterminer quels sont les impacts de la participation au programme sur la vie des jeunes.

Le programme génère des effets mixtes sur la vie des participants: 1) quelques uns y vivent des changements positifs, notamment par rapport à l'estime de soi et l'autodiscipline, 2) d'autres ne tirent pas de bénéfices particuliers de leur passage dans le programme et 3) certains développent un sentiment d'indifférence, d'apathie à la suite de leur passage dans le programme, notamment induit par la dynamique présente au sein de celui-ci.

Il appert que le modèle logique du programme n'a pas été fidèlement respecté lors de sa mise en place. Un mauvais appariement entre la clientèle et le programme ainsi qu'une implantation déficiente du modèle logique sont à la base des effets pervers induits par celui-ci.

Mots clés : Sports de combat, jeune à risque, programme d'intervention, intégration sociale, implantation, appariement

Abstract

The aim of this study is to describe and understand the impact of a combat sports program on the life of at-risk youths.

The program aims at socially reintegrating at-risk youths and was created by a school board in partnership with a combat sports gym. The typical day that participants experienced while on the program is divided into two blocs. In the morning, they attend school. In the afternoon, they train. The best way to understand how this program really works and to grasp its atmosphere is by attending the same training as they do. Accordingly, participant observation and semi-structured interviews were conducted with different actors of the program.

Results suggest that the program has mixed effects on the lives of these at-risk youths: 1) some youths experience positive changes, particularly in terms of self-esteem and discipline, 2) others do not seem to benefit from the program, and 3) some develop indifference and apathy, caused by the environment in which the program takes place.

The fundamental assumptions underlying the program are, in theory, beneficial. However, negative effects ensue from the ineffective implementation of it.

Keywords: combat sports, at-risk youth, intervention program, social integration, implementation,

Table des matières

Liste des abréviations.....	vi
Remerciements.....	vii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Recension des écrits.....	4
1.1 Dilemme sportif.....	4
1.2 Sport et délinquance	8
1.3 Sports de combat.....	11
1.4 Efficacité des programmes de prévention utilisant le sport	17
1.5 Recommandations	20
1.6 Structure prônée des programmes sportifs.....	23
1.7 Problématique	25
Chapitre 2 : Méthodologie	30
2.1 Contexte de l'étude	30
2.2 Approche qualitative	33
2.2.1 Prise de contact avec le milieu.....	34
2.2.2 Observation participante	34
2.2.3 Entretiens semi-dirigés	35
2.2.4 Consigne de départ.....	36
2.2.5 Prise de contact avec les jeunes	37
2.2.6 Échantillon	38
2.2.7 Critères d'échantillonnage	38
2.2.8 Portrait des participants	38
2.2.9 Analyse des données.....	39
Chapitre 3 : Modèle logique du programme	42
3.1 Environnement	42
3.2 Cadre du programme	50
3.2.1 Horaire et journée type	50
3.2.2 Règlementation	51
3.3 Sélection des participants	59
3.4 Motivation des participants.....	63
3.5 Besoins des participants.....	68
Chapitre 4 : Cours du programme	70
4.1 Volet scolaire	70
4.1.1 Intégration dans le programme	70
4.1.2 Bénévolat	73
4.1.3 Rendement académique	74
4.2 Volet Intégration sociale.....	76
4.3 Volet sportif.....	80
4.3.1 Entraînements dispensés.....	81
4.3.2 Perception des entraînements.....	83
4.3.3 Fidélité de l'enseignement	84
4.4 Mentorat.....	90
4.4.1 Rôle des intervenants	90

4.4.2 Dynamique entre les intervenants	92
4.4.3 Relation participant/intervenant.....	94
Chapitre 5 : Répercussions du programme.....	98
5.1 Répercussions individuelles	98
5.1.1 Habitudes de vie	98
5.1.2 Perception de soi et motivation	100
5.1.3 Prévention situationnelle	107
5.2 Répercussions collectives	108
5.2.1 Lieu de convergence	108
5.2.2 Dynamique groupale.....	109
Conclusion	115
Références.....	120
Annexe 1 : Formulaire d'assentiment du participant.....	cxxviii
Annexe 2 : Grilles d'entretiens	cxxxii
Annexe 3 : Modèle logique des programmes offerts chez <i>Ali et les Princes de la rue</i>	cxxxv

Liste des abréviations

CJ : Centre jeunesse

CREP : Centre de Ressource Éducatives et Professionnelles

CSDM : Commission scolaire de Montréal

DEP : Diplôme d'études professionnelles

IS-FGA : Intégration sociale et formation générale aux adultes

LSJPA : Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents

MMA : *Mix Martial Arts*

OBNL : Organisme à but non lucratif

PSI-MTL : Programme de suivi intensif de Montréal

Remerciements

Merci à Carlo Morselli qui, depuis le début de mon cheminement universitaire, me fait confiance, m'encourage et me permet d'avancer, même si la route que j'emprunte est parfois un peu sinueuse!

Merci aux gymnases qui m'ont ouvert leurs portes et qui m'ont permis de faire partie de leur monde le temps de cette étude. Merci aux jeunes que j'y ai rencontrés.

Enfin, merci à tous ceux qui gravitent dans mon entourage. Ma famille, mes amis et mes collègues, puisqu'ils ont tous participé à la rédaction de ce mémoire à leur façon.

Julie

«Scholars and practionners in the field of sport will need to begin to rethink sport as a tool of development.»
(Hartmann et Kwauk, 2011, p.13)

Introduction

Au cours des dernières années, de nombreuses stratégies de prévention et d'intervention, dont celles faisant appel à la pratique du sport, ont été développées afin de prévenir les comportements délinquants auprès des adolescents, ou encore pour réhabiliter et réinsérer ceux ayant déjà adopté des comportements délinquants (Petitpas, Cornelius, Van Raalte et Jones 2005; Fraser-Thomas, Côté et Denkins, 2005; Gould et Carson, 2008). Le sport, bien qu'il s'agisse d'une activité balisée par des règles strictes, n'est pas perçu de la même manière négative par les jeunes que les autres activités structurantes, puisqu'ils en retirent un certain plaisir (Andrews et Andrews, 2003). Dans une optique où la prévention se fait auprès de jeunes à risque¹, l'action des milieux de loisirs aurait un impact sur les facteurs de risques auprès des populations dites fragilisées, et ce dans un contexte non stigmatisant (Fréchette, 1999). En effet, les loisirs et le sport possèdent un pouvoir d'attraction qui est difficilement développable par les autres organisations sociales. C'est ainsi que le sport est capable de rejoindre une population à risque que les autres organisations sociales ont encore du mal à courtiser (Fréchette, 1999), d'autant plus qu'il s'agit d'une activité intrinsèquement agréable qui peut être une source de stimulation et d'accomplissements (Andrews et Andrews, 2003).

Plusieurs défenseurs du sport comme levier d'intervention auprès des jeunes ont la conviction que la participation à des activités sportives peut générer un impact positif sur leur développement et y voient un potentiel immense. Certains voient l'utilisation du sport comme une alternative novatrice et efficace à l'intervention traditionnelle, mais qui est encore méconnue et peu utilisée par les intervenants sociaux. Comme l'affirme Hébert (2003), les activités récréatives sont souvent sous-utilisées même si elles représentent parfois le seul moyen de rejoindre les personnes réfractaires aux

¹Le terme population à risque ou jeune à risque fait ici référence à tous les jeunes ayant des problématiques de comportement, de personnalité, d'apprentissage ou encore qui vivent dans un environnement dysfonctionnel, ce qui les rend à risque de développer des comportements délinquants.

approches traditionnelles, qui sont souvent lourdes et axées sur les échanges verbaux. Enfin, le sport est perçu comme un mécanisme «d'accrochage», par lequel il est possible d'accéder aux jeunes pour ensuite enclencher un processus d'intégration sociale (LaSalle, 1988).

Plusieurs auteurs ont mis de l'avant les bienfaits de l'activité sportive sur le développement d'habiletés chez les jeunes, notamment en ce qui a trait à la condition physique, les compétences sociales, l'estime de soi, le développement moral, l'éducation et la prévention de la violence (Danish, Petitpas et Hale, 1990; Ewing, Gano-Overway, Brenta et Seefeld, 2002; Sandford, Duncombe et Armour, 2008; Coakley, 2011). Les défenseurs du sport comme outil d'intervention y voient une manière alternative d'intervenir auprès des jeunes à risque. Par contre, certains d'entre eux mettent de l'avant le fait que la pratique sportive peut aussi engendrer le développement d'habiletés négatives lorsque les programmes sont mal implantés (Coalter, 1989, 2010; Hartmann, 2003; Petitpas et coll., 2005). L'efficacité de telles pratiques ne serait donc pas déterminée sans équivoque dans la communauté scientifique.

Bien que l'utilisation du sport semble devenir populaire auprès des institutions socioéducatives, un flou persiste quant aux pratiques qui sont réellement mises en place et à l'impact de celles-ci (Lefèvre, 2012). La pratique du sport semble bénéficier d'une forte réputation auprès de nombreux intervenants sociaux et auprès des décideurs. En effet, plusieurs programmes sportifs sont mis sur pied dans les établissements scolaires et dans les milieux communautaires afin de prévenir la délinquance et d'améliorer les capacités psychosociales des jeunes. À Montréal, de plus en plus de programmes sportifs sont utilisés comme outil d'intervention auprès des jeunes, mais leur efficacité fait rarement l'objet d'investigations rigoureuses. En fait, les organisations communautaires essaient de développer des programmes sociaux pour atteindre les objectifs de leur mission, mais ceux-ci sont bien souvent ambigus et il devient difficile de mettre en place des stratégies efficaces sur le terrain pour atteindre ces objectifs (Armour, Sandford et Duncombe, 2012). De plus, il est difficile d'évaluer de tels programmes, puisqu'ils sont souvent mis en place sans qu'il y ait eu de réels questionnements par rapport à

«comment et pourquoi» ce type d'intervention peut fonctionner, pour quelle clientèle cible et dans quelles circonstances (Armour et coll., 2012).

Cette étude s'intéresse à l'utilisation du sport comme levier d'intervention auprès d'une clientèle déjà ancrée ou à risque de s'ancrer dans un mode de vie délinquant², puisqu'il s'agit d'une population où l'intervention doit être rigoureuse afin de ne pas engendrer d'effets pervers (Fraser-Thomas et coll., 2005; Petitpas et coll., 2005). Cet intérêt s'est éveillé à la suite de la prise de connaissance qu'un club de sports de combat du quartier Saint-Michel à Montréal utilise les sports de combat comme levier d'intervention auprès des jeunes à risque. Il est pertinent de déterminer quel est l'impact réel que peut avoir ce programme, notamment sur la vie des participants.

² Pour la suite de l'étude, le terme «jeune à risque» est employé pour faire référence tant aux jeunes déjà enracinés ou ceux à risque de s'enraciner dans un mode de vie délinquant afin d'alléger le texte.

Chapitre 1 : Recension des écrits

Les études portant sur l'utilisation du sport comme outil de prévention ou d'intervention à la délinquance sont articulées en fonction de trois grandes catégories, soit 1) si le sport peut prévenir ou diminuer les comportements délinquants, 2) comment le sport peut contribuer au développement positif des individus et 3) comment il est possible de concevoir l'intervention basée sur le sport (Ekholm, 2013).

1.1 Dilemme sportif

Les auteurs mettant de l'avant les bienfaits du sport comme levier d'intervention auprès de jeunes à risque y voient son efficacité à l'intérieur de deux mécanismes principaux, soit 1) la diversion et 2) le développement (Nichols, 1997, 2004; Hartmann, 2003; Ekholm, 2003; Coalter, 2007 et Kelly, 2012). Tout d'abord, le mécanisme de diversion attribue l'efficacité du sport au fait que, pendant la durée de l'activité, les jeunes ne peuvent s'engager dans des comportements antisociaux ou délinquants. Il s'agit d'une efficacité dite situationnelle, où le jeune est occupé pendant une période de temps, ce qui le détourne de ses comportements problématiques (Nichols, 1997, 2004; Kelly, 2012). Ce type de programmes propose une structure au jeune où il peut s'adonner à une activité sportive de manière régulière, et ce de façon indépendante (Nichols, 1997). Les programmes de prévention qui fonctionnent selon ce mécanisme ont tendance à prendre place au sein de quartiers ayant des niveaux plus élevés de criminalité et à avoir lieu pendant les heures critiques pour la commission d'actes délinquants. De cette manière, le sport joue un rôle clé auprès des jeunes, puisqu'il permet de diminuer le sentiment d'ennui et le nombre de périodes de temps libres non structurés (Morris, Sallybanks, Willis and Makkai, 2003; Nichols, 1997, 2004). De l'autre côté, les programmes axés sur le mécanisme de développement utilisent le sport comme un levier, un crochet afin d'attirer les jeunes et promouvoir la santé, le bien-être, l'éducation et la prévention de la délinquance (Kelly, 2012). Ce mécanisme met l'accent sur le développement d'une relation entre les participants à l'activité et les intervenants, et non

sur l'activité sportive en soi (Hartmann, 2003; Nichols, 2007 et Coakley, 2011). Les programmes axés sur l'aspect développemental du sport insistent sur 1) les relations personnelles et sociales du jeune, 2) son autonomisation, 3) le développement prosocial de celui-ci et 4) le fait de prôner la non-violence et des valeurs morales (Ekholm, 2003). L'idée qui soutient ce type de programmes est que le jeune développera des habiletés personnelles et sociales qui lui seront utiles à l'intérieur comme à l'extérieur du contexte sportif.

À travers l'utilisation de l'un ou l'autre de ces deux mécanismes, les programmes utilisant le sport auraient des répercussions positives chez les jeunes, soit 1) l'amélioration des relations interpersonnelles, 2) la canalisation de l'agressivité et 3) le dépassement de leurs propres limites (Pantaléon, 2003). La mise en commun de ces trois objectifs permettrait au jeune d'intérioriser l'apprentissage des règles sportives, pour ensuite intérioriser les règles sociales (Pantaléon, 2003). C'est à travers cet apprentissage sportif que le jeune développerait des habiletés transférables à sa vie en société. Ces fonctions de socialisation et de décharge cathartique sont intrinsèquement liées à la pratique du sport dans le discours commun (Pfiser, 1985) et sont souvent à la base des programmes d'interventions.

À la suite d'une recension des écrits mettant en relation le sport et l'intervention auprès des jeunes, Coakley (2011) propose une division de ces programmes en trois catégories, soit 1) le développement du caractère et de la personnalité de l'individu, 2) la réforme des jeunes à risque et 3) le développement du capital social de l'individu pour maximiser son engagement civique.

Tout d'abord, le sport serait efficace pour développer le caractère d'un individu, puisqu'il permet d'améliorer le capital physique, d'améliorer la santé et d'inculquer un sentiment de bien-être, d'augmenter la confiance et l'estime de soi, et d'inculquer une certaine discipline, un sens des responsabilités et la capacité de travailler en équipe (Coakley, 2011). Le sport peut aussi être une bonne manière de réformer les jeunes à risque, puisqu'il permettrait de structurer leur vie en fonction de valeurs et d'objectifs traditionnels, de les situer dans un environnement contrôlé, de leur enseigner la maîtrise de soi, l'obéissance à l'autorité et la conformité aux règles, et de leur fournir des modèles

prosociaux (Coakley, 2011). Participer à des activités sportives pourrait avoir un impact positif sur le contrôle de soi des jeunes (Nichols, 1997). La maîtrise de soi serait davantage favorisée par la participation à des activités sportives dites extrêmes, et serait influencée de manière différente selon une pratique sportive individuelle ou collective (Nichols, 1997). Les sports individuels augmenteraient le contrôle de soi par rapport à l'efficacité personnelle, tandis que les sports collectifs augmenteraient le contrôle de soi en ce qui a trait aux relations interpersonnelles. Ekholm (2013) précise que le fait de développer un mode de vie sain, à travers une bonne santé physique et mentale, est essentiel à la réadaptation des jeunes délinquants. Enfin, le sport permettrait au jeune de s'engager dans une expérience qui améliorerait son capital social et son engagement civique, en inspirant à la réussite scolaire, facilitant la formation de nouveaux réseaux sociaux et en favorisant le développement d'aspirations futures (Coakley, 2011). L'amélioration de l'estime et de la confiance en soi à travers le sport permettrait d'améliorer les compétences scolaires d'un individu et d'améliorer son employabilité, puisque les capacités acquises pourraient être transférées à d'autres sphères de vie de l'individu (Ekholm, 2013).

À travers ces différents mécanismes, le sport peut être un outil efficace pour développer des habiletés prosociales chez les jeunes à risque. Il est souvent perçu et proposé comme une panacée à la délinquance juvénile (Andrews et Andrews, 2003). Certains auteurs affirment qu'il ne faut pas croire que le sport est naturellement efficace pour prévenir la délinquance chez les jeunes (Coakley, 2011; Ekholm, 2003). En lui-même, le sport ne permet pas de remédier à toutes les problématiques présentes chez les jeunes à risque. Ils affirment que le sport peut avoir un impact tant sur les facteurs de protection que sur les facteurs de risque de ces jeunes.

Les activités sportives pourraient, selon certaines circonstances, être une voie menant à la délinquance. Hugues et Coakley (1991) affirment qu'un engagement excessif envers les normes sportives peut mener à des comportements extrêmes, où les individus repoussent les limites sportives de manière exagérée et développent des comportements destructeurs ou déviants. Il en est de même pour ce qui touche à la dynamique de compétition inhérente au sport, où les jeunes peuvent développer des solutions

alternatives afin de performer, telles que la tricherie, la violence ou encore la domination (Ekholm, 2013). La légitimation de la violence et l'utilisation des apprentissages à mauvais escient à l'extérieur du contexte sportif sont souvent évoquées pour faire état des effets négatifs engendrés par les sports de contacts (Ekholm, 2013). Des auteurs remettent en doute l'idée de la canalisation de l'agressivité par l'activité sportive à elle-même (Pfister, 1995; Hébert, 2003). Le développement d'une identité *hypermasculinisante* à la suite de la pratique d'un sport est aussi décrié comme étant un effet pervers de la pratique sportive (Gardner, Roth et Brooks-Gunn, 2011; Ekholm, 2013). Cette identité, reposant sur la prise de risque et l'hyper masculinité³, pourrait être développée par les jeunes à risque, puisque valorisée dans une dynamique de compétition. Enfin, l'adéquation entre les capacités sportives perçues et réelles d'un jeune pourrait aussi avoir un effet négatif sur son identité, en diminuant son estime de soi plutôt qu'en la développant à la suite de mauvaises performances (Nichols, 2007). Famose et Bertsch (2009) soulignent qu'il est important de réduire l'écart entre les aspirations et les capacités réelles d'un individu afin de maximiser l'estime de soi de celui-ci.

D'autres auteurs mettent de l'avant le fait que d'envoyer plusieurs jeunes à risque dans un même environnement peut créer des effets pervers. Coakley (2011) affirme que les jeunes vont créer des liens seulement avec les jeunes qui possèdent les mêmes caractéristiques sociales qu'eux, et ainsi renforcer leur identité commune. Ils développent des liens à l'intérieur d'un groupe social restreint (*intragroup bonding*) plutôt que de développer des liens avec des individus provenant de différents milieux (*intergroup bridging*). De plus, Haynie et Osgood (2005) mettent de l'avant le fait que les jeunes qui se retrouvent dans ce type d'environnement homogène sont engagés dans un processus de socialisation particulier, à l'intérieur duquel des opportunités de délinquances peuvent se créer. Enfin, Coakley (2011) affirme que la participation à des activités sportives où les jeunes sont regroupés en fonction de leur statut

³ Le terme hypermasculinité fait ici référence au fait d'exagérer certains traits et attitudes associés à la masculinité, tels que la force physique, les comportements de domination (physique, verbale ou sexuelle) ou encore la prise de risques (Miller, 2008).

socioéconomique ou de leur appartenance ethnique limite les liens sociaux qui peuvent être établis entre les jeunes et leur communauté. Par contre, il appert que lorsque qu'un groupe est bien encadré, que les activités qui lui sont proposées sont bien structurées et que les interventions sont individualisées en fonction des besoins des jeunes, l'impact négatif de la présence d'un ou de plusieurs individus criminogènes au sein d'un groupe serait neutralisé (Feldman, Caplinger et Wodarski, 1983 ; Hébert, 1991).

Selon Ekholm (2013), il manquerait de preuves claires quant à l'efficacité de l'utilisation du sport comme outil d'intervention auprès des jeunes à risque, puisque rien n'est inhérent au sport en lui-même en ce qui a trait à la prévention de la délinquance. Coakley (2011) en vient à un constat similaire et affirme que la simple activité sportive ne peut entraîner des répercussions développementales récurrentes. Il affirme aussi que les effets positifs de la pratique sportive seraient plutôt tributaires de la combinaison de plusieurs facteurs, tels que le type de sport pratiqué, les normes et la culture associée à l'activité, le contexte à l'intérieur duquel elle prend place, les relations sociales qui y sont développées et la manière dont l'activité est intégrée à la vie du jeune. En réponse à ces incertitudes, certains auteurs ont testé empiriquement la relation entre le sport et les comportements délinquants. La majorité des études qui mettent en lien le sport et la délinquance portent sur l'effet du premier sur la prévalence de la deuxième. Les auteurs n'arrivent pas à un consensus quant à l'impact du sport sur la délinquance.

1.2 Sport et délinquance

Certains auteurs ont testé les effets de la pratique d'un sport chez les jeunes à risque. Premièrement, plusieurs auteurs affirment que le sport possède un impact positif en ce qui a trait à la prévention des comportements délinquants. Gardner et collègues (2011) ont testé la relation entre la participation à une activité sportive structurée et la prévalence de la délinquance chez des jeunes à risque, en fonction du type de sport pratiqué. Ils ont conclu, après avoir contrôlé l'association à des pairs délinquants les périodes de socialisation non structurée, qu'il n'y a pas de relation entre le type de sport pratiqué et la délinquance chez les jeunes. Le sport ne serait pas associé à une hausse de la prévalence des comportements délinquants. De leur côté, Davis et Menard (2013) ont

examiné la relation entre le fait de participer à des activités sportives à l'adolescence et la commission de délinquance à l'âge adulte. Il appert que la pratique d'un sport n'est pas liée à la commission de comportements délinquants subséquents. Au contraire, ils affirment que la participation à des sports de contacts (ex. football, lutte) serait plutôt un facteur de protection à la délinquance et à la consommation de drogue à l'âge adulte. Enfin, Rutten, Stams, Biesta, Schuengel, Dirks et Hoeksma (2006) ont étudié l'impact du sport chez les jeunes sur la prévalence des comportements prosociaux et antisociaux. Ils ont découvert que la mise en place d'une bonne relation entre l'entraîneur et le jeune permet de réduire l'apparition de comportements antisociaux et que l'exposition à des raisonnements moraux à l'intérieur des activités sportives favorise les comportements prosociaux.

D'autres études proposent des résultats mixtes, voir même négatifs quant aux effets de la pratique d'un sport sur la prévalence des comportements délinquants. Andrews et Andrews (2003) se sont attardés à l'utilisation du sport auprès de jeunes à risque vivant dans un établissement de rééducation. Lorsque bien utilisé, le sport permet de rehausser l'estime de soi et d'augmenter la motivation au changement chez les jeunes. Par contre, lorsque l'activité sportive est effectuée de manière inappropriée (c'est-à-dire sans règles claires, sans structure ni considérations des besoins du jeune) l'estime de soi des jeunes peut en être diminuée. De leur côté, Miller, Melnick, Barnes, Sabo et Farrell (2007) ont vérifié la relation entre la participation à une activité sportive et la commission de comportements délinquants, en considérant le statut d'athlète-étudiant chez les jeunes. Ils ont conclu que la fréquence des activités sportives et le statut d'athlète-étudiant ne sont pas liés à la prévalence d'actes délinquants. Par contre, la pratique sportive a entraîné le développement d'une identité négative chez certains jeunes, qui influence la commission d'actes délinquants majeurs, particulièrement chez les garçons caucasiens. Des effets pervers peuvent émerger à la suite de la pratique d'une activité sportive. Kreager (2007), après avoir analysé la relation entre la participation à un sport interscolaire au secondaire et la violence, affirme que le sport est directement lié à l'augmentation des comportements violents chez les garçons, et ce de manière plus marquée chez ceux pratiquant des sports de contacts. Enfin, Roché (2005) affirme que

les jeunes qui participent activement à des activités sportives ont plus de chance d'adopter des comportements délinquants. Il explique ces résultats à l'aide du type d'activité sportive pratiqué, de l'intensité de celle-ci et de l'esprit de compétition qui en découle.

L'efficacité de l'utilisation du sport comme outil de prévention auprès des jeunes est nuancée, des résultats positifs et négatifs émanant de la pratique sportive (Holt et Neely, 2011). Afin de limiter les effets négatifs découlant de l'activité sportive chez les jeunes à risque, certains auteurs insistent sur l'importance de cibler certaines activités. Ils avancent l'idée qu'en proposant des sports qui sont plus près de la réalité des jeunes, l'apparition d'effets négatifs serait diminuée. Andrews et Andrews (2003) proposent de se tourner vers les sports moins conventionnels, où la structure correspond plus aux caractéristiques des sous-cultures délinquantes. Coalter (1989) affirme que les programmes utilisant le sport comme levier d'intervention doivent s'interroger afin de proposer des solutions qui correspondent aux besoins des jeunes. Suddgen et Yiannakis (1982) abondent dans le même sens et affirment que les sports conventionnels (tels que le basketball, le football et le hockey par exemple) rappellent la structure sociétale à l'intérieur de laquelle ces jeunes fonctionnent mal et ne veulent pas nécessairement évoluer. Les sports plus marginaux, c'est-à-dire moins conventionnels, où les règles ne constituent pas un rappel de celles de la société, seraient une solution intéressante afin de maximiser la participation des jeunes à risque et l'impact positif que peut avoir le sport sur leurs comportements. Suddgen et Yiannakis (1982) insistent sur le fait que l'activité doit permettre au jeune de ressentir un frisson, un sentiment d'exaltation, et ce sans structure formelle stricte. Il doit pouvoir accomplir des prouesses physiques à travers l'activité, desquelles il peut obtenir l'appréciation du reste du groupe. Enfin, l'activité sportive choisie doit offrir au jeune la plupart des caractéristiques de son milieu délinquant, sans la dimension antisociale de celui-ci. Dès lors, l'activité sportive apparaîtra aux yeux du jeune comme une alternative envisageable et légitime à la

délinquance. Les sports de combat⁴ correspondent à ce type d'activité et s'illustrent comme une alternative novatrice aux sports conventionnels afin d'intervenir auprès des jeunes à risque.

1.3 Sports de combat

Les sports de combat, malgré la dynamique d'affrontement qui y est inhérente, sont des sports où la maîtrise de soi et le respect sont au cœur de ces disciplines. Ils sont perçus par leurs pratiquants comme étant un moyen de prévenir, d'intervenir et de réhabiliter les jeunes à risque.

Certains auteurs mettent de l'avant les bienfaits que peut générer l'utilisation des sports de combat comme levier d'intervention auprès des jeunes (Beaudry, 1992; Habersetzer et Habersetzer, 2000 ; Hébert, 2003, 2011). Les arts martiaux sont des disciplines qui, lorsqu'enseignées sous leur forme traditionnelle, permettent à l'individu d'évoluer sur le plan personnel : «les arts martiaux enseignés sous leur forme traditionnelle permettraient de constater des percées intéressantes sur le plan du développement personnel et social parce qu'un enseignement traditionnel intègre les principes des philosophies orientales qui les sous-tendent.» (Hébert, 2003:32). Les arts martiaux renvoient à une philosophie singulière qui prône un art de vivre, où l'accent est mis sur la connaissance de soi et l'évolution personnelle et sociale (Hébert, 2003). Les arts martiaux permettent un apprentissage à partir d'activités éducatives structurées à travers lesquelles l'individu apprend à vivre en paix avec lui-même grâce à des rituels, des codes moraux et des symboles (Habersetzer et Habersetzer, 2000). Certains voient dans les arts martiaux une façon novatrice d'intervenir auprès des jeunes ayant des difficultés (Beaudry, 1992 ; Hébert, 2003, 2011). Selon Beaudry (1992), lorsque des individus se retrouvent dans un milieu où l'autorité est déficiente, les arts martiaux permettent de retrouver une certaine stabilité et sont un moyen de réguler l'environnement. Cette dimension bénéfique des arts martiaux est conditionnelle à un

⁴ Le terme sport de combat fait référence à tout type d'activité sportive qui propose un affrontement entre deux combattants. Ce terme englobe ici le *kick-boxing* et la boxe. Ces termes sont utilisés de manière interchangeable dans l'étude, parce qu'ils appartiennent à la famille des sports de combat.

enseignement traditionnel, à l'intérieur duquel les rituels et la philosophie de ces disciplines sont respectés (Beaudry, 1992; Hébert, 2003). Beaudry (1992:149) affirme même «qu'à défaut de cette ritualité qui semble superfétatoire à l'observateur extérieur, c'est la technique elle-même qui perd de sa valeur et de son sens. On peut aller jusqu'à dire qu'elle perd de son efficacité». De plus, le ritualisme des arts martiaux provoque une certaine *homogénéisation* des combattants, c'est-à-dire que tous se retrouvent sur un pied d'égalité et développent une identité commune (Beaudry, 1992). Enfin, les arts martiaux permettent l'existence de la violence à l'intérieur d'un cadre bien défini, ce qui peut servir d'outil éducationnel et socialisant auprès d'une clientèle composée de jeunes à risque (Beaudry, 1992).

Il en est de même pour d'autres sports de combat, tel que la boxe par exemple. La philosophie du sport et sa pratique proposent une dynamique d'apprentissages personnels et sociaux (Wacquant, 1989, 1992, 1995; Woodward, 2008). L'apprentissage de la boxe passe par une dynamique de rôles, de techniques et de contrôle de soi. C'est un sport complexe qui demande plusieurs apprentissages, tant sur le plan individuel que collectif (Wacquant, 1989). La boxe est un sport individuel, à travers lequel l'individu se retrouve finalement seul lors de l'objectif ultime qu'est le combat. Par contre, le processus d'apprentissage pour s'y rendre est essentiellement collectif. Un boxeur doit apprendre à s'entraîner avec d'autres, à être capable de recevoir et donner des coups tout en respectant cet autre qui lui sert de partenaire. Pour devenir un boxeur, Wacquant (1989:36) explique qu'il est nécessaire de «s'approprier, par imprégnation progressive, un ensemble de mécanismes corporels et de dispositions mentales si étroitement imbriqués qu'ils effacent la distinction entre le physique et le spirituel, entre ce qui relève des capacités athlétiques et ce qui tient des facultés morales et de la volonté». La boxe demande une discipline personnelle, puisque les individus qui veulent performer doivent passer beaucoup de temps à l'entraînement et avoir une discipline de vie stricte, notamment en ce qui a trait à la nutrition, la consommation de drogue et d'alcool et même à la sexualité (Wacquant, 1989; Woodward, 2008). La boxe est une discipline exigeante, tant au point de vue physique que psychologique (Woodward, 2008). Comme l'explique Wacquant (2004, p.60), «la boxe est un médium qui permet de comprendre

comment nous sommes notre corps, de telle manière qu'il n'y a pas de distinction directe entre le corps et l'esprit». La pratique de ce sport peut avoir des répercussions positives auprès des jeunes à risque, en leur inculquant l'apprentissage de saines pratiques de vie et l'importance de la discipline et du contrôle de soi.

Les défenseurs de l'utilisation des sports de combat auprès des jeunes à risque y voient donc une manière alternative et efficace pour accrocher ces jeunes. Malgré tout, certains affirment que des effets pervers peuvent être induits de l'enseignement des sports de combat. L'argument le plus souvent utilisé contre l'enseignement et l'utilisation des sports de combat auprès des jeunes, et encore plus auprès des jeunes à risque, est celui de la promotion de l'agressivité et des comportements violents. De plus, les modèles et mentors auxquels les jeunes ont accès au sein des institutions d'enseignement des sports de combat sont questionnés. Il est souvent mis de l'avant que les modèles accessibles aux jeunes ne sont pas nécessairement des modèles prosociaux et qu'ils peuvent les influencer négativement⁵. Certains auteurs ont donc des doutes quant à l'efficacité et la plus-value de l'enseignement des sports de combat comme outil d'intervention auprès des jeunes à risque.

Pour vérifier ces appréhensions, il est important de se tourner vers les études qui se sont penchées sur les effets des sports de combat sur ceux qui les pratiquent. Vertonghen et Theeboom (2010) se sont intéressés aux études empiriques portant sur les effets de l'utilisation des arts martiaux. Ils ont procédé à une recension systématique des études effectuées entre les années 1980 et 2009. Les études recensées s'attardent principalement à deux catégories d'effets chez les individus qui pratiquent ces sports, soit les caractéristiques sociopsychologiques et le niveau d'agressivité. Des vingt-sept études retenues dans leur recension, plusieurs proposent des effets bénéfiques à la pratique des arts martiaux. L'amélioration du bien-être, l'autodiscipline et une diminution du niveau de violence sont les effets les plus souvent répertoriés. Les études qui se sont intéressées aux effets des arts martiaux chez les jeunes en particulier proposent des résultats plutôt positifs. En effet, l'utilisation des arts martiaux chez cette

⁵ Ceci étant d'autant plus vrai pour ce qui est de la boxe, où les boxeurs sont souvent perçus comme étant de «mauvais garçons».

population a des répercussions positives notamment concernant l'anxiété, l'estime de soi, l'optimisme et les comportements prosociaux (Trulson, 1986; Kurian, Verdi, Caterino et Kulhavy, 1994; Lakes et Hyot, 2004 et Steyn et Roux, 2009). Trulson (1986), bien que ces résultats doivent être considérés avec prudence étant donné une attrition importante du nombre de participants, démontre le fait qu'un entraînement traditionnel de *Tae Kwon Do*, avec l'enseignement de la philosophie qui l'entoure⁶, comparativement à un entraînement sans cet enseignement, diminue les tendances délinquantes, l'anxiété et l'agressivité des jeunes. Par le fait même, il y a une augmentation des habiletés sociales, de l'estime de soi et une meilleure conscience des règles et valeurs communes en société. Les travaux de Kurian et collègues (1994) et ceux de Lakes et Hoyt (2004) proposent des résultats similaires. Les jeunes qui pratiquent les arts martiaux voient une augmentation de certaines de leurs capacités psychosociales et personnelles. Cet effet est plus marqué pour ceux qui pratiquent le sport depuis longtemps. En effet, les relations sont modérées en fonction du temps depuis lequel le jeune suit son entraînement. Enfin, Steyn et Roux (2009), en comparant les jeunes pratiquant le *Tae Kwon Do* à des jeunes jouant au hockey et des jeunes ne pratiquant aucun sport, affirment que les jeunes pratiquant le *Tae Kwon Do* obtiennent de meilleurs scores concernant les mesures de l'estime de soi et de la croissance personnelle. Les études qui portent sur les effets des arts martiaux chez les jeunes proposent donc des résultats assez positifs. Par contre, ces résultats ne sont présents que chez les jeunes qui ont intégré les valeurs et techniques traditionnelles des arts martiaux et qui y sont confrontés depuis une plus grande période de temps (Trulson, 1986, Kurian et coll., 1994 et Lakes et Hoyt, 2004). Les études recensées par Vertonghen et Theeboom (2010) qui se sont attardées aux effets des arts martiaux sur le niveau d'agressivité des jeunes proposent quant à elles des résultats plus mitigés.

Bien qu'une majorité des études pointe vers la diminution des comportements agressifs à travers le temps (Skelton, Glynn et Berta, 1991; Edelman, 1994; Zivin, Hassan, DePaula, Monti, Harlan, Hossain et Patterson, 2001 et Steyn et Roux, 2009), certaines

⁶ L'enseignement traditionnel propose un enseignement simultané de la philosophie qui sous-tend ce sport, soit une philosophie de non-violence, de respect de soi et des autres, de contrôle de soi, de patience, de persévérance, de responsabilisation et honneur.

proposent des résultats plutôt négatifs suite à la pratique des arts martiaux. Endresen et Olweus (2005) ont étudié le lien entre les sports de combat et la prévalence des comportements délinquants et ils en sont venus à la conclusion que la pratique de sports de combat fait augmenter l'apparition de comportements antisociaux. Les effets négatifs répertoriés chez les garçons proviennent de la pratique du sport en lui-même et du contact répété avec des attitudes "machos", qui sont intrinsèquement liés aux normes et idéaux de ces sports. Reynes et Lorant (2002, 2004) ont testé la relation entre l'agressivité et la pratique des arts martiaux chez les jeunes. Ils ont trouvé des résultats consistants à travers leurs travaux, soit que la pratique des arts martiaux ne possède pas d'impact sur l'agressivité. Ils dénotent toutefois une exception pour ce qui est de la pratique du judo, qui ferait augmenter le score à l'échelle de la colère. Les auteurs affirment qu'il est important de miser sur les Katas et la méditation à travers l'enseignement des arts martiaux chez les jeunes (Reynes et Lorant, 2004). L'apprentissage du contrôle de soi à travers les arts martiaux passerait par l'enseignement d'autres habiletés que simplement celles sportives. Vertonghen et Theeboom (2010) affirment qu'il n'est toujours pas possible de mettre de côté l'incertitude quant à l'influence positive ou négative de ces pratiques. Ils proposent de se concentrer sur la manière dont l'activité sportive est utilisée et est enseignée aux jeunes afin de mieux comprendre la dynamique sous-tendant ces résultats. Cette proposition recoupe celle d'autres auteurs, qui expliquent ces résultats divergents en se penchant sur la manière dont l'intervention est mise en place dans ces différents programmes (Andrews et Andrews, 2003; Coalter, 2003, 2007). Supposer que le sport en lui-même possède une influence foncièrement positive chez tous les individus qui s'y adonnent est plutôt utopique. Le sport ne possède pas de vertus éducatives ou intégratrices en soi (Gasparini, 2008; Coalter, 2011; Hartmann et Kwauk, 2011), mais porte plutôt les valeurs qui lui sont attribuées. Comme le souligne Hébert (1998:6), «Ces activités seraient insuffisantes à elles seules pour modifier les attitudes et les conduites comme bien d'autres méthodes retenues pour agir auprès des jeunes. Toutefois, lorsqu'elles s'inscrivent à l'intérieur d'une démarche complémentaire avec d'autres interventions psychosociales, elles pourraient contribuer à des processus de changement». Il est

important de s'intéresser aux enseignements qui accompagnent l'activité sportive. De plus, l'efficacité de l'utilisation du sport comme outil d'intervention se trouve dans le fait que les capacités acquises à travers l'activité physique soient transférables aux autres sphères de vie des jeunes (Danish et Nellen, 1997). Les jeunes vont, à travers le sport, développer des habiletés sociales, définir leur identité et même découvrir des champs d'intérêts qui leur sont propres. Ils devront transférer ces habiletés à leur vie adulte afin de tirer avantage de leur participation à de tels programmes (Danish et Nellen, 1997). C'est grâce à ces capacités qu'un individu peut devenir un agent efficace dans son environnement. (Danish et Donohue, 1995; Danish et Nellen, 1997). Ces habiletés sociales seraient similaires aux habiletés sportives, notamment par le fait qu'elles sont acquises à travers un processus d'apprentissage semblable, soit par la démonstration et la pratique (Papacharisis, Goudas, Danish et Theodorakis, 2005).

Comme le propose Coakley (2002), il ne peut être induit que le sport soit automatiquement associé à une diminution des comportements délinquants ou déviants d'un individu, particulièrement chez les jeunes à risque. Les études qui ont été faites sur l'utilisation du sport auprès de cette population supportent les résultats des études sur les jeunes en général. Par contre, elles soulignent le fait qu'auprès des jeunes à risque, il est encore plus important de mettre l'accent sur les facteurs contextuels et les dispositions à prendre en compte afin d'avoir des répercussions développementales positives (Coakley, 2011; Hartmann et Kwauk, 2011). Il est mis de l'avant que l'activité sportive doit prendre place dans un environnement où le jeune est en sécurité, valorisé, supporté et encouragé (Coakley, 2011). Il est tout aussi important que les adultes qui interagissent avec ces jeunes soient qualifiés afin de permettre le développement de leurs capacités psychosociales (Trulson, 1986). La plus grande différence entre l'utilisation des sports auprès des jeunes *ordinaires* et ceux à risque réside dans le programme et le contexte entourant l'activité sportive (Coakley, 2011). Il est important de s'attarder à la manière dont l'intervention est mise en place afin de comprendre les effets qui en découlent.

1.4 Efficacité des programmes de prévention utilisant le sport

Certaines évaluations de programmes utilisant le sport comme levier d'intervention auprès des jeunes à risque ont été effectuées au cours des dernières années. Helisson et Walsh (2002) se sont attardés à la question de l'efficacité de tels programmes. Ils ont procédé à une recension des études évaluatives sur les programmes utilisant le sport comme levier d'intervention auprès des jeunes à risque. Ils ont recensé vingt-six études effectuées entre les années 1970 et 2000⁷. Ils ont séparé les effets des programmes en deux catégories, soit le développement personnel des individus⁸ et leur développement social⁹. Les études démontrent des effets positifs sur le contrôle de soi, l'amélioration de l'effort de travail des jeunes, le fait de trouver une orientation positive à leur vie, la coopération et le transfert des capacités de contrôle de soi apprises à une autre sphère de leur vie, notamment l'école. Helisson et Walsh (2002) affirment qu'il est nécessaire que l'implantation des programmes soit faite de manière fidèle par les intervenants. Ils affirment que les programmes qui ne trouvent pas d'effet positif à proprement parler ne sont pas nécessairement des programmes inefficaces ou fautifs. Ces résultats seraient plutôt induits par une mauvaise implantation des programmes. Malgré les limites méthodologiques et certaines faiblesses dans les résultats, cette recension met en lumière le potentiel théorique et pratique de l'utilisation de ces programmes auprès des jeunes à risque (Helisson et Walsh, 2002).

Plus récemment, certains programmes sportifs ont été mis sur pied et leur efficacité a été mise à l'épreuve. Tel est le cas de deux programmes évalués à plusieurs reprises, soit *Going for the GOAL* et *SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation)*¹⁰. Ces programmes ont été mis sur pied afin d'augmenter les capacités de

⁷ La majorité des études ont été effectuées entre les années 1990 et 2000 (23 études).

⁸ Le développement personnel correspond à la responsabilisation des jeunes, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur estime et leur confiance en soi, l'autonomisation, la prise de décision, les capacités de résolution de problèmes et la maturité.

⁹ Le développement social correspond à la responsabilisation face aux autres, les relations interpersonnelles, les habiletés communicationnelles, le travail en équipe et la coopération, le fait d'être un agent social positif et le développement d'un bon esprit sportif.

¹⁰ Il s'agit de deux programmes qui reviennent fréquemment dans les écrits, qui possèdent un cadre d'intervention bien précis et qui ont été évalués à quelques reprises. Ils ont donc été privilégiés dans le cadre de cette étude, puisqu'il propose un cadre et une manière précise de mener l'intervention. Il s'est

contrôle de soi des jeunes et pour les aider à prendre de meilleures décisions pour leur vie future, afin d'en faire de meilleurs citoyens (Danish, 1997). L'objectif étant d'aider les jeunes à se construire un avenir positif et prometteur, ils mettent l'accent sur la valorisation des comportements sains et positifs et essaient de limiter l'apparition de comportements destructeurs et négatifs (Danish et Nellen, 1997). Le programme *GOAL* propose dix sessions d'une heure aux jeunes, à travers lesquelles ils se font enseigner différentes habiletés sociales. Par contre, ce programme ne contient pas d'activité sportive en soi. Il est tout de même important d'en tenir compte puisqu'il s'agit du programme à partir duquel *SUPER* a été créé. Ce programme propose une structure semblable à *GOAL*, mais y ajoute la pratique sportive. Il s'agit ici de dix-huit ateliers, où les objectifs du programme sont de démontrer aux jeunes que les compétences physiques et mentales sont importantes dans la vie de tous les jours et que les obstacles à leurs objectifs sont surmontables (Danish et Nellen, 1997). Enfin, les ateliers sont enseignés non pas par un intervenant, mais plutôt par un pair plus âgé qui a été formé adéquatement. Ce faisant, les modèles sociaux disponibles aux jeunes leur sont plus ressemblants et accessibles (Danish et Nellen, 1997). Le programme *SUPER* a été utilisé à plusieurs reprises et évalué quelques fois, et certains résultats similaires ressortent de ces évaluations (Papacharisis et coll., 2005; Goudas et Giannoudis, 2008). Ce type de programme permet aux jeunes d'avoir de meilleures connaissances par rapport à leurs habiletés sociales (Papacharisis et coll., 2005; Goudas et Giannoudis, 2008), de meilleures capacités à se fixer des buts, à résoudre des problèmes et d'augmenter la pensée positive (Papacharisis et coll., 2005). Ces études soutiennent l'idée que ce type de programme peut être efficace pour soutenir le développement social des jeunes à risque, à condition que l'implantation de celui-ci suive de manière fidèle et adéquate les bases du programme (Goudas et Giannoudis, 2008).

À Montréal, un programme de basketball, *Bien dans mes Baskets*, visant le développement des habiletés sociales des jeunes a été évalué (Lapointe, 2010). Il s'agit d'un programme mis sur pied en 1999 dans une école secondaire, qui utilise le basketball

avéré que plusieurs pseudo-programmes basés sur ceux-ci sont mis en place un peu partout, mais il n'est pas nécessairement possible d'en faire une évaluation rigoureuse, puisqu'ils n'établissent pas clairement leur cadre et leurs bases, pas plus que la façon dont ils interviennent auprès des jeunes.

comme levier d'intervention auprès des jeunes à risque de décrochage scolaire, de comportements délinquants et d'exclusion sociale (Lapointe, 2010). À travers des séances d'entraînement libres et structurées, des matchs et des tournois, les entraîneurs (qui sont des travailleurs sociaux qualifiés) interagissent et interviennent auprès des jeunes directement au sein des activités sportives. Ces interventions faites en temps réel servent à promouvoir le développement de comportements prosociaux et d'habiletés sociales chez ces jeunes (Lapointe, 2010). Ce programme a des répercussions positives auprès des jeunes, notamment en ce qui a trait à la création d'un sentiment d'appartenance entre le jeune et les intervenants, ainsi qu'entre les jeunes eux-mêmes, et le développement d'une culture d'équipe (Lapointe, 2010). Bien que ce programme ne propose pas une structure aussi rigide que ceux basés sur *SUPER*, des effets positifs en ressortent grâce à la présence et au soutien d'entraîneurs qualifiés et à l'écoute. Ils proposent des modèles positifs aux jeunes, ce que Lapointe (2010) a appelé le modelage¹¹. Le fait d'enseigner des compétences sociales à l'aide de sports conventionnels possède donc des répercussions plutôt positives (Papacharisis et coll., 2005; Goudas et Giannoudis, 2008; Lapointe, 2010). Par contre, il est à noter que l'étude de Lapointe (2010) a été effectuée auprès de jeunes étant restés en contact avec les intervenants après leur passage dans le programme, ce qui peut avoir biaisé positivement l'évaluation.

Les arts martiaux sont de plus en plus populaires auprès de la population en général, et particulièrement auprès des jeunes à risque (Vertonghen et Theeboom, 2010). Les éducateurs sociaux semblent eux aussi avoir un engouement pour les arts martiaux, puisqu'ils sont de plus en plus utilisés de manière préventive et éducative, notamment en santé mentale, en délinquance et même en toxicomanie (Hébert, 2011). Il est important de se tourner vers les programmes d'intervention qui jumellent les sports de combat et l'intervention psychosociale auprès des jeunes à risque afin de voir si de telles pratiques sont efficaces.

¹¹ Selon Lapointe (2010), ce processus de modelage se fait en deux étapes, soit 1) création d'un lien de confiance entre le jeune et l'entraîneur et 2) l'imitation des comportements et attitudes de l'entraîneur par le jeune. Ce processus de modelage permettrait donc aux jeunes de développer des habiletés sociales.

Les travaux d'Haudenhuyse, Theeboom et Coalter (2012) portent sur l'évaluation d'un programme belge utilisant la boxe comme levier d'intervention auprès de jeunes à risque. Ils ont procédé à une analyse qualitative du programme. Ils se sont attardés à la manière dont étaient mises en place les activités sportives et dont les participants vivaient leur expérience. Afin de mettre en place un programme efficace, ces auteurs affirment qu'il est primordial que les interventions qui y sont faites soient axées sur les besoins réels des participants, et que les entraîneurs mettent le bien-être des participants comme étant l'objectif central de leur pratique. Selon Haudenhuyse et collègues (2012), l'expérience du jeune à l'intérieur du programme, et non les résultats finaux de sa participation à celui-ci, est ce sur quoi il faut focaliser, étant le gage de réussite d'un tel programme. Il est donc primordial de s'attarder aux besoins des jeunes dans ce type de programme d'intervention.

Certains auteurs ont voulu comprendre et définir comment doivent s'articuler les programmes de prévention utilisant le sport auprès des jeunes à risque afin d'en maximiser les effets positifs et d'en minimiser les effets négatifs. Ils ont émis quelques recommandations qui devraient être prises en considération lorsque le sport est utilisé comme levier d'intervention auprès des jeunes à risque.

1.5 Recommandations

Les recommandations qui ressortent des différents travaux recensés peuvent être regroupées en cinq catégories, soit 1) proposer un environnement sécuritaire et motivant, 2) qui possède un cadre d'intervention et des règles claires, 3) où les entraîneurs et les intervenants sont qualifiés, 4) qui servent de modèles positifs auxquels les jeunes peuvent s'identifier et qui 5) promeuvent la responsabilisation des jeunes.

L'importance d'un environnement sécuritaire à l'intérieur duquel un climat motivant est proposé est primordiale (Coackley, 2002; Donnelly et Coakley, 2002; Andrews et Andrews, 2003; Coalter, 2003; Haudenhuyse et coll., 2012). Il est essentiel d'émettre des règles de base et une autorité assez forte pour les faire respecter, la mise en place de règles et balises étant cruciale pour intervenir auprès des jeunes à risque

(Andrews et Andrews, 2003; Coalter, 2003; Haudenhuyse et coll., 2012). Il est mis de l'avant qu'il est possible de mettre en place des règles claires, qui délimitent le cadre de l'intervention, sans toutefois créer un environnement trop formel, qui peut être vécu de manière négative par les jeunes à risque. En effet, l'action doit prendre place au sein d'un cadre sportif plutôt informel, mais à l'intérieur duquel le respect des règles et la régularité des interventions sont prônés, et où les règles sont fixées progressivement en prenant en considération les participants du programme (Gasparini et Knobé, 2005).

De plus, le fait de travailler en petit groupe serait à privilégier dans ce type de programme, puisque plus efficace et plus propice à l'accomplissement des objectifs sociaux des jeunes (Andrews et Andrews, 2003 ; Coalter, 2003). Cela permettrait aux entraîneurs et intervenants de bien déterminer quels sont les besoins particuliers de chacun des participants (Haudenhuyse et coll., 2012). Il est important que le jeune se sente en lien avec les autres et qu'il développe un sentiment d'appartenance envers le programme afin d'en maximiser les effets. Le fait de travailler en petit groupe peut avoir une incidence importante sur la création de liens entre les participants (Coackley, 2002).

Les différents intervenants doivent être qualifiés afin de maximiser les capacités d'interventions à travers le sport (LaSalle, 1988; Hébert, 2011). Il s'agit d'un des critères les plus importants à respecter afin de maximiser l'efficacité d'un programme. L'intervenant doit être en mesure d'exercer une influence sur le jeune et doit être en mesure de l'appuyer dans son développement (Coackley, 2002).

Il est important de proposer aux jeunes des modèles auxquels ils peuvent s'identifier. En effet, le fait que les jeunes perçoivent qu'ils ont des points en communs avec les intervenants possède un impact positif sur leur socialisation et sur la création de liens entre les individus (Coalter, 2007; Haudenhuyse et coll., 2012). La socialisation des jeunes passe autant par le développement d'habiletés et de valeurs que par le développement de leur identité, ce qui peut être encouragé par la présence de modèles prosociaux qui les rejoint (Hartmann et Kwauk, 2011). De plus, afin que les acquis des jeunes soient transférables à d'autres domaines, il doit y avoir établissement d'un lien fort et positif entre le jeune et l'intervenant (Gasparini, 2008, Hébert, 2011).

Enfin, il est important de mettre à contribution les jeunes participants dans le programme, notamment en ce qui a trait au déroulement des activités et au cadre à l'intérieur duquel elles prennent place (Donnelly et Coakley, 2002 ; Andrews et Andrews, 2003), afin de leur démontrer qu'ils possèdent une responsabilité, un pouvoir sur ce qui leur arrive. Par la même occasion, faire participer les jeunes à la construction du programme leur permet de déterminer des objectifs et des buts qui sont ajustés à leurs capacités (Andrews et Andrews, 2003). Coackley (2002) met l'accent sur la nécessité pour le jeune d'avoir une voix, d'être entendu par les intervenants du programme, afin d'être un acteur, un agent actif de son intégration. Cette dimension d'autonomisation aurait un impact sur le sentiment d'espoir en l'avenir, en développant un sentiment d'auto-efficacité et une reconnaissance de ses capacités à atteindre ses objectifs (Coackley, 2002).

Ces recommandations doivent être considérées lors de la mise en place d'interventions basées sur le sport auprès de jeunes à risque. En ce qui a trait à l'utilisation des arts martiaux comme levier d'intervention psychosociale, à la suite d'une recension des écrits et de ses recherches-actions sur l'enseignement des arts martiaux et des sports de combat, Hébert (2011) a émis une série de recommandations permettant de bien articuler l'intervention. Tout d'abord, l'apprentissage de gestes répétitifs sans qu'un sens leur soit donné serait inutile. Hébert (2011) promeut un enseignement selon les principes et la philosophie traditionnelle des arts martiaux, axé sur le respect et le développement personnel.

De plus, Hébert (2011) met l'accent sur les habiletés que doivent posséder les intervenants travaillant dans ce type de programme d'intervention. À la suite d'une recension des écrits sur l'enseignement des arts martiaux, il propose des conditions favorisant un enseignement de qualité, dont des exigences¹² auxquelles devraient répondre les enseignants. Ces exigences se divisent en trois catégories, soit 1) en rôles qu'ils doivent remplir, 2) en qualités qu'ils doivent posséder et 3) en besoins qu'ils

¹² Hébert (2011) propose 18 exigences qui ressortent comme étant importantes dans les écrits. Il s'agit de 1) 7 rôles: agent de liaison, éducateur, guide, aidant, médiateur, pédagogue, technicien, 2) 9 qualités: empathique, équilibré, humaniste, humour, passionné, patient, renforçateur, non stigmatisant, modèle positif, et 3) 2 besoins: formation continue, supervision.

peuvent rencontrer. Le fait d'être un pédagogue, un guide, d'être aidant et d'être un éducateur semble être les rôles les plus souvent répertoriés dans les écrits. L'enseignant en arts martiaux doit aussi posséder certaines qualités, telles que le fait d'être un renforçateur, un modèle positif et d'être empathique. Bien qu'il soit impossible pour un enseignant de répondre à toutes ces exigences, Hébert (2011) souligne l'importance d'en remplir le plus possible, surtout lorsque confronté à une clientèle difficile, comme des jeunes à risque par exemple. L'enseignant joue un rôle primordial et déterminant. Il doit servir de modèle positif. Il doit permettre aux jeunes de faire des liens explicites entre les valeurs intrinsèques aux arts martiaux et leur vie de tous les jours, afin de les amener à appliquer les enseignements qu'ils reçoivent à travers ce sport aux autres sphères de leur vie. Il doit donc les accompagner dans ce processus de transfert. Le programme qui supporte l'intervention est donc plus important que le sport qui y est pratiqué.

1.6 Structure prônée des programmes sportifs

Certains auteurs travaillant spécifiquement sur le développement de programmes alliant sport et développement psychosocial chez les jeunes à risque ont proposé des cadres définis qui devraient être utilisés comme base à l'intervention. Ils se sont penchés sur l'élaboration de cursus de programmes basés sur le sport et le développement d'habiletés psychosociales. Tout d'abord, Petitpas et collègues (2005) proposent plusieurs recommandations à l'élaboration de programmes de développement psychosocial à travers le sport, afin de ne pas engendrer des effets néfastes sur les jeunes délinquants. Selon eux, l'aspect le plus important de la mise en place de telles interventions n'est pas le sport en lui-même, mais la philosophie entourant l'intervention. En effet, 1) la qualification des entraîneurs et intervenants, 2) l'implication parentale, 3) l'expérience individuelle du jeune et 4) les ressources disponibles à l'organisation sont les points centraux de l'élaboration d'une bonne pratique. De plus, Petitpas et collègues (2005) affirment que les entraîneurs et les parents doivent focaliser sur l'effort, l'amélioration et la motivation des jeunes pour créer un climat optimal d'intervention. Ils proposent un cadre d'intervention en quatre points, soit 1) la mise en place de l'activité sportive dans un contexte approprié de

valorisation de la découverte de soi, 2) où le jeune est entouré d'adultes qui offrent du support et qui agissent à titre de modèles positifs, 3) où il apprend et acquiert des habiletés nécessaires à une bonne gestion des situations de vie et 4) où les apprentissages sont évalués en fonction d'un cadre précis.

Gould et Carson (2008) proposent un modèle afin de favoriser le développement des habiletés sociales chez les jeunes. Ils énoncent les conditions nécessaires à la mise en place d'un bon programme. Tout d'abord, ils mettent de l'avant l'importance de considérer le contexte de vie et les caractéristiques personnelles des jeunes dans la mise en place des interventions sportives, les caractéristiques des individus travaillant avec eux et les stratégies directes et indirectes mises de l'avant afin de développer les habiletés sociales des jeunes. Enfin, Gould et Carson (2008) affirment qu'il est important de mettre en place des stratégies permettant au jeune de transférer les capacités et habiletés acquises à d'autres sphères de leur vie.

Enfin, Fraser-Thomas et collègues (2005) se sont attardés à évaluer différents programmes sportifs et ont émis quelques recommandations afin de maximiser le développement de comportements prosociaux chez les jeunes. Ils affirment que le développement d'une relation positive entre le jeune et l'adulte est primordial afin que l'intervention soit efficace. Ils mettent aussi de l'avant l'importance de baser l'intervention sur un modèle systémique, c'est-à-dire où les acteurs des différents milieux de vie du jeune travaillent conjointement pour maximiser l'intervention. Fraser-Thomas et collègues (2005) mettent l'accent sur l'importance de bien apparier les besoins du jeune à l'intervention qui lui est proposée afin de ne pas engendrer d'effets pervers. Enfin, il dénote l'importance que ces interventions soient basées sur des objectifs développementaux en fonction du modèle des "5 C" de Lerner (2000), c'est-à-dire la compassion, le caractère, la compétence, la confiance et les connexions.

1.7 Problématique

Le quartier Saint-Michel est connu comme étant un quartier défavorisé de Montréal¹³, où les jeunes (15-24 ans) sont plus à risque de développer des comportements délinquants ou antisociaux. Afin de limiter l'impact de l'environnement sur la vie de ces jeunes, plusieurs ressources ont été mises en place au cours des dix dernières années dans le quartier. Tel est le cas de deux gymnases de sports de combat¹⁴. Ces deux gymnases ont ouvert leurs portes aux jeunes de Saint-Michel afin de leur proposer une alternative à la délinquance. Plus particulièrement, un de ces gymnases l'académie *Ness Martial Arts*, abrite un OBNL, *Ali et les Princes de la rue*, qui a mis sur pied un programme de sport-études¹⁵ appelé *l'École de la relève*. Des jeunes à risque y reçoivent des cours d'éducation aux adultes le matin et pratiquent des sports de combat en après-midi. Les objectifs principaux de ce programme sont de rehausser leur estime et leur maîtrise de soi, d'augmenter leurs chances d'intégration sociale et leur permettre de canaliser leur rage et leur violence (Ali et les Princes de la rue, 2014).

L'utilisation des sports de combat comme levier d'intervention, à travers la mise sur pied de ce programme, peut avoir un impact sur la vie des jeunes qui en font partie. Par contre, les répercussions de ce programme ne semblent pas être clairement prévisibles et peuvent être tant positives que négatives. En effet, tel que démontré au sein de la littérature scientifique, l'utilisation des sports de combat comme levier d'intervention peut avoir des effets bénéfiques sur la prévention des comportements délinquants chez les jeunes, notamment en ce qui a trait à la formation d'une bonne estime de soi, le développement de capacités de raisonnement, de compétences sociales et morales et la canalisation de l'agressivité. Par contre, la littérature recensée sur ce type de pratique démontre qu'il est tout aussi possible d'envisager que ce programme peut entraîner des effets pervers chez les jeunes, voir même servir de tremplin vers la criminalité, notamment par la construction d'une nouvelle image de soi, le

¹³ La population de Saint-Michel est composée à 43 % d'immigrants et à 42% de minorités visibles. Le taux de chômage des garçons de 15-24 ans est 16,3% et le revenu moyen des familles du quartier, après impôts, est d'environ 20 000\$ (Ville de Montréal, 2013).

¹⁴ Il s'agit en fait du club de boxe de l'Espérance et de l'académie *Ness Martial Arts*.

¹⁵ En fait, le gymnase a décidé de nommer lui-même son programme «sport-études».

développement de comportements agressifs et par l'association à des pairs délinquants. Enfin, la manière dont est mise en place l'intervention auprès des jeunes est primordiale afin d'éviter d'engendrer d'effets pervers et maximiser l'impact que peut avoir le sport sur la prévention des comportements délinquants. Compte tenu de sa clientèle cible, il est important que ce programme ait un volet axé sur l'intervention, où «l'aspect psychosocial correspond aux efforts consentis pour que ces activités aient chez leurs participants des retombées tant au plan personnel que social» (Hébert, 2011:1). Il est important de comprendre quel est l'impact de ce programme sur la vie des participants, puisque de plus en plus de jeunes y sont envoyés (notamment par les instances judiciaires et scolaires) sans qu'aucune évaluation rigoureuse du programme¹⁶ ait été effectuée. Des jeunes à risque sont envoyés dans un organisme ciblé comme ayant des répercussions bénéfiques sur leurs comportements et attitudes, et ce sous seule présomption que le sport est un bon exutoire pour leurs comportements déviants. Il est nécessaire de mettre un pied dans ce programme afin de faire la lumière tant sur les interventions qui y sont pratiquées que sur l'impact qu'a le programme sur la vie des jeunes qui y sont envoyés.

L'objectif général de cette étude est de mieux connaître l'impact de la mise en place d'un programme de sport-études sur la vie des jeunes à risque. Plus particulièrement, il s'agit de :

- 1-décrire la dynamique à l'intérieur du gymnase et du programme qui y a été mis sur pied;
- 2-préciser l'influence de la participation au programme sur la vie des jeunes

Il faut garder en tête qu'il ne s'agit pas d'une étude évaluative à proprement parler, mais plutôt d'une étude exploratoire où la recherche de connaissances quant à la dynamique présente à l'intérieur du programme et l'influence de celui-ci sur la vie des jeunes est mise de l'avant. En effet, avant de pouvoir évaluer un tel programme de

¹⁶ Il y avait une évaluation du programme en cours (Tichit, Hébert et Umuhire, 2014) lors de la réalisation de cette étude, mais dont les résultats n'étaient pas encore disponible.

manière efficace, il faut d'abord être en mesure de comprendre comment y est articulée l'intervention et quel impact il possède sur la vie des jeunes qui y sont envoyés. Il faut notamment se questionner à savoir si les objectifs du programme sont clairs et bien établis (Rossi, Lipsey et Freeman, 2005). Il est donc question de compréhension de la dynamique du programme et de ses effets, et non pas de l'évaluation de celui-ci.

Afin de mieux comprendre les effets de la pratique du sport sur les comportements délinquants des jeunes, certaines théories peuvent être utilisées.

Tout d'abord, les théories du contrôle mettent de l'avant le fait que les individus ne commettent pas des délits puisqu'ils apprennent qu'en société, certains avantages résident dans le fait de se conformer, essentiellement à travers la formation de liens sociaux. Selon Hirschi (1969), le lien unissant l'individu à la société est composé des quatre éléments particuliers (l'attachement, l'investissement, l'engagement et les valeurs) qui produisent un contrôle social sur celui-ci et l'empêche de commettre de la délinquance. En effet, Laub et Sampson (2003) affirment que le contrôle social informel possède une grande influence sur les comportements des individus, et que certains événements de vie particuliers (*turning point*) peuvent venir faire augmenter ce contrôle social informel chez l'individu et freiner la commission d'actes délinquants. S'engager dans une activité sportive serait un événement de vie chez certains individus, qui entraînerait un changement dans leur mode de vie. Le fait de s'impliquer intensivement dans ce type d'activité ferait augmenter le contrôle social d'un individu, tant formellement qu'informellement (Nichols, 1997, 2004; Coalter, 2007; Ekholm, 2013). À travers le sport, il est possible de développer diverses habiletés et un capital social, physique et culturel ainsi qu'une identité collective, qui permettrait à un individu de s'intégrer adéquatement à la communauté. Il serait ainsi soumis à un plus grand contrôle social et commettrait moins de comportements délinquants. Dans le même ordre d'idées, un individu impliqué dans un sport et y étant performant, en y investissant notamment beaucoup de temps et d'énergie, serait moins enclin à s'engager dans des comportements délinquants, ne voulant pas perdre ses acquis. Selon les principes des théories du contrôle social, le programme à l'étude permettrait aux participants de délaisser leurs

comportements délinquants et de bien intégrer la société, notamment en s'impliquant activement dans l'activité sportive.

Les théories de l'apprentissage social (Sutherland, 1947; Akers, 2009; Warr, 1996, 2002) mettent l'accent sur les effets d'interactions entre l'individu et son groupe primaire, notamment sa famille et ses pairs. En effet, les tenants des théories de l'apprentissage social affirment que les fréquentations d'un individu possèdent un impact direct sur les comportements pro ou antisociaux de celui-ci. Sutherland (1947) et Warr (1996, 2002) affirment que l'association à un groupe de pairs influence le comportement d'un individu, puisqu'il est exposé à des attitudes, des comportements et des valeurs qui viennent influencer et renforcer ses propres attitudes, valeurs et comportements. Il est important de considérer la dynamique groupale d'un environnement sportif, puisque le fait que plusieurs individus se retrouvent au même endroit peut avoir des répercussions sur les comportements collectifs et individuels de chacun. En effet, tel que l'expliquent Haynie et Osgood (2005), le fait de regrouper plusieurs jeunes dans un environnement homogène, comme un club d'arts martiaux par exemple, entraîne un processus de socialisation particulier, à l'intérieur duquel certaines valeurs (pro ou antisociales) peuvent être véhiculées et intégrées par les jeunes. Dans le même ordre d'idées, Coackley (2011) affirme que le fait de participer à des activités sportives où les jeunes sont sélectionnés en fonction d'un statut particulier (comme leur statut socioéconomique par exemple) limite les liens sociaux qui peuvent être établis avec la collectivité et peut donc être un facteur de risque et non de protection à la délinquance. Akers (2009) vient bonifier l'idée d'association différentielle (Sutherland, 1947) en accordant une importance aux renforcements qui suivent les comportements pro ou antisociaux du jeune, qui peuvent ainsi faire augmenter ou diminuer la probabilité qu'il adopte des comportements délinquants. Le fait de faire évoluer plusieurs jeunes à risque dans un même programme peut avoir des répercussions autant positives que négatives sur leur vie, dépendamment des apprentissages qu'ils y feront.

Enfin, le principe de *convergence settings* de Felson (2006) s'articule autour de l'idée que l'environnement d'un individu lui envoie des indices favorables ou défavorables à la commission de délits. En fait, Felson (2006) affirme que la socialisation

favorise parfois des comportements déviants et peut même conduire à la création d'environnements dominés par la délinquance. Il explique que certains lieux¹⁷ et environnements facilitent le crime, puisque plusieurs individus se retrouvent dans ces lieux et peuvent commencer un processus de "criminalisation". Selon Felson (2006) ce processus de "criminalisation" prend place lorsque que 1) les individus ont du temps pour des activités informelles et plus ou moins structurées, 2) qu'ils sont exposés à des opportunités directes (*on the spot*), 3) qu'ils peuvent trouver des complices qui sont proches dans le temps et l'espace et 4) qu'ils sont isolés des adultes ou de tout autre agent interférant. Tous les individus évoluant dans ce type d'environnement peuvent donner et recevoir de l'information criminogène, indépendamment des raisons initiales qui le poussent à s'y rendre. Certains individus peuvent agir de manière différente de ce qui est attendu d'eux en réponse aux possibilités proposées par le lieu de convergence. Les liens sociaux qui émergent des interactions à l'intérieur du lieu de convergence sont donc très importants à considérer afin de comprendre la dynamique à l'intérieur de celui-ci. Dans cette étude, le programme en lui-même pourrait servir de lieu de convergence, puisque plusieurs jeunes à risque se rendent au même endroit, aux mêmes heures, et ce quotidiennement.

¹⁷ Par environnement ou lieu, Felson (2006) fait référence à un endroit où les individus se rendent pour une activité particulière à un moment précis, et ce de manière récurrente. Le lieu fait donc ici référence au gymnase.

Chapitre 2 : Méthodologie

Ce chapitre fait état de la méthodologie qui a été choisie afin de mener à terme cette étude. La première partie du chapitre propose une description du milieu qui a servi à la collecte des données et la seconde explique l'approche méthodologique choisie.

2.1 Contexte de l'étude

Le programme analysé dans cette étude est offert par un organisme à but non lucratif (OBNL), lequel prend place à l'intérieur d'un gymnase de sports de combat. L'OBNL, *Ali et les Princes de la rue*, a été mis sur pied en 2004 afin d'offrir un lieu de rencontre aux jeunes à risque. Il se donne pour mission «d'établir et organiser un centre de ressources pour les jeunes à risque et issus de milieux défavorisés afin de leur offrir un milieu stimulant, où ils pourront côtoyer des adultes significatifs qui leur offriront un support psychologique et éducatif afin qu'ils puissent réaliser leur plein potentiel par le biais de programmes de qualité». Le propriétaire¹⁸ du gymnase affirme avoir décidé de mettre sur pied cet organisme afin de venir en aide aux jeunes à risque, ayant eu lui-même une expérience de vie marquée par la délinquance (*Ali et les Princes de la rue*, 2014): *«Jeune, je me suis accroché à mon rêve et c'est grâce aux sports de combat que j'ai réussi à m'arracher du milieu des gangs de rue. C'est la raison pour laquelle j'ai créé cet organisme, pour créer un refuge où les jeunes peuvent se défouler de façon positive, et où ils ne seront ni ne feront de victimes»*. Il s'est inspiré de sa propre expérience de vie afin d'orienter la vision de son organisme et les services qui sont offerts aux jeunes. En utilisant les arts martiaux comme base d'intervention, l'organisme espère permettre aux jeunes «d'acquérir les compétences et attitudes nécessaires à l'augmentation de leur chance d'intégration sociale». Les arts martiaux ont été privilégiés, puisque plusieurs avantages sont attribués à leur enseignement. L'organisme affirme que les arts martiaux permettent de «canaliser la violence qui nous ronge à l'intérieur». L'organisme ne

¹⁸ Le propriétaire du gymnase est en fait le directeur de l'ONBL *Ali et les Princes de la rue*, à l'intérieure de laquelle se tient le programme sport-études.

conçoit pas les arts martiaux comme un simple sport, mais plutôt comme «un état d'esprit, un mode de vie prônant des valeurs comme le respect et la discipline».

Plusieurs autres dimensions positives des arts martiaux sont décrites par l'organisme, notamment le fait qu'ils permettent, à travers une dimension éducative, une «progression physique et mentale profonde», que la pratique des arts martiaux permet «d'améliorer et de conserver la santé» et que les arts martiaux proposent une dimension culturelle, soit le fait de «découvrir les rites et pratiques de différentes nations». Bien que le programme sport-études semble préconiser l'utilisation des arts martiaux comme levier d'intervention dans son modèle logique, il appert que ce sont des sports de combat qui sont utilisés en réalité au sein du programme. L'organisme utilise les sports de combat comme levier d'intervention auprès des jeunes afin de leur inculquer de bonnes habitudes de vie et augmenter leur estime de soi. Il se présente comme une alternative pour les jeunes du quartier, leur proposant une approche «inclusive et l'opportunité de côtoyer des personnalités connues et des athlètes». Il n'a pas été possible de rencontrer le directeur de l'OBNL formellement afin d'en apprendre plus sur le fonctionnement du programme sport-études, par exemple les fondements, les objectifs, les conditions et règles qui le sous-tendent ou encore les services offerts aux jeunes. Après plusieurs tentatives infructueuses de fixer une rencontre avec lui, la décision a été prise de s'en remettre aux différents documents en libre accès¹⁹, à l'observation et aux entretiens réalisés²⁰ afin de mieux comprendre et décrire le programme.

Le programme scolaire, *l'École de la relève* a été mis sur pied en septembre 2010. L'OBNL offre trois autres programmes aux jeunes en plus de *l'École de la relève*, soit un programme de *Mentorat-Parrainage*, un service de *Ressources à la suspension scolaire* et un programme appelé *Connexion Compétences*²¹. Le directeur de l'OBNL a voulu bonifier

¹⁹ Il est ici question de documents papiers émis pour le programme, de son site internet et d'archives de journaux ou d'entrevues télévisées et radiophoniques qui ont été accordées par le directeur de l'OBNL au cours des dernières années.

²⁰ Bien que des entretiens ont été effectués avec certains intervenants du programme, ceux-ci étaient dans l'impossibilité de donner de l'information précise quant au programme en lui-même et au processus de sélection des jeunes en faisant partie.

²¹ Peu d'information a été connue par rapport à ces programmes, étant donné qu'il a été impossible de rencontrer le directeur de l'organisme afin d'en apprendre plus sur le sujet. Le programme de *Mentorat-Parrainage* est offert à tous les jeunes qui fréquentent l'OBNL et leur permet de recevoir un soutien

les services qu'il offrait aux jeunes en mettant sur pied un programme scolaire, *l'École de la relève*, accessible aux jeunes défavorisés, afin de les aider à développer des outils pour mieux réagir et mieux s'intégrer à la vie sociale: «L'objectif est de venir en aide aux jeunes en difficulté en les aidant à développer la maîtrise et l'estime de soi à travers l'enseignement des arts martiaux pour ainsi contrer la violence chez les jeunes». Il s'agit d'un programme de formation aux adultes qui s'adresse aux jeunes âgés de 16 à 24 ans qui ont des difficultés scolaires. L'organisme vise le raccrochage scolaire des jeunes. Il leur permet de suivre une formation générale à l'éducation aux adultes et de participer à des séances d'entraînement en sports de combat.

Le programme en est un d'intégration sociale et de formation générale aux adultes (IS-FGA). Il a été mis sur pied en collaboration avec le Centre de Ressources Éducatives et Pédagogiques (CREP)²², qui est lui-même associé à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Le programme est divisé en deux volets, soit un volet académique et un volet sportif. Il y a tout d'abord un programme de formation générale aux adultes, à l'intérieur duquel les jeunes peuvent recevoir l'aide d'un enseignant du CREP dans les trois matières de base, soit les mathématiques, l'anglais et le français. Le salaire de l'enseignant est à la charge du CREP. Se greffe à cet enseignement un volet d'intégration sociale. Le programme offre aussi des ateliers de développement personnel et social, afin de favoriser l'intégration sociale des jeunes qui en font partie. Le second volet du programme est sportif, où les jeunes reçoivent un entraînement en sports de combat. Les jeunes reçoivent des entraînements de boxe et de *kick-boxing*. Les entraîneurs sont payés par l'organisme (*Ali et les Princes de la rue*). Afin d'être en mesure de payer ces intervenants et entraîneurs, l'organisme bénéficie du support financier provenant de *l'Entente administrative de développement social et de la lutte contre la pauvreté et*

individualisé de la part d'un entraîneur. La *Ressource à la suspension scolaire* permet aux jeunes qui sont suspendus temporairement de recevoir du soutien de l'organisme et enfin le programme *Connexion Compétences* vise le développement de compétences sociales chez les jeunes afin de les aider à intégrer adéquatement le marché du travail. Pendant la période d'observation, la chercheuse n'a pas été à même de constater la mise en place de tous ces programmes au sein de l'organisme, ni d'activités y étant reliées. De plus, les jeunes qui semblent avoir bénéficié d'une aide suite à une suspension scolaire sont en fait intégrés au programme sport-études pendant leur période de suspension. Ces deux programmes semblent donc être imbriqués l'un dans l'autre.

²² Le CREP est un organisme qui est chargé par la CSDM de s'occuper de la formation des adultes, en misant notamment sur le développement personnel, professionnel et organisationnel des individus.

l'exclusion sociale 2009-2011 (entente entre le ministère de l'emploi et la solidarité social et la ville de Montréal) et reçoit aussi du financement par l'entremise de dons et d'évènements de levée de fonds, tel que des soupers-bénéfices et des galas de boxe amateur organisés par le gymnase au sein duquel il prend place. De plus, le programme possède plusieurs ententes avec différents organismes gouvernementaux et communautaires²³ qui peuvent référer des jeunes au programme.

2.2 Approche qualitative

Pour répondre aux différents objectifs de l'étude, une méthodologie qualitative a été priorisée. Il est nécessaire d'utiliser une démarche qualitative pour comprendre et s'imprégner du milieu dans lequel les jeunes évoluent, afin d'être en mesure de bien cerner l'influence du programme sur leur vie. L'analyse qualitative permet d'avoir la meilleure perspective possible, tant sur le milieu en lui-même que sur la perception qu'en ont les individus qui y évoluent. La démarche scientifique de cette étude est axée sur la description du milieu, où le quotidien vécu par les jeunes à l'intérieur du programme est mis de l'avant (Deslauriers et Kérisit, 1997). Deux méthodes de cueillette de données ont été retenues pour rendre compte des objectifs de l'étude. Dans un premier temps, de l'observation participante utilisant une stratégie ouverte (Jaccoud et Mayer, 1997) a été effectuée au sein du gymnase afin de bien cerner le milieu dans lequel les jeunes évoluent. Dans un deuxième temps, des entretiens semi-dirigés ont été effectués puisque la compréhension de la perception des individus de leur réalité est primordiale dans cette étude, et que l'entretien semi-dirigé constitue le meilleur moyen de saisir adéquatement le sens que les individus accordent à leur expérience (Poupart, 1997).

²³ Le programme a diverses ententes avec des organismes gouvernementaux et communautaires. En effet, il travaille en partenariat avec les CJ de Montréal et Laval, la CSDM, les CLSC, des travailleurs sociaux, l'OBNL Trajet de Montréal-Nord, le Mont Saint-Antoine et l'organisme Sortie de secours. En collaboration avec la CSDM, le programme propose le service *Ressource à la suspension scolaire* où il propose aux écoles de la CSDM d'y envoyer les jeunes qui sont temporairement exclus de leur école. Il souhaite ainsi diminuer la fréquence du nombre de suspensions de ces jeunes en leur offrant de vivre une expérience positive au sein du programme qu'il propose. Malheureusement, la chercheuse n'a pu avoir accès à l'information en ce qui a trait aux différentes ententes de service précises avec les organismes qui travaillent en partenariat avec l'OBNL.

2.2.1 Prise de contact avec le milieu

Une prise de contact avec le milieu a été nécessaire afin de pouvoir mener l'étude à terme. En effet, puisque le milieu à l'étude en est un fermé, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'y faire de l'observation de manière anonyme, l'accord du propriétaire du gymnase était primordial. Des démarches téléphoniques ont été entreprises afin de parler avec le propriétaire de l'endroit. À la suite de quelques essais infructueux, il a été possible de lui parler et de lui énoncer les grandes lignes de l'étude. Pendant cet appel, un rendez-vous, le jour même, a été fixé entre le propriétaire et la chercheuse afin de discuter de l'étude de manière approfondie. À la suite de cette rencontre, l'accord du propriétaire a été reçu pour pénétrer le milieu et mener l'étude à terme. Il a été convenu qu'il serait possible de faire de l'observation participante dans le gymnase ainsi que des entretiens avec les participants du programme.

2.2.2 Observation participante

Un des objectifs de cette étude est de mieux comprendre la dynamique à l'intérieur du programme. Afin de pouvoir rendre compte de la dynamique dans laquelle se trouvent les participants, l'observation participante a été la technique privilégiée. En effet, l'observation participante permet de mettre l'accent sur la description, puisqu'en pénétrant le milieu, il est possible de décrire les éléments composant cette situation sociale particulière, comme les lieux, la structure, les objets ou encore la culture des individus qui s'y retrouvent (Jaccoud et Mayer, 1997). L'observation s'est déroulée selon le modèle de l'imprégnation, c'est-à-dire que l'observation a été caractérisée par l'insertion de la chercheuse dans le groupe étudié, et est donc le résultat de l'interaction entre l'intégration et la participation de la chercheuse dans le milieu (Jaccoud et Mayer, 1997). La pénétration du milieu a permis de comprendre la réalité qu'elle étudie. Ce type d'observation permet de bien expliquer la réalité des acteurs du milieu, étant confrontée à la même réalité que ces derniers (Jaccoud et Mayer, 1997).

Pendant la période d'observation, il a été possible de se greffer au groupe et de participer aux activités du programme. Au même titre que les élèves, il a été question de

se rendre en classe le matin et de passer la journée entière avec eux, et donc d'assister aux cours, de dîner, de faire l'entraînement et de participer aux ateliers d'intégration sociale de fin de journée. L'observation s'est échelonnée sur une période de quatre mois, soit du mois d'octobre 2013 au mois de janvier 2014, à raison de trois par semaine au minimum. Les jeunes du programme ont été mis au courant de la nature du projet d'entrée de jeu, étant donné qu'il aurait été impossible de pénétrer autant le milieu sans d'abord être annoncée. L'observation n'a pas été commise de manière voilée, mais plutôt selon une stratégie ouverte (Jaccoud et Mayer, 1997).

Cette période d'observation et de participation active au sein du programme a été bénéfique pour l'étude. Elle a permis de bien saisir la dynamique présente au sein du groupe et de mieux assimiler et interpréter les informations recueillies lors des entretiens. La période d'observation participante a aussi permis à la chercheuse de bien intégrer le groupe, d'autant plus que la période d'adaptation a été grandement simplifiée par le fait que celle-ci a déjà pratiqué la boxe amateur pendant 5 ans et a fait de la compétition à l'échelle provinciale. Il a été plus facile de gagner la confiance des jeunes lorsque ceux-ci ont pris connaissance de ces capacités physiques. Une dynamique de convivialité et de respect s'est vite installée, ce qui a facilité le rapprochement avec les jeunes du programme et a donné accès à un plus grand nombre d'informations, de l'information plus personnelle et plus riche. Du côté des intervenants l'effet a été ressenti différemment. C'est plutôt la crédibilité et la capacité de mener à terme cette étude qui ont été bonifiées.

2.2.3 Entretiens semi-dirigés

Le second objectif de cette étude est de déterminer quel impact possède le programme sur la vie des jeunes qui en font partie. Il est nécessaire d'utiliser l'entretien semi-dirigé pour y parvenir. Cette méthode permet de rendre compte de manière adéquate de la position des différents acteurs par rapport à leur réalité, pour être en mesure de l'interpréter de manière fidèle (Poupart, 1997). Puisqu'il est question de comprendre l'impact du programme sur la vie des différents acteurs, il est primordial d'explorer la manière dont ils construisent leur réalité et d'en comprendre le sens

(Poupart, 1997). De plus, l'entretien semi-dirigé a été privilégié puisqu'il s'agit d'une étude axée sur l'impact du programme sur les acteurs, ceux-ci étant les informateurs clés auprès desquels il est indispensable d'aller chercher l'information.

2.2.4 Consigne de départ

Avant de commencer l'entretien, un retour sur sa nature et son déroulement était effectué avec le participant²⁴. Par la même occasion, le formulaire de consentement était feuilleté et signé, et la possibilité que l'entretien soit enregistré était déterminée avec le participant. Après ces formalités, le participant était informé de la question de départ de l'entretien. La question de départ était la suivante : «Parle-moi de ton expérience de vie des dernières années»²⁵.

Avec une telle question ouverte, le participant était en mesure de parler de son expérience de vie de manière générale, faisant ainsi allusion à son vécu précédant la participation au programme, autant qu'à son expérience à l'intérieur de celui-ci et à son expérience de vie actuelle. Il a été possible d'avoir un portrait global de la vie des participants, et non seulement d'une portion déterminée de celle-ci. Cette question permettait au participant de parler de son expérience de vie sur plusieurs sphères de celle-ci, telles que son milieu familial, son expérience scolaire, son expérience dans le programme, ses comportements et attitudes, ainsi que ses problématiques personnelles. Il a été possible d'avoir un portrait global de la vie du participant et de la perception qu'il en a.

Comme il s'agissait d'un entretien semi-dirigé, il était possible de relancer le participant lorsque la discussion ralentissait. Lorsque nécessaires, certaines reformulations ou de nouvelles questions étaient posées au participant afin d'explorer davantage certains aspects de son discours, ou encore pour faire naître une piste de discussion lorsqu'il n'abordait pas un thème important pendant l'entretien. Ces nouvelles questions étaient ouvertes afin de laisser le plus de place possible au participant et pour ne pas influencer ses réponses.

²⁴ Afin d'alléger le texte, le mot participant est employé pour expliquer le déroulement des entretiens effectués tant avec les jeunes que les intervenants puisqu'ils se sont déroulés de la même façon.

²⁵ *L'annexe 3* contient les grilles d'entretiens utilisées, tant pour les participants que pour les intervenants.

À la fin de l'entretien, le participant était remercié de sa participation et recevait la compensation à laquelle il avait droit, soit une carte cadeau d'une valeur de 30\$ dans les magasins *Future Shop*. Il était invité à taire la nature de la récompense afin de ne pas influencer les autres participants.

2.2.5 Prise de contact avec les jeunes

Après une période d'intégration de quelques semaines et l'établissement d'un lien de confiance avec les jeunes, ils ont été approchés pour des entretiens semi-dirigés. Ils ont été informés, de manière collective, de la possibilité de participer à un entretien portant sur leur expérience de vie. Au début d'une période de classe, ils ont été informés de quelle nature seraient leur participation et du déroulement de l'entretien. Il leur a été expliqué le caractère volontaire, confidentiel et anonyme de leur participation, la durée approximative de l'entretien et qu'une rétribution leur serait accordée à la suite de celui-ci, sans toutefois leur en dévoiler la nature. Ils ont été invités à réfléchir sur leur volonté de participer et à manifester leur intérêt lorsqu'ils avaient pris leur décision. Lorsqu'un jeune manifestait le désir de participer, il était rencontré le plus rapidement possible, souvent la journée même. Un endroit en retrait du groupe, qui lui était dans le local de classe, était privilégié pour l'entretien, endroit qui s'avérait majoritairement être l'octogone de combat ultime²⁶. Le jeune restait ainsi dans un lieu familier et n'était pas enfermé dans un endroit clos, ce qui allégeait le décorum de l'entretien et minimisait le côté formel de celui-ci²⁷.

Pour ce qui est des entretiens réalisés avec les intervenants, ceux-ci ont eu lieu à l'extérieur du gymnase, afin de limiter la pression que pouvait ressentir l'intervenant à l'idée d'être pointé du doigt par des collègues. Il était tout aussi question de préserver au maximum l'anonymat, puisque peu d'intervenants travaillent dans le programme et que peu d'entre eux ont été rencontrés. Ils étaient informés sensiblement de la même manière que les jeunes par rapport au contexte anonyme et confidentiel de l'entretien,

²⁶ Octogone est le nom donné à la cage dans laquelle ont lieu les combats en arts martiaux mixtes.

²⁷ Bien entendu, le côté «confidentiel» de l'entretien était respecté, personne d'autre n'était assez près de la zone de l'entretien pour comprendre les propos qui y étaient échangés.

ainsi que du caractère volontaire de celui-ci. La même rétribution leur était offerte à la suite de leur participation.

2.2.6 Échantillon

Puisque cette étude vise à mieux comprendre la dynamique à l'intérieur du programme, il est question d'un échantillon dit de milieu (Pires, 1997), où un univers particulier est à la base de l'étude et sert à dresser un portrait global d'un programme spécifique. Afin de posséder un échantillon le plus représentatif possible, tous les jeunes correspondants aux critères de sélections ont été sollicités. De plus, l'homogénéité de l'échantillon a été assurée puisque seuls les membres du programme, ou ceux en ayant déjà fait partie, ont été sélectionnés. La saturation empirique a été atteinte, aucune nouvelle information étant rapportée par davantage d'entretiens, et les thématiques étant recoupées de manière fréquente à travers les différents entretiens effectués.

2.2.7 Critères d'échantillonnage

Les participants rencontrés faisaient tous partie du programme à l'étude. Quelques critères de sélection ont tout de même été déterminés afin de rencontrer les individus pouvant permettre une compréhension optimale du programme. Les entretiens ont été réalisés auprès des jeunes fréquentant le gymnase 1) âgés entre 16-25 ans²⁸, 2) qui étaient au club depuis au moins 3 mois, et 3) qui faisaient ou avait fait partie du programme. Pour ce qui est des intervenants, seuls les deux derniers critères de sélection ont été respectés, puisque l'âge des intervenants ne possède pas d'incidence sur la justesse des données récoltées.

2.2.8 Portrait des participants

Au total, quatorze entretiens ont été effectués dans le cadre de l'étude, douze avec des jeunes ayant fait partie auparavant (N=2) ou faisant actuellement partie du programme (N=10) et deux avec des intervenants y travaillant. Les participants du

²⁸ À l'exception d'un participant qui était plus âgé puisqu'il avait été accepté dans le programme malgré son âge plus avancé (26 ans).

programme qui ont été rencontrés étaient âgés de 17 à 26 ans, la moyenne d'âge pour ceux rencontrés étant encore actifs dans le programme étant de 18,5 ans. Les participants rencontrés étaient majoritairement de sexe masculin. En effet, seulement deux filles ont participé aux entretiens. Les jeunes rencontrés étaient d'origines ethniques diverses, soit caucasienne (N=4), latino-américaine (N=3), haïtienne (N=4) et maghrébine (N=1)²⁹. Ils étaient au programme³⁰ depuis une durée de temps variant entre 3 mois et 3 ans et demi. Bien que certains participants au programme possèdent un dossier criminel, aucun de ceux rencontrés n'a affirmé avoir un dossier criminel³¹. Certains ont déjà commis des délits dans le passé, mais la majorité affirme ne plus avoir de comportements délinquants. Un seul participant a affirmé être présentement actif au sein du milieu criminel. Les participants rencontrés présentaient majoritairement des problématiques d'apprentissage, de comportement ou de consommation. Quelques-uns ont affirmé avoir des problématiques familiales. En fait, certains d'entre eux ont été placés sous la protection de la jeunesse en raison de maltraitance. Quelques jeunes ont affirmé être suivis par un travailleur social, et la moitié d'entre eux habitaient en appartement, tandis que l'autre moitié évoluait toujours au sein du domicile familial.

2.2.9 Analyse des données

Afin d'analyser les données recueillies lors des entretiens et de l'observation participante, un certain travail a été accompli. En fait, tous les entretiens ont été retranscrits, de sorte que des verbatim ont été créés et ont servi de base à l'analyse. Les notes prises pendant l'observation participante ont elles aussi été relues, retranscrites et réorganisées en fonction de l'information qui y était contenue. Cette réorganisation des données a permis de dégager de grandes catégories thématiques s'y retrouvant. Afin de bien étudier les données recueillies, une analyse par thématique a été primée. Tout

²⁹ Dans la présente étude, l'ethnicité des participants ne semble pas avoir joué un rôle particulier quant à leur expérience au sein du programme. Cet aspect ne serait donc pas étudié davantage au cours des analyses subséquentes.

³⁰ Certains gravitent à l'intérieur du gymnase depuis plus longtemps que 3 ans, mais ils ne faisaient alors pas partie du programme scolaire à proprement parler.

³¹ En effet, bien que certains participants proviennent de suivis intensifs en communauté suite à une mise sous garde en CJ sous ordonnance de la LSJPA, aucun n'a pu être rencontré pour un entretien, parce qu'ils n'évoluent que très brièvement dans le programme.

d'abord, une analyse verticale a été effectuée, soit une analyse de chacun des entretiens séparément (intra participant) afin de déceler quels étaient les thèmes principaux de chacun des entretiens. Par la suite, une analyse horizontale a été effectuée (inter participant) afin de mettre en évidence les thèmes dominants à travers les entretiens (Taylor et Bogdan, 1998). De grands thèmes sont ressortis comme étant primordiaux à la compréhension de l'impact du programme sur la vie des participants, soit la motivation de ceux-ci, l'environnement dans lequel ils évoluent, les modèles auxquels ils ont accès, et enfin les répercussions de cette expérience sur chacun d'eux. Les prochains chapitres font état de ces différentes thématiques.

Certaines limites méthodologiques de l'étude doivent être nommées. Tout d'abord, comme il n'a pas été possible d'avoir un entretien avec le directeur de l'organisme, certaines informations quant aux objectifs concrets du programme et à sa mise en place n'ont pas été accessibles. Le modèle logique du programme a été compris à la suite de la lecture de documents émis par le gymnase. Il se peut qu'il y ait une différence entre ce qui était réellement prôné par le programme et ce qui en a été compris par la chercheuse. Ensuite, la période d'observation participante a été plutôt restreinte, ce qui ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble de l'année scolaire que vivent les participants dans le programme. L'étude fait état d'un portrait du programme à un moment précis, ce qui n'est pas représentatif de l'ensemble de la vie de celui-ci. De plus, l'observation n'a pas été faite de manière cachée. Il est possible que certains participants aient modifié leurs comportements dans un souci de désirabilité sociale. Il est aussi important de souligner que la majorité des participants rencontrés faisant encore partie du programme lors de leur entretien, ce qui peut avoir limité l'objectivité de leur propos. Enfin, certains thèmes n'ont pas été abordés ou ont été peu développés dans les entretiens, faute de temps et en fonction des objectifs de la présente étude, tels que l'impact du genre des participants sur leur expérience, l'homophilie³², la création

³² Le terme homophilie fait ici référence au fait de se regrouper avec des gens qui possèdent les mêmes caractéristiques que nous (Warr, 2002) comme par exemple le fait de se regrouper avec que des gens de la même origine ethnique, du même âge ou du même genre seulement.

d'une identité hypermasculinisante, ou encore l'impact du rôle qu'ils jouent au sein du groupe sur leur expérience dans le programme (ex. *leader positif, leader négatif*).

Chapitre 3 : Modèle logique du programme

Ce chapitre fait état de l'environnement à l'intérieur duquel évoluent les jeunes du programme. Afin d'être en mesure de bien comprendre la dynamique du programme, et ultimement ses effets, il est essentiel de connaître le milieu physique où il prend place, quel en est le cadre et la réglementation, et comment sont sélectionnés les jeunes qui y participent.

3.1 Environnement

À la suite de l'observation participante et aux entretiens, il a été possible de connaître et mieux comprendre l'environnement dans lequel les participants évoluent tout au long de leur cheminement dans le programme. Le programme prend place à l'intérieur d'un seul et même endroit, c'est-à-dire que les deux volets, sportif et académique, se tiennent à l'intérieur du gymnase de sports de combat. Les participants viennent au gymnase le matin et y restent toute la journée. L'environnement physique dans lequel ils évoluent est important à considérer dans la dynamique du programme, puisque les participants y passent beaucoup de temps et qu'il s'agit de la trame de fond où prennent place toutes leurs interactions.

Le gymnase est aménagé sur deux niveaux, soit le club de sports de combat au rez-de-chaussée et la classe au deuxième étage. Tout d'abord, le gymnase se situe dans un local assez spacieux et bien éclairé, puisque la façade de celui-ci est en fait constituée d'une grande baie vitrée. L'entrée principale du gymnase mène directement à la réception. La réception est constituée d'un grand comptoir divisé en deux sections, la première qui sert de réception à proprement parler, et la seconde où différents produits (notamment de l'équipement, des suppléments protéinés et des boissons désaltérantes) sont vendus.

L'espace disponible pour l'entraînement est divisé en plusieurs sections. Le rez-de-chaussée est divisé en deux par un escalier central menant au local de classe du deuxième étage. Il est possible de situer l'endroit en le séparant en deux côtés distincts,

soit le droit et le gauche. Du côté droit, il y a tout d'abord le ring de boxe, situé en face de la réception, directement à l'entrée du gymnase. À l'arrière de celui-ci se trouvent quelques sacs d'entraînement (*punching bag* et *speed ball*) et un espace coussiné, destiné notamment aux séances de *shadow boxing*, d'apprentissage des différentes prises et mouvements de combat, à l'échauffement et aux étirements. Certains jeux reliés à l'entraînement s'y déroulent à l'occasion. L'espace mural adjacent au ring est destiné au rangement d'une partie de l'équipement d'entraînement que le gymnase laisse à la disposition des usagers, soit des casques, des gants, des mitaines ainsi que des poids libres. Un local de rangement destiné à l'usage du gymnase ainsi qu'un abreuvoir et une toilette sont situés à l'arrière et terminent la portion située à la droite du gymnase. Entre les deux sections, devant l'escalier, se trouve un espace mural sur lequel sont vissés des miroirs. Ceux-ci servent notamment lors du *shadow boxing*, où il est important de pouvoir voir les mouvements et les gestes produits afin d'être en mesure d'améliorer sa technique. Du côté gauche de l'escalier se trouve l'octogone de combats ultimes. En arrière de celle-ci se trouve l'espace destiné à l'entraînement sur les sacs d'entraînement. En fait, il s'agit d'un quadrilatère où se retrouve la presque totalité des sacs d'entraînements, qui sont disposés en quelques rangées de plusieurs sacs (environ une quinzaine au total). Adjacent à cet espace de sacs, se trouve tout l'arsenal d'entraînement musculaire et cardio-vasculaire, soit des tapis roulants, des machines de musculation ou encore des poids libres. Une autre série de miroirs se trouvent vissés au mur en face de cet espace de musculation. Une petite pièce, qui est verrouillée en permanence et dont l'utilisation est réservée au propriétaire de l'endroit, se trouve au bout de la salle et sert elle aussi de séparation entre les portions droite et gauche, soit entre la station d'entraînement musculaire et l'espace coussiné. Enfin, derrière l'espace de musculation se trouvent les vestiaires, un pour les garçons et un autre pour les filles. Ceux-ci contiennent des casiers, une pesée plus ou moins exacte, un banc, des toilettes et des douches, ainsi qu'un comptoir avec des éviers, en haut duquel sont fixés des miroirs. Chaque jeune a le droit d'utiliser un casier afin d'y ranger ses effets personnels pendant les heures de classe. Certains accessoires utiles à l'entraînement se retrouvent rangés dans les recoins disponibles dans le gymnase, tel que des tapis de sol entre l'octogone et

les sacs d'entraînements, des cordes à danser accrochées aux colonnes, ou encore des boucliers entassés près de l'espace coussiné.

Comme dans la majorité des clubs de boxe, les murs du rez-de-chaussée sont placardés d'affiches de combats, de découpages de journaux ou encore d'affiches de films de combats et d'idoles, tant spirituels que sportifs. En effet, on y retrouve autant des affiches des derniers galas auxquels ont participé les combattants du gymnase et de ceux à venir, des articles ayant paru sur le gymnase et son programme, que des affiches de Mohammed Ali et Nelson Mandela, pour ne parler que de ceux-là. Ces affiches se retrouvent sur tous les murs du gymnase sans exception, même dans les vestiaires.

Malgré la vétusté de certains équipements, l'endroit est tenu assez propre. Une tournée de nettoyage est effectuée chaque jour dans le gymnase, pendant laquelle le ring et l'octogone sont balayés, le plancher et l'espace coussiné nettoyés et vadrouillés et les vestiaires récurés.

Le deuxième étage, soit les locaux de classes, surplombe le rez-de-chaussée. Il est possible de voir ce qui s'y passe lorsqu'au deuxième étage³³. Cet espace est plus restreint, occupant environ le quart de la superficie initiale du gymnase. Les plafonds y sont plutôt bas, et des portes coulissantes désuètes servent à fermer les locaux, ce qui ne permet pas de couper le son provenant du rez-de-chaussée. Cet étage est lui aussi divisé en deux sections. Celle de droite est la salle de classe à proprement parler, et celle de gauche sert de local de rencontre et d'informatique.

Tout d'abord, la salle de classe est une pièce, à l'intérieur de laquelle se trouvent des bureaux individuels destinés aux participants, qui y sont placés de manière plutôt aléatoire, devant le bureau de professeur. Un tableau se trouve derrière le bureau du professeur, en face des bureaux des participants. Chacun possède un bac dans lequel se trouvent ses effets personnels et cahiers scolaires, bac qui est en quasi-permanence déposé sur le coin de leur bureau. Bien que le nom de chaque participant soit inscrit sur le coin de leur bureau, ils changent souvent de place et n'y font pas réellement attention. Au fond du local se trouvent une filière et une petite bibliothèque, où se retrouvent

³³ En fait, il s'agit d'un demi-étage qui a été rajouté au sein même du rez-de-chaussée afin que le gymnase puisse accueillir des locaux supplémentaires, sans toutefois diminuer l'espace réservé au gymnase.

quelques livres, des dictionnaires et autres articles scolaires. Le mur extérieur de la salle est muni de plusieurs petites fenêtres coulissantes. Il est donc possible de voir ce qui se passe au rez-de-chaussée. Le mur adjacent à la pièce de gauche est complet, exception faite d'une porte qui permet de passer d'une salle à l'autre par l'arrière de ces pièces. Cette porte mène à un petit local dans lequel se trouve un micro-ondes et où des articles et meubles sont stockés, qui elle mène à la seconde salle utilisée par l'école. Cette pièce contient de grandes tables amovibles, un tableau et deux ordinateurs ayant un accès internet. Il s'agit d'une salle multifonctionnelle, utilisée pour le travail sur ordinateur, les ateliers avec les bénévoles ou encore pour le travail en sous-groupe lorsque la salle de classe doit rester silencieuse. Certains y sont aussi envoyés lors de la passation d'examens, le local de classe principal n'étant pas toujours un environnement propice au travail demandant de la concentration. Cette pièce sert aussi à titre de salle de réunion ou encore de salle de massothérapie pour le gymnase. Le mur extérieur de ce local est lui aussi muni de plusieurs fenêtres coulissantes.

Les jeunes du programme évoluent à l'intérieur de cet environnement physique tout au long de la journée. De la musique, destinée à motiver les troupes lors de l'entraînement, joue en quasi permanence dans le gymnase. Le son des cloches d'entraînements fait aussi partie de l'environnement sonore de l'endroit.

L'environnement proposé aux participants est plutôt convivial et informel, créant une dynamique intéressante. En effet, comme il s'agit d'une clientèle qui ne fonctionne pas nécessairement bien au sein des institutions régulières (Sudggen et Yiannakis, 1982; Hébert, 2003), le fait d'évoluer dans un endroit moins institutionnalisé et moins traditionnel apporte une dynamique différente au programme (Carrier, 2013; Tichit et Coll., 2014). Aller à l'école au sein du gymnase possède plusieurs effets positifs pour les participants. Tout d'abord, en se rendant dans un gymnase, ils sont en contact avec des individus qui y travaillent ou qui viennent s'y entraîner. Ces individus ne sont pas perçus comme menaçants par les participants, puisqu'ils n'appartiennent pas à une institution scolaire ou sociale comme ils en ont l'habitude. Les participants entrent et évoluent dans un environnement à l'intérieur duquel ils ne s'y sentent pas stigmatisés et où ils sont à leur aise. En effet, les participants rencontrés sont tous satisfaits du milieu physique dans

lequel ils évoluent. Ils ne subissent pas la pression engendrée par le fait d'évoluer au sein d'institutions formelles lorsqu'ils entrent au gymnase. Ils s'y sentent bien et n'ont pas l'impression d'entrer dans un établissement scolaire, ce qui motive certains à venir, voyant le gymnase comme un endroit qu'ils apprécient et où ils ont du plaisir. De plus, le fait que le gymnase, et par le fait même l'école soient dans des locaux assez petits et familiers entraîne un sentiment positif chez les participants. Jacob et Guillaume expliquent bien en quoi le côté informel du gymnase est un aspect important pour eux:

«Ce que j'aime le plus, c'est que c'est un gym. Ce n'est pas comme une école. Ce n'est pas pareil. C'est un gym, mais où je peux aller en classe. Ce n'est pas une grosse école. C'est *chill*.» (Jacob)

«C'est différent ici comme atmosphère. Il y a d'autres gyms où tu vas juste pour t'entraîner, mais ici, tu es à l'école.» (Guillaume)

Le fait d'implanter le programme au sein d'un gymnase de sports de combat semble être une bonne façon d'attirer les participants et de leur inculquer un état d'esprit qui prédispose à l'intervention (Fréchette, 1999). Les individus qui ne sont pas inscrits dans le programme, mais qui évoluent au sein du gymnase y sont par choix, pour leur loisir et donc bien souvent heureux. En fait, que ce soit les individus qui viennent s'entraîner de façon récréative ou les compétiteurs³⁴, les gens viennent d'abord et avant tout volontairement au gymnase pour pratiquer un sport qu'ils apprécient. Il en ressort donc une ambiance positive qui est palpable à l'intérieur des murs du gymnase. Par la même occasion, les participants du programme sont amenés à évoluer au sein même du «club», endroit où les entraînements en sports de combat seront effectués, où ils passeront une majeure partie de leur temps et où ils sont censés s'impliquer «corps et âme» (Wacquant, 1989). Cet endroit représente plus qu'un endroit où ils vont à l'école. Il s'agit d'abord et avant tout de leur «gym». Un sentiment d'appartenance envers le milieu est ainsi créé beaucoup plus facilement. Raphaël exprime bien cette dynamique:

³⁴ Il y a au sein du gymnase une équipe de compétition en boxe et en arts martiaux mixtes (plus connus sous le nom de combats ultimes).

«On s'entraîne, c'est comme une famille. Je ne sais pas. Même si je ne connais pas tout le monde, tout le monde s'entraîne, tout le monde fait la même affaire (...) Je ne sais pas vraiment comment expliquer ça. Je me sens chez moi ici.»

Il est important, afin de ne pas perdre les participants au profit d'autres gymnases, que ceux qui désirent pousser plus loin leur apprentissage, et même faire de la compétition, aient la possibilité de le faire au sein du gymnase. Ceux qui veulent pousser leur apprentissage en sports de combat au-delà de ce qui leur est appris dans le cadre du programme voient donc en ce gymnase la possibilité d'y accéder (Haudenhuyse et coll., 2012).

En évoluant toujours au même endroit, les participants se retrouvent à côtoyer un nombre d'individus assez restreint, qui s'entraînent pendant leur période de classe, et viennent à connaître rapidement les gens qui gravitent dans cet entourage, ce qui peut être sécurisant pour certains et provoquer un sentiment de bien-être, de familiarité³⁵. Pour un jeune, appartenir à une certaine structure ou à une organisation particulière peut permettre de rétablir le lien social (Pantaléon, 2003). Faire venir les participants dans un gymnase de sports de combat peut être une expérience positive et peu donner un sens additionnel à celle-ci. Comme l'explique Vincent, le fait de graviter au sein du gymnase et non pas dans une école traditionnelle fait une grande différence sur l'ambiance qui s'y trouve et sur son expérience dans le programme:

«L'ambiance est relax. Je dirais quasiment que c'est une famille ici. Il y a une bonne ambiance ici. Il n'y a personne qui est là pour faire chier qui que ce soit. Dans une autre école, il va toujours y avoir quelqu'un qui va essayer de faire chier. Mais ici, ce n'est pas comme dans les autres écoles (...) Il n'y a pas ça dans le gym. C'est pour ça que j'aime ça ici.»

Implanter ce programme au sein même d'un gymnase est une bonne idée. Ce faisant, les participants ne se sentent pas en processus d'intervention et évoluent dans un environnement qui ne les met pas dans une mauvaise posture psychologique (Fréchette, 1999; Andrews et Andrews, 2003). Il peut être plus facile d'amener les participants à s'inscrire dans un processus de changement sans qu'ils y soient

³⁵ Ce résultat est congruent avec ceux de Carrier (2013) et Tichit et collègues (2014) qui ont tous deux souligné cet aspect de familiarité au sein du programme.

réfractaires. Par contre, les installations scolaires doivent tout de même être adéquates et il doit y avoir une délimitation entre les deux endroits, tant physique que psychologique, afin que l'intervention puisse y prendre place adéquatement. Les participants doivent être en mesure de faire la différence entre les deux endroits par les installations et les limites physiques de celles-ci, mais doivent aussi être en mesure de se détacher psychologiquement du gymnase lorsqu'ils sont en classe. La musique ainsi que le son de la cloche sont omniprésents et très audibles lorsqu'en classe, ce qui ne propose pas une ambiance au calme et à la concentration chez les différents participants. Ils agissent plutôt à titre de distraction. Il serait nécessaire de remédier à la situation:

«Ah oui. Il ne faudrait pas qu'il y ait de musique. En même temps, c'est un gym faque il a besoin de la musique pour l'entraînement. Il faudrait que ce soit insonorisé. Il faudrait que la salle soit insonorisée, ça serait encore mieux.» (Benjamin, intervenant)

Le fait que les salles ne soient pas séparées adéquatement peut entraîner des répercussions négatives chez les participants, notamment des problèmes de concentration. Puisqu'il y a toujours de la musique en trame de fond, parfois plutôt forte, la concentration des participants est plutôt difficile. En plus d'entendre la musique et la cloche d'entraînement, les sons émis par les individus qui s'entraînent pendant que les participants sont en classe peuvent être une source additionnelle de distraction. Il est arrivé souvent que des cris provenant de la salle d'entraînement fassent réagir les participants en classe et soient une source de distraction notable. Les participants s'esclaffaient et amorçaient souvent des conversations lorsqu'ils entendaient ces bruits. Ce faisant, il devenait alors difficile pour les participants de reprendre le contrôle et de se replonger dans leurs travaux, d'autant plus que les capacités de concentration sont souvent déficitaires chez ces jeunes.

Bien que les locaux ne doivent pas nécessairement être immenses, il est important que tout le matériel de base y soit présent. Or, il n'est pas rare que le manque de matériel se fasse sentir, que ce soit des crayons, des règles ou des calculatrices par exemple, ou

encore du papier brouillon ou des manuels scolaires³⁶. Une part de responsabilité doit être imputée aux participants qui ne font pas attention à la conservation de leur matériel, mais le programme devrait être en mesure de fournir le matériel scolaire de base à l'apprentissage des participants. Ils doivent parfois partager les mêmes cahiers d'exercices par exemple, ce qui peut alourdir le processus d'apprentissage. De plus, le système informatique et de projection à leur disposition est minimal³⁷ et plutôt désuet, ce qui n'encourage pas les jeunes à utiliser ces ressources pour travailler.

Enfin, le milieu où prend place le programme peut être problématique pour certains participants, qui ne font pas nécessairement la différence entre le gymnase et l'école. C'est-à-dire qu'il devient difficile pour eux de faire la distinction entre le lieu de plaisir dans lequel ils viennent pratiquer un sport et leur établissement scolaire à proprement parler. De plus, la configuration de la classe et son ameublement rendent encore plus difficile cette distinction. Claire explique comment il trouve difficile de se motiver à travailler lorsqu'il arrive en classe:

«Je sais que je n'avance vraiment pas vite pour vrai. Mais on dirait que c'est l'ambiance. Tu rentres à l'école puis c'est super relax. Tu vas dans ta chaise super confortable puis ça ne te tente pas de travailler (...) Souvent quand que je rentre dans mon livre, je m'endors. Je suis comme «ben voyons donc». Quand j'arrive le matin, je suis quand même réveillé. Mais aussitôt que j'ouvre le livre, je m'endors (rires).»

Certains ont de la difficulté à évoluer efficacement au sein d'un tel environnement informel, comme l'explique Jérôme:

«C'est tout ça qui fait que c'est un environnement relax, tu comprends. Tu n'as pas de place où t'asseoir. Tu rentres, tu t'assoies, tu dis allo à tout le monde, tu donnes la main à ton prof. C'est vraiment cool. Pour certains ça va être trop cool. Ils vont se laisser aller tout le temps. Mais moi je suis capable de voir le juste équilibre entre les deux, faque je gère.»

³⁶ Dans le cadre de leur formation générale en français, les jeunes doivent lire un roman québécois et faire un travail sur cette lecture. Or, il n'y avait pas de tels romans à leur disposition en classe. La chercheuse est allée acheter elle-même des romans usagés afin que les participants puissent procéder à leurs apprentissages.

³⁷ En fait, deux ordinateurs sont mis à la disposition des étudiants, dont un seulement est connecté à internet et sur lesquels il n'y a pas la suite Office.

Il est important d'offrir au participant un endroit qui n'est pas trop formel, plus flexible et qui peut être plus efficace auprès de jeunes à risque (Andrews et Andrews, 2003; Coalter, 2003; Sandford et coll., 2006; Carrier, 2013; Tichit et coll., 2014). Pour que les participants puissent évoluer à l'intérieur de ce milieu, il faut mettre en place un cadre au programme. Comme l'affirme Haudenhuyse et collègues (2012), la mise en place d'un environnement sécuritaire et motivant passe par un cadre formé à l'aide de règles et d'une autorité suffisante.

3.2 Cadre du programme

Afin d'offrir un milieu stimulant et efficace aux participants, un certain cadre d'intervention, contenant des règles et règlements ainsi qu'un horaire fixe par rapport aux activités hebdomadaires des participants a été déterminé.

3.2.1 Horaire et journée type

Les participants doivent être présents au gymnase chaque jour de la semaine. Ils y sont de 9h à 15h du lundi au jeudi, et de 10h à 14h le vendredi. Ils participent à un programme de 30 heures par semaine, où s'alternent les périodes d'études et d'entraînements. Une journée type consiste en une période d'étude de 9h à 11h15 le matin suivie d'un dîner entre 11h15 et 11h45. L'entraînement se tient entre 12h et 13h30, à la suite duquel les participants ont une pause de 30 minutes et retournent en classe pour une dernière période d'étude de 14h à 15h. Le vendredi est une journée différente, où le participant arrive à 10h, reçoit une formation d'intégration sociale, dîne de 11h15 à 11h45 et retourne en classe pour un autre atelier de formation jusqu'à 14h.. Pendant l'incursion dans le milieu, il s'est avéré que l'horaire des participants était différent de ce qui était établi formellement. Les participants arrivaient généralement entre 9h et 9h15, et pouvaient arriver jusqu'à 9h30, limite après laquelle ils sont censés être retourné à la maison pour la journée. De plus, suite au départ d'un intervenant³⁸, les périodes d'études prévues après l'entraînement ont été remplacées les lundis et

³⁸ Au début de l'année scolaire, un travailleur social était en charge des ateliers d'intégration sociale. Il a quitté son emploi au mois d'octobre et n'a pas été remplacé.

mercredis par des ateliers de prévention et de nutrition. Les ateliers d'intégration sociale du vendredi ont été remplacés eux aussi par une période d'entraînement en matinée et des ateliers en prévention et nutrition en après-midi. Les périodes d'études suivant l'entraînement les mardis et jeudis étaient parfois remplacées par des ateliers. Il y avait alors des périodes d'activités en groupe, portant autant sur du contenu pédagogique que sur des activités plus informelles, telles que le visionnement de documentaires, des conférences ou encore d'autres ateliers de prévention et de nutrition. La période d'entraînement s'étendait souvent jusqu'à 14h., ce qui laissait plus ou moins le temps aux jeunes d'avoir une pause entre l'entraînement et le retour en classe.

Deux jours sont dévoués à l'entraînement en boxe (mardi et jeudi) et deux autres à l'entraînement en kick-boxing (lundi et mercredi). La dernière journée de la semaine est quant à elle destinée à divers types d'entraînement, parfois en endurance ou en habiletés cardio-vasculaires.

Selon le modèle logique du programme, un horaire détermine la structure journalière du programme. Par contre, celui-ci n'est pas respecté assidument par les intervenants du programme. Il est important de voir si d'autres balises sont mises en place à l'intérieur du programme pour encadrer l'intervention, notamment la présence d'une réglementation.

3.2.2 Règlementation

Il est possible de mettre en place des règles claires, qui délimitent le cadre de l'intervention, sans toutefois créer un environnement trop formel, qui peut être vécu négativement par les jeunes à risque (Gasparini et Knobé, 2005; Haudenhuyse et coll., 2012). L'action doit prendre place au sein d'un cadre sportif plutôt informel, mais où le respect des règles et la régularité des interventions sont prônés. Un contexte approprié de valorisation de la découverte de soi peut être mis en place que lorsque des règles claires balisent l'activité sportive. Il est important de déterminer par quelles règles est balisé le programme et comment celles-ci sont appliquées.

Afin que les participants comprennent bien le cadre entourant le programme, un «contrat d'engagement» leur est remis lors de leur inscription, sur lequel ils doivent y

apposer leur signature. Ce contrat contient quelques points principaux concernant les règlements du programme et les conséquences qui suivent le non-respect de ceux-ci. Six points font état de l'ensemble des règlements de l'endroit, soit 1) le respect des horaires, 2) la présence requise des participants, 3) le civisme, 4) la participation aux activités de formation, 5) la tenue vestimentaire et 6) les autres règles en vigueur. Tout d'abord, le participant doit respecter les heures de début et de fin de classes ainsi que l'horaire des temps de pause qui lui sont accordés. Il doit être présent tous les vendredis afin de participer aux activités complémentaires. Les absences et les retards doivent être justifiés. Un participant s'absentant pour une période de cinq jours consécutifs est considéré comme ayant abandonné son processus de formation. Le civisme englobe le fait de respecter les intervenants, les autres élèves et le matériel mis à sa disposition. Le jeune doit participer autant aux activités académiques que sportives, et doit accomplir les travaux et tâches suggérés par le professeur. La tenue vestimentaire quant à elle doit être décente et n'emprunte d'aucune association à un quelconque groupe criminel. Le port de chapeau est interdit dans les locaux du programme. Quelques autres règlements sont énoncés dans le contrat d'engagement, soit le fait qu'il est interdit d'utiliser un téléphone cellulaire ou un lecteur de musique pendant les heures de cours, et que la consommation de toute substance illicite est interdite. Le non-respect des règles entraîne tout d'abord un avis verbal, suivi d'un avis écrit, d'une suspension temporaire et enfin, d'une expulsion du programme si nécessaire. Un cadre est mis en place dans le programme, afin de permettre aux participants de bien fonctionner à l'intérieur de celui-ci.

Les règlements formellement établis par le programme n'étaient pas toujours appliqués et respectés, tant par les participants que par les intervenants³⁹. Bien que les participants doivent normalement signer le contrat d'engagement, la majorité de ceux qui ont été rencontrés ne se rappelle pas l'avoir rempli et ne semblait pas être au courant que des règlements étaient en vigueur. Lorsqu'il leur a été demandé s'il y avait des règles à respecter dans le programme, la majorité d'entre eux affirmait qu'il n'y en avait pas

³⁹ Il n'était pas rare qu'un des entraîneurs arrive en retard à ses cours.

vraiment. Certains nommaient les règles concernant les retards et l'absentéisme, sans plus:

«Ici? Je ne sais pas, je ne pense pas. On m'a juste dit qu'il y avait un règlement, quelque chose d'assiduité. Un contrat d'assiduité. C'est tout. Et puis tu ne fumes pas devant la porte.» (Jérôme)

«Être présent. Puis les absences doivent être motivées. C'est pas mal ça la règle ici.» (Guillaume)

«Oui, que je sois présent. J'ai appris la semaine passée que si je ne venais pas 2 jours, je pouvais me faire mettre dehors. Être à l'heure aussi. Dans une école normale, si tu arrives en retard il te donne un billet de retard. Ici, si tu arrives en retard, il peut te renvoyer chez toi faque il faut que tu sois à l'heure.» (Claire)

Il est difficile pour les participants de respecter certaines règles s'ils ne sont pas au courant de celles-ci. Que ce soit à propos du respect de l'horaire, de la participation aux activités, de la présence requise ou encore des autres règlements, ils ne sont pas appliqués de façon constante par les intervenants. Malgré le fait que les participants doivent arriver avant 9h30 s'ils veulent entrer au gymnase, certains arrivent plus tard et les sanctions sont appliquées aléatoirement. Ils sont simplement avertis, parfois retournés à la maison ou ne reçoivent aucun avertissement. De plus, en fonction de qui se trouve au comptoir au moment de leur arrivée, les participants ne seront pas sanctionnés de la même manière⁴⁰. Le règlement stipule que les participants doivent respecter les temps de classe et les temps de pauses qui leur sont alloués. Or, il n'est pas rare que plusieurs cessent de travailler avant la fin de la période de classe et quittent la classe plus tôt pour le dîner. Il est fréquent que les participants prennent des temps de pause plus longs que ceux qui leur sont alloués et arrivent en retard à l'entraînement ou à la période d'intégration sociale en fin de journée.

Malgré le fait que les participants doivent être assidus et présentent tous les jours, plusieurs ne se présentent pas régulièrement. Il est arrivé à plusieurs reprises pendant la période d'observation que des participants manquent des journées d'école, parfois plusieurs d'affilée, sans justification particulière et ne soient pas sanctionnés. Sur la liste officielle du début de l'année scolaire 2013-2014, 27 participants sont inscrits au

⁴⁰ Lors d'une discussion avec un participant, celui-ci expliquait que, comme la personne travaillant à l'accueil avait changé, elle devait apprendre à connaître les participants et leur laisser des chances avant de sévir pour les retards.

programme. De manière générale, entre huit et douze participants étaient présents chaque jour pendant la période d'observation. Il y avait parfois que cinq participants en salle de classe, voir même moins certains vendredis⁴¹.

Bien que des avertissements verbaux leur soient parfois émis, les participants ne s'en formalisent pas. Comme peu de conséquences réelles s'en suivent, les participants ne se sentent pas en position de «danger» lorsqu'ils ne respectent pas les règlements. Jérôme expliquait que théoriquement, il pourrait se faire renvoyer pour ses retards et ses absences, mais il sait que ça ne lui arrivera probablement pas. Plus d'une fois pendant la période d'observation, il a été rencontré et s'est fait dire qu'il s'agissait de sa dernière chance. Il a quand même continué à cumuler les retards et les absences sans qu'aucune conséquence ne s'en suive:

«Je ne veux pas dire qu'il est trop gentil, mais il pourrait. Je sais qu'il pourrait me renvoyer. Je serais déçu parce que ça serait comme me renvoyer à la rue, mais il pourrait. Mais je ne pourrais pas vraiment lui en vouloir parce que je suis vraiment souvent en retard. J'ai beaucoup d'absences.»

Plusieurs manquent plus d'une journée par semaine et sont presque toujours absents les vendredis, journée consacrée officiellement à l'intégration sociale. Jacob affirme candidement qu'il ne venait jamais les vendredis, et il n'en a pas subi de conséquence. Les règlements concernant l'assiduité et la ponctualité ne sont pas toujours respectés par les participants. Il en va de même pour la participation aux activités. Les observations ont permis de rendre compte du fait que certains participants ne participent pas à toutes les activités, même s'ils sont présents au gymnase. Certains évitent les périodes d'entraînements ou y arrivent volontairement en retard afin de s'entraîner le moins possible. D'autres s'entraînent en avant-midi au lieu de se présenter en classe. Le constat est le même pour ce qui a trait aux ateliers d'intégration sociale qui suivent les séances d'entraînement. Des participants arrivent plusieurs minutes en retard aux ateliers, ou vont tout simplement dans le local adjacent à la classe afin de ne pas y participer. Des avertissements verbaux leur sont parfois émis, sans plus.

⁴¹ Il n'était pas rare que la majorité des participants s'absentent les vendredis. Il est même arrivé un vendredi où seulement 3 participants étaient présents pour l'atelier d'intégration sociale.

Les constats sont similaires pour les règlements concernant l'utilisation de cellulaire et l'écoute de musique en classe, qui ne sont pas du tout appliqués. En fait, presque tous les participants consultent régulièrement leur cellulaire et une majorité écoute de la musique pendant la période de cours. Le règlement est contourné à un point tel que ce n'est que lors d'une discussion avec un entraîneur, quelques semaines après le début de la période d'observation, qu'il a été compris qu'il s'agissait d'un règlement et qu'il était interdit pour les participants d'utiliser ces appareils en classe. Malgré cette interdiction, ils outrepassent presque tous le règlement. Par exemple, lorsqu'il a été demandé à Raphaël s'il connaissait le règlement et ce qu'il pensait du fait que la majorité des participants ne le respecte pas, il a affirmé:

«Ben, moi aussi je parle en classe. De la musique aussi j'en écoute.»

La presque totalité des participants passe la majorité de leur temps en classe sur leur cellulaire ou leur iPod. Peu d'entre eux sont concentrés sur leurs travaux et il n'est pas rare d'entendre la musique qui provient des écouteurs des participants dans la classe. Ceux qui n'écoutent pas leur propre musique entendent celle des autres. Il est arrivé quelques fois que l'intervenant demande à certains jeunes de baisser le son de leur appareil, sans toutefois leur demander de l'éteindre complètement et de le ranger.

Les participants semblent respecter les règles par rapport au civisme et à la tenue vestimentaire. Les participants sont plutôt respectueux entre eux et sont aussi respectueux envers les intervenants du programme. Tous sont vêtus convenablement, mais plusieurs portent des chapeaux en classe et ne se font pas demander de l'enlever. Le constat est différent pour ce qui est de la consommation. Malgré le fait qu'elle ne soit pas tolérée, il est arrivé à quelques reprises pendant la période d'observation que des participants consomment pendant la journée et ne soient pas sanctionnés, et ce même si les intervenants étaient au courant de la situation.

Les participants apprécient le fait que les intervenants ne soient pas constamment en train d'intervenir auprès d'eux et ne soient pas trop restrictifs:

«C'est le fait qu'il y ait le sport qui fait que je me sens bien ici. Il y a le sport, mais il n'y a pas de surveillant, puis moi je me sens bien ici.» (Vincent)

«Non, mais, ça ne le dérange pas trop. Des fois il va nous dire de nous taire, mais on est quand même libre. Il nous laisse parler, ce n'est pas trop sévère.» (Raphaël)

Par contre, il est important de ne pas être trop laxiste sur l'application des règlements. Ce faisant, les participants ne seront pas portés à respecter les règles et il sera difficile d'établir un environnement propice aux apprentissages. Comme l'explique Félix, bien qu'il soit au courant que certaines règles existent au sein du programme et qu'il en considère le bien-fondé, il n'est pas porté à les respecter:

«Ce n'est pas comme si le monde respectait les règles. Mais je comprends. C'est censé être une école. Ce n'est pas censé être une garderie où on peut venir puis s'amuser et niaiser. Moi ça ne me dérange pas pour vrai. Je respecte les décisions, même si je ne respecte pas souvent les règles.»

Lorsque questionnés à savoir s'ils trouvaient important d'avoir tout de même certaines règles dans le programme, les participants étaient d'accord. Ils ont majoritairement affirmé qu'ils préféreraient que les règles soient respectées et que des répercussions plus sévères suivent lorsqu'elles ne le sont pas. En fait, plusieurs affirment que le manque de conséquences suivant le non-respect d'une règle ne fait que pousser les gens à ne pas les respecter:

«C'est le fait que des fois il n'y a pas de conséquence qui va nous amener à recommencer (...). Le fait qu'il n'y ait pas de conséquence, le monde va dire «ah, ce n'est pas grave, il ne va rien m'arriver». Ça va les pousser à recommencer à faire les mêmes erreurs (...). Des fois, il y a un peu trop de chances. 5 minutes de retard ce n'est pas si grave, mais quand c'est rendu 40 minutes, un moment donné ça devient grave.» (David)

Les intervenants du milieu ne sont pas en mesure de mettre en place une dynamique à l'intérieur de laquelle les règles seraient respectées. Il n'y a pas une autorité assez forte pour assurer que le cadre du programme soit respecté (Andrews et Andrews, 2003; Coalter, 2003; Haudenhuyse et coll., 2012). Les différents intervenants n'agissent pas de façon cohérente entre eux. Ils ne portent pas la même importance au respect des règles, donc ne sévissent pas de façon similaire auprès des participants. Certains

intervenants ne possèdent pas réellement d'autorité au sein du programme. Alexis explique comment les règlements sont appliqués par un intervenant seulement lorsque celui-ci peut se faire prendre en défaut par un autre intervenant:

«Il y a la règle de pas de cellulaire en classe. Au début, il fallait le mettre dans notre bac rouge. Mais maintenant, tout le monde s'en fiche et le garde avec eux. Puis quand il le voit puis qu'un autre intervenant est là, il me dit «cache ton cell».»

La même dynamique était présente lors de l'observation, où l'intervenant tolérait le port d'un chapeau par les participants jusqu'au moment où d'autres intervenants, notamment le directeur, entrent dans la classe. Lorsqu'ils entraient dans la classe, l'intervenant demandait aux participants de retirer leur chapeau, et ce avec insistance. Afin d'être efficace, l'application du cadre d'intervention doit être faite par tous les intervenants et de la même façon. Autrement, les participants reçoivent des informations contradictoires et peuvent discréditer la mise en place de ce cadre. À l'intérieur du gymnase, il y avait une disparité entre la discipline effectuée par les différents intervenants. Certains étaient plus stricts, tandis que d'autres ne misaient pas sur la discipline. Patrick misait plus sur le respect des règles, qu'il considérait comme importantes afin que le programme puisse bien fonctionner, tandis que Benjamin n'appliquait pas les règlements et ne voyait pas la discipline du même œil. Benjamin connaissait les règles, mais ne portait pas une importance primordiale au respect de celles-ci:

«Il faut qu'ils lisent le contrat, puis qu'ils le signent. Ils savent un peu à quoi s'attendre. Mais je suis un peu plus souple des fois pour les téléphones, s'ils ne dérangent pas (...). C'est quand même assez souple aussi pour les absences.» (Benjamin, intervenant)

Même si Benjamin n'est pas à cheval sur les règles et leur application, il affirme que la discipline est nécessaire au bon fonctionnement du programme et que la situation actuelle n'est pas optimale pour l'enseignement et l'intervention. Bien qu'il soit d'accord avec les principes, il n'est pas capable d'asseoir son autorité auprès des participants. À la suite d'une période d'atelier particulièrement difficile, les intervenants qui étaient présents et le directeur ont eu une rencontre informelle où ils ont discuté du fait que le

manque de discipline empêchait le bon fonctionnement des ateliers. Ils ont convenu que tous devaient travailler de pair pour faire respecter les règlements, particulièrement ceux concernant l'écoute de musique et l'utilisation des cellulaires, puisqu'il s'agissait d'une situation critique qui causait des problèmes d'attention et de concentration chez les participants. Il a été convenu que si un participant ne respectait pas ces règles, il devait être expulsé de l'atelier. Le lendemain, Benjamin ne prit aucune mesure particulière et ne sévit pas auprès des participants qui ne respectaient pas les règles. Patrick s'est rapidement rendu compte qu'il était le seul à sévir et à laisser tomber, l'efficacité de cette règle résidant dans le fait que tous l'appliquent adéquatement. Il n'était pas d'accord avec la passivité des certains de ses collègues:

«Tu arrives dans ce milieu là et tu te fais dire qu'il faut faire de la discipline, mais tu es le seul à en faire. Tu apparais comme étant le casseur de party qui veut juste faire du trouble. Ça, ça m'a particulièrement déplu. Il n'y a aucune discipline. Il n'y a rien qui se passe.»

Le fait que le cadre du programme ne soit pas mis en place adéquatement et similairement entre les différents intervenants entraîne une délégitimation de celui-ci et par le fait même de ceux qui le représentent:

«Ça enlève toute ton autorité aux yeux des jeunes en faisant ça. Tu dis qu'il faut arriver à l'heure et que tu n'acceptes pas les retards, il arrive en retard et tu ne fais rien. Tu dis que l'entraînement est obligatoire, que même si tu n'as pas envie tu dois t'entraîner, il décide qu'il ne s'entraîne pas. Tu dis que tu n'as pas le droit de musique en classe, il écoute de la musique. Ce n'est pas compliquer, il fait tout, tout, tout ce qu'il n'a pas le droit de faire. Puis il ne se passe rien.» (Patrick, intervenant)

«Il va faire «hey, les gars» si tu lui dis d'intervenir, de faire quelque chose. Mais les gars, ils ne vont rien faire, ils sont comme «fuck that» (...)» (Sophie)

Ce manque de constance dans l'application des règles du programme entraîne des répercussions sur le groupe, notamment en ce qui a trait à l'ambiance pendant les cours et les entraînements. L'ambiance n'est pas optimale pour l'étude, ce qui provoque des répercussions sur l'efficacité des participants en classe:

«C'est qu'ils ne travaillent pas nécessairement dans leurs cahiers. Dans le fond, tout le monde est de même. Tu as le droit de dormir, il n'y a pas vraiment de discipline au niveau de l'école. Tu fais ce que tu veux. Tu

peux passer la période à écouter ta musique ou jouer sur ton cellulaire, puis ça ne va rien changer. (...) tu pourrais passer une semaine sans rien faire dans tes cahiers puis ça ne dérangerait personne. Dans une autre école, si tu as ton cellulaire le prof t'avertit. Il faut que tu travailles, c'est important. Mais ici tu peux t'asseoir, ne rien faire, puis ce n'est pas grave. C'est ça la dynamique.» (Claire)

«Des fois je me lève le matin, je me dis «je vais avancer dans mes livres». Rendu ici, je ne sais pas, j'ai moins de motivation. Le monde parle et tout. Tu embarques dans leur sujet puis le temps passe tellement vite. Tu ne vois pas le temps passer. Puis c'est ça, on ne fait rien (rires).» (Félix)

«Le fait que ça parle, ça me déconcentre. Des fois je ne suis même pas sur mon cell, puis parce que ça parle, je ne suis pas capable de me concentrer. Puis comme je ne suis pas concentré, je vais sur mon cell.» (David)

La dynamique induite par ce cadre n'est pas idéale pour le travail des participants ni pour pratiquer une intervention auprès d'eux. Or, le respect des règles par le participant est à la base du postulat de transfert entre les habiletés sportives et sociales (Pantaléon, 2003).

Le fait que le cadre ne soit pas formellement établi ni respecté entraîne aussi des répercussions sur les nouveaux qui s'inscrivent dans le programme. Certains jeunes qui venaient faire un essai afin de déterminer s'ils allaient s'inscrire au programme sont partis de façon expéditive. Ils ne sont restés qu'une journée et ont décidé que ce genre de cadre ne leur convenait pas. À l'inverse, ce cadre informel peut servir d'incitatif pour d'autres participants. Par exemple, lors de sa première journée dans le programme, Martin s'est exclamé «si c'est ça l'école, c'est bon» en regardant autour de lui et voyant les gens qui parlaient et utilisaient leurs cellulaires, ajoutant «c'est *chill* si je peux utiliser mon cell, parce que dans les autres écoles, c'est interdit». Certains participants choisissent d'entrer dans le programme, notamment pour le cadre laxiste de celui-ci, sans nécessairement être habiletés à fonctionner dans un tel programme et sur la base d'un raisonnement plutôt limité. Le cadre du programme a une incidence sur la dynamique présente au sein du gymnase, mais aussi en ce qui a trait au processus décisionnel des participants.

3.3 Sélection des participants

Selon la brochure d'information du programme, certains critères d'admission doivent être satisfaits par les jeunes afin de pouvoir s'y inscrire. On y retrouve, 1) le fait

d'être âgé de 16 à 24 ans, 2) de présenter un problème d'adaptation ou d'apprentissage, 3) d'avoir de l'intérêt pour les arts martiaux et le conditionnement physique, et 4) d'avoir un classement de niveau secondaire dans au moins une matière académique de base. La majorité de ces caractéristiques étaient rencontrées par les participants. Les participants du programme sont âgés de 17 à 22 ans⁴², semblent tous avoir vécu des problématiques liées à des difficultés d'apprentissage ou encore à des problèmes de comportement, et en sont encore au niveau secondaire dans leurs études. Par contre, le troisième critère ne semble pas être satisfait par tous les participants. Certains ont affirmé ne pas être motivés par le volet sportif du programme, soit parce qu'ils n'ont pas nécessairement envie d'apprendre à pratiquer des sports de combat, ou parce que le fait de faire de l'activité physique ne les motive pas:

«Je ne sais pas qu'est-ce qui m'a fait décider de venir. (...) Je n'aime pas la boxe.» (Félix)

« (...) C'est vraiment la paresse. Quand c'est l'heure de l'entraînement, je me demande qu'est-ce que je peux faire pour le boxer. Pour faire autre chose.» (Jérôme)

Bien qu'il s'agisse d'un programme où le sport devrait normalement prendre une place aussi prédominante que l'éducation dans la vie des participants, certains n'ont pas de motivation à pratiquer un sport. De plus, tous ne sont pas habilités à pratiquer des sports de combat. Bien entendu, le programme ne vise pas l'exclusion de certains individus, mais il est difficile de participer à un tel programme lorsque les capacités sportives inhérentes de l'individu ne l'habilitent pas à suivre ce type d'entraînement. L'inadéquation entre les capacités physiques d'un participant et ses aspirations peut entraîner des répercussions négatives, notamment par rapport à l'estime de soi (Nichols, 1997). La question du processus de sélection en fonction d'un nombre minimal de capacités physiques est donc mise de l'avant, puisque l'insertion d'un individu dans un milieu sportif ne va pas de soi (Pantaléon, 2003), encore moins dans un milieu de sports de combat. Cette difficulté peut en partie expliquer l'attrition du nombre de participants,

⁴² À l'exception toujours d'un ancien participant qui a pris part au programme alors qu'il était âgé de 26 ans.

qui se découragent rapidement à la suite des premiers entraînements qui sont demandant physiquement⁴³.

Les participants qui sont admis dans le programme peuvent y entrer de trois façons principales, soit 1) de leur propre initiative, 2) suite à une recommandation du centre jeunesse (CJ) ou 3) suite à une recommandation de la commission scolaire. Certains jeunes s'inscrivent dans le programme volontairement, tandis que d'autres y sont recommandés, envoyés à titre de mesure alternative ou à titre de dernier recours. Ils sont contraints de s'y inscrire. La majorité des participants rencontrés se sont inscrits volontairement dans le programme⁴⁴. Deux dynamiques ressortent quant aux raisons qui ont motivé cette décision, soit 1) à la suite d'un conseil d'un individu de leur entourage (8 participants interviewés) ou 2) parce qu'ils évoluaient dans le gymnase depuis un certain temps pour une autre raison que le programme (3 participants interviewés). Un troisième cas de figure est aussi ressorti des analyses, soit le fait que l'individu ait entendu parler du programme par l'entremise de reportages médiatiques⁴⁵ (1 participant interviewé).

La majorité des participants rencontrés s'est inscrite après avoir entendu parler du programme par un membre de leur entourage. Quelques-uns ont été informés par un membre de leur entourage immédiat alors que d'autres ont été informés par l'entremise d'un intervenant social. Pour ceux qui ont été informés par un membre de leur entourage

⁴³ L'observation participante et les conversations informelles avec les participants ont permis de rendre compte du fait que plusieurs jeunes font une période d'essai et ne se représentent plus par la suite, souvent découragés par le niveau d'entraînement.

⁴⁴ Suite à l'observation et des conversations avec les différents intervenants du programme, il semble que les jeunes qui sont envoyés par les CJ ne persévèrent que très rarement dans le programme, le quittant de manière volontaire après une courte période d'essai, ou étant invités à le quitter puisqu'ils ne cadrent pas dans les règles de celui-ci. Les jeunes envoyés par la commission scolaire le sont aussi souvent pour une courte période de temps, le temps qu'il réintègre leur établissement d'origine ou qu'une solution alternative soit trouvée. Ils sont donc dans le programme de manière sporadique, et pour une période assez courte. Dans le cadre de cette étude, il a été impossible d'avoir un entretien avec l'un d'entre eux, étant donné qu'un critère de sélection était de faire partie du programme depuis minimum 3 mois. De plus, la courte durée de leur séjour dans le programme permettait rarement d'entreprendre une relation de confiance avec eux afin de pouvoir les interroger sur leur vie et leurs motivations. Il aurait été intéressant d'avoir accès à ce type d'information afin de mieux cerner pourquoi le programme n'arrive pas à retenir les participants qu'y devraient normalement faire partie de sa clientèle cible.

⁴⁵ En effet, un participant mais aussi un intervenant ont affirmé s'être intéressés au programme suite aux reportages véhiculés dans les médias. Ils sont par la suite venus au gymnase et se sont respectivement inscrits et impliqués dans le programme.

immédiat, il s'agissait soit d'un membre de la famille ou d'un pair (4 participants interviewés):

«C'est mon ami qui me l'a dit. Il m'a dit: «va à cette école-là. C'est pour les jeunes qui décrochent. Puis en plus, tu fais du combat».» (Jacob)

«Mon frère m'a parlé du programme ici. Il s'entraînait ici avant. Il m'a parlé du programme et il m'a dit de l'essayer. J'ai aimé ça.» (Félix)

D'autres se sont plutôt inscrits à la suite de recommandations d'un individu avec lequel ils avaient entrepris des démarches de relation d'aide (4 participants interviewés), soit des travailleurs sociaux qui leur offraient un suivi ou encore des intervenants de différents organismes de soutien, tels qu'Emploi Québec ou des organismes communautaires:

«C'est mon agent d'emploi Québec l'année passée. Il me donnait toujours des exemples. Il me disait qu'il y avait un gars qui était dans une école de boxe, puis c'est resté dans ma tête.» (Claire)

«Ma travailleuse sociale m'a dit que les centres jeunesse pouvaient me payer. Que si je voulais j'étais libre de le faire. J'aimais bien la boxe, faque je suis venu.» (Sophie)

«C'est à Dollard Cormier qu'on m'a parlé du fait que je pouvais venir ici, puis je me suis renseigné un peu plus. On m'a suggéré de venir ici, mais on ne m'a pas forcé pour que je vienne. Je suis venu ici parce que je voulais vraiment.» (Raphaël)

Plusieurs organismes, différents les uns des autres, recommandent des participants au programme. Puisque la mission de chacun d'eux est différente et souvent axée sur une problématique spécifique, les jeunes qui sont référés dans le programme ne correspondent pas tous au même profil et ne sont pas tous habiletés pour évoluer dans celui-ci.

De l'autre côté, ceux ne s'étant pas inscrits à la suite de la découverte du programme par un tiers l'ont plutôt fait suivant une période de fréquentation du gymnase pour d'autres raisons (3 participants interviewés). Quelques-uns des participants évoluaient déjà dans le gymnase, mais à titre de client ou encore comme travailleur à l'intérieur de celui-ci. Ils fréquentaient déjà le gymnase depuis plusieurs

mois, même plusieurs années avant de faire le saut vers le programme. C'est le cas de David, Vincent et Maxime, qui s'entraînaient déjà au sein du gymnase avant de décider d'en faire leur institution scolaire. En plus de fréquenter le gymnase pour s'entraîner, d'autres y étaient parce qu'ils y travaillaient. Rémy y travaillait et s'y entraînait déjà depuis plusieurs années lorsqu'il prit la décision de s'inscrire à l'école:

«Le temps a juste passé, puis il y a eu une école au gym. J'ai demandé si c'était possible de pouvoir m'inscrire à l'école puis il m'a accepté.»

De son côté, Guillaume a travaillé au sein du gymnase pendant quelques mois et a par la suite décidé de s'inscrire au programme:

«Je n'ai pas lâché l'école. Quand l'école a fini, je suis venu travailler ici. Il m'a dit «à la place de retourner à ton école, viens à mon école, tu connais l'endroit». Il m'a dit «je te verrais dans mon école». (...) Puis j'ai décidé de venir au gym.»

Il y a un recrutement de participants qui est fait à l'intérieur du gymnase par le directeur et certaines personnes qui y travaillent. Certains participants sont invités à s'inscrire dans le programme, malgré le fait qu'ils ne correspondent pas nécessairement au participant cible à qui le programme pourrait apporter des bénéfices⁴⁶.

Les participants ne possèdent donc pas tous les mêmes motivations relativement au programme. Afin de bien comprendre les effets du programme sur la vie des participants, il est primordial de connaître les raisons qui les ont menés à s'inscrire à celui-ci.

3.4 Motivation des participants

Les motivations d'un jeune à entrer et à s'impliquer dans le programme peuvent être fortement influencées par les raisons qui soutiennent la décision de s'y inscrire. La motivation du jeune à faire partie du programme est importante, puisqu'il s'agit de la première étape, d'un état d'esprit particulier qui peut grandement influencer

⁴⁶ Guillaume est un jeune qui fonctionnait bien à son établissement scolaire, et qui aurait besoin d'un encadrement scolaire plus serré, ce qu'il ne reçoit pas dans le programme actuellement.

l'expérience du participant et la façon dont il percevra celle-ci. Différentes dynamiques sont apparues à la suite de l'analyse des données. Le participant possède une expérience de vie particulière, qui l'a mené à 1) vouloir s'engager dans une dynamique de changement, ou 2) s'inscrire dans le programme puisque l'occasion se présentait.

Bien qu'une multitude de raisons semblent avoir donné naissance à la motivation des participants à s'engager dans ce programme, une ligne directrice se dégage tout de même des différents entretiens. La motivation qui sous-tend cette décision est celle d'apporter un changement à leur vie. En effet, plusieurs participants ont affirmé s'être inscrits dans le programme pour recommencer leurs études et apporter des changements à leurs habitudes de vie. Ils considèrent le programme comme une occasion de changer et de reprendre leur vie en main. Claire explique comment son expérience de vie l'a mené à vouloir s'inscrire dans le programme:

«J'ai lâché l'école à 16 ans. L'année passée, j'avais 19 ans, j'ai décidé de retourner parce que j'ai vraiment vu c'est quoi la vie en appartement (rires). Ça coute vraiment cher. Avec un job à 10\$ de l'heure tu ne peux pas vraiment subvenir à tes besoins toute ta vie.»

Bien qu'une partie des participants ait décidé de prendre part au programme afin d'apporter des changements importants à leur vie, ce n'est pas le cas pour tous. Certains se sont inscrits au programme sans réelle motivation. Leur passage dans le programme en est plus un d'opportunité. Ils se sont fait proposer d'y aller et ont décidé de s'inscrire. Malgré le fait qu'ils décident par eux-mêmes de s'inscrire au programme, certains le font à reculons:

«Au départ, je ne voulais pas venir. Je ne voulais pas venir parce qu'au départ, je suis un gars qui n'aime pas l'école. Je ne suis pas capable de travailler dans des cahiers puis tout. Je ne sais pas qu'est-ce qui m'a fait décider de venir.» (Félix)

«C'est mon père qui m'a proposé de venir ici. Ça n'allait pas bien à l'école, mes notes n'étaient pas wow. Faque il m'a proposé de venir ici. Au début, je ne voulais pas.» (David)

Certains participants s'inscrivent au programme sans avoir de motivation particulière, plutôt dans une optique de scepticisme, afin de satisfaire les demandes d'un

tiers, souvent un membre de leur famille. Félix affirme qu'il n'est pas motivé à venir au programme, mais que sa famille lui recommande fortement de le faire :

«Le matin, je veux juste éteindre mon réveil puis me rendormir. Mais comme je vous dis, je suis encadré. Mes frères, si je ne me réveille pas, ils me crient après et ils me réveillent.»

Il est possible de se questionner sur l'impact que peut avoir le programme sur la vie d'un participant et sur son niveau d'implication dans celui-ci s'il ne veut pas, de prime à bord, en faire partie. Un constat similaire doit être évoqué pour ce qui est des participants qui sont envoyés dans le programme par l'entremise du CJ, notamment de leur délégué jeunesse. Bien qu'il décide de s'inscrire dans le programme, sa participation est fortement recommandée par le statut de l'intervenant qui le réfère et par le type de programme de suivi dont il fait partie en communauté⁴⁷. Les participants qui proviennent de la commission scolaire y sont envoyés à titre d'alternative à une suspension de leur établissement scolaire. Ils n'ont pas de choix quant à leur participation, et ne sont pas nécessairement très motivés relativement au programme⁴⁸. De plus, ceux-ci sont dans le programme que pour une courte période de temps, puisqu'ils retournent au sein de leur institution scolaire régulière une fois la période de suspension terminée. Ils savent que leur participation est périodique, ce qui n'aide pas leur niveau de motivation.

Motivés ou non à entrer dans le programme, les participants font face à la structure de celui-ci. Comme ils possèdent tous certaines difficultés d'apprentissage et fonctionnent difficilement au sein des institutions scolaires régulières, la structure proposée par le programme est un bon incitatif. Le volet sportif est souvent ce qui a incité les participants à s'inscrire. Le fait que le programme propose de courtes périodes de cours est une autre source de motivation importante pour certains participants. La majorité a été attirée par la structure du programme en soi:

⁴⁷ Il s'est avéré que la majorité des participants provenant du CJ étaient en fait suivis de manière intensive en communauté, faisant bien souvent partie du programme de suivi PSI-MTL. Le participant se retrouvait donc face à une prise de décision où il devait déterminer s'il voulait aller ou non dans ce programme sport-étude, en sachant qu'il devait entreprendre des démarches de réinsertion pendant son suivi.

⁴⁸ Grâce à l'observation participante, il a été possible de constater le manque de motivation des participants provenant des commissions scolaires, qui ne s'impliquaient que très peu dans les différents volets du programme.

«Faire des entraînements puis aller à l'école. Je suis venu ici aussi parce qu'il y avait moins d'heures d'école. Parce qu'ailleurs, c'est genre 6 heures de temps assis sur un banc. Mais ici, c'est genre 3 heures d'études, 2 heures d'entraînements.» (Guillaume)

«C'était comme un rêve. Une place où je pouvais faire le sport plus l'école.» (Alexis)

Le type de sport pratiqué au sein du programme est ce qui a accroché les participants. La majorité affirme que c'est le fait de pouvoir pratiquer des sports de combat qui a grandement motivé leur choix. Les participants connaissaient les grandes lignes du programme avant leur inscription, mais leur décision était souvent basée sur le fait qu'ils pourraient s'entraîner en sports de combat:

«La boxe. Depuis que je suis tout jeune, j'ai toujours voulu faire de la boxe, mais mes parents n'avaient pas assez d'argent. Dans le fond, je voyais vraiment l'opportunité de faire un sport que j'aime puis que ce ne soit pas trop cher.» (Claire)

« (...) Je gagnais tous mes combats, mais mon gym n'était pas si bon. Dans le fond, j'ai décidé d'aller dans un meilleur gym. Faque je suis venu ici. Puis en même temps, il y avait l'école.» (Jacob)

Recevoir un entraînement quotidien en sports de combat a été une source de motivation importante pour les participants du programme (Tichit et coll., 2014). Comme proposé par Suddgen et Yiannakis (1982), le fait d'utiliser des sports moins conventionnels comme levier, comme crochet pour attirer les participants dans un processus de changement semble être une stratégie efficace.

Les participants possèdent des objectifs différents lorsqu'ils s'inscrivent au programme. Certains sont déjà ancrés dans un processus de changement et leur passage dans le programme est un moyen d'arriver à quelque chose d'autre. Ils arrivent dans le programme en ayant en tête des objectifs précis à réaliser. Par exemple, quelques participants ont décidé de s'inscrire dans le programme pour terminer leur secondaire, s'inscrire dans un programme de formation spécifique et ultimement, obtenir un emploi:

«Mon but? Réussir. Avoir un job. (...) Ça va très bien. Je vais finir mon secondaire 3 puis je vais surement aller dans un DEP.» (Guillaume)

«Avoir mon secondaire 5. C'est vraiment ça. C'est ça le minimum dans la vie. Je me suis toujours dit que c'était ça, puis je vais l'avoir mon secondaire 5. (...) pour aller à l'école d'hôtellerie, puis ouvrir mon restaurant.» (Jérôme)

«Mon but c'était de finir l'école. Ouais, de finir l'école. Je voulais apprendre un métier (rires). Ouais, apprendre un métier. C'était important pour moi d'apprendre un métier.» (Rémy)

D'autres arrivent avec des objectifs moins précis, où le sport prend souvent une place prédominante dans leur vie. En fait, ils ont des objectifs de performance liés au sport, sans avoir d'autres objectifs précis face à leur avenir:

«Je viens à l'école parce que je veux finir mon secondaire 5. Parce qu'il me semble que je n'ai pas d'avenir sinon. C'est sûr que j'aimerais ça devenir un combattant professionnel un jour et faire de l'argent avec ça. Mais si je me blesse, je n'ai pas le choix d'avoir des études parce que je n'aurai pas le choix d'arrêter. C'est pour ça que je viens à cette école-là. Parce que je peux m'entraîner en même temps (...). Après ma carrière de boxe, je ne sais pas ce que je vais faire. Je vais souhaiter avoir assez d'argent pour finir ma vie.» (Jacob)

«Ce qui m'a gardé ici c'est vraiment le sport. Parce que j'aime ça. C'est ce qui me reste à la fin (...). Même si je n'avance pas vite à l'école et que je reste ici l'année prochaine, au moins je vais me forcer dans le sport. Parce que j'adore ça pour vrai le sport (...). Ça ne me dérange pas de finir mes affaires lentement, parce que moi je suis ici pour le sport.» (Raphaël)

Enfin, certains arrivent dans le programme sans aucun objectif précis à atteindre. Par exemple, lorsque Félix a été questionné à savoir s'il avait un ou des objectifs lorsqu'il a intégré le programme, il a répondu tout simplement non. Lorsqu'il lui a été demandé s'il s'était depuis fixé certains objectifs, il a répondu pas vraiment. Enfin, par rapport à ses objectifs de vie généraux, il a dit:

«Devenir riche. Ça, c'est sûr. Moi je vais le devenir un jour. Le reste, je ne sais pas. Avoir une famille plus tard.» (Félix)

Pour les participants n'ayant pas d'objectif en s'engageant dans le programme, la structure du programme et le soutien qui leur est proposé doivent être axés sur la mise en place d'objectifs particuliers afin de les amener à orienter leurs actions et maximiser les effets positifs du programme sur leur vie (Petitpas et coll., 2005; Fraser-Thomas et coll., 2005; Gould et Carson, 2008). Tel que le propose un intervenant:

«Ça marche seulement s'ils ont un plan. S'ils ont un plan précis.» (Benjamin, intervenant)

3.5 Besoins des participants

En plus d'avoir des motivations et des objectifs différents, les participants arrivent dans le programme avec des besoins variés en matière d'intervention. Provenant de différents milieux (scolaire, institutionnel ou communautaire) et âgés de 17 à 22 ans, ils n'ont pas la même expérience de vie et ont tous des besoins particuliers. Certains fonctionnent de manière autonome, tandis que d'autres doivent être encadrés, et ce, plus ou moins intensivement. En effet, les participants provenant de milieux communautaires ou ceux ayant décidé de venir par eux-mêmes dans le programme, puisqu'engagés dans un processus de changement, nécessitent une intervention moins soutenue que ceux provenant des milieux scolaires et des CJ. Les participants du programme possèdent donc des besoins différents les uns des autres, besoins que le programme doit être en mesure de déceler et de combler afin de maximiser leur intégration sociale (Petitpas et coll., 2005; Fraser-Thomas et coll., 2005; Gould et Carson, 2008).

En raison de la provenance, la motivation, les objectifs et les besoins spécifiques des participants, il semble y avoir deux types d'individus qui sont inscrits dans le programme. Certains participants se sont inscrits de manière purement volontaire, en étant motivés par la structure de celui-ci et voyant leur passage à travers le programme comme étant un moyen d'arriver à un objectif particulier, puisque déjà ancré dans un processus de changement. De l'autre côté, il y a ceux qui s'y sont inscrits à reculons, n'étant pas motivés à rejoindre le programme et n'ayant pas d'objectif particulier quant à leur passage dans celui-ci. Le programme possède des répercussions différentes sur la vie du participant en fonction de ses caractéristiques.

La motivation du participant à entrer dans le programme au départ est importante afin de qu'il puisse en retirer des bénéfices. Les analyses ont démontré que celle qu'il doit entretenir tout au long de son passage dans celui-ci l'est d'autant plus. Les participants doivent trouver un moyen de faire perdurer cette motivation tout au long de leur cheminement. Le milieu dans lequel ils évoluent et le programme à proprement parler sont tous deux primordiaux quant à l'expérience du participant et à l'impact que le programme aura sur sa vie. Bien que la motivation du participant, tant au départ qu'en

cours de programme est une des clés du succès, il est d'autant plus important que le jeune soit envoyé dans un programme bien ficelé, qui correspond à ses besoins et ses capacités. Il faut proposer un milieu adéquat et sélectionner les bons participants, mais il faut surtout bien les outiller en leur proposant un programme adapté à leurs besoins (Fraser-Thomas et coll., 2005). Il est important de connaître le programme dans lequel ils sont inscrits en lui-même, soit le type d'intervention et d'enseignement qu'ils y reçoivent.

Chapitre 4 : Cursus du programme

Ce chapitre fait état du cursus du programme⁴⁹ et de l'application de celui-ci, c'est-à-dire de la façon dont les enseignements sont dispensés, dont sont mises en place les interventions et les caractéristiques des intervenants auxquels les participants ont accès.

4.1 Volet scolaire

Le volet scolaire est une composante principale du programme, puisqu'un de ses objectifs est le raccrochage scolaire des participants. Afin d'y parvenir, le programme leur propose de la formation générale aux adultes. Les participants travaillent individuellement dans leurs modules, afin de pouvoir accumuler des crédits et, après avoir atteint le nombre requis de crédits par niveau de secondaire, passer des examens et obtenir leurs différents niveaux d'études. Lorsqu'ils en ont besoin, ils peuvent recevoir l'aide d'un enseignant du CREP, qui est à leur disposition afin de leur expliquer la matière lorsqu'ils ont besoin d'aide. Les participants peuvent terminer leurs études secondaires dans les trois matières de base, soit les mathématiques, l'anglais et le français. Par contre, s'ils veulent recevoir leur diplôme d'études secondaires, ils doivent aller chercher d'autres cours à l'extérieur du programme, puisqu'ils ne peuvent y recevoir d'enseignements dans les autres matières obligatoires.

4.1.1 Intégration dans le programme

Une fois le participant inscrit dans le programme⁵⁰, il rencontre le professeur afin de déterminer où il en est dans son cheminement académique. Cette rencontre informelle se tient dans la classe. Le participant est rencontré durant une dizaine de

⁴⁹ L'annexe 4 présente un schéma du modèle logique du programme, tiré de Tichit et collègues (2014).

⁵⁰ Le processus d'inscription en soi n'est pas clairement établi. Certains jeunes font une semaine d'essai, tandis que d'autres sont directement inscrits dans le programme. Il ne semble pas y avoir non plus de rencontre préalable obligatoire où le participant se fait expliquer en détail quel est le programme dans lequel il désire s'inscrire.

minutes, pendant lesquelles il discute avec l'enseignant de son cheminement et des cahiers dont il aura besoin. Il s'agit plutôt d'une rencontre «pratique», où il est déterminé ce que le participant doit faire pour terminer son secondaire. Il s'agit de la seule rencontre entre le participant et l'enseignant. Il n'y a pas de plan d'action mis en place avec le participant ni d'objectifs fixés avec celui-ci quant à son cheminement scolaire. Il travaille dans ses modules, sans avoir d'objectifs particuliers à atteindre⁵¹. Lorsqu'ils ont été questionnés à ce sujet, certains ont affirmé qu'il serait important que les participants soient rencontrés plus formellement et que des objectifs soient déterminés afin qu'ils soient motivés à travailler:

«Il faudrait que je prenne plus de temps pour les rencontrer. C'est ce qu'il faudrait que je fasse. Que je prenne 20 minutes, dans l'après-midi, pour les rencontrer et faire un plan. Mais au départ, ils peuvent se sentir un peu examinés. Il faut que je fasse attention. Il faudrait que j'attende un peu. Que j'attende un certain temps, une, deux ou trois semaines pour leur dire «bon, qu'est-ce que tu aimerais faire». Mais souvent, ils ne le savent pas.» (Benjamin, intervenant)

Ne pas imposer d'objectifs précis au participant concernant ses réalisations académiques peut être une bonne façon de l'autonomiser. Par contre, il doit être épaulé et suivi assidument, sans quoi il peut rapidement s'installer une dynamique de laisser-aller chez le participant. Dans le programme, il n'y a pas de soutien ni de balise ferme proposée aux participants:

«Ils avancent dans leurs livres. Mais la commission scolaire est déjà contente du fait qu'ils sont à l'école. Ils n'ont pas besoin de faire un examen pendant l'année, rien. Il n'y a aucun critère.» (Benjamin, intervenant)

Les participants n'ont pas de comptes à rendre par rapport à leurs travaux et à l'avancement de ceux-ci:

«Il va falloir que je fasse un plan d'accompagnement. Il va falloir que j'aille plus loin dans ce point. Il faudrait qu'ils aient un plan, un plan futur. Parce qu'il n'y en a pas assez qui ont des plans futurs. (...) cette année, je n'ai pas beaucoup de monde, à court terme, qui vont s'inscrire dans un DEP ou quelque chose.» (Benjamin, intervenant)

⁵¹ Certains ont des objectifs personnels à accomplir en arrivant dans le programme, mais pour les autres, le programme n'impose pas la mise en place d'objectifs de travail.

La façon dont est proposé l'enseignement peut être plus difficile pour des individus ayant des problématiques d'apprentissage. Comme il n'y a pas de cours magistraux en classe, il peut être difficile pour un participant ayant des difficultés d'apprentissage de se motiver à avancer dans ses cahiers de façon autonome et de bien assimiler la matière. En y jumelant un cadre d'intervention laxiste, il devient difficile pour les participants de travailler efficacement:

«Je pense que c'est l'ambiance. Parce que si je m'entraînais le soir et que j'allais à mon autre école, sûrement que je serais plus concentré. C'est l'ambiance. C'est le fait qu'on n'est pas dans une vraie classe, ce n'est pas un vrai prof. Je ne sais pas, mais non, je ne suis pas concentré (...). Si c'était juste de moi, je n'ouvrais jamais mes cahiers. Il faut vraiment que je me force. Quand j'ai travaillé une journée, je suis content parce que pour vrai, je ne travaille pas souvent (rires).» (Claire)

Afin de bien fonctionner, le participant doit être capable de comprendre que les efforts qu'il met dans ses modules vont lui servir à atteindre un objectif particulier. Une façon d'y arriver est de recevoir le soutien des intervenants et d'avoir un plan de match. Lorsque demandé aux participants ce qui les aiderait à bien fonctionner, plusieurs mettent de l'avant le besoin d'être encadré plus strictement et que des objectifs soient déterminés avec l'aide des intervenants:

«Peut-être que ça serait à améliorer. Plus de discipline. Dire «OK, on a plus le droit de cellulaire» ou plus focaliser sur l'école.» (Claire)

«J'aimerais ça que ce soit plus sévère (...) vraiment plus par rapport à l'école. Je ne sais pas comment dire. Que les objectifs soient fixes. Si tu veux faire l'examen, il faut que tu fasses ça, ça et ça. Si tu veux faire l'examen, il faut que tu finisses ce cahier-là en trois semaines. Des affaires comme ça. (...) Je ne sais pas, mais je pense que je travaillerais comme un fou.» (Vincent)

«S'il me dit «fais ça, ça va être mieux» ou s'il me dit «OK, cette semaine tu fais ça, l'autre semaine ça, l'autre semaine ça et puis tu as fini ton français», c'est sûr que je fonce. À 100 à l'heure.» (Jérôme)

«Être plus sévère, mais pour que ça travaille plus (...). Faire nos affaires en silence (...). Que tout le monde parle moins. Si c'est silence total obligé, tout le monde va moins parler.» (David)

Les participants ont besoin d'être encadrés pendant les périodes de cours afin d'être en mesure d'avancer. Ils affirment que, lorsqu'encadrés correctement, ils comprennent et font des efforts:

«Un moment donné, ça niaisait beaucoup. Il y avait une stagiaire. Elle nous a parlé et elle nous a dit qu'on n'était pas ici pour rien et que si on était ici pour rien qu'on n'avait rien fait de l'année, on avait perdu notre temps. Faque ça l'a commencé à aller mieux. Il y a aussi un ancien qui nous a dit que le propriétaire était en train de *bad tripper* parce que, comme ça niaisait en classe, il n'y en avait pas beaucoup qui faisaient des examens et qu'il risquait de fermer l'école. Faque c'est ça qui avait poussé le groupe à moins niaiser dans la classe.» (David)

Tel que proposé par Petitpas et collègues (2005), il est nécessaire d'encadrer correctement les participants afin de les amener à développer des habiletés sociales qu'ils pourront transférer à leur vie de tous les jours.

4.1.2 Bénévolat

Puisqu'un seul enseignant doit s'occuper de tous les participants, des bénévoles viennent aider en classe⁵². Pendant la période d'observation, plusieurs sont venus dans le programme. Lorsque les bénévoles sont en classe, de petits groupes sont envoyés dans le local adjacent à la classe afin de travailler en atelier avec eux. Tout dépendant des capacités du bénévole, il propose des ateliers dans une des trois matières de base. La majorité des participants apprécie la présence de bénévoles et l'aide qu'ils leur apportent:

«Je les trouve *chill*. Ils nous aident vraiment beaucoup. C'est quelque chose que j'aime vraiment beaucoup.» (Vincent)

«C'est bien (...) ils viennent aider. Le professeur ne peut pas aider plein d'élèves en même temps. Eux, ils peuvent nous aider. Si le professeur est avec quelqu'un et que j'ai besoin d'aide, je vais demander aux bénévoles.» (Félix)

Il est bénéfique que les participants soient amenés à travailler et à être en contact avec d'autres adultes que les intervenants du programme. Par contre, il n'y a pas d'horaire établi pour les bénévoles et il arrive parfois qu'il y en ait plusieurs qui sont

⁵² Ces bénévoles sont souvent des nouveaux arrivants qui, dans leur pays d'origine, étaient professeurs et viennent faire du bénévolat en attendant de se trouver un emploi.

présents au même moment dans la classe. Il devient alors difficile pour les participants de bien comprendre la plus-value de leur présence:

«Il y a plus de bénévoles que des personnes en classe, c'est bizarre. (...) il y a 4, 5 bénévoles dans la classe en même temps.» (Raphaël)

Lorsqu'il n'y a pas d'atelier obligatoire en petit groupe, les participants sollicitent peu les bénévoles. Ils sont laissés à eux-mêmes et ne savent pas où se mettre ni que faire dans la classe, et se retrouvent souvent à errer en classe. À défaut d'apporter de l'aide aux participants, les bénévoles deviennent une source de distraction. Par exemple, une bénévole passait beaucoup de temps à parler avec les participants pendant les heures de classe:

«Ah! Il y en a une qui parle trop. Ah, bordel qu'elle parle.» (Félix)

«Je ne trouve pas que ça l'amène quelque chose, à part un peu de distraction (rires). Elle est là, elle se promène dans la classe, elle parle un peu à tout le monde. Elle me fait rire (rires).» (Jérôme)

Les intervenants du programme doivent prendre en charge les bénévoles⁵³ et faire la promotion de leur utilité auprès des participants. Les bénévoles doivent être mis au courant de l'importance de leur rôle au sein du programme et des caractéristiques de la clientèle à laquelle ils sont confrontés, afin de maximiser les effets positifs de leur présence en classe et éviter d'agir à titre de modèle négatif⁵⁴.

4.1.3 Rendement académique

Le cadre du programme entraîne une dynamique scolaire particulière. Les différentes problématiques de comportement et d'attention des participants, jumelées à

⁵³ Une bénévole a été laissée à elle-même lors de son premier contact avec les participants. L'enseignant étant absent au moment où elle est venue se présenter aux participants. Elle a dû se présenter seule et personne ne l'écoutait. Par la suite, personne n'a sollicité son aide. Elle ne semblait pas comprendre la dynamique présente à l'intérieur de la classe. Elle s'est présentée en classe une seconde fois et la dynamique fut la même. Elle n'est plus jamais revenue.

⁵⁴ Quelques bénévoles se sont joints au groupe lors d'une sortie au salon de quilles avant le congé des fêtes. Un d'eux a accompagné un groupe de jeunes à l'extérieur du salon et a consommé de la drogue avec eux avant le début de l'activité.

un environnement où ils ne sont pas obligés de travailler assidument ni assujetties à une discipline stricte, créent une ambiance singulière en classe. Comme l'explique Patrick, il est difficile de travailler et de se concentrer dans cet environnement:

«L'ambiance dans la classe, ça ne permet pas de travailler. La musique est super forte, tout le monde parle, ils se lancent des bouts de papier. Comment veux-tu avancer ou travailler là-dedans? C'est vraiment n'importe quoi.» (Patrick, intervenant)

Pendant la période d'observation, il s'est avéré que plusieurs participants travaillaient peu dans leurs modules scolaires. La majorité d'entre eux passe le temps sur leur cellulaire ou écoute de la musique, tandis que d'autre socialisent avec leurs voisins ou dorment sur leur pupitre. Certains essaient de travailler, mais sont distraits par les autres participants:

«J'y arrive, mais je relis deux, trois fois ma ligne. Des petites affaires comme ça. Mais c'est par moment. Parce que des fois ça m'intéresse ce qu'ils disent. Je sais que je dois avancer dans mon travail, faque je dois faire le choix entre travailler ou parler. Je décide de lire, mais en même ça capte mon attention ce qu'ils disent. Si je me fou de ce qu'ils disent je peux travailler normalement, sinon, je ne peux pas.» (Jérôme)

«Cette année, ils ne travaillent pas autant dans leurs livres que l'année passée. Ça n'avance pas très vite (...). Ceux qui sont là depuis longtemps commencent à être dans des livres un peu plus durs. Puis il y en a qui se sentent dans la ouate. Ils sont dans le confort et ils s'en tiennent à ça, ils n'avancent pas.» (Benjamin, intervenant)

Les participants arrivent tout de même à travailler dans leurs modules, mais lentement. Plusieurs ont affirmé ne pas avancer aussi vite qu'ils le devraient:

«Ce n'est pas assez vite. J'aurais pu avancer plus vite que ça (...) je niaise trop.» (Vincent)

«En ce moment, si j'étais dans une autre école, je serais focalisé sur l'école⁵⁵.» (David)

Selon la brochure d'information du programme, le CREP offre plusieurs autres services aux participants du programme, dont des tests de classement, l'évaluation des aptitudes, de l'orientation scolaire et professionnelle, un service-conseil personnalisé sur le cheminement scolaire et la possibilité de participer à des cours à distance. Pendant la

⁵⁵ David était en train de faire un examen de lecture en français lorsque la chercheuse est arrivée dans le programme. Il a finalement terminé son examen après trois semaines à travailler sur celui-ci chaque jour.

période d'observation, aucun participant ne semble avoir bénéficié de ce type d'aide, et aucun d'entre eux n'en a fait mention lors des entretiens.

Le volet scolaire du programme est axé sur l'autonomisation des participants, où ils doivent avancer par eux-mêmes et se motiver à travailler. Les participants n'ont pas besoin de se fixer des objectifs précis concernant leurs réalisations académiques, pas plus qu'ils ont besoin de rendre des comptes aux intervenants en ce qui a trait à l'avancement de leurs travaux. Cette dynamique de responsabilisation et d'autonomisation peut être un type d'intervention efficace auprès de jeunes ancrés dans un processus de changement et motivés. Lorsqu'il est question de travailler auprès de jeunes ayant des problématiques d'apprentissage et de comportement, parfois à risque de décrochage scolaire, ce type d'intervention n'est pas optimal. Il est difficile pour certains participants de se prendre en main et de changer leurs comportements puisqu'il s'agit de jeunes n'ayant jamais bien fonctionné dans une salle de classe:

« (...) Dans la classe, c'est un peu dur pour moi. Parce que, auparavant, j'ai déjà niaisé dans une classe. Lancé des objets et tout, j'ai déjà tout fait ça dans une salle de classe. Parler aussi.» (David)

Il peut être difficile pour un participant de se discipliner à travailler dans un tel environnement. Or, le fait d'évoluer au sein d'un climat motivant est primordial dans ce type de programme (Donnelly et Coakley, 2002; Andrews et Andrews, 2003; Coalter, 2003; Haudenhuyse et coll., 2012). Il est difficile d'inculquer de la discipline et des habiletés sociales à des jeunes à risque au sein d'un environnement laxiste.

4.2 Volet Intégration sociale

Un volet d'intégration sociale est jumelé au volet scolaire du programme. Des ateliers de développement personnel et social sont proposés aux participants afin de favoriser leur intégration sociale. Selon le CREP⁵⁶, les programmes d'intégration sociale sont des programmes «de formation qui couvrent toutes les dimensions de la vie pour

⁵⁶ Il n'y a pas de référents clairs ou d'explications de ce à quoi fait référence le volet «intégration sociale» du programme. Il semble donc y avoir des objectifs d'intégration sociale inhérents au programme, mais il n'est pas clairement établi ce à quoi ces objectifs font référence ni comment ils sont concrétisés à l'intérieur du programme.

permettre aux adultes d'évoluer vers l'autonomie et de mieux s'intégrer socialement» (Centre de ressources éducatives, 2014).

C'est à l'enseignant du programme qu'incombe la tâche de trouver et proposer des activités d'intégration sociale. Les activités de développement social et personnel qui sont proposées aux participants sont principalement des ateliers d'éducation sexuelle, animés par différents organismes communautaires invités⁵⁷. L'enseignant contacte des organismes et leur demande s'il est possible de donner des ateliers aux participants. Des visites de centres d'éducation professionnelle et de centres d'emploi sont aussi organisées par l'enseignant. De plus, certains invités viennent parler aux participants, tels que des anciens du programme ou des intervenants d'autres organismes. Par exemple, Alder Pierre, le fondateur d'un programme de basketball à l'école Lucien Pagé, est venu parler aux participants de l'importance de l'éducation et de savoir se fixer des objectifs. Les participants apprécient le fait qu'il y ait des activités d'intégration sociale après les entraînements, mais se questionnent parfois sur le choix des activités, qu'ils trouvent redondantes:

«Ça m'énerve. Ça ne sert à rien. Je ne vais pas finir mon secondaire avec ça. Puis la plupart des choses, c'est des choses que je sais déjà.» (Jacob)

« (...) Je vois ça comme des *jokes*. Ça ne m'intéresse plus tellement. Les affaires de sexualité, ça ne m'intéresse plus tellement parce que c'est des affaires que tu peux voir sur internet, à la télé. C'est des affaires que l'on voit chaque semaine. Faque ça ne m'intéresse pas vraiment.» (Vincent)

«Au secondaire normal, on en fait plein des ateliers comme ça, ce n'est pas nécessaire de faire ça.» (Félix)

En plus des activités d'intégration sociale, un entraîneur s'occupe d'animer des ateliers de prévention et de nutrition⁵⁸. Après les séances d'entraînement, il monte en classe pour animer des ateliers. Il parle de nutrition, d'astuces pour bien se nourrir et pour être capable de fonctionner efficacement, ou encore de «prévention de

⁵⁷ L'organisme *Orbite* a donné une suite de 3 ateliers d'éducation sexuelle lors de la période d'observation.

⁵⁸ Comme précédemment expliqué, un travailleur social travaillait pour le programme et donnait des ateliers le vendredi. Or, une semaine après le début de l'observation, celui-ci a quitté le programme et un entraîneur a pris le relais.

l'agression⁵⁹». Il s'agit d'ateliers de discussion à travers lesquels les participants acquièrent certaines notions, des astuces à retenir s'ils se retrouvent en situation d'urgence⁶⁰. L'entraîneur propose des ateliers en fonction de ses connaissances personnelles⁶¹. Les participants semblent, de manière générale, apprécier les ateliers qui leur sont offerts par l'entraîneur:

«Les ateliers de nutrition, je trouve ça vraiment intéressant.» (Claire)

«J'aime les ateliers de prévention et de nutrition. C'est intéressant et puis on apprend de nouvelles choses. C'est important de savoir quoi faire si jamais une affaire de même nous arrive⁶². Pour la nutrition aussi c'est bon.» (Alexis)

«C'est le *fun* la prévention. Si quelqu'un t'attaque dans la rue, tu sais quoi faire.» (Félix)

Bien que les participants apprécient de manière générale les ateliers, le contenu de ceux-ci n'est pas toujours adéquat:

«Il vient dans la classe. Il adore leur parler. Il y a des cours des fois, des sujets, des choses qui se disent en classe qui ne sont pas ... ça pourrait passer aux nouvelles ce qui peut se dire. (...) C'est instructif, mais souvent c'est plein de faussetés ce qu'il dit.» (Benjamin, intervenant)

Les participants du programme se rendent aussi compte du contenu parfois erroné des propos de l'entraîneur:

«Je n'aime pas ses ateliers (...) non (...). Parce que je juge que ce qu'il dit est faux. C'est que, presque tout ce qu'il nous dit est faux.» (Vincent)

Le contenu des ateliers proposés ne correspond pas à ce qui devrait être proposé aux participants afin d'avoir un impact positif sur leur développement et afin de les aider dans leur processus d'intégration sociale.

⁵⁹ C'est ainsi qu'il nomme les ateliers qu'il propose aux participants.

⁶⁰ Par exemple, les ateliers qui ont été donnés pendant la période d'observation proposaient des mises en situation d'enlèvement, d'agression sexuelle, d'interpellation dans la rue, etc.

⁶¹ L'entraîneur ne possède pas de formation en intervention sociale et n'est pas encadré dans la mise en place de ces activités.

⁶² Alexis fait référence à l'atelier qui portait sur des moyens afin de s'échapper si jamais ils étaient retenus dans une voiture contre leur gré.

Selon le modèle logique de l'organisme, «tous les étudiants doivent rencontrer une conseillère qui déterminera avec eux leur profil de formation. Ils auront tous un plan d'intervention individualisé». Les observations et les entretiens n'ont pas permis de faire état de rencontres avec des conseillères en formation. Aucun suivi ou processus d'intervention formel n'est fait auprès des participants. Tout comme dans les volets scolaire et sportif, le participant n'est pas tenu d'avoir des objectifs concernant son processus d'intégration sociale. Par contre, certaines interventions informelles sont faites auprès des participants. Il s'agit souvent de conseils ou de remarques concernant le non-respect des règlements qui sont dits au participant lors de discussions. Il ne s'agit pas d'interventions qui sont faites systématiquement auprès de tous les participants et par tous les intervenants du programme. Il semble y avoir un processus d'intervention informellement implanté, mais auprès de certains individus seulement, souvent ceux évoluant depuis longtemps dans le programme.

Certaines initiatives prennent forme à l'intérieur du programme, mais les intervenants manquent de moyens et de compétences pour amener les participants à développer de nouvelles habiletés sociales:

«Ce serait pas mal semblable, sauf que je structurerais davantage le programme, pour ajouter des objectifs de vie (...). J'ai essayé un moment donné. Je leur ai imprimé un calendrier du mois, pour prévoir leurs activités. Mais il n'y en a pas beaucoup qui l'ont fait. Puis jeudi passé, j'ai donné une feuille pour qu'ils écrivent leurs objectifs de la semaine. Il y en a certains qui l'ont fait. Mais ça serait plus dans ce sens-là que j'irais. Les préparer à être plus efficaces au quotidien. Je ne changerais pas la structure au complet. Ce sont des choses que je peux encore ajuster.» (Benjamin, intervenant)

Il est aussi important d'inclure le participant dans la mise en place des ateliers d'intégration qui lui sont proposés. Il est important de le responsabiliser et de lui démontrer qu'il peut prendre part au processus décisionnel (Gould et Carson, 2005). Certains ont fait part de cet intérêt, en affirmant qu'ils voudraient avoir accès à d'autres types d'ateliers et qu'ils aimeraient avoir des ateliers où la mise en place d'objectifs et l'apprentissage d'habiletés sociales seraient primés. Ils ont parlé du fait que l'an dernier, une stagiaire en travail social avait mis en place des ateliers et une façon de fonctionner qui les motivaient et les aidaient à avancer:

«Elle faisait des ateliers avec nous. Elle nous disait «OK, il faut qu'on change ça». Il fallait écrire nos objectifs et il fallait les accomplir. «Je vais vous donner une récompense si vous réussissez à l'accomplir». Les gens étaient motivés. À la fin de l'année, on était plus motivé pour vrai, plus qu'au début.» (Vincent)

«Il y avait une travailleuse sociale qui venait (...). Elle faisait des ateliers puis tout le monde l'aimait puis la respectait.» (Sophie)

Les participants sont conscients qu'ils ont besoin d'avoir un soutien professionnel et désirent avoir accès à des outils pour bien fonctionner au quotidien:

«Il faudrait qu'il y ait un suivi. Un suivi de groupe, tout le temps. Au moins 1 fois à chaque semaine, ou à chaque 2 semaines.» (Vincent)

«J'aimerais ça qu'il me demande comment ça va. Pourquoi je ne comprends pas, ou pourquoi ça n'avance pas mes affaires. Au moins une fois par semaine.» (Alexis)

Les participants désirent être encadrés afin de pouvoir avancer efficacement à l'intérieur du programme. Le volet scolaire et d'intégration sociale n'apporte pas tout le soutien nécessaire aux participants. Il est important de se pencher sur le volet sportif du programme afin d'en comprendre la structure, soit l'enseignement et le soutien qui est proposé aux participants.

4.3 Volet sportif

Le volet sportif est le second pilier du programme, puisqu'il s'agit du levier à la base de l'intervention. En utilisant les sports de combat comme véhicule de changement, le programme veut enseigner des habiletés personnelles et sociales aux participants, afin qu'ils puissent bien intégrer la vie en société. L'organisme a choisi les sports de combat puisque plusieurs avantages y sont attribués, tels que la canalisation de la violence, la mise en place d'une bonne discipline de vie et l'acquisition d'habiletés personnelles et sociales qui favorisent l'intégration sociale. De plus, ces sports sont aussi utilisés par l'organisme puisqu'ils constituent des sports attractifs pour les jeunes, et particulièrement les jeunes à risque (Sudgen et Yiannakis, 1982; Coalter, 1989; Andrews et Andrews, 2003).

4.3.1 Entraînements dispensés

Les participants reçoivent des cours de boxe et de *kick-boxing*, dispensés par des entraîneurs différents. Un duo d'entraîneurs enseigne la boxe, et un autre entraîneur enseigne le *kick-boxing*. L'enseignement et les règlements entourant les cours diffèrent d'une discipline à l'autre.

4.3.1.1 Kick-boxing

Les cours de *kick-boxing* étaient essentiellement toujours structurés de la même façon. Ils commençaient par une période d'échauffements, où les participants faisaient un certain nombre de tours du gymnase à la course, des séries de *crazy-drills*⁶³ ou encore de la corde à danser. Suivait alors la période d'entraînement à proprement parler, où les participants apprenaient des techniques de coups de pieds et des combinaisons de coups de pied et de coups de poing. Il s'agissait souvent des mêmes exercices qui étaient répétés, majoritairement en groupe de deux. Les coups appris étaient pratiqués sur les sacs et il arrivait qu'il y ait des séances de *sparring*⁶⁴. À la fin de l'entraînement, il y avait des séances d'exercices pour renforcer les abdominaux et des pompes. Il arrivait qu'une période d'étirements en groupe suive la séance d'entraînement, mais ce n'était pas systématique. Enfin, l'entraîneur demandait aux participants de former un cercle et récitait «sa cassette». Il s'agit d'un court discours à l'intérieur duquel il insistait sur le fait de ne pas utiliser les enseignements appris à l'entraînement à l'extérieur du gymnase, de ne pas se battre et de se défouler au gymnase au besoin. À la suite de ce discours, il demandait à tous de faire le salut⁶⁵ et tous se donnaient la main. Ce rituel de fin de cours

⁶³ Il s'agit d'un exercice où le participant doit faire, dans un seul mouvement, un *jumping-jack*, un *squatt* et une pompe, et terminer avec un saut dans les airs. Il s'agit alors d'un «*crazy-drill*». À titre d'échauffement, les participants devaient faire 6 séries de 20 *crazy-drills*.

⁶⁴ Le *sparring* est un exercice commun aux sports de combat. Il consiste en un combat «pratique» normé, où l'objectif est d'améliorer sa technique en situation de combat, sans blesser son partenaire d'entraînement.

⁶⁵ Il s'agit en fait d'un salut particulier au gymnase qui doit normalement être fait à la fin de chaque entraînement. Tous les participants à l'entraînement et l'entraîneur forment alors un cercle, et font le salut. Ce salut commence tout d'abord par le fait de se pencher vers l'avant, de ramener le bras gauche vers le

s'est avéré être le seul enseignement non sportif proposé lors des cours de *kick-boxing*. Plusieurs participants ont affirmé qu'ils trouvaient important qu'il leur soit rappelé de ne pas utiliser leurs apprentissages à mauvais escient. Par contre, certains ne semblaient pas avoir assimilé le côté préventif du discours, comme David par exemple:

«C'est bon qu'il nous dise ça. Parce qu'il y en a qui vont se battre, puis ils vont dire, «c'est untel qui m'entraîne» (...). Après, ça pourrait le mettre dans la merde. Faque c'est pour ça qu'il le dit.»

Il est important que l'entraîneur explique aux participants le bien-fondé de son discours et l'importance qu'ils doivent y accorder, afin qu'il ait une portée plus profonde sur les valeurs et attitudes des participants (Petitpas et coll., 2005; Hébert, 2011).

Enfin, pendant les entraînements de *kick-boxing*, les participants n'avaient pas le droit de boire de l'eau, sinon ils se retrouvaient à faire 100 pompes à titre de punition. La majorité des participants n'étaient pas d'accord avec ce règlement, mais l'entraîneur continuait de l'appliquer malgré tout.

4.3.1.2 Boxe

Les cours de boxe étaient eux aussi souvent dispensés de la même manière. Il y avait tout d'abord une période d'échauffement, souvent en rond, où l'un des deux entraîneurs dirigeait le groupe. Il s'agissait d'exercices d'échauffements musculaires et de corde à danser. Par la suite, le groupe était souvent divisé en deux parties, où chaque entraîneur prenait un sous-groupe de participants afin de faire des exercices particuliers avec eux. Les exercices consistaient à faire de la mitaine⁶⁶ ou du sac, ou à pratiquer des combinaisons en équipes de deux. Il y avait parfois des séances de *sparring* pour les volontaires. Tous revenaient en un groupe pour une période de redressements assis et de pompes, et le cours se terminait par une période d'étirements et une poignée de main avec les entraîneurs.

droit et d'ensuite de ramener les deux mains vers l'avant. Par la suite, tous se donnent la main un à la suite de l'autre pour se féliciter de l'entraînement.

⁶⁶ Il s'agit d'un exercice où le combattant, avec ses gants d'entraînements, frappe dans les mitaines de l'entraîneur afin de pratiquer certaines combinaisons de coups.

4.3.2 Perception des entraînements

Lorsque questionnés sur les séances d'entraînement du programme, les participants avaient des propos contradictoires. La majorité amorçait l'entretien en affirmant aimer les entraînements, mais plus l'entretien avançait, plus les participants apportaient des bémols à leurs propos. À leur arrivée dans le programme, tous ont aimé les entraînements. Il s'agit, pour la plupart, de sports qu'ils n'avaient jamais pratiqués et qu'ils découvraient avec enthousiasme. Par contre, une fois la base apprise, plusieurs se sont vite aperçus que les entraînements proposés étaient presque tous semblables et ne permettaient pas le développement de nouvelles habiletés. La majorité des participants affirment que les entraînements sont redondants et qu'il est difficile de se motiver :

«Je n'aime pas les cours (...). Tout. Tout, de A à Z. C'est plate. La vérité, c'est très plate. C'est toujours les mêmes trucs qu'on fait, c'est plate. De temps en temps on fait des petits jeux, mais à part de ça, rien.» (Félix)

«Des fois ça ne me tente pas de faire le cours. C'est décevant. C'est décourageant. Ça décourage, c'est même très décourageant des fois (...). Il faudrait que l'on fasse plusieurs choses au lieu que ce soit toujours les mêmes affaires. Varier l'entraînement. À la place que l'on fasse toujours les mêmes, mêmes, mêmes affaires (...) parce que c'est vraiment fatigant, c'est décourageant.» (Vincent)

Les participants ne se font pas enseigner les bases de la boxe et du *kick-boxing*, dont le fait que l'apprentissage de ces sports passe par la répétition des exercices de base afin d'apprendre la technique convenablement. Il est possible de diversifier les exercices, mais le processus d'apprentissage de ces sports est long et nécessite la répétition de certains exercices de base.

Tout comme pour le volet scolaire, les règlements de base du programme s'appliquent aux entraînements, mais ne sont pas plus respectés par les participants. Plusieurs arrivaient en retard aux entraînements et ne s'appliquaient pas dans les exercices. Comme la séance d'entraînement suivait directement le dîner, certains participants allongeaient leur période de dîner et prenaient leur temps pour se changer dans les vestiaires. Il est arrivé souvent que des participants arrivent plusieurs minutes en retard afin de ne pas faire les exercices d'échauffements. Les séries de *crazy-drills*

imposées en début de séance en rebutaient plusieurs, qui arrivaient en retard pour les éviter. Malgré le fait qu'ils doivent s'engager à participer activement aux activités, plusieurs participants faisaient les exercices nonchalamment, trichaient par rapport au nombre de répétitions à effectuer ou omettaient complètement de faire certains exercices. Il arrivait même que des participants, bien que présents dans le gymnase, ne se présentent pas au cours ou quittent au milieu de la séance:

«Hier, j'en ai vu plein. Il y en a plusieurs qui ont laissé tomber le cours puis ils sont allés faire de la musculation. Normalement, ils ne sont pas censés faire ça. Puis là, ils ont influencé d'autres personnes (...). L'entraîneur n'a rien dit. Mais ce n'est pas avec lui qu'ils ont affaire. C'est avec le directeur après qu'ils ont affaire (...). Non, ils n'ont pas eu des conséquences. Peut-être qu'il les laisse aller puisque ça va être les vacances de Noël, mais en janvier je ne pense pas qu'il va les laisser aller cette fois.» (David)

Certains participants ont outre passé le règlement de consommation et sont arrivés intoxiqués à l'entraînement. Il est arrivé à quelques reprises que des participants fument pendant l'heure du dîner et arrivent intoxiqués à l'entraînement. L'entraîneur s'en rendait parfois compte⁶⁷, mais les participants n'étaient pas sanctionnés⁶⁸. Il y a un manque dans l'application des règlements pendant les séances d'entraînement.

4.3.3 Fidélité de l'enseignement

L'entraînement proposé aux participants n'en est pas un traditionnel. Les participants ne sont pas initiés à la routine d'entraînement typique de ces sports. L'apprentissage de la boxe est un processus très complexe, structuré, et répétitif, où chaque entraînement doit proposer la même structure. La base de l'entraînement de boxe est le *shadow boxing*⁶⁹. Tout apprentissage part de cet exercice (Wacquant, 1995). C'est notamment à travers le *shadow boxing* que l'individu peut apprendre à se centrer sur lui-même et a connecté avec son corps. Or, le *shadow boxing* est quasi absent des entraînements de boxe du programme. Les techniques de base, telles que les

⁶⁷ Dont une fois où l'entraîneur lui-même a confié à la chercheuse que les jeunes étaient intoxiqués.

⁶⁸ Pendant l'hiver, la période d'entraînement du lundi pouvait être substituée par une période de patinage sur une glace extérieure du quartier. Pendant cette période, plusieurs participants en profitaient pour fumer et trainer dans le chalet ou sur le banc de la patinoire et non pour patiner.

⁶⁹ Le *shadow boxing* consiste à répéter les jeux de pieds et les combinaisons de coups de poing dans le vide, devant un miroir, afin d'améliorer ses habiletés techniques.

déplacements, les jeux de pieds, les techniques de coup de poing ne sont pas, ou très rapidement, enseignées aux participants. Plusieurs étapes de l'entraînement de boxe sont ignorées. Les participants se retrouvent à frapper dans des sacs et à faire du *sparring* sans préalablement avoir acquis et intégré les bases du sport. Certains participants⁷⁰ se rendent compte de ces lacunes et affirment qu'ils n'apprennent pas les bases correctement :

«Je suis tanné de frapper dans le sac. J'aimerais ça faire les mitaines plus souvent. C'est ça qui est le *fun*. Ce n'est pas ce que l'on fait à l'entraînement qui nous permet de nous améliorer. Il devrait plus nous montrer les techniques. Comment donner des coups et se défendre. Ce n'est pas normal que j'apprenne plus comment donner des coups en *MMA*. (...) c'est un autre participant qui m'a montré comment donner des coups sans en recevoir. Je lui ai demandé «comment ça tu me touches que je t'envoie un *jab*»? Il m'a expliqué qu'il fallait que je baisse la tête et que je monte mon bras.» (Alexis)

Les participants sont invités à faire des séances de *sparring*, mais sans avoir réellement intégré les bases du sport. Avant de pouvoir faire du *sparring*, il est primordial d'avoir assimilé les bases techniques du sport et d'avoir compris la dynamique de respect qui soutient ce type d'exercice. L'apprentissage des sports de combat doit se faire en étape. Il faut apprendre les exercices de base et les techniques avant de pouvoir les intégrer dans un exercice de combat. De plus, les séances de *sparring* doivent se faire dans le respect de l'adversaire, où l'on utilise son aide afin d'améliorer sa technique de combat (Wacquant, 1995). Lorsque des apprentis font du *sparring*, ils n'ont pas encore intégré ce principe de respect et mettent souvent trop de force dans leurs coups. Ils ne comprennent pas la dynamique d'un tel exercice, ce qui fait en sorte que des blessures peuvent en découler. Il s'est avéré que tous les participants, indépendamment de leurs capacités techniques et de leur niveau d'intériorisation des valeurs du sport, étaient invités à participer aux séances de *sparring*. L'objectif premier de «pratique» se transformait en manifestation de prouesses de la part des participants⁷¹. À la suite de telles séances d'entraînement, les participants sont épuisés, parfois blessés et n'assimilent pas les principes de respect et de contrôle de soi qui sont

⁷⁰ Il est notamment question des participants qui s'investissent beaucoup dans le volet sportif.

⁷¹ Lors d'une séance de *sparring*, un nouveau participant a mis les gants avec un participant plus expérimenté, le premier ne faisait qu'essayer de passer des coups puissants au second, sans se soucier de la technique et de son opposant.

inhérents à la pratique de ce sport. Les séances de *sparring* sont aussi le théâtre de manifestation de masculinité⁷² de la part des participants. Puisque tout le groupe est attroupé autour du ring et réagit lors d'échange de coups, les participants sont portés à entrer dans une dynamique de confrontation qui surpasse le simple exercice technique. Cette démonstration de virilité est encore plus présente lorsqu'une fille et un garçon font du *sparring* ensemble. Il est arrivé que la chercheuse participe à des séances de *sparring* et, bien souvent, lorsque son opposant se faisait toucher, le reste du groupe s'exclamait qu'il s'était fait toucher par une fille. Celui-ci essayait par la suite de se reprendre en mettant beaucoup de force dans ses coups et perdait sa concentration et son contrôle de soi. Il est primordial que les entraîneurs soient capables de faire baisser la tension entre les participants lorsque celle-ci atteint des proportions exagérées afin de ne pas perdre l'essence de cet exercice. Lorsque le sport est utilisé à des fins d'intégration sociale et d'apprentissage d'habiletés sociales, le contrôle de soi et le respect doivent être valorisés.

Les participants sont souvent amenés à travailler en équipe de deux afin de pratiquer des combinaisons de coups, ce qui est bénéfique pour leur apprentissage (Andrews et Andrews, 2003; Coalter, 2003). Par contre, à défaut de travailler de manière technique, certains n'y vont qu'en puissance. Les entraîneurs ne mettent pas l'accent sur le fait qu'il est important de travailler respectueusement avec son compagnon et d'apprendre à contrôler la force à mettre dans ses coups :

«Parce que lui, on dirait que c'est un homme des cavernes. Quand on s'entraîne, il donne des coups forts pour rien.» (Jacob)

Il est difficile d'utiliser l'enseignement des sports de combat comme outil d'apprentissage aux habiletés sociales lorsque leurs principes fondamentaux ne sont pas respectés (Wacquant, 1989, 1995; Hébert, 2003, 2011). Une importance doit être

⁷² Ce terme fait ici référence à la définition de masculinité mise de l'avant par Trujillo (2000), qui affirme que l'expression et le contrôle du pouvoir et de la force physique, notamment à travers le sport, font partie intrinsèque de la masculinité hégémonique. Par contre, il n'est pas possible de développer davantage ce concept à travers cette étude, puisque les séances de *sparring* sont les seuls moments où il a été possible de constater cette valorisation de la masculinité.

accordée au fait d'enseigner les techniques de combat, mais plus particulièrement au fait d'y intégrer les notions associées aux valeurs de cette pratique, telles que le contrôle de soi, l'autodiscipline, l'humilité et le respect. Le simple fait de pratiquer le sport est insuffisant (Coackley, 2011; Ekholm, 2013). Cette dynamique de confrontation possède un impact négatif sur certains participants. En effet, certains participants qui étaient nouveaux dans le programme ont été découragés par ce type d'entraînement et ont quitté le programme. Un nouveau, à sa première journée d'entraînement, a participé à une séance de *sparring* et a été blessé au nez. Il ne s'est jamais représenté.

Amener les participants à rapidement expérimenter le *sparring* peut être induit par le fait que les entraînements ont lieu dans un club de sports de combat où la compétition est valorisée. Les participants sont souvent en contact avec des compétiteurs, et la majorité des entraîneurs qui travaille avec eux travaille aussi avec les compétiteurs. Il s'agit d'une dynamique intéressante et motivante pour les participants, qui ont la possibilité de pousser plus loin leurs apprentissages et d'éventuellement se rendre jusqu'à un niveau compétitif (Haudenhuyse et coll., 2012). Il faut par contre que les participants comprennent qu'il s'agit d'un long processus d'apprentissage et qu'ils ne pourront pas y accéder après seulement un mois d'entraînement. Dans le programme, cette distinction n'est pas clairement établie auprès des participants. Il n'y a pas de limite claire entre le fait de s'entraîner à travers le programme et de s'entraîner pour la compétition. De plus, les entraîneurs mettent l'accent sur la compétition et les participants ne sont pas perçus comme étant dans un programme d'intégration sociale, mais plutôt comme de potentiels compétiteurs. Cette dynamique peut être induite par rapport au classement et à la réputation du gym⁷³, qui devient imbriqué dans le programme. Certains intervenants voudraient que plusieurs participent à la compétition,

⁷³ En boxe amateur, les clubs du Québec sont classés en fonction de leur rendement dans 6 catégories particulières : 1) la participation et la performance au sein des équipes nationales, 2) la participation aux programmes d'entraînement du Québec et du Canada, 3) la performance au sein des équipes du Québec, 4) la qualité des athlètes, 5) la participation aux gants dorés (championnat provincial annuel pour les athlètes de 10 combats et plus) et 6) la performance aux gants d'argents (championnat provincial annuel pour les athlètes de moins de 10 combats). Il s'agit donc d'un classement en fonction de la performance des athlètes évoluant au sein du gymnase (FQBO, 2011). Plus un gymnase possède de compétiteurs, plus il possède d'opportunités de faire des points pour se hisser dans le classement et avoir une bonne réputation. La réputation d'un gymnase est une de ses plus grandes forces.

et les objectifs des deux milieux (le gymnase et le programme) deviennent un seul et même objectif, où les participants ne se font pas enseigner les bases des sports de combat à titre de levier d'intervention, mais sont plutôt vus comme de potentiels athlètes. L'importance est mise sur la performance et non sur l'apprentissage d'habiletés sociales. Il est arrivé à plusieurs reprises que les participants se fassent proposer de participer à des combats lors de galas, malgré le fait qu'ils n'étaient pas prêts techniquement à participer à de tels évènements⁷⁴. Cette pression peut être harassante pour certains participants qui ne visent pas nécessairement de tels objectifs.

Cette dynamique entraîne des effets négatifs chez la majorité des participants. Certains s'inscrivent dans le programme en voulant rapidement faire de la compétition et s'attendent à recevoir un entraînement intense et technique. D'autres y viennent sans avoir envie de perfectionner leur entraînement et ne veulent pas participer à des entraînements demandant. Une insatisfaction est alors ressentie chez ces deux types de participants; les premiers parce qu'ils affirment ne pas recevoir un entraînement de haut niveau, et les seconds parce qu'ils trouvent que l'entraînement qu'ils reçoivent est trop exigeant :

«J'aimerais que dans les cours, il pousse plus les gens. J'aimerais qu'il pousse plus ceux qui veulent vraiment s'entraîner et s'améliorer. Il ne pousse pas du tout les gens parce qu'il y en a la moitié qui ne veulent pas s'entraîner. On dirait qu'il baisse le niveau du cours à cause de ceux-là. J'aimerais ça qu'il nous voit comme voulant aller plus loin. Qu'il voit qu'on est sérieux et puis que l'on veut vraiment. Même si on ne vient pas le soir⁷⁵, j'aimerais ça qu'il nous prenne au sérieux. Qu'il nous entraîne fort, comme il faut.» (Alexis)

«Je pensais que les autres dans la classe allaient être plus sérieux dans l'entraînement. Dans le fond, ils chialent tous. Ils disent «ah non, je ne veux pas faire des *crazy drills*». Alexis et moi on se dit «ouin, mais c'est ça qui va nous faire gagner les combats. Si on ne fait rien, on va perdre, on va se faire battre». Ça paraît qu'ils ne sont pas tous des combattants. C'est seulement des gars qui veulent s'entraîner. Ça m'énerve parce qu'ils ne sont pas sérieux dans l'entraînement. Ce ne sont pas des *fighters*.» (Jacob)

«Si je voulais aller en compétition, j'aurais aimé que ce soit plus dur.» (David)

⁷⁴ La même pression était faite sur la chercheuse, où l'entraîneur en boxe, malgré le refus de participer à des compétitions, revenait souvent avec cette requête.

⁷⁵ Le même entraîneur donne des cours le soir. Il dit souvent aux participants que les cours sont plus sérieux et que ceux qui viennent le soir s'entraînent fort et y mettent beaucoup d'efforts.

«Je m’amuse. Je ne fais pas l’entraînement pour être sérieux. Je fais l’entraînement pour m’amuser. C’est comme ça que je vois les choses (rires). Ce n’est pas comme certains. Il y en a qui s’entraînent vraiment parce qu’ils veulent devenir quelqu’un dans la vie avec le sport. Moi, je ne veux pas devenir quelqu’un avec ça (...)» (Félix)

Il est important d’individualiser l’entraînement en fonction des capacités, besoins et objectifs de chacun afin d’éviter de créer de telles frustrations. De plus, faire participer les jeunes à l’élaboration des objectifs et des activités est important dans ce type de programme. Il faut que les participants soient responsabilisés et qu’ils aient l’impression d’avoir du pouvoir sur leur environnement (Donnelly et Coackley, 2002; Andrews et Andrews, 2003). Ce faisant, l’engagement du participant envers le programme est plus marqué, tout comme les effets positifs au niveau de l’autonomisation et de l’autodétermination (Donnelly et Coakley, 2002). Plusieurs participants auraient aimé que les entraînements soient plus personnalisés :

«Il faudrait que l’entraîneur puisse focaliser sur toi. Prendre certaines personnes puis leur donner un cours particulier. S’il voit que tu es bon puis que tu veux avancer, il devrait te prendre et t’amener loin tu comprends (...)» (Claire)

Dans un processus d’intégration sociale, il est important que l’entraînement soit planifié (Danish, 1997) et qu’il soit inclus dans une structure de programme. Les entraînements proposés aux participants ne font pas partie d’un cursus particulier mis en place par le programme ou encore validé par d’autres programmes sport-études. Les entraîneurs déterminent ce qu’ils font faire aux participants, et ce sans planification particulière. Il n’est pas rare que les mêmes exercices, les mêmes muscles soient travaillés de manière intensive à travers les différents entraînements. Les entraîneurs des deux disciplines ne se parlent pas entre eux. Or, afin d’être efficient et d’avoir une influence sur les participants, il est important de varier ses activités et de leur donner un sens, l’enseignement basé seulement sur la répétition de gestes étant plutôt inutile (Hébert, 2011) :

« (...) il faudrait que ce soit plus structuré. Il faudrait qu’il y ait des objectifs, des choses comme ça. Parce que c’est de l’improvisation 101. Un fait ça propre affaire, après ça le lendemain ils font leurs affaires. Ça pourrait arriver qu’ils fassent deux jours de *push ups* au maximum par exemple. Il faudrait qu’ils se parlent.

Mais dans un programme comme ça, d'intégration sociale, c'est acceptable. C'est correct.» (Benjamin, intervenant)

Les différents volets d'enseignement du programme (scolaire, sportif et social) sont mis en application différemment de ce qui semble être proposé par le modèle logique du programme. Il est quand même possible que des effets positifs puissent ressortir de celui-ci, à condition que les intervenants qui y travaillent soient qualifiés, impliqués et intéressés (Hébert, 2011).

4.4 Mentorat

À travers leur parcours dans le programme, les participants ont accès à différents modèles. Ils sont en interaction quotidienne avec les entraîneurs et l'enseignant, mais aussi avec le directeur de l'organisme et le préposé à l'accueil. À travers le programme, ils sont confrontés à des individus avec lesquels ils peuvent développer des relations et des liens de confiance, ce qui peut avoir un impact important sur leur expérience dans le programme et leur intégration sociale (Coalter, 2007; Haudenhuyse, et coll., 2012). Ces adultes peuvent éventuellement servir de modèles sur lesquels prendre exemple (Fraser-Thomas et coll., 2005; Hartmann et Kwauk, 2011). Il est important de comprendre qui sont les intervenants⁷⁶ qui travaillent dans le programme, comment s'articulent leurs relations entre eux et comment ils entrent en relation avec les participants du programme, puisqu'ils sont des acteurs centraux de celui-ci (LaSalle, 1988; Hébert, 2011).

4.4.1 Rôle des intervenants

Les intervenants doivent enseigner aux participants certaines compétences, soit sportives ou scolaires, tout en ayant un rôle d'intervenant social auprès d'eux. Lors d'une discussion avec un entraîneur, il s'est avéré que tous les entraîneurs doivent agir à titre d'intervenants sociaux auprès des participants. Chacun possède le double rôle d'enseignant et d'intervenant social. Ils animent leur séance d'entraînement et doivent

⁷⁶ Le mot intervenant fait référence aux individus travaillant quotidiennement avec les participants, soit les entraîneurs et le professeur.

monter en classe pour assister aux ateliers d'intégration sociale. Mis à part de l'entraîneur qui anime les ateliers, les entraîneurs ne participent pas activement aux activités. Ils donnent leur entraînement et quittent le gymnase, ou encore viennent s'asseoir au fond de la classe et écoutent distraitement les ateliers. Il est difficile pour certains entraîneurs d'entrer en relation avec les participants, notamment parce qu'ils ne sont pas habilités à développer des liens sociaux rapidement. Un des entraîneurs ne parle que très peu français et anglais. Il est difficile pour lui d'entrer en relation avec les participants lorsqu'il ne peut tenir une conversation avec eux :

«Avec le coach, bof. Je ne comprends pas la moitié des choses qu'il dit faque je ne peux pas avoir une bonne relation avec lui (rires).» (Félix)

«Je ne le comprends pas. C'est vraiment un bon entraîneur, mais on ne se comprend pas, malheureusement. C'est plate (rires).» (Claire)

«Je ne comprends rien quand il parle (rires).» (Jacob)

Dans un tel programme, le rôle des intervenants doit être d'enseigner aux participants et de les amener à adopter des conduites prosociales (Hébert, 2011). Afin d'être en mesure de bien outiller les participants et de maximiser les effets positifs du programme, ces intervenants doivent posséder certaines compétences en relation d'aide et une formation adéquate (Hébert, 2011). Les entraîneurs ne sont pas certifiés adéquatement pour procéder à ce type d'enseignement. L'entraîneur de kick-boxing est un combattant professionnel en *MMA*, qui évolue dans le gymnase depuis plusieurs années. Il a lui-même bénéficié du support du gymnase pour réintégrer la vie sociale. Il possède de bonnes connaissances techniques et pratiques en sports de combat, mais ne possède pas de qualifications officielles d'entraîneur ni de formation en intervention sociale. Les entraîneurs qui enseignent les cours de boxe ne possèdent pas plus de qualifications officielles. L'un d'eux possède une formation en kinésiologie, tandis que l'autre ne semble pas détenir de formation particulière⁷⁷. Le premier a fait de la compétition en karaté et le second est entraîneur de boxe depuis plusieurs années.

⁷⁷ Il s'agit d'un individu qui ne parle que quelques mots français et qui parle un anglais approximatif. Il a été difficile d'entrer en contact avec lui afin de mieux cerner son parcours. Par contre, il affirme avoir travaillé longtemps dans le milieu de la boxe, un peu partout dans le monde.

Aucun ne possède une formation en relation d'aide. L'enseignant possède un diplôme en enseignement, mais ne possède pas non plus de qualifications particulières pour intervenir auprès de jeunes à risque.

Malgré le fait que les intervenants ne possèdent pas les qualifications de base requises pour travailler auprès d'une clientèle à risque, il est possible qu'ils puissent tout de même travailler efficacement auprès de cette clientèle particulière, notamment s'ils reçoivent des formations spécialisées dans le cadre de leur travail. Comme souligné par Hébert (2011), il est important que les intervenants reçoivent du soutien du programme concernant la formation continue et de la supervision afin de bien intervenir auprès des participants :

«Il m'a dit que mon rôle était de devenir comme un grand frère pour les jeunes. C'est tout. Ça été ça ma formation. (...) il m'a présenté à un intervenant et il m'a dit qu'il faisait du bon travail, qu'il était bon avec les jeunes et de prendre exemple sur lui. Sauf que c'est la seule fois que je l'ai vu. On ne travaillait pas sur le même horaire. Faque le gars qui était censé me former, je ne l'ai jamais revu parce que je ne travaillais pas sur le même horaire que lui.» (Patrick, intervenant)

Bien que la formation des intervenants ne soit pas adéquate, le travail en équipe permet de pallier aux limites individuelles des intervenants (Hébert, 2011).

4.4.2 Dynamique entre les intervenants

Afin d'offrir un climat d'intégration et d'intervention optimal aux participants, il est important que les différents intervenants travaillent en équipe et reçoivent du soutien les uns des autres (Hébert, 2011). Pour travailler de manière adéquate, les intervenants doivent agir comme une grande cellule où chacun travaille en collaboration avec l'autre. Cette collaboration n'est pas présente au sein du programme. Certains intervenants se connaissaient déjà avant de travailler dans le programme, ce qui rend la dynamique particulière au sein du groupe. Ces intervenants travaillent ensemble, en font des interventions informelles, sans impliquer les autres intervenants. Par exemple, un entraîneur et le directeur possèdent une relation particulière puisque le premier a reçu l'aide du second pour quitter le milieu criminel. Ils ont développé une relation privilégiée et échangent beaucoup d'information informellement sur les participants et

interviennent auprès d'eux, mais sans en parler avec les autres intervenants. Il n'y a pas de travail d'équipe ni de rencontre entre les différents intervenants :

«Non. Il n'y avait rien entre les membres de l'équipe. La seule chose c'est qu'il me demandait de lui envoyer un rapport par courriel chaque semaine. Un rapport sur mes notes de terrain, ce que je voyais pendant les cours. Par exemple, s'il y avait des évènements perturbants, si je voyais que certains élèves avaient l'air d'avoir des difficultés, si je voyais des choses anormales, ceux qui fonctionnaient bien, moins bien, ceux qui progressaient bien, ceux qui ne progressaient pas, etc. Tout ce que je considérais comme pertinent à noter. Je n'ai jamais eu de retour là-dessus, il ne m'en a jamais parlé.» (Patrick, intervenant)

«Non. On en parle sur le coup, mais on n'a pas de réunion d'équipe.» (Benjamin, intervenant)

Les intervenants essaient d'observer et d'être à l'écoute des participants, mais la dynamique de travail qui règne entre eux ne permet pas de mettre en place un travail d'équipe pour intervenir efficacement auprès des participants. Il y a un réel souci de faire un suivi des participants, mais les intervenants ne possèdent pas les bons outils pour y arriver.

Dans un programme d'intervention auprès de jeunes à risque, il est important que les intervenants travaillent de pair afin de combler le fait que certaines qualités et capacités ne soient pas présentes chez tous les intervenants (Hébert, 2011). Les individus présents au sein de l'organisation à titre d'intervenant doivent prendre conscience de leur rôle et de l'importance de celui-ci (LaSalle, 1988). La mise en place d'un personnel compétent est essentielle pour maximiser les profits liés au sport et l'impact positif que le programme peut avoir chez les participants (LaSalle, 1988).

Afin d'épauler les participants dans leur processus d'intégration sociale, il est important d'avoir un intervenant qualifié, autre que les entraîneurs ou le professeur, qui peut s'occuper du volet d'intégration sociale (Hébert, 2011; Carrier, 2013; Tichit et coll., 2014). Dans le programme, il n'y a pas d'intervenant qualifié chargé de s'occuper de ce volet. Il est difficile de mettre en place des outils et des plans d'intervention soutenus lorsque personne n'y est concrètement affecté.

4.4.3 Relation participant/intervenant

Il est important que les intervenants soient qualifiés, mais il est tout aussi important qu'ils soient intéressés. Ils doivent apprendre à connaître les participants, leur histoire, leurs expériences, leurs intérêts, leur identité afin d'être en mesure de travailler avec eux (Hébert, 2011). Ils doivent aller vers les participants si ceux-ci ne viennent pas vers eux. Cette approche n'est pas faite de manière systématique avec tous les participants. Les intervenants ne vont pas au-devant des participants pour savoir comment se passe leur expérience dans le programme ou simplement pour prendre le pouls de ceux-ci. Il est important que les intervenants essaient de comprendre dans quel monde évoluent les participants afin de pouvoir mieux les appuyer et maximiser la création de liens avec eux (Coackley, 2002). La majorité des participants doivent eux-mêmes se diriger vers les intervenants afin de recevoir de l'aide au besoin:

«Non. Il faut que ce soit le jeune qui se déplace vers lui.» (Benjamin, intervenant)

Lorsque questionnée à savoir s'ils vont chercher de l'aide auprès des différents intervenants et s'ils ont développé des relations de confiance avec eux, la majorité affirme ne pas aller vers les intervenants pour se confier ou chercher des conseils. Les intervenants sont plutôt des «donneurs de services» c'est-à-dire qu'ils proposent des enseignements scolaires et sportifs aux participants, sans plus. Par contre, les participants qui ont évolué dans le gymnase avant de s'inscrire dans le programme ont développé une relation différente avec certains intervenants. Il s'agit d'une relation privilégiée, caractérisée par une proximité et un lien de confiance:

«Des fois, il appelait à l'école pour que je vienne au gym. Il appelait chez nous pour me dire «il faut que tu viennes au gym». Comme une fois, il m'avait mis en punition parce que j'avais niaisé à l'école. Il m'avait dit «OK, tu ne viens pas au gym». Pleins de choses comme ça (...). Il m'a toujours traité quasiment comme son fils, tu comprends. Il m'a toujours traité comme son fils.» (Vincent)

Certains ont établi une relation de confiance avec des intervenants, ce qui les motive à avancer dans le programme. Pour la majorité des participants, il s'agit de

relations cordiales, où les participants respectent les intervenants et leur parlent, mais sans développer un lien de confiance avec eux:

«Quand je le vois, je lui dis allo, il me dit allo. Des fois, il vient nous parler, on lui parle, des fois il rit avec nous. On a une bonne relation pour vrai.» (Félix)

«Avec lui? Basic! Basic ouais (rires). Comme, allo/bye bye (rires). Pas grand-chose.» (Jérôme)

«C'est un bon coach, mais c'est juste mon coach. (...) Ce n'est pas le genre de coach avec qui je serais vraiment ami. Qui triperait en activité avec nous dehors (...), c'est ça.» (Jacob)

Pour s'identifier aux intervenants, les participants doivent trouver des points communs avec ceux-ci, afin d'être en mesure de créer des liens avec eux (Coalter, 2007). La majorité des participants ont affirmé ne pas avoir trouvé de modèle à proprement parler à travers leur expérience dans le programme:

«Non. Je n'ai pas vraiment trouvé de modèle pour vrai.» (Alexis)

Certains affirment tout de même avoir accès à des intervenants auxquels ils peuvent s'identifier, principalement à travers leur identité sportive:

«Comme c'est un combattant, je vais plus le respecter qu'un autre intervenant. Lui, c'est un combattant. Tu vois qu'il est en forme et tout. Quand il nous donne des trucs sur la nutrition, comme quoi manger par exemple, on le sait qu'il le fait lui aussi. Tu vois qu'il mange bien, faque c'est bon d'avoir de ses conseils.» (Jacob)

Avoir accès à des intervenants qui ont une bonne forme physique et qui sont performants est important pour certains participants, principalement ceux voulant performer au sein de sports de combat. D'autres participants s'identifient à l'identité «délinquante» de certains intervenants. Il y a au sein de l'équipe d'intervenants d'anciens délinquants qui se sont réhabilités et qui parlent beaucoup de leur vie passée. Ils utilisent cette identité pour inciter les jeunes à changer leur mode de vie et prévenir l'apparition de comportement délinquant chez d'autres:

«C'est un ancien gars des *Pie IX*. Je me tiens beaucoup avec ces gars-là, beaucoup. Faque sachant que c'est lui qui dirige la place, veut ou ne veut pas, ça m'a motivé (...) ses expériences de vie plus sérieuse (...). Il nous dit que lui aussi il était là dedans. Les vraies choses de la vie. Ça peut nous ouvrir les yeux.» (Jérôme)

«Ce sont de bonnes sources d'inspiration pour moi, mais pour beaucoup d'autres jeunes aussi. (...) Ils ont vécu des moments difficiles dans leur vie. Ils sont allés en prison, on le sait tous. Mais ils ont réussi à passer à travers tout ça. (...) ils ont réussi à en sortir quelque chose de bon. (...) Tout le monde a droit à une deuxième chance. Même si la personne a fait des erreurs. (...) c'est ce qu'ils ont fait.» (Raphaël)

Il est important de montrer aux participants qu'ils peuvent, malgré certaines erreurs du passé, se reprendre en main en ayant les ressources et la volonté nécessaires. Par contre, miser que sur cette identité⁷⁸ de repentis et dire aux participants que, peu importe leur parcours et les choix qu'ils font présentement, les conséquences ne seront pas irréversibles peut entraîner des effets pervers. Plusieurs participants minimisent les conséquences associées à ce mode de vie et misent sur le fait qu'ils auront le temps de se rattraper:

«Je suis encore jeune, tu comprends. Mon vécu, il n'est pas encore passé. Il n'est pas encore fait.» (Vincent)

Il est important que les intervenants du programme soient conscients du message qu'ils envoient aux participants.

Le renforcement positif auprès des participants, notamment par des rétroactions sur leurs apprentissages, est important pour rehausser leur estime de soi (Andrews et Andrews, 2003). Famose et Bertch (2009) affirment que l'estime de soi des jeunes est modulée en fonction de ce que les autres pensent d'eux. Il est donc primordial que les jeunes reçoivent des renforcements positifs lorsqu'ils sont dans le programme. Selon Haudenhuyse et collègues (2012), c'est ce qui est le plus important dans un programme, ce qui permet de construire des relations positives et soutenues entre les participants et les intervenants. Chaque renforcement, surtout suivant directement l'action du participant, est très important et possède une influence sur sa motivation. Cette influence est encore plus marquée lorsque le participant en question possède des

⁷⁸ La presque totalité atelier dispensé par l'entraîneur se terminait en discussion sur son passé et le milieu criminel.

problématiques personnelles (Haudenhuyse et coll., 2012). De tels renforcements sont plutôt rares dans le programme:

«Souvent, quand on s'entraîne, il va nous dire «ça, ce n'est pas bon». Mais il ne nous dit pas comment le faire comme il faut. Il s'en fiche on dirait. Jamais il ne va prendre le temps de dire «ah oui ça c'est bon, *good job*». Il ne nous encourage pas. C'est important de dire aussi les bons coups, pas juste les erreurs. Il faut dire les deux, parce que sinon, ce n'est pas motivant. (...) Puis quand il donne des punitions, c'est des *push ups*. Mais ce n'est pas ça qu'il faut qu'il fasse, ce n'est pas la bonne technique.» (Alexis)

Les participants ont besoin de recevoir le soutien des intervenants qu'ils côtoient afin que leur expérience dans le programme soit optimale. Ce programme sport-études a été mis sur pied dans l'optique de venir en aide aux jeunes à risque en leur proposant un programme à l'intérieur duquel ils peuvent développer des habiletés sociales afin qu'ils puissent s'intégrer à la vie sociale en misant sur le rattachement scolaire. Afin de comprendre comment le programme peut réaliser ses objectifs, il a été tout d'abord important de regarder la structure et le cadre proposé aux participants. Il est maintenant important de se pencher sur les répercussions du passage dans le programme sur la vie des participants.

Chapitre 5 : Répercussions du programme

Ce chapitre fait état des effets du programme sur la vie des participants. En fait, en considérant tous les aspects du programme, soit les caractéristiques des participants, la structure dans laquelle ils sont envoyés, l'enseignement qu'ils y reçoivent et le type de mentorat qui leur est offert, il est possible de comprendre l'impact que peut avoir le programme sur la vie des participants.

Il y a différents types de répercussions à la suite d'une participation au programme. En fait, ces impacts peuvent être regroupés en deux catégories, soit 1) des répercussions individuelles et 2) des répercussions collectives.

5.1 Répercussions individuelles

Bien que la structure du programme ne soit pas nécessairement calquée sur les modèles prônés par les études (Fraser-Thomas et coll., 2005; Petitpas et coll., 2005; Gould et Carson, 2008), certains avantages et effets positifs sont induits par la participation à celui-ci (Lapointe, 2010; Hébert, 2003, 2011; Carrier, 2013; Tichit et coll., 2014). Des participants ont affirmé avoir ressenti des effets positifs concernant leurs habitudes de vie, leur développement personnel et leur condition physique.

5.1.1 Habitudes de vie

Participer au programme a amené certains participants à développer de saines habitudes de vies. Ils ont développé une routine, où ils doivent se lever le matin, se présenter à l'école et à l'entraînement, bien manger et se reposer afin d'être en mesure de performer chaque jour à l'entraînement. Quelques participants ont affirmé avoir vécu un changement dans leurs habitudes de vie à la suite de leur intégration dans le programme⁷⁹:

⁷⁹ Il est intéressant de noter que ce changement est encore plus marqué chez les participants ayant eu des problématiques de consommation préalablement à leur entrée dans le programme.

«C'est comme une discipline. Ça me donne le goût de bien manger. Je ne sais pas, comme à ne pas trop *chiller* la fin de semaine, à bien dormir, à continuer à m'entraîner, m'entraîner, m'entraîner (...). Ça me donne surtout une bonne discipline. Parce que si je n'avais pas le sport, je m'en câlicerais plus de ma nutrition, mon sommeil. Parce que je ne verrais pas que me performance diminue tu comprends. Je ne le verrais pas autant qu'ici.» (Sophie)

«Je suis arrivé et je me suis entraîné. J'ai trouvé ça *rough* un peu l'entraînement (rires), mais à la fin de la journée, ça fait du bien. Tu arrives chez vous, tu es quasiment mort. Tu fais deux, trois petites choses puis tu es fatigué. Ça installe une bonne routine.» (Jérôme)

«Je me réveille le matin pour venir. Je suis moins paresseux qu'avant.» (Félix)

Bien qu'une minorité affirme avoir vécu un changement de ce côté, certains ont poussé encore plus loin leurs changements d'habitudes en modifiant même leurs fréquentations :

«Ça me motive à aller à l'école, à arrêter la consommation. J'ai changé toutes mes fréquentations depuis que je suis ici. J'ai connu de nouvelles fréquentations, comme Jacob. J'ai changé mes fréquentations pour pouvoir me changer moi⁸⁰.» (Alexis)

Il y a un impact positif à participer au programme, qui agit à titre d'agent structurant pour les participants. L'association à de nouveaux individus, eux aussi ancrés dans une dynamique de changement, possède un impact positif dans la vie de certains participants (Warr, 1996, 2002). Ce changement peut être explicable par le fait que les participants, en intégrant le programme, s'investissent et ne veulent pas perdre les acquis qu'ils y ont développés (Hirschi, 1969):

«Ça ne me donne pas envie d'aller consommer puis de tout gâcher ce que je viens d'acquérir, tu comprends. (...) Non, c'est ça. Je n'ai plus envie parce que, disons que je consommerais, bien ça gâcherait tout ce que j'ai fait pendant toutes ces semaines-là.» (Claire)

Le programme peut être un évènement de vie qui apporte un plus grand contrôle social chez certains participants, notamment en inculquant une nouvelle routine de vie

⁸⁰ Alexis avait des fréquentations qui consommaient beaucoup de drogues, ce qui l'emmenait à s'engager dans un mode de consommation. Depuis son arrivée dans le programme, il a rencontré de nouveaux individus qui eux aussi sont motivés par les sports de combat et qui ne sont pas engagés dans une dynamique de consommation, ce qui lui a permis de changer ses habitudes.

(Tichit et coll., 2014) et par l'acquisition d'un capital social qu'il leur serait couteux de perdre (Laub et Sampson, 1997).

D'autres affirment ne pas avoir changé leurs habitudes et ne pas avoir une meilleure discipline, notamment par rapport à l'assiduité ou à leurs habitudes de consommation:

«Un peu, parce qu'il faut que je sois en forme. Mais quand même, même si je consomme beaucoup pendant la semaine, je vais me lever pareil. Ce n'est pas une difficulté.» (Raphaël)

5.1.2 Perception de soi et motivation

Certains changements s'opèrent du côté de la perception qu'ont les participants d'eux-mêmes. Plusieurs ont affirmé que leur venue dans le programme a eu un impact positif sur leur estime de soi⁸¹. Leur expérience dans le programme leur a permis d'avoir une vision plus positive d'eux-mêmes, et ce à travers divers mécanismes. Tout d'abord, certains ont été en mesure de prendre confiance en leurs capacités physiques et psychologiques et en ressentent les répercussions dans leur vie quotidienne. Cette prise de confiance en soi est plus imputable au volet sportif du programme. Les participants ont surtout mis l'accent sur les effets de l'entraînement physique, puisqu'ils sont plus tangibles. C'est à travers les activités sportives que les participants semblent avoir été en mesure de prendre confiance et de s'extérioriser:

«Au début, je me posais plein de questions pendant le gym. Si je faisais les exercices comme il faut ou si j'avais l'air con, des affaires de mêmes. Mais maintenant, je m'en fiche.» (Alexis)

«La confiance en soi. J'ai plus de confiance en moi. Je suis plus confiant. Avant, je me disais «ah non, je ne vais pas réussir, bye». Mais maintenant, je me dis «je vais réussir, je vais l'avoir» et puis je l'ai. (...) Avant je ne m'affirmais pas. Maintenant, s'il y a quelque chose qui ne me convient pas je vais le dire. (...) Avant je me laissais pousser, puis je ne faisais rien. Maintenant, je vais faire quelque chose.» (Guillaume)

Un passage dans le programme n'entraîne pas que des répercussions positives sur l'estime de soi. Tel que l'explique Coackley (2002) le fait de ne miser que sur le développement d'habiletés physiques chez les participants possède des effets pervers.

⁸¹ Voir aussi Tichit et collègues pour des résultats similaires.

Lorsqu'un participant se rend compte que ses habiletés physiques ne sont pas à la hauteur de ses attentes, il peut s'en suivre une dévalorisation de soi, voir même un sentiment de frustration (Famose et Bertsch, 2009). Tel est le cas de Sophie qui a vécu le contre coup de cette vision unidimensionnelle de soi qui est valorisée par le programme:

«Je commence à devenir quasiment plus poche que les nouveaux (...). Ça me fait vraiment chier. Je ne suis pas motivé, je suis tout le temps frustré. Ça ne va pas m'aider à me motiver, faque c'est ça. (...) Je vois que ça ne change pas. Moi, j'aime ça quand ça bouge, quand ça change, quand il y a du nouveau. Là, je vois que ça ne bouge pas.» (Sophie)

Certains ne ressentent pas de changements, positifs ou négatifs, concernant leur estime de soi:

«Non. Sur ma personnalité, non. Je suis resté le même.» (Jérôme)

Cette réalité renvoie au fait qu'il est primordial que l'entraînement soit offert en fonction d'objectifs précis, individualisé selon les capacités de chacun des participants. Pour ceux qui évoluent depuis plus longtemps dans le programme, il est important que leur motivation à apprendre et à persévérer soit induite par la structure de celui-ci. La motivation qui est induite par la nouveauté et l'attrait de la pratique d'une nouvelle activité est limitée. Une fois le plateau de nouveaux apprentissages atteint, le participant doit se définir autrement. Il est important que les participants, lorsqu'ils ne s'améliorent plus à la suite des enseignements qui leur sont dispensés, soient sollicités autrement. La valorisation du perfectionnement est importante. Certains participants ressentent un manque de motivation, puisque l'enseignement reçu n'est pas adapté à leurs capacités:

«Maintenant que je ne suis plus gros, ce n'est pas un problème pour moi de m'entraîner. (...) Je suis un petit peu moins motivé qu'avant. Parce que j'ai quand même presque atteint mon objectif, alors je suis un petit peu moins motivé.» (Vincent)

«On ne m'apprend plus rien. C'est comme ça que je le vois. Parce que, comme je connais la base de la boxe et du *kick*, on ne m'apprend plus rien.» (David)

Il est primordial de trouver un moyen de faire perdurer la motivation à l'entraînement et d'y valoriser les participants, d'autant plus que le volet sportif semble

être la motivation de base de la majorité des participants à s'inscrire dans le programme et la manière de les amener à apporter quelques changements dans leur vie. Ce manque de motivation est aussi présent au sein du volet scolaire:

«J'ai moins envie de faire mes choses. Ce n'est pas motivant parce que je ne comprends pas et parce qu'il ne m'aide pas. J'ai remarqué que ce n'est pas pareil comme au début. Avant, il venait me voir et il m'expliquait les choses. Il prenait le temps de faire les choses avec moi. Maintenant, il m'a laissé du lousse puis ça m'empêche de travailler. Ça me fait penser à quand j'étais aux adultes, et ça ne va pas vraiment bien. Ça fait 2 semaines que je ne fais rien.» (Alexis)

Il est primordial de conserver la motivation des participants au sein des deux volets du programme. Afin de fonctionner efficacement, le participant doit être motivé autant par le volet scolaire et sportif, puisque c'est à travers ces deux volets qu'il est censé aller chercher les habiletés nécessaires à une bonne intégration sociale.

À travers leur passage dans le programme, quelques participants ont vécu une certaine réalisation de soi. À travers les différents entraînements, ils ont été en mesure de prendre conscience de leur évolution et en ont retiré une valorisation, ce qui leur donne une motivation à travailler encore plus fort (Gasparini et Knobé, 2005):

«L'envie de gagner. Parce que je me rends compte que je suis capable, que j'ai du talent. L'année passée, on me voyait comme quelqu'un qui était capable puis qui avait du talent tu comprends.» (Sophie)

«Je suis content parce que j'ai progressé. Je ne suis pas resté à la même place en boxe. Faque ça me pousse à vouloir aller plus loin. C'est tout nouveau pour moi, la boxe puis le MMA, faque je veux continuer pour voir jusqu'où je peux aller là-dedans.» (Alexis)

«Ça me donne la chance de me dépasser. À chaque fois, je veux essayer de donner le meilleur que je peux. Essayer de me dépasser. J'essaie de devenir meilleur. Je me force beaucoup, je me force plus que dans beaucoup d'autres choses.» (Raphaël)

La réalisation de soi est importante, puisque le participant doit prendre conscience de ses capacités afin d'être motivé à changer. Tel que le soulignent Gasparini et Knobé (2005), il est important de développer le goût de l'effort chez les participants afin de leur apprendre à persévérer lorsqu'ils rencontrent des obstacles. Cette capacité est d'autant plus importante à développer dans un contexte d'intégration sociale, où les

participants doivent transférer cette aptitude à d'autres sphères de leur vie. Cette dynamique est moins présente dans le volet scolaire, puisque les participants ont des réussites moins rapides et moins tangibles que du côté sportif⁸². Certains participants vivent quand même un sentiment de réalisation de soi à travers leurs réussites scolaires:

«J'ai fini mon secondaire 4 en math, ce qui est une grosse réussite pour moi. Je suis en train de faire mon français de 5. J'ai hâte de finir. J'ai hâte de finir l'école, vraiment.» (Jérôme)

Il est possible pour certains participants d'avancer dans leurs travaux scolaires et d'en ressentir une fierté. D'autres participants n'associent pas leurs réussites scolaires à leurs propres capacités, mais plutôt au niveau de difficultés des cours qu'ils suivent:

«Je pense que son but c'est qu'on finisse le plus vite possible. Ce n'est pas qu'on aille bien compris chaque étape puis tout. (...) Moi mon but c'est pas juste de passer, c'est d'avoir compris. C'est vraiment d'avoir bien compris. En math je m'en fou, mais français je veux vraiment apprendre à bien écrire. Il me fait passer même si je coulais. J'ai cette impression-là, qu'il nous fait passer, mais dans le fond qu'on ne devrait pas. Il nous fait passer les prétests puis il ne les corrige même pas. Il dit «Ouais ouias, tu passes» puis il ne l'a même pas corrigé.» (Claire)

«Je ne fais tellement rien. Je viens de finir mon secondaire 5. Si tu savais ça faisait combien de temps que j'étais sur l'examen qu'il a envoyé. Je ne l'avais même pas fini. J'ai vraiment eu de la chance d'avoir 88%. Je ne sais pas par quel miracle j'ai eu 88%, mais je l'ai eu (...). Je pense qu'il manquait la conclusion à mon travail. J'allais la faire puis il m'a dit «non, je l'ai déjà envoyé. Tu as eu 88%, tu as fini ton français». Je suis content d'avoir mon secondaire 5, mais je ne suis pas content de l'avoir fini comme ça (...)» (Sophie)

Certains voient leur réussite comme étant le résultat d'un traitement différencié. Il est difficile pour les participants de s'approprier ses réussites et de les utiliser comme une motivation par la suite. Cette dynamique peut avoir des effets négatifs auprès de jeunes à risque, notamment par rapport à la responsabilisation et la culture de l'effort (Gasparini et Knobé, 2005). Il est difficile de leur inculquer des valeurs de travail et de rigueur lorsqu'ils ont le sentiment que le système d'évaluation auquel ils sont soumis est biaisé. De plus, cette dynamique peut entraîner des effets négatifs sur l'estime de soi de ces jeunes, puisqu'elle ne leur permet pas de réduire l'écart entre leurs aspirations et leurs capacités perçues (Famose et Bertsch, 2009).

⁸² Il est plus difficile de voir l'amélioration de ses capacités intellectuelles dans des travaux scolaires que dans le nombre de redressements assis qu'on est capable de faire par exemple

Participer au programme a permis à certains de prendre le temps de se recentrer sur eux-mêmes. Ils ont pris conscience de leurs besoins et se sont donné le droit de les prioriser :

«Avant, je pensais aux autres, mais pas à moi. Je faisais toujours passer les autres avant moi. Maintenant, je pense plus à moi, à mes choses. Comme à l'école, à me mettre en forme et tout. Faire attention à moi.» (Alexis)

«Depuis que je suis ici, on dirait que je suis bien tout seul. (...) J'ai besoin de mon espace. Je fais mes petites affaires puis je pense à moi, à la place de me *pitcher* partout.» (Claire)

Ces deux participants (Alexis et Claire) s'investissent énormément dans le programme, surtout dans le volet sportif. Ils aspirent à faire de la compétition, à devenir professionnels. Les participants qui ont vraiment intériorisé les motivations et finalités de l'activité sportive, qui se considèrent comme des «combattants» sont ceux qui ont vécu le plus de répercussions positives au niveau personnel. La pratique du sport entraîne un changement sur leur identité, changement qui entraîne un certain contrôle informel sur leurs comportements (Laub et Sampson, 1997).

Quelques participants ont affirmé que le fait de pratiquer des sports de combat leur a permis d'apprendre à contrôler leur agressivité et à utiliser des moyens alternatifs pour évacuer leur colère :

«Ça me permet de sortir le méchant.» (Raphaël)

«Au lieu de varger dans un gars, c'est le *punching bag*.» (Guillaume)

Cet apprentissage ne semble pas être causé par des convictions morales ou des valeurs de respect induit par le sport, mais plutôt par peur de représailles:

«À contrôler ma colère. Parce que j'ai du mal à contrôler ma colère des fois. Aussi, ce qu'il m'a appris c'est que quand tu fais de la boxe, tu n'as pas le droit de te battre dehors, sinon tu peux être dans la merde.» (David)

L'utilisation des sports de combat auprès des participants a eu une fonction de décharge cathartique (Pfiser, 1985). Par contre, les participants ne semblent pas avoir

intégré les valeurs de non-violence prônées par ces sports. Bien qu'ils ne commettent pas plus d'actes de violence à la suite de leurs apprentissages, certains participants ont affirmé qu'ils étaient maintenant «prêts» si jamais ils devaient se battre. Il est important de jumeler les apprentissages techniques à des valeurs de respect et de non-violence afin de s'assurer que les participants ne les utiliseront pas à mauvais escient.

Plusieurs des participants ont vécu des répercussions positives de leur passage dans le programme par rapport à leur forme physique. Le fait de s'entraîner plusieurs fois par semaine pendant une longue période de temps à améliorer la santé physique et l'image corporelle de certains des participants, qui en retirent une certaine fierté:

«Je n'avais pas de cardio pour vrai avant. Il y a 4 ans, shit.» (Félix)

«Parce qu'avant je ne m'entraînais pas. Avant, je n'avais même pas de bras. Même l'intervenant m'a dit que j'ai changé depuis que je suis les cours.» (Guillaume)

En plus d'avoir participé au rehaussement de l'estime de soi de certains participants à travers différents mécanismes, le fait d'évoluer dans le programme a créé un sentiment d'appartenance chez plusieurs d'entre eux. Ce sentiment d'appartenance n'est pas dirigé vers le programme en soi, mais plutôt envers le gymnase à l'intérieur duquel il prend place. Indépendamment du fait que les participants désirent ou non s'engager dans une dynamique de compétition, le fait d'évoluer dans un «gym» entraîne un sentiment d'appartenance envers celui-ci. Plusieurs participants se tiennent au courant des performances des compétiteurs du gymnase et sont fiers des résultats de ceux-ci. Plusieurs portent des survêtements aux couleurs du gymnase. Les intervenants du programme utilisent ce sentiment d'appartenance lorsqu'ils parlent aux participants, notamment afin de les inciter à être calmes et respectueux à l'extérieur du gymnase :

«Quand on fait des sorties de groupe, il nous dit tout le temps, «n'oubliez pas que c'est le gym que vous représentez». Puis après lui je dis «c'est vrai en passant, c'est vraiment ça».» (David)

Le milieu possède un effet d'attraction sur les participants du programme (Sudggen et Yiannakis, 1982; Carrier, 2013). Cet effet n'est pas négligeable puisqu'il

permet d'établir une intervention efficace et durable auprès des participants. Tel que le propose Wacquant (1995), le gymnase devient un lieu de rassemblement où les participants se sentent bien, et où ils ne ressentent pas la pression subie dans leur vie quotidienne. Le gymnase devient en quelque sorte un lieu pour s'évader.

Une certaine coopération est créée, un esprit d'équipe émerge des entraînements. Cette dynamique d'entraide et de coopération est plutôt vécue par les participants qui s'investissent dans l'entraînement. En effet, cet esprit de coopération est le fait d'un nombre restreint de participants, soit ceux qui sont bien impliqués dans le volet sportif :

«L'autre jour, quand on faisait l'exercice de *push up* dans la cage, Jacob et moi on s'est mis à deux pour faire l'exercice. (...) Ça serait vraiment mieux si on travaillait toujours comme ça. On est supposé être une équipe, il faut s'aider.» (Alexis)

Certains participants considèrent les individus qui gravitent dans le gymnase comme étant importants pour eux et ont même développé des amitiés. Par contre, la majorité de ces liens ne se sont pas développés au sein du programme en lui-même, mais plutôt entre les participants et les clients réguliers du gymnase. Les participants ne sont pas portés à développer des liens d'amitié entre eux:

«C'est ma deuxième famille. Le monde est *chill*. Ils sont respectueux. Mais je ne parle pas du monde de l'école, je parle vraiment du monde du gym. Parce que le monde de l'école, ce n'est pas pour être chien, mais, je m'en fou d'eux autres. Il n'y a personne que je respecte vraiment beaucoup.» (Vincent)

«La gang du soir ça serait plus mes amis. Je suis déjà sorti avec eux. Mais la gang à l'école, non. Ils sont plus jeunes aussi, dans leur tête.» (Claire)

La diversité au sein des caractéristiques personnelles des participants permet de comprendre cette dynamique. Les participants proviennent de plusieurs milieux différents, ont des besoins, des motivations et des objectifs différents. Il est difficile pour certains de créer des liens durables avec d'autres puisqu'ils ne s'y identifient pas (Coalter, 2007; Haudenhuyse et coll., 2012).

5.1.3 Prévention situationnelle

Faire participer des jeunes à risque à un programme qui les tient occupés cinq jours par semaine possède une certaine efficacité au point de vue de la prévention situationnelle. Pendant qu'ils sont dans le gymnase, les participants ne sont pas dans les rues à s'adonner à des activités non structurées. Cet effet préventif s'étend pour certains au-delà des heures passées dans le programme. Plusieurs affirment être épuisés à la sortie des cours et ainsi être casaniers les soirs de semaine:

«Ça occupe tout mon temps, ou presque. Puis quand j'arrive chez nous, je suis épuisé. Je vois moins mes amis.» (Claire)

«Ça me fait dépenser toute mon énergie. Le soir, je suis plus calme et je pense moins à faire des niaiseries. Ça m'a beaucoup aidé. (...) C'est important d'occuper son temps. Comme ça, je ne pense pas à faire des conneries. Je pense que c'est ce qu'il me fallait pour que ça avance, pour que j'aille mieux.» (Alexis)

Il y a des répercussions positives à tenir les participants occupés afin qu'ils aient moins de temps libres pour s'adonner à des comportements à risque (Nichols, 1997, 2004; Kelly, 2012). Les programmes qui ont un objectif de prévention situationnelle essaient d'occuper les jeunes pendant les heures plus critiques pour la commission d'actes délinquants. Dans le programme, la journée se termine à 15h00, et ce en semaine seulement:

«Même maintenant pour de vrai. Chaque fin de semaine, je sors. Je ne vais pas le nier. Même si je m'entraîne. La semaine, j'essaie de faire attention. Je ne dis pas que je ne fais rien pendant la semaine, mais j'essaie de rester calme. Je sors peut-être une fois pendant la semaine. (...) Je consomme. La fin de semaine, je consomme beaucoup (...). Je m'achète quand même beaucoup d'alcool, du pot, puis des fois je prends des pilules aussi.» (Raphaël)

«Je passe des fins de semaine intenses. Puis même des fois pendant la semaine. Je vais me souler la gueule un soir, faque le lendemain je ne serai pas capable de venir (...)» (Sophie)

Le fait d'occuper les participants pendant une certaine période de temps possède des effets positifs plutôt limités lorsqu'aucune intervention supplémentaire n'y est

jumelée. Le participant retourne à ses comportements habituels en dehors des heures passées dans le programme.

5.2 Répercussions collectives

En plus de vivre certaines répercussions individuelles à la suite de leur passage dans le programme, les participants sont aussi exposés à des répercussions collectives induites par le fait d'évoluer quotidiennement au sein d'un groupe restreint

5.2.1 Lieu de convergence

Envoyer plusieurs individus ayant des problématiques de consommation au sein du même endroit entraîne des effets pervers. Le gymnase devient un lieu de convergence où des opportunités de consommation sont créées (Felson, 2006). Plusieurs participants sont aux prises avec des problèmes de consommation et se retrouvent dans un environnement plus ou moins surveillé, où il se crée des opportunités de consommer par l'autonomie qui leur est conférée. Les participants possèdent quelque temps de pauses, notamment le midi, où ils peuvent sortir et agir à leur guise. Étant au même endroit au même moment et sachant qu'ils courent un risque minime de représailles, certains participants se regroupent pour consommer:

«C'est plus quand on m'invite que je consomme (...). Je pense que c'est mieux de le faire après le gym que pendant. Si tu fumes le midi, c'est plus dur de s'entraîner. J'ai déjà fait de la musculation après avoir fumé puis ce n'est pas bon. C'est mieux de le faire après l'entraînement, tu fumes un petit joint (...).» (Raphaël)

Cette dynamique a été exacerbée par l'arrivée dans le programme de deux participants particuliers, qui ont agi comme entremetteur auprès des autres participants. En fait, ils incitent les autres participants à consommer pendant les heures du programme. Certaines répercussions négatives émergent du fait d'envoyer plusieurs jeunes ayant des problématiques similaires au sein du même endroit (Warr, 1996, 2002). De plus, les participants ont vécu des renforcements positifs suite à leur consommation, notamment par rapport au plaisir et à la complicité qu'ils y ont développée, sans

toutefois en subir de conséquences négatives (Akers, 2009).

5.2.2 Dynamique groupale

L'ambiance du programme possède différents effets pervers sur les participants. La dynamique groupale, créée tant par les participants que les intervenants possède une très grande influence sur l'expérience des participants. Ils évoluent à l'intérieur d'un groupe où des sentiments d'engagements se créent et évoluent au fil du temps. La dynamique induite par cette identité de groupe influence les comportements des individus et joue un rôle important dans le processus d'intervention auprès du groupe. Il est beaucoup plus difficile pour les intervenants de modifier l'attitude et les comportements d'un groupe que ceux d'un seul individu (Pantaléon et Bruant, 1999). Il est important de comprendre qu'elle est la dynamique groupale au sein du programme afin de comprendre comment elle influence l'expérience des participants.

Cette dynamique possède des impacts positifs et négatifs sur l'expérience des participants. Lors des entretiens, il a été possible de rencontrer des participants qui ont fait partie du programme lors des premières années d'exploitation de celui-ci. Il s'est avéré que la dynamique alors présente au sein du programme était complètement différente de celle au moment de l'étude. Les anciens participants ont témoigné du fait que tout le groupe était motivé à performer, autant dans les sports de combat qu'à travers l'école. Ils ont affirmé que la clé de la dynamique de groupe résidait dans le fait qu'ils avaient tous un but commun:

«C'était le fun parce que chacun avait son histoire, mais on avait un but commun. On était tous différents, mais on avait tous un but commun. Ça, j'ai aimé ça. J'aimais aussi le fait qu'on se poussait.» (Rémy)

«On était tous là pour le même but. Finir l'école puis faire de la boxe.» (Maxime)

Il y avait une dynamique de groupe où tous travaillaient dans la même optique, ce qui créait des opportunités et une ambiance positive au sein du programme. Les participants évoluaient au sein d'un groupe de pairs motivés. Ils avaient un objectif commun de réinsertion. Ils étaient exposés à des attitudes, des comportements et des

valeurs positives qui renforçaient leurs propres attitudes, valeurs et comportements (Warr, 1996). Il y avait un effet positif implicite à une participation dans le programme, malgré le fait qu'il n'était pas structuré de manière aussi formelle que ce qui est prôné par les différents auteurs. À ce moment-là, un autre entraîneur était présent et intervenait de manière stricte et structurée auprès des participants, ce qui les aidait à se concentrer sur leurs tâches:

«C'est quelqu'un qui m'a beaucoup poussé dans la boxe. Je peux dire que s'il n'avait pas été là, je ne pense pas que je serais devenu professionnel. Il m'a vraiment montré l'exemple. Il m'a vraiment poussé. Il a poussé beaucoup de monde au gym (...)» (Rémy)

La dynamique groupale présente dans le programme au moment de l'étude était tout autre. Il n'y avait pas de chimie entre les participants. Provenant de différents milieux et ayant des motivations et aspirations différentes, le groupe était plutôt scindé en plusieurs sous-groupes. Il est alors difficile d'avoir une dynamique groupale favorisant la mise en place d'un objectif commun. Certains participants sont motivés, veulent avancer et sont prêts à mettre les efforts tant du côté scolaire que sportif pour y parvenir. D'autres sont moins motivés, ne veulent pas nécessairement travailler et sont dans le programme plutôt par dépit. Ces deux groupes évoluent dans un univers commun, où il y a un cadre d'intervention mal établi. La faible capacité des intervenants à asseoir leur autorité et à mettre en place un climat favorable au travail ajoute une dimension à cette dynamique groupale. En plus de ne pas nécessairement être motivés à participer au programme, les participants ne sont pas tenus de respecter les règles de base qui le soutiennent. Le programme devient un environnement à l'intérieur duquel il est difficile d'évoluer. La dynamique groupale et l'absence de cadre entraînent un sentiment d'apathie, de langueur chez les participants. Ce sentiment d'apathie touche tous les participants du programme, mais de manières différentes. Les participants qui arrivent motivés dans le programme et qui veulent avancer sont ceux qui subissent le plus les effets de cette apathie. En fait, ces participants se rendent rapidement compte qu'il n'y a pas d'avantages, mais surtout pas d'inconvénients à ne pas travailler. De plus, n'ayant pas accès à une aide spécialisée et individualisée par le biais d'un travailleur

social qualifié, il est difficile pour ces participants de changer leur état d'esprit et de s'engager tout de même dans un processus de changement. Il y a donc un effet de démotivation, de nivèlement vers le bas chez les participants, où chacun se vautre dans une dynamique de statu quo, de laisser-aller:

«Le fait qu'ils ne soient pas motivés, c'est plate. Le fait qu'ils fassent leurs affaires tranquillement, comme des paresseux et tout ça, ça fait que ça ne me tente pas de m'entraîner.» (David)

«Quand tout le monde fait rien, je fais comme eux, je ne fais rien.» (Guillaume)

«Même si tu arrives là-bas avec la meilleure volonté du monde, les pommes pourrîtes vont finir par te corrompre.» (Patrick, intervenant)

Cette dynamique groupale possède aussi des effets négatifs auprès des différents intervenants du programme. Ils développent un sentiment d'apathie envers le programme et leur emploi. Ils sont confrontés à des participants manquant de motivation, jumelé à un milieu de travail où certaines ressources sont déficientes (notamment matérielles et organisationnelles) et où ils ne reçoivent pas de soutien constant de leurs collègues, ce qui ne permet pas de pallier les effets négatifs de la dynamique groupale. Malgré tout, ils continuent d'y évoluer quand même, sans toutefois s'impliquer de manière intéressée et active:

« (...) Non seulement je ne suis pas intéressé, mais je ne les entends même plus. Ils vont parler sur l'heure du midi, je n'entendrai même pas. Je ne suis pas porté à écouter ce qui peut se dire.» (Benjamin, intervenant)

Certains intervenants vont continuer à évoluer dans le programme, malgré le fait qu'ils soient désabusés par la dynamique de celui-ci. À l'inverse, ceux qui sont plus motivés et qui ne veulent pas évoluer dans un tel environnement finissent par quitter le programme:

«Ah lui, y'était bon. Il a donné son maximum. Pis regarde, il s'est tanné puis il s'est dit «je n'ai rien à faire». Il n'avait plus aucun intérêt à rester avec eux.» (Benjamin, intervenant)

Les participants sont confrontés à des intervenants qui, en plus de ne pas être qualifiés pour leur poste, ne sont pas impliqués et finissent par travailler de manière désintéressée. Les participants se rendent compte de cette dynamique et en ressentent les répercussions:

«Il faut qu'il ait envie de le faire. C'est comme un cercle vicieux on dirait. Il voit que les gens ne s'entraînent pas pour vrai, qu'ils n'ont pas envie, alors il n'est pas motivé à nous entraîner comme il faut. Faque la, il s'en fou. Alors les gens ils ne sont pas plus motivés.» (Alexis)

«On dirait qu'il s'en calice de nous (...). Il a l'air moins motivé, bien moins motivé. Je ne sais pas ce qu'il a, on dirait qu'il est en dépression. Je ne sais pas, il a changé depuis l'année passée. L'année passée, il était moins grincheux.» (Sophie)

«C'est un super bon coach, à part que des fois on dirait qu'il s'en fou de nous (...). Je ne sais pas comment expliquer ça. C'est comme s'il s'en foutait de nous. Il n'est pas attentionné. C'est comme «faites ça, faites ça».» (Jacob)

Cette réalité possède des répercussions néfastes chez les participants. Ils prennent conscience que les intervenants sont désintéressés et ne leur accordent pas autant de soutien et d'attention que ce à quoi ils s'attendaient. Ils deviennent blasés et perdent une certaine motivation envers le programme. En plus de subir la pression induite par la dynamique groupale, les participants sont déçus de la manière dont ils sont traités par les intervenants. S'en suivent une dynamique circulaire, un certain «cercle vicieux» qui renforce cette apathie.

Le changement de dynamique du programme d'une année à l'autre est décelable à travers les entretiens effectués auprès des participants de différentes cohortes, mais aussi au sein des entretiens effectués avec les participants étant dans le programme depuis plus d'une année. Ceux qui sont dans le programme depuis plus d'un an ont eu accès à des intervenants différents l'an dernier. Ils étaient beaucoup plus impliqués et motivés à travailler avec les participants, ce qui a eu un impact positif chez les participants:

«L'année passée, il y avait un intervenant qui venait dans la classe. Il faisait partie de l'ambiance. Il venait te chercher dans la classe. Il venait vraiment te chercher toi, pour que tu veuilles tu comprends? Cette année, je ne sais pas, on dirait que tout le monde s'en calice.» (Sophie)

«C'était le coach, mais il venait s'asseoir en classe avec toi. Il regardait ce que tu faisais. Il s'assoit, il regardait dans tes livres. Il était fier de toi quand tu réussissais un examen. Il voulait que tu réussisses ton examen. Des fois, il venait avec nous, il niait, il parlait avec nous.» (Félix)

Il est primordial que les participants reçoivent du soutien de la part d'intervenants intéressés afin qu'ils soient motivés à avancer. Les caractéristiques des participants qui sont inscrits dans le programme possèdent aussi un rôle important à jouer dans le changement de cette dynamique:

« (...) C'est aussi le groupe des élèves. On s'entendait mieux l'an passé. Cette année, il y en a la moitié que j'ai envie de frapper. Je ne suis plus capable de les entendre.» (Sophie)

«Cette année, il n'y en a pas beaucoup qui vont aboutir à quelque chose (...). Ils sont plus immatures cette année (...)» (Benjamin, intervenant)

La sélection des intervenants et des participants entraîne des effets négatifs sur l'ensemble des individus du programme, et mène même à un sentiment de frustration et de déception chez certains:

«Si tu ne veux pas faire les entraînements et que ça ne te tente pas d'être là, pourquoi tu viens ici d'abord? Il y a des gens qui viennent juste pour aller vite à l'école, qui s'en foutent du sport. (...) Mais ce qui me dérange le plus, c'est quand les coachs pénalisent ceux qui veulent parce que les autres ne veulent pas. Ça me dérange vraiment. Ça me fâche. Je le vois qu'ils font n'importe quoi. Des jours ils viennent, des jours ils ne viennent pas. C'est n'importe quoi. Quand ils niaient à l'entraînement puis que tout le groupe est pénalisé à cause d'eux, ça fait chier. (...) Les coachs ne se demandent pas qui veut vraiment, qui veut pousser, qui est passionné.» (Alexis)

«Ça me dérange. Si tu es ici et que tu n'es pas motivé, si tu viens ici et que tu ne veux pas t'entraîner, prends tes affaires puis va-t'en.» (Guillaume)

«C'est complètement désorganisé. J'étais vraiment déçu. J'idéalisais vraiment la place parce que j'avais vu des documentaires sur le gym. Ce n'est pas du tout comme ça. J'ai vraiment vécu une grande déception (...). Quand tu le vois parler à la télévision, dans les reportages, tu t'imagines vraiment autre chose.» (Patrick, intervenant)

Selon Wacquant, (1989) le gymnase est censé être un lieu d'inclusion et d'émancipation. La structure du programme ne permet pas aux participants de s'émanciper pleinement et handicape fortement les répercussions positives qu'il peut

avoir sur les participants:

«Il y a peut-être un 30% qui vont faire quelque chose après leur passage dans le programme. Sur la feuille bleue, il y a toutes les réussites de l'année passée. Il y en avait peut-être une dizaine sur trente. Cette année, il n'y en a pas beaucoup qui vont aboutir à quelque chose. (...) Souvent, c'est à l'entraînement que ça ne fonctionne pas. Souvent, ils ne sont pas prêts encore à retourner à l'école.» (Benjamin, intervenant)

De plus, il est difficile de préparer les participants à la vie en société si ce qui leur est proposé comme dynamique à l'intérieur du programme n'est pas représentatif de ce qui peut les attendre par la suite:

«La vie, ça va être plus difficile que ça. Ils vont être obligés d'être là à 9 heures. De ce côté-là, c'est un peu trop facile. La vie, ça va être un peu plus dur que ça, même beaucoup plus dur (...)» (Benjamin, intervenant)

Il est donc possible de se questionner quant à l'efficacité du programme à long terme, de l'utilité des apprentissages reçus dans le programme et de leurs répercussions sur l'intégration sociale des participants.

Conclusion

Le programme d'intervention est ponctué de problématiques. Tout d'abord, le cadre d'intervention du programme est déficient. Il est important de ne pas avoir un cadre trop formel lorsque l'intervention est faite auprès de jeunes à risque pour ne pas les stigmatiser davantage (Haudenhuyse et coll., 2012). Il est par contre nécessaire de mettre en place un cadre, puisqu'il s'agit d'une clientèle qui fonctionne difficilement de manière autonome. Il est important que les règles soient mises en place de manière claire, mais sans que les intervenants agissent à titre de surveillants à proprement parler. Ils doivent être en mesure d'asseoir leur autorité auprès des participants, sans pour autant être trop autoritaire, puisqu'en agissant ainsi, les participants risquent d'entrer en opposition avec les règles et ne pas y voir le bien fondé (Haudenhuyse et coll., 2012). Les intervenants du programme ne sont pas capables d'avoir une autorité sur les participants.

Des règlements et un cadre sont contenus dans le modèle logique du programme, mais ne sont pas mis en pratique concrètement à l'intérieur de celui-ci. Il s'agit d'une problématique notable, puisqu'il a été établi dans la littérature que la mise en place de règles claires est cruciale pour travailler auprès des jeunes à risque (Andrews et Andrews, 2003; Coalter, 2003; Haudenhuyse et coll., 2012). Le cadre du programme devrait être à la base de la mise en place de l'intervention auprès des participants, puisque c'est seulement lorsque celui-ci est intégré et respecté que peut prendre place l'apprentissage des habiletés sociales (Gasparini et Knobé, 2005). Il est difficile d'intervenir auprès des participants et de leur inculquer des apprentissages lorsque le cadre n'est pas respecté.

Il est possible de se questionner sur l'efficacité d'un tel programme si les règles de base qui le sous-tendent ne sont pas respectées par la majorité des participants. Afin de maximiser le respect des règlements par les participants, il faut les mettre à contribution dans la mise en place du cadre qui leur est proposé (Donnelly et Coakley, 2002 ; Andrews et Andrews, 2003). L'idée d'intégrer les jeunes dans le processus décisionnel qui entoure

les règles et de les mettre à contribution dans l'application de celles-ci apparaît comme importante au sein de ce programme (Gasparini et Knobé, 2005). Il faut que les participants s'engagent à respecter ce cadre, que cet engagement soit fait de manière formelle (comme le contrat qu'ils doivent signer) ou non (à travers des échanges avec les intervenants par exemple) importe peu. L'importance réside dans le fait que cet engagement soit pris et respecté par les participants. Comme le souligne Gasparini et Knobé (2005), l'objectif de l'utilisation de la pratique sportive auprès des jeunes à risque est qu'ils s'engagent dans l'action en s'appropriant de manière progressive les règles consensuelles. Cet apprentissage devrait être inhérent au processus d'intégration sociale proposé par le programme, la mise en place d'une discipline de vie étant un des arguments les plus utilisés lors de la justification de la mise en place d'un programme basé sur les sports de combat.

Le processus de sélection des participants est lui aussi problématique. Il s'agit d'un processus balisé par des critères flous et où les participants y sont envoyés pour diverses raisons. S'inscrivent dans le programme des individus qui y vont par leur initiative, d'autres qui y sont référés par des intervenants sociaux et d'autres y sont envoyés de manière obligatoire. Il y a donc une panoplie d'individus qui se retrouvent dans un même endroit, ce qui influence négativement la dynamique groupale au sein du programme. Or, le processus de sélection des participants correspond à une partie importante de la mise en place d'un programme, constituant même un gage de réussite de celui-ci (Fraser-Thomas et coll., 2005).

La définition d'intégration sociale du programme n'est pas clairement établie. Il est difficile pour les intervenants de déterminer exactement ce qui doit être enseigné aux participants et comment ils doivent intervenir auprès d'eux. Il n'y a pas réellement d'ateliers d'intégration axés sur le développement d'habiletés sociales ni axés sur les besoins de la clientèle du programme. L'amélioration du bien-être et le développement d'habiletés sociales chez les participants devraient passer par la promotion de choix, des valeurs et comportements sains, et par la capacité de se fixer des objectifs personnels et de les atteindre dans l'immédiat et dans le futur (Danish, 1997). Il est difficile d'avoir des visées d'intégration sociale auprès d'une clientèle à risque lorsque les ateliers n'y sont

pas adéquats. Il y a une incohérence entre ce qui devrait leur être appris et ce à quoi ils sont réellement confrontés. Il y a aussi une incohérence entre le message que le programme veut lancer à travers le sport, soit celui d'inculquer une discipline, un goût de l'effort et du travail, et ce qu'ils reçoivent comme message informel. Cette façon de travailler est risquée auprès de cette clientèle. Il y a un rappel constant qui est fait aux participants qu'ils sont différents et qu'ils ne peuvent fonctionner et réussir à travers les normes sociales. Cette dynamique peut les renforcer dans leur identité délinquante, et non pas favoriser leur intégration sociale. Tel que Coackley (2002, p.7) l'explique, l'importance de ce type de programme réside dans le fait que les participants doivent comprendre «*what the world is about and how they are connected with this world*». Il est important que les participants prennent conscience qu'il existe des inégalités sociales, mais qu'ils peuvent prendre des moyens et développer certaines habiletés afin d'être capables d'intégrer correctement la société et bien évoluer à travers celle-ci.

Il est primordial de comprendre le message que le programme envoie à ses participants afin d'être en mesure de comprendre l'effet qu'il peut avoir sur leur vie. Tel que l'explique Danish (2002), le simple fait d'enseigner un sport n'est pas suffisant et peut même envoyer le mauvais message aux participants. Miser que sur le développement d'habiletés physiques auprès des jeunes à risque peut leur envoyer le mauvais message, soit que la seule manière dont ils pourront s'intégrer à la vie en société est en devenant un meilleur athlète. Cette dynamique renforce l'idée que la seule manière qu'il possède pour avoir du pouvoir sur leur vie passe par cet accomplissement sportif. C'est le message qui est véhiculé à l'intérieur du programme, puisqu'aucun autre aspect que la capacité physique n'est développé dans le volet sportif.

Afin de maximiser l'intégration sociale des individus, les différents volets doivent être mis en liens les uns avec les autres. Il doit y avoir des ponts entre les activités et apprentissages scolaires, sportifs et les ateliers d'intégration sociale (Carrier, 2013). Des retours sur les apprentissages sportifs devraient être faits lors des ateliers en classe, et vice-versa. Or, les intervenants travaillent en silos où les volets sont séparés, et où aucun retour n'est fait entre ceux-ci. Il est important que des retours soient faits sur les activités sportives afin que les jeunes soient en mesure concrètement de comprendre

comment ils peuvent transférer les habiletés qu'ils y ont acquises à l'extérieur de cette dynamique sportive (Petitpas et coll., 2005; Hébert, 2011). C'est là que se trouve la base de l'intervention psychosociale. De plus, si la logique soutenant l'entraînement des participants en est une strictement occupationnelle, il ne peut être pensé que des répercussions d'intégration et d'insertion sociale en soient obligatoirement induites (Pantaléon, 2003). Tel que le souligne Pantaléon (2003), si le jeune s'inscrit dans le programme dans une logique de consommateur, sans la mise en place d'une approche personnalisée, le volet psychosocial ne peut être rempli. Le programme n'est pas construit de manière à amener les participants à développer leurs habiletés sociales.

Le rôle des intervenants du programme n'est pas plus clairement établi. Il leur est demandé de jouer un rôle actif auprès des participants, mais il ne leur est pas expliqué comment s'y prendre et ils ne possèdent pas nécessairement les habiletés pour le faire. Le programme fournit aux participants des modèles auxquels ils peuvent s'identifier, mais ils ne sont pas accessibles, en ce sens où il est difficile, pour la majorité des participants, de développer des liens de proximité et de confiance avec eux. Selon Roth et Brooks-Gunn (2003), l'aspect le plus bénéfique des programmes qu'ils ont évalués est la création d'une relation positive avec un adulte bienveillant. Il doit tout d'abord y avoir la création de liens afin de pouvoir agir sur le développement et l'intégration sociale des participants.

Malgré toutes les lacunes du programme, des effets positifs sont tout de même présents chez certains participants. Les sports de combat peuvent, auprès de certains jeunes à risque, être une source d'accomplissement et de stimulation, être un moteur de changement quant à leurs habitudes de vie et voir même une opportunité de rencontrer de nouveaux pairs (Carrier, 2013; Tichit et coll., 2014). Ces effets positifs ne sont par contre pas présents chez tous les participants du programme. Ceux qui s'y impliquent vraiment sont ceux qui en ressentent les effets positifs. Pour ceux qui ne s'y impliquent pas de manière assidue, les répercussions sont plutôt de l'ordre de la prévention situationnelle et de la forme physique. Ces effets positifs ne perdurent pas à long terme chez tous les participants où certains, une fois l'attraction de la nouveauté passée,

retournent à leur mode de vie habituel. Bien que ces participants ressentent peu ou pas d'effets positifs de leur passage dans le programme, ils ont contribué à la création d'un environnement apathique, qui entraîne des effets pervers chez plusieurs participants. Il ne s'agit pas du programme en lui-même qui possède des effets négatifs, mais plutôt son implantation et le mauvais appariement à la clientèle.

La problématique majeure du programme réside dans cet environnement apathique. En n'ayant pas un cadre formel d'intervention, en sélectionnant les participants de manière plutôt aléatoire et en engageant des intervenants non qualifiés, il s'est créé une dynamique groupale nocive qui, malgré toute la bonne volonté de certains intervenants et participants, est plus forte que la volonté individuelle des acteurs (Pantaléon, 2003). Il s'est créé une atmosphère néfaste qui, contrairement aux effets positifs ressentis par certains participants du programme seulement, touche tous les participants et même les intervenants du programme. Puisque tous évoluent dans cet environnement et que rien n'est mis en place afin d'inverser la dynamique, les participants deviennent désabusés et nonchalants. Cette dynamique s'installe de manière plutôt insidieuse. Tranquillement, certains perdent leur motivation, d'autres finissent par être confortables dans leur situation de stagnation et personne ne semble se questionner à savoir si des changements pourraient être apportés. Les intervenants travaillent, les participants sont officiellement inscrits dans un programme scolaire et le gymnase reçoit du prestige et des compensations monétaires pour son programme.

Dans son état actuel, le programme ne peut avoir la prétention d'être un programme à proprement parler. Un modèle logique a été établi, mais l'implantation du programme n'a pas été fidèle au modèle. Il y a une inadéquation entre les besoins des participants qui y sont envoyés et le soutien qu'ils peuvent y recevoir. Ce problème n'est pas simplement imputable à l'organisme qui offre les services aux jeunes, mais aussi aux différentes organisations qui travaillent de pair avec celui-ci. Ils y envoient des jeunes ayant une panoplie de problématiques qui nécessitent des services particuliers, sans vérifier si ces services y sont disponibles. Il semble s'être installé une dynamique de laisser-aller où la responsabilité de chacun des acteurs dans cette problématique d'appariement est renvoyée à quelqu'un d'autre. Bien entendu, la majorité des

participants ne se plaignent pas de la dynamique à l'intérieur du programme. Ils n'y sont pas suivis de manière aussi intensive qu'ailleurs et n'ont pas de compte à rendre ni d'obligations à remplir. Il est du ressort des intervenants de s'assurer que ce programme est optimal et bien implanté. Les collaborateurs de l'organisme dispensaire du programme doivent s'y impliquer et s'assurer qu'il ait les ressources et les moyens financiers nécessaires pour fournir des ressources adéquates aux participants (Tichit et coll., 2014). Le sport est souvent utilisé comme simple outil occupationnel par les institutions, et non pas pour son potentiel aux niveaux éducatif et psychosocial. Il est primordial, particulièrement au sein d'un programme conçu pour des jeunes à risque, que ces volets soient ceux qui priment à travers l'activité sportive (Tichit et coll., 2014). De plus, il est difficile pour les organismes communautaires de mettre en place des programmes d'interventions basés sur des modèles logiques, puisqu'il s'agit de pratiques formelles et institutionnalisées qui cadrent difficilement au sein de leurs visées communautaires.

Il est tout à fait légitime de vouloir offrir une alternative aux jeunes à travers un programme moins encadrant et structurant que ce qu'ils ont l'habitude de vivre. Il est possible d'offrir une alternative moins lourde à ces jeunes pour les sortir de cette dynamique de prise en charge. Alors, la seule chose importante en prendre en considération est à qui peut-on offrir ce type d'alternative? Un jeune déjà engagé dans un processus de changement, ayant un niveau de motivation et de maturité assez élevé peut bien fonctionner dans ce programme et y trouver plusieurs points positifs, tels que l'autonomisation et la confiance en soi. Par contre, un jeune qui se trouve en situation d'expulsion scolaire à la suite de troubles de comportements ou encore qui entreprend un suivi en communauté après un séjour en CJ (ordonnance LSJPA) n'est peut-être pas prêt à s'engager dans ce type de programme où il doit lui-même se prendre en charge et être assidu.

Utiliser les sports de combat auprès des jeunes à risque n'est pas la solution en soi, mais bien une partie de celle-ci. La force d'un programme dépend de la portée de ses composantes non sportives et de ce qu'il fait avec les participants lorsqu'ils sont dans le programme (Hartmann, 2003). Il faut que les différents acteurs de cette initiative se

rencontrent et déterminent s'ils veulent réellement en faire un programme d'intervention psychosociale. Suivant à cette prise de décision, il faudra y implanter un bon cadre d'intervention et y envoyer les jeunes qui correspondent à la clientèle visée afin d'obtenir des résultats optimaux. Il est primordial de créer de vraies alliances entre les divers organismes, et non seulement des alliances de papiers. Une mauvaise implantation de programme est souvent à la base des problématiques de celui-ci, telle que l'apathie de ses acteurs. Il y a deux charges sous-tendant de tels programmes, 1) offrir des activités sportives efficaces et 2) avoir un programme développemental. Pour le moment, aucun des deux n'est efficacement établi au sein du programme, une mauvaise implantation et un appariement inadéquat entre le milieu et la clientèle étant à la base de cet échec.

L'étude fait état de la dynamique d'un milieu précis, ce qui peut en rendre les résultats difficilement généralisables. Malgré tout, cette étude permet de mettre en lumière des problématiques inhérentes à plusieurs programmes d'interventions, soit les effets pervers d'un mauvais appariement et d'une mauvaise implantation de programme.

Tel que l'expliquent Pantaléon et Bruant (1999, p.9) «le mythe sportif est une solution pratique» et on ne se questionne pas plus longtemps à savoir si cela fonctionne, se contentant que ces jeunes soient au sein d'un programme quelconque. Les conséquences de cette supposition sont importantes. Elle est utilisée par plusieurs pour justifier la création de programmes et leur financement par les ressources publiques et privées. Bien que des évaluations de programme soient de plus en plus effectuées auprès de ce type de programmes, les décisions et les politiques restent influencées principalement par des croyances erronées et des témoignages idéalisés d'anciens athlètes:

«Honnêtement, je suis dépassé par plein de choses. Puis le pire dans tout ça, c'est que personne ne se pose de questions, tout est bien beau, puis ça fonctionne pareil. Ça continue pareil, la roue tourne. Puis c'est ça qui est ça. Moi, ça m'est rentré dedans ben raide.» (Patrick, intervenant).

Références

Akers, R. L. (2009) *Social learning and social structure: a general theory of crime and deviance*. New Jersey: Transaction Publishers.

Ali et les princes de la rue. (2014). Repéré à <http://www.princesdelarue.org/>

Andrews, J. P., et Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: The rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science & Medicine*, 56, 20.

Armour, K., Sandford, R., et Duncombe, R. (2012) Positive youth development and physical activity/sport interventions: mechanisms leading to sustained impact. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18:3, 256-281.

Beaudry, P. (1992). La ritualité dans les arts martiaux. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 92, 18.

Carrier, V. (2013). Sports de combat et jeunes dits en difficulté : une intervention de travail de groupe en contexte de milieu de vie. Essai présenté comme exigence partielle de la maîtrise en travail social. École de travail social, Université du Québec à Montréal.

Coakley, J. (2002). Using sports to control deviance and violence among youths: Let's be critical and cautious. Dans M. Gatz, M. A. Messner, & S. J. Ball-Rokeach (Eds.), *Paradoxes of youth and sport* (pp. 13-30). Albany: State University of New York Press.

Coakley, J. (2011). Youth sports : What counts as "positive development?". *Journal of Sport & Social Issues*, 35, 19.

Coalter, F. (1989). *Paradoxes of leisure: ten years of the Leisure Studies Association*. Routledge.

Coalter, F. (2003). The social role of sport: opportunities and challenges (Paper 3). Dans Campbell, S. et Simmonds, B. eds. *Sport, active recreation and social inclusion*. London: Smith Institute

Coalter, F. (2007). *A wider social role for sport: Who's keeping the score?* London, UK: Routledge.

Coalter, F. (2010). The politics of sport-for-development. Limited focus programmes and broad gauge problems? *International Review for the Sociology of Sport*, 45, 295-314.

Coalter, F. (2011). Sport development's contribution to social policy objectives. The difficult relationship between politics and evidence. Dans: Houlihan, B. et Green, M. eds.

Routledge handbook of sport development. Abingdon: Routledge.

Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. *Issues In Childrens And Families Lives*, 6, 291-312.

Danish, S. J. (2002). *Teaching life skills through sport*. Paradoxes of youth and sport, 49-60.

Danish, S. et Donohue, T. (1995). *Understanding media's influence on the development of antisocial and prosocial behavior*. Dans Hampton, R., Jenkins, P. and Gullotta, T *When anger governs: Preventing violence in American society*. 133-155. Newbury Park, CA: Sage

Danish, S. J., et Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *QUEST*, 49(1), 14.

Danish, S., Petitpas, A. et Hale, B. (1990) *Sport as a context for developing competence*. Dans T.P. Gulatta, G.R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (pp. 169-194). Newbury Park, CA: Sage

Davis, B. S., et Menard, S. (2013). Long term impact of youth sports participation on illegal behavior. *The Social Science Journal*, 50, 11.

Deslauriers, J. P., et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 85-111.

Donnelly, P., et Coakley, J. J. (2002). *The role of recreation in promoting social inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation.

Edelman, A. J. (1994). The implementation of a video-enhanced aikidobased school violence prevention training program to reduce disruptive and assaultive behaviour among severely emotionally disturbed adolescents. Dans : Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 10.

Ekholm, D. (2013). Sport and crime prevention: Individuality and transferability in research. *Journal of Sport for Development*, 1(2), 13.

Endresen, I. M., et Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 11.

Ewing, M. E., Gano-Overway, L. A., Branta, C. F. et Seefeldt, V. D. (2002). The role of sports in youth development. Paradoxes of youth and sport, 31-47.

Famose, J.P. et Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.

Feldman, R.A., T.E. Caplinger et J.S. Wodarski. (1983). *The St-Louis Conundrum, the Effective Treatment of Antisocial Youths*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Felson, M. (2006). *Crime and nature*, Sage Publications, Thousand Oaks, Californie.

Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 23.

Fréchette, L. (1999). *La contribution du loisir à la société québécoise. Quelques exemples*. Paper presented at the Forum Québécois du loisir 1999. Le loisir : l'autre richesse, Université du Québec à Montréal.

Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2011). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental Psychology*, 45(2), 13.

Gasparini, W. (2008). L'intégration par le sport. Genèse politique d'une croyance collective. *Sociétés contemporaines*, 69(1), 18.

Gasparini, W., & Knobé, S. (2005). Le salut par le sport? Effets et paradoxes d'une politique locale d'insertion. *Déviance et société*, 29(4), 18.

Goudas, M., et Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18(6), 528-536.

Gould, D., Carson, S. (2008) Life skills development through sport: current status and future directions *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1:1,58-78.

Habersetzer, G., et Habersetzer, R. (2000). *Encyclopédie des arts martiaux*. Paris, Amphora.

Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: a view from the grassroots. *QUEST*, 55(2), 24.

Hartmann, D., et Kwauk, C. (2011). Sport and development: An overview, critique, and reconstruction. *Journal of sport & social issues*, 35: 284-305.

Haudenhuyse, R. P., Theeboom, M. et & Coalter, F. (2012). The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: implications for sport coaches and youth workers. *Journal of Youth Studies*, 15:4, 437-454

Haynie, D. L., & Osgood, D. W. (2005). Reconsidering peers and delinquency: How do

peers matter? *Social Forces*, 84(2), 22.

Hébert, J. (1991). La prévention de l'agression juvénile : un projet-pilote. École de service social : Université de Montréal.

Hébert, J. (1998). Sport et arts martiaux comme moyens d'intervention auprès des garçons. *Association Canadienne pour la santé des adolescents ACSA-CAAH, Consulté le 20 avril 2014.*

Hébert, J. (2003). Travail social et arts martiaux : un jumelage explosif ou prometteur? *Revue Intervention*, 118, 31-40.

Hébert, J. (2011). Le défi d'enseigner les arts martiaux dans une perspective psychosociale. In J. Hébert (Ed.), *Arts martiaux, sports de combat et interventions psychosociales* (Vol. 48, pp. 344). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Hellison, D., et Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: investigating the investigation. *QUEST*, 54, 16.

Hindelang, M. J. (1970). The commitment of delinquents to their misdeeds: Do delinquents drift? *Social Problems*, 17(4), 8.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, Californie: University of California Press.

Holt, N. L., et Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 6(2), 299-316.

Hughes, R. et Coackley, J., J. (1991). Positive Deviance Among Athletes : The Implications of Overconformity to the Sport Ethic. *Sociology of Sport Journal*, 8 (4) : 307.

Jaccoud, M., et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 389). Montréal: Gaëtan Morin.

Kelly, L. (2012). Sports-based interventions and the local governance of youth crime and antisocial behavior. *Journal of Sport & Social Issues*, 37(3), 22.

Kreager, D. A. (2007). Unnecessary roughness? School sports, peer networks, and male adolescent violence. *American sociological review*, 72(5), 705-724.

Kurian, M., Verdi, M.P., Caterino, L.C. et Kulhavy, R.W. (1994). Relating scales on the children personality questionnaire to training time and belt rank. Dans : Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among

youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 10.

Lakes, K. D. et Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*, 25: 283-302

Lapointe, L. (2011). *L'intervention psychosociale dans le sport pour développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance*. (Master), Université de Montréal.

Lassalle, J. Y. (1988). *Sport et délinquance* (Vol. 3). Presses universitaires d'Aix-Marseille.

Laub, J. H. et Sampson, R. J. (2003). Shared beginnings, divergent lives. Delinquent boys to age 70. Cambridge : Harvard University Press.

Lefèvre, N. (2012). Sport et éducation spécialisée : Prévenir la délinquance ?, *Le sociographe*, 38 (2), 43-51.

Lerner, R. M. (2002). Concepts and theories of human development (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum. Dans: Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 23.

Miller, K. E. (2008). Wired: energy drinks, jock identity, masculine norms, and risk taking. *Journal of American College Health*, 56(5), 481-490.

Miller, K. E., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Sabo, D. F., et Farrell, M. P. (2007). Athletic involvement and adolescent delinquency. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 13.

Montréal en statistiques, Division de la planification urbaine, Direction de l'urbanisme et du développement économique, Service de la mise en valeur du territoire. (2013). *Profil des ménages et des logements dans l'arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension*, Repéré à <http://ville.montreal.qc.ca>

Morris, L., Sallybanks, J., Willis, K., et Makkai, T. (2003). Sport, physical activity and antisocial behaviour in youth. *Crime and Criminal Justice*, 249, 6.

Nichols, G. (1997). A consideration of why active participation in sport and leisure might reduce criminal behaviour. *Sport, Education and Society*, 2(2), 181-190.

Nichols, G. (2004). Crime and punishment and sports development. *Leisure Studies*, 23(2), 19.

Pantaléon, N. (2003). Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales. *CAIRN*, 3(51), 3.

Pantaléon, N., & Bruant, G. (1999). Sport et insertion sociale : effets des stratégies

éducatives sur le développement moral. *Revue française de pédagogie*, 127, 9.

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J. et Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 9.

Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van raalte, J. L., et Jones, T. (2005). A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *The Sport Psychologist*, 19, 18.

Pfister, R. (1985). Le sport et la catharsis de l'agressivité. Bilan et perspectives de recherches. In P. Arnaud & G. Broyer (Eds.), *La psychopédagogie des activités physiques et sportives* (pp. 226). Toulouse: Privat.

Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 389). Montréal: Gaëtan Morin.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 389). Montréal: Gaëtan Morin.

Reynes, E. et Lorant, J. (2002). Effect of traditional judo training on aggressiveness among young boys. *Perceptual and motor skills*, 94(1), 21-25.

Reynes, E. et Lorant, J. (2004). Competitive Martial Arts and Aggressiveness: A 2 year. Longitudinal Study Among Yong Boys. *Perceptual and motor skills*, 98(1), 103-115.

Roché, S. (2005). Plus de sport, plus de délinquance chez les jeunes. *Recherches et Prévisions*, 82, 9.

Rossi, P.H., Lipsey, M.W. et Freeman H.E. (2005). Evaluation. A systematic approach . 7e edition, London: Sage.

Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied developmental science*, 7(2), 94-111.

Rutten, E. A., Stams, G. J. J., Biesta, G. J., Schuengel, C., Dirks, E. et Hoeksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 255-264.

Sandford, R. A., Duncombe, R., & Armour, K. M. (2008). The role of physical activity/sportin tackling youth disaffection and anti-social behaviour. *Educational*

Review, 60(4), 18.

Skelton, D.L., Glynn, M.A. et Berta, S.M. (1991). Aggressive behaviour as a function of taekwondo ranking. *Perceptual and Motor Skills* 72, 179-182. Dans : Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 10.

Steyn, B. et Roux, S. (2009). Aggression and psychological well-being of adolescent taekwondo participants in comparison with hockey participants and non-sport group. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance* 15(1) 32-43. Dans : Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 10.

Sudgen, J., & Yiannakis, A. (1982). Sport and juvenile delinquency: a theoretical base. *Journal of Sport & Social Issues*, 6, 9.

Sutherland, E.H. (1947). *Criminology* 4th ed. Philadelphia: Lippincott.

Taylor, S. T. and Bogdan, R. 1998. *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*, , 3rd ed., New York: J. Wiley.

Tichit, L., Hébert, J. et Umuhire, N. (2014). Rapport de recherche : Évaluation du projet Ali et les Princes de la Rue. Université du Québec à Montréal.

Trujillo, N. (2000). Hegemonic Masculinity on the Mound. Media Representations of Nolan Ryan and American Sports Culture, in Birrel, S. & McDonald, M.G. (Eds). *Reading sport. Critical Essays on Power and Representation*, Bosto, Northeastern University Press, 14-39.

Trulson, M. E. (1986). Martial arts training: A novel "cure" for juvenile delinquency. *Human Relations*, 39, 11.

Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 10.

Wacquant, L. J. D. (1989). Corps et âme (Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 80 (1) 33-67.

Wacquant, L. J. D. (1992). The social logic of boxing in black Chicago: Toward a sociology of pugilism. *Sociology of Sport Journal*, 9, 35.

Wacquant, L. J. D. (1995). Protection discipline et honneur : une salle de boxe dans le ghetto américain. *Sociologie et sociétés*, 27(1), 15.

Warr, M. (1996). Organization and instigation in delinquent groups. *Criminology* 34, 11-37.

Warr, M. (2002). *Companions in Crime: The Social Aspects of Criminal Conduct*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Woodward, K. (2008). Hanging out and hanging about Insider/outsider research in the sport of boxing. *Ethnography*, 9(4), 25.

Zivin, G., Hassan, N., DePaula, G., Monti, D., Harlan, C., Hossain, K. et Patterson (2001). An effective approach to violence prevention: traditional martial arts in middle school. *Adolescence* 36, 443-459. Dans Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 10.

Annexe 1 : Formulaire d'assentiment du participant

FORMULAIRE D'ASSENTIMENT DU PARTICIPANT

Titre de la recherche : Entre les bonnes intentions et les effets pervers : l'utilisation des sports de combat comme levier d'intervention auprès des jeunes à risque

Chercheure : Julie Gaudreault, étudiante à la maîtrise, École de Criminologie, Université de Montréal

Direction de recherche: Carlo Morselli, professeur à l'École de Criminologie, chercheur régulier et directeur adjoint au CICC, École de Criminologie, Université de Montréal

Bonjour,

Vous êtes invité à participer à la recherche *Entre les bonnes intentions et les effets pervers : l'utilisation des sports de combat comme levier d'intervention auprès des jeunes à risque*.

S'il vous plaît, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer les renseignements contenus dans le présent formulaire. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes vos questions avant de prendre votre décision. N'hésitez pas à demander à la chercheure responsable du projet de vous expliquer tout mot ou tout renseignement qui n'est pas clair.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Vous êtes entièrement libre de refuser d'y participer.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Dans une perspective de prévention, cette recherche vise à examiner et à comprendre l'impact de la fréquentation d'un club de boxe sur la trajectoire de vie et les conduites délinquantes chez les jeunes.

2. Participation à la recherche

Votre contribution à cette recherche consiste à participer à une entrevue d'une durée approximative de 60 minutes avec la chercheure de ce projet de recherche. Cet entretien aura lieu soit dans les locaux de l'organisme communautaire, soit dans les locaux de l'Université de Montréal, selon votre choix. Dans les deux cas, les dispositions nécessaires seront prises afin que l'endroit assure la confidentialité de votre participation à la recherche.

Au cours de l'entretien, des informations concernant votre âge, votre origine ethnique seront recueillies. Aussi, vous serez invité à remplir, avec l'assistance de la chercheure, différents questionnaires à choix de réponses. Ces questionnaires abordent des thèmes tels que l'école, le sport, les buts personnels, le réseau social, les activités délinquantes et la violence.

3. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis demeureront confidentiels dans les limites prévues par la loi. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro de code. Seuls la chercheuse et son directeur auront accès à la clé reliant le code à votre nom. De plus, la chercheuse s'engage à assurer la confidentialité des propos, c'est-à-dire à ne divulguer vos réponses à personne.

Cependant, si vous dévoilez une situation qui compromet de façon grave et imminente votre sécurité ou celle d'une autre personne, **le chercheur devra la signaler aux autorités compétentes** afin que vous puissiez recevoir l'aide appropriée ou que la vie d'autrui soit protégée.

Les renseignements seront traités en tant que données de groupe de sorte qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Par ailleurs, tous les renseignements recueillis dans le cadre de la recherche seront conservés dans un classeur sous clé, situé à l'Université de Montréal, et dans un fichier informatique sécurisé avec un mot de passe que seule la chercheuse connaîtra. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits sept ans après la fin du projet, soit en juin 2021. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur ce qui est traditionnellement considéré comme étant le principal facteur de risque de délinquance, les pairs délinquants, et de le confronter avec les liens sociaux et la pratique d'une activité sportive, qui sont reconnus comme des facteurs de protection.

Il n'y a aucun risque physique, social ou économique lié à votre participation à cette recherche. Par contre, il est possible que le fait de répondre aux questions suscite des réflexions ou encore un inconfort. Le cas échéant, n'hésitez à en parler avec l'intervieweur qui pourra vous référer à un intervenant désigné par l'organisme.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) ASSENTIMENT DU MINEUR

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, j'accepte librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom de l'adolescent	Signature	Date
----------------------------	------------------	-------------

Je certifie a) avoir expliqué à l'adolescent et à son représentant légal la nature de la recherche ainsi que le contenu de ce formulaire ; b) avoir répondu aux questions qu'ils m'ont posées à cet égard ; c) avoir clairement indiqué la possibilité de mettre fin à la participation de l'adolescent, à sa demande ou à celle de son représentant légal, sans préjudice ; et d) que je remettrai une copie signée et datée du présent formulaire de consentement au représentant légal.

Nom du chercheur ou de son représentant	Signature	Date
--	------------------	-------------

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Julie Gaudreault, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-6111 poste 35875.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100. **(L'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant

Annexe 2 : Grilles d'entretiens

Grille d'entretien avec les participants :

Question de départ : Parle-moi de ton expérience de vie des dernières années

Arrivée dans le programme :

Depuis combien de temps es-tu à l'école ici?

Comment as-tu entendu parler de l'école?

Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire dans le programme?

Comment se sont passés tes premiers jours ici?

As-tu des objectifs particuliers par rapport à ton expérience chez *les Princes*?

As-tu des objectifs de vie particuliers?

Relations avec les membres de son entourage :

Peux-tu me parler de ton milieu familial?

Peux-tu me parler des gens qui sont importants pour toi?

Peux-tu me parler de tes amis?

Style de vie du participant:

Peux-tu me parler de tes loisirs, des activités que tu fais à l'extérieur du gymnase?

Peux-tu me parler de ce que tu fais lorsque tu quittes le gymnase?

Peux-tu me parler de tes habitudes de vie (nutrition, consommation, sommeil, etc.)?

Commets-tu des actes délinquants?

Est-ce que tu travailles?

Où habites-tu (maison familiale, colocation, appartement supervisé, etc.)?

Expérience dans le programme :

Peux-tu me parler de ton expérience chez *les Princes*?

Peux-tu me parler des gens que tu as rencontrés ici (autres élèves, intervenants, athlètes, etc.)?

Peux-tu me parler des règles et règlements à respecter chez *les Princes*?

Peux-tu me parler de ce que tu aimes et de ce que tu aimes moins chez *les Princes*?

Changerais-tu certaines choses au programme?

Peux-tu me parler des entraînements?

Peux-tu me parler des ateliers faits en classes?

Peux-tu me parler de l'école, la salle de classe?

Est-ce que le programme correspond à ce à quoi tu t'attendais?

Si le gym t'appartenait, changerais-tu des choses dans le programme?

Peux-tu me parler de l'ambiance dans le gymnase et à l'école?

Changements vécus suite au programme :

Peux-tu me parler de l'impact *des Princes* sur ta vie?

Peux-tu me parler de l'impact des entraînements dans ta vie?

As-tu changé certaines habitudes de vie depuis que tu es chez *les Princes*?

Pense à toi avant d'arriver ici et à toi maintenant, penses-tu être la même personne?

Peux-tu me parler de ton cheminement scolaire depuis que tu es dans le programme?

Grille d'entretien avec les intervenants :

Question de départ : Peux-tu me parler de ton expérience chez *Les Princes*?

Milieu de travail :

Quelle est ta formation?

Pourquoi avoir décidé de travailler au sein de *l'École de la relève*?

Quel est ton rôle au sein des *Princes*?

Comment se passent les relations de travail avec tes collègues?

Peux-tu me parler davantage du soutien que tu reçois de la part de tes collègues?

Caractéristiques du programme :

Peux-tu me parler un peu plus du fonctionnement du programme?

Quels sont les règlements que les jeunes doivent respecter? Qu'en penses-tu?

Que penses-tu du processus de recrutement/sélection des jeunes?

Comment se déroulent les entraînements? Les cours? Les ateliers?

Peux-tu me parler de l'impact que possède le programme sur les jeunes selon toi?

As-tu perçu des changements chez certains jeunes suite à leur passage dans le programme?

Changerais-tu certaines choses au sein du programme?

Peux-tu me parler de l'ambiance au sein du programme?

Relation avec les jeunes :

Peux-tu me parler de ta relation avec les jeunes?

As-tu établi des liens particuliers avec certains jeunes?

Quel rôle penses-tu jouer auprès des jeunes du programme?

Expérience dans le programme :

Est-ce que le programme correspond à ce à quoi tu t'attendais?

Es-tu satisfait de ton expérience chez *les Princes*?

Penses-tu avoir changé depuis que tu travailles chez *les Princes*?

Que retires-tu de ton expérience?

**Annexe 3 : Modèle logique des programmes offerts
chez *Ali et les Princes de la rue***

Modèle logique des programmes offerts chez Ali et les Princes de la rue

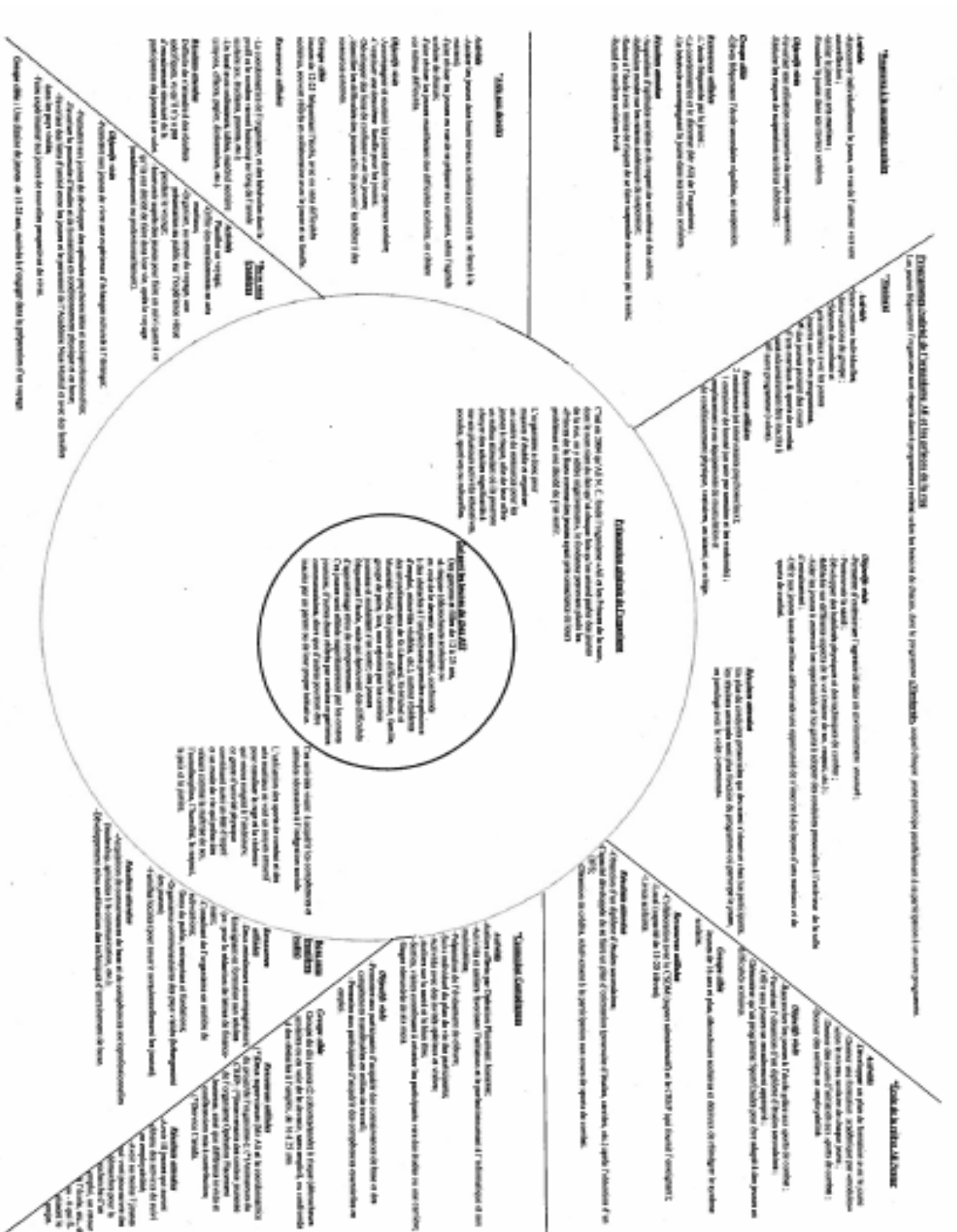


Figure tirée de Tichit et collègues (2014)