

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

DANIEL BERNIER

ÉTUDE COMPARATIVE DES STRATÉGIES D'ADAPTATION, DE L'ESTIME
DE SOI ET DE LA PERCEPTION DU SOUTIEN MATERNEL CHEZ DES
ADOLESCENTS PARTICIPANT À UN PROGRAMME SPORT-ÉTUDES OU À
UN PROGRAMME RÉGULIER

AVRIL 2004

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Cette étude s'intéresse aux différentes stratégies d'adaptation qu'utilisent des adolescents inscrits dans un programme de sport-études au secondaire comparativement à des élèves du programme régulier. Le modèle théorique utilisé étant celui de Frydenberg et Lewis (1993a) et de Lazarus et Folkman (1984). L'étude compare également ces deux groupes en fonction de l'estime de soi et de la relation avec leur mère. Cette recherche tend à démontrer les bienfaits du programme sport-études sur le bien-être des adolescents. Pour ce faire, 98 élèves de troisième secondaire avec un âge moyen de 14.27 ans (49 du secteur régulier et 49 du programme sport-étude) d'une école secondaire de la Mauricie, ont répondu aux questionnaires suivants : l'*Adolescent Coping Scale* de Frydenberg et Lewis (1993a), le questionnaire sur les *relations avec les parents* de Mayseless, Wiseman et Hai (1998), le *Self-Esteem Scale* de Rosenberg (1965) et le questionnaire de renseignement généraux spécialement conçu à cet effet. Les participants du secteur sport-études étaient appariés aux élèves du secteur régulier en fonction du sexe, de l'âge et des résultats scolaires. Les résultats révèlent qu'il n'y a pas de différence entre les élèves participant à un programme de sport-études et ceux évoluant à l'intérieur des programmes régulier, et ceci en ce qui concerne l'estime de soi, les trois stratégies d'adaptation ainsi que la relation avec la mère. Il y a cependant des différences notables entre les garçons et les filles participant à l'étude. Les garçons sont plus enclins à faire de l'activité physique et à ignorer leurs problèmes comparativement aux filles qui travaillent davantage à résoudre le problème, recherchent plus de soutien social, investissent plus dans les amis, font baisser la tension, s'accusent et s'inquiètent. Plusieurs liens significatifs entre les variables ont également été dégagés de cette étude. Premièrement il y a un lien positif entre l'estime de soi et les stratégies de coping productives et les différentes dimensions de la relation avec la mère qui ont un lien avec le rapprochement. On peut aussi observer des relations négatives entre l'estime de soi et les stratégies de coping non-productives ainsi qu'avec les dimensions de la relation avec la mère ayant un lien avec la confrontation. Bien que les différences ne soient pas significatives, certaines tendances ont été décelées qui orientent le questionnement pour de futures recherches. Plus précisément, les élèves du sport-études auraient tendance à avoir une estime de soi plus faible que les élèves du secteur régulier, en revanche ils ont tendance à utiliser davantage de stratégies d'adaptation de type productive. D'ailleurs toutes les dimensions de la relation avec la mère sont en lien les unes avec les autres. Cette étude ouvre la porte à un questionnement concernant les effets de la participation au programme sport-études sur le développement psychologique des adolescents ainsi que l'apport du soutien familial. En conclusion, il est important de continuer de dresser un portrait des jeunes participants aux différents programmes d'études spécialisées tel que le sport-études. Ce n'est que de cette manière que le programme pourra répondre adéquatement à leurs besoins personnels.

Table des matières

Liste des tableaux	v
Remerciement	vi
Introduction.....	1
Contexte théorique	5
Le sport et l'activité physique comme facteur de protection.....	6
Programme sport-études.....	6
Bienfait de l'activité physique et du sport	9
Stratégies d'adaptation	13
Définition	14
Différences sexuelles	19
Estime de soi	21
Définition	21
Différences sexuelles	26
Soutien de la mère	27
Définition	27
Soutien parental	29
Soutien social chez les jeunes athlètes	34
Objectif et hypothèses	35
Méthode	38
Participants	39
Critères d'admission des étudiants au programme sport-études	39
Instruments de mesure	40
Déroulement	45

Résultats	46
Analyse de données.....	47
Présentation des résultats.....	48
Hypothèse des différences entre les groupes.....	48
Hypothèse des différences sexuelles.....	50
Analyse de la variable coping.....	51
Relations entre les variables.....	57
Discussion.....	66
Différences entre les groupes.....	67
Différences entre les sexes.....	71
Hypothèse exploratoire.....	75
Relation entre les variables.....	76
Conséquences et application pratique.....	79
Forces et limites.....	81
Conclusion.....	85
Références.....	88
Appendice A : Questionnaires.....	97
Appendice B : Formulaire de consentement des participants.....	109

Liste des tableaux

Tableau 1

Analyse de variance (Sexe X Groupe) pour l'ensemble des variables.....50

Tableau 2

Différences de groupes sur l'ensemble des stratégies de coping.....53

Tableau 3

Différences sexuelles sur l'ensemble des stratégies de coping.....55

Tableau 4

Matrice de corrélations pour l'ensemble des variables.....59

Tableau 5

Impact des résultats scolaires sur l'ensemble des variables.....63

Remerciements

L'auteur tient à remercier sa directrice de recherche, Madame Michelle Dumont, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son aide, son soutien et ses conseils prodigués pendant l'élaboration de ce mémoire. L'auteur se doit également de remercier Madame Annie Doré-Côté pour son aide précieuse et sa disponibilité lors des analyses statistiques. Il importe également de souligner la coopération de Madame Pauline Rochefort, directrice adjointe au troisième secondaire à l'Académie Les Estacades, pour sa disponibilité et son aide lors de la collecte de données. Par le fait même, un merci important est fait aux étudiants des deux programmes, sport-étude et régulier, pour le sérieux dont ils ont fait preuve lors de la l'administration des questionnaires. Il est essentiel de remercier l'organisme subventionnaire CRSH pour le soutien financier envers cette étude. L'auteur tient à exprimer sa gratitude envers sa conjointe pour son soutien et la confiance qu'elle lui a exprimé tout au long de la rédaction du projet. Finalement, l'auteur tient à offrir ce mémoire à Lise Vallée en guise de reconnaissance pour son soutien, ses conseils, son aide et son amour prodigué durant toute la durée de la rédaction. Merci beaucoup.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, les activités sociales, sportives ou culturelles, autrefois exclusivement parascolaires, font désormais partie intégrante de différents programmes scolaires. Les adolescents d'aujourd'hui ont davantage d'options qu'il y a dix ans en ce qui concerne leurs « choix de cours ». Ils peuvent, dès la première année du secondaire, choisir parmi diverses concentrations telles la musique, l'art dramatique, les langues, le sport et même davantage selon les écoles. Il y a toutefois des pré-requis à la participation à de tels groupes. Les résultats scolaires doivent demeurer satisfaisants de même que le comportement de l'élève. Il y a également des jeunes qui, par choix, décident de ne pas se prévaloir de ces possibilités et de continuer à recevoir une éducation à l'intérieur d'un programme de type régulier.

Il est de mise de s'interroger sur les différents apports que nous donnent les programmes spécialisés. Quels sont les avantages et les inconvénients liés à l'implantation de ces structures éducatives ? Puisque ces structures ont comme spécificités d'être sélectives et spécialisées, les finissants de la même graduation auront-ils les mêmes outils au niveau de leurs connaissances et de leur savoir être au terme de leur graduation ? Autrement dit, les adolescents finissant à l'intérieur d'un programme spécialisé possèdent-ils les mêmes aptitudes à faire face à des difficultés où possèdent-ils des compétences scolaires et personnelles supplémentaires afin d'affronter l'adversité ? Est-ce que les adolescents des programmes spécialisés et ceux des programmes réguliers se distinguent en bout de course soit au niveau de leurs compétences à régler leurs

problèmes ou au niveau du type de stratégies utilisées pour parvenir à leur fin ? Utilisent-ils les mêmes stratégies de coping ?

Dans la présente étude, le champ d'investigation sera limité au programme qui allie les études secondaires aux sports de compétition. Les stratégies de coping des jeunes participants à un programme de sport-études à celles utilisées par les jeunes prenant part à un programme d'études régulier seront comparées. Puisque ces deux structures éducatives sont relativement différentes, il est intéressant de porter attention aux caractéristiques individuelles et sociales dont les stratégies adaptatives, l'estime de soi et la relation maternelle. Ces jeunes gens, de par leur pratique sportive, sont peut-être plus enclin à développer des stratégies adaptatives qui leurs permettront de faire face aux différents stress avec davantage d'efficacité. Ils doivent également apprendre à se discipliner tôt dans la vie puisque leur charge de travaux et d'études doit être la même que celle des étudiants du secteur régulier (cours d'anglais, sciences, etc.) en plus de transiger avec leur pratique sportive de haut niveau.

Outre l'analyse des stratégies d'adaptation, deux facteurs supplémentaires seront pris en considération: un facteur personnel ; l'estime de soi, et un facteur familial ; le soutien parental (celui de la mère en particulier). Il est connu que la santé mentale des jeunes dépend en partie de ces deux types de ressources (Anshel & Kaissidis, 1997 ; Cohen & Wills, 1985 ; Garmezy, 1983), d'où l'intérêt d'en évaluer les effets en comparant les

élèves du secteur régulier et ceux du secteur sport-études. Nous tiendrons compte de l'association de ces facteurs (estime de soi et soutien social) puisque dans la documentation, ils sont souvent mentionnés comme facteurs de protection contre les effets néfastes du stress sur l'émergence des problèmes de santé mentale (Albaret, 1995; Bolognini, Plancherel, Nunez, & Bettschart, 1992 ; Dumont, 2000 ; Plancherel & Bolognini, 1995).

CONTEXTE THEORIQUE

Ce chapitre comprend plusieurs sections, chacune définissant les variables utilisées lors de cette recherche. Chaque section sera décrite selon une structure sensiblement identique. Tout d'abord, chaque variable sera définie et expliquée à la lumière des résultats de la documentation contemporaine. Par la suite, différentes assises théoriques seront mises en relief afin de mieux comprendre la pertinence de chacune des variables à l'intérieur de cette étude. Certains résultats de recherche traitant des différences de genre seront exposées afin de bonifier la compréhension théorique de chaque variable.

Tout d'abord, il est important de spécifier que les études portant sur les programmes scolaires alliant les études et la pratique sportive ne sont pas chose courante. Pour cette raison, nous prendrons également en considération les données provenant de la pratique du sport pris dans sa forme plus générale.

Le sport et l'activité physique comme facteur de protection

Programme sport-études

Il semblerait que l'activité physique et le sport aient un effet positif sur l'organisme. Par contre, en est-il de même pour les programmes de sport-études qui sont de plus en plus populaires dans nos écoles secondaires ? Soulignons ici qu'ils impliquent une charge de travail et de pression supplémentaires pour les adolescents (performance, travaux à la maison, discipline de vie). Nous savons que ce programme allie le sport de haute compétition et les études secondaires et post-secondaires. Cependant, il a été

également démontré qu'il existe un lien entre l'anxiété ressentie par un individu (anxiété de pré-compétition) et le fait de participer à un sport de haut niveau (Lambert ; 1989). Ce qui importe, c'est de démontrer si la combinaison entre les études secondaires et la pratique d'un sport est bénéfique pour l'adolescent. M. John Bales, vice-président de l'Association Canadienne des entraîneurs louange les programmes sport-études en affirmant qu'ils permettent de créer une base solide au niveau de l'entraînement physique et technique pendant les années critiques du développement, c'est-à-dire entre 14 et 18 ans (lire, Robertson, 1994). Récemment, Quinney (2001) émet l'hypothèse que les adolescents baignés dans un environnement d'apprentissage intensif de leur sport ont un avantage sur les élèves qui ne sont pas soumis à un tel cadre. Les athlètes font face à des difficultés réelles qui se rapprochent des difficultés rencontrées dans la « vie réelle ». Ils développent donc des outils supplémentaires en comparaison des élèves du secteur régulier. Comme ils font face à davantage de difficultés, ils développent davantage d'outils.

Beauregard et Ouellet (1995) soutiennent quand à eux que la participation à des activités parascolaires est associée à des comportements et des attitudes favorables à la persévérance scolaire. Ces comportements réfèrent à une perception positive de soi et de son milieu scolaire, à un niveau élevé de motivation à fréquenter l'école, à un faible taux d'absentéisme et à des résultats académiques satisfaisants. En d'autres termes, la participation à des activités parascolaires serait un facteur de protection au décrochage

scolaire. Driver, Brown et Peterson (1991) ont démontré que les activités de loisir, incluant entre autres les sports et l'activité physique, contribuent au bien-être psychologique et au développement personnel des individus. De même, une étude de Schaffer et Armer (Beauregard & Ouellet, 1991) fait état que les athlètes de sexe masculin obtiennent un meilleur rendement scolaire que les étudiants qui ne sont pas engagés dans une activité sportive.

Certaines recherches de leur côté sont plutôt concentrées sur le facteur protecteur de ce type de programme sur la santé mentale. Ainsi, Page, Hammermeister, Scanlan et Gilbert (1998) se sont penchés sur la question des différents comportements à risque chez les adolescents. En comparaison avec les élèves qui ne participent pas à des activités sportives, les « sportifs » sont moins enclins à consommer des cigarettes et des drogues, ont des comportements sexuels moins à risque, c'est-à-dire qu'ils utilisent davantage des moyens contraceptifs ainsi que des moyens afin d'éviter la transmission de maladies, adoptent également un comportement moins violent. Une des hypothèses des chercheurs établie qu'il est possible que les participants aux programmes de sport scolaire accroissent leurs opportunités de créer des liens sociaux significatifs. Ceci aurait pour effet de favoriser le sentiment d'être accepté et soutenu chez les athlètes. Ce sentiment agirait comme facteur de protection contre le stress, favoriserait l'intégration sociale et serait en lien avec la diminution des comportements à risque chez les adolescents (McBride, et al., Cheadke, Anderman, Wagner, Diehr, & Psaty, 1995).

Bienfaits de l'activité physique et du sport

« Un esprit sain dans un corps sain ». Voilà une maxime que nous connaissons tous. Déjà les grecs tenaient compte de l'activité physique comme élément important pour un bon équilibre de vie. Dans une optique plus contemporaine, une étude de Taylor, Sallis et Needle (Weinberg & Gould, 1997) propose une liste relativement exhaustive des bienfaits possible de l'activité physique sur une population adulte. L'activité physique serait liée avec les dimensions suivantes : le rendement scolaire, l'assurance, la confiance en soi, la stabilité émotionnelle, le fonctionnement intellectuel, le locus de contrôle interne, la mémoire, l'image corporelle positive, le contrôle de soi, la satisfaction sexuelle, l'efficacité au travail et le bien-être personnel. Elle contribue également à faire diminuer l'absentéisme au travail, la consommation d'alcool, la colère, l'anxiété, la confusion, la dépression, les maux de tête, l'hostilité, les phobies spécifiques, les comportements psychotiques ainsi que les tensions physiques.

Plusieurs recherches menées sur une population adulte ont démontré que l'activité physique est non seulement bonne pour la santé physique mais aussi psychologique. Il a été prouvé que l'activité physique réduit la détresse psychologique dont l'anxiété (Long & Haney, 1988 ; McAuley & al, 1996 ; Merns, 1994). Il existe des données qui suggèrent qu'une activité physique intense produit un effet positif sur la qualité de l'adaptation face au stress, autant chez les hommes que chez les femmes (Weinberg &

Gould, 1997). Il est donc raisonnable de penser que les programmes d'activité physique au secondaire auraient ce même effet bénéfique sur les jeunes, en particulier pour ceux qui sont inscrits dans un programme sport-études.

Une des hypothèses les plus populaires expliquant la réduction de l'anxiété par l'activité physique est celle de la libération des endorphines. Dans une étude menée auprès d'une population d'adultes, Merns (1994) explique le phénomène en affirmant que l'activité soutenue libère des bêta-endorphines qui ont un effet semblable aux opiacés, analgésiques et euphoriques, sur le corps de l'individu. C'est la libération de ces endorphines qui explique ce sentiment de bien-être que l'on ressent suite à un entraînement intense et soutenu. Ces substances libérées dans le corps auraient un effet positif sur le cerveau et seraient un bon antidépresseur (Merns, 1994). Ce même auteur tempère malgré tout l'effet positif de l'activité physique en spécifiant que l'apport bénéfique du sport sur la diminution de l'anxiété n'a qu'une durée de 2 à 4 heures. Par la suite, l'anxiété revient sensiblement à son état initial (avant l'activité). Cependant, il y a une recherche menée par Wilson, Berger et Bird (1981) qui indiquent que l'anxiété présente avant une activité physique (anxiété de pré-exercice) est inversement proportionnelle avec le nombre de fois où un individu s'adonne à une heure de course par semaine.

L'activité physique tient également un rôle bénéfique dans le traitement de la dépression. Par contre, la dépression profonde exige habituellement un traitement professionnel qui peut comporter l'utilisation de médicaments et/ou une psychothérapie alors que l'activité physique n'est qu'un complément à ces deux méthodes (Merns, 1994 ; Morgan & Goldston, 1987). Les activités les plus souvent « prescrites » sont la marche à pied (dans 97% des cas) et la course (dans 46% des cas) (Merns, 1994). Griest, Klein, Eischens et Faris (1978) ont présenté plusieurs hypothèses afin d'expliquer l'apport de l'activité physique dans la guérison de la dépression. Il faut mentionner que leur étude porte sur l'utilisation de la course à pied comme outil thérapeutique. Tout d'abord, les individus qui tentent de devenir des coureurs et qui réussissent avec succès développent un certain sentiment de compétence et augmentent leur confiance en leurs capacités. Par la suite, ils apprennent qu'ils ont un certain pouvoir sur eux-même et qu'ils peuvent changer en y mettant de l'énergie. Leur compétence comme coureur peut être généralisée à d'autres sphères de leur vie. Comme mentionné préalablement, la course est un élément divertissant et éloigne pour un moment les préoccupations ainsi que les symptômes physiques mineurs de la dépression. Par cette activité, les coureurs expérimentent un sentiment de bien-être suite à leur activité physique et découvrent un plaisir à courir. Finalement, il y a la présence des changements biochimiques normaux (notamment les bêta-endorphines) qui induisent un état de bien-être.

Il existe plusieurs allégations théoriques afin d'expliquer de quelle manière le sport et l'activité physique agissent positivement sur le traitement de l'anxiété et de la dépression. Tout d'abord, nous avons vu précédemment l'explication physiologique qui supporte une cause chimique à la réduction de l'anxiété et à l'état de bien-être associé. Il y a également l'approche comportementale qui suggère que l'activité physique agit comme « pause » à la rumination des problèmes, une sorte de distraction qui a comme effet de faire diminuer l'anxiété et la dépression en permettant à l'individu de focaliser momentanément ses pensées et ses cognitions sur autre chose (Wilson, Berger, & Bird, 1981). Merns (1994), rajoute cependant qu'il se pourrait que la notion de « time-out » soit également associée à la fonction de soutien social. Le soutien perçu par l'individu des autres participants à l'activité de même que celui de son entraîneur s'il y a lieu.

Une étude fut menée par Newcombe et Boyle (1995) afin de déterminer si les athlètes ont une personnalité différente des personnes qui ne s'adonnent pas à un sport. La recherche fut menée auprès de 312 étudiants australiens (moyenne d'âge de 16 ans) et le groupe d'athlètes fut déterminé par les étudiants qui pratiquaient un sport de compétition que ce soit dans un cadre scolaire ou non. Ils ont démontré que la personnalité des athlètes diffère de celle des non-athlètes sur certains aspects. Entre autres, les individus participants à un sport de compétition sont moins anxieux, moins dépressifs, moins névrosés et moins confus. Ils seraient également plus extravertis et plus vigoureux. De

manière générale les athlètes de niveau scolaire seraient en meilleure santé mentale et plus résilients que le groupe des non-athlètes.

En résumé, il est établi que l'activité physique et le sport sont de bon catalyseurs aux différents traitements de bon nombre de troubles psychopathologiques. Il ne faut cependant pas s'en remettre qu'à eux puisque sans l'appui de la psychothérapie et/ou de la médication, ce traitement ne semble pas efficace. Il est important de noter également que le sport, comme activité comprise dans le cheminement scolaire, est un élément positif au développement de l'adolescent. Il contribue à développer une image de soi positive, à créer un réseau social et à réduire la détresse psychologique. Pour mesurer les effets bénéfiques du programme sport-études, la mesure d'estime de soi et la perception du soutien maternel seront abordés dans ce mémoire.

Stratégies d'adaptation :

La période de l'adolescence en est une de changements où le jeune développe une identité propre. Cette période correspond au moment où le jeune se détache progressivement de ses parents afin de se découvrir en tant que personne unique. Cette période est également caractérisée par la confrontation avec de nouveaux défis. L'individu autrefois couvé par la famille doit désormais développer son propre système de réponses cognitives et comportementales pour faire face à l'adversité. Dans ce changement de l'enfance à l'âge adulte, l'individu doit développer ce qu'on appelle des

stratégies qui ont pour but de maximiser son adaptation aux nouvelles demandes liées à son développement. La question suivante se pose désormais : les adolescents du programme sport-études se distinguent-ils des adolescents du programme régulier sur cette dimension ?

Définition

Le coping ou stratégies d'adaptation fait référence aux différentes stratégies utilisées par un individu lorsqu'une situation stressante se présente à lui. La formulation la plus connue du concept de coping a été proposée par Lazarus en 1966, en proposant une théorie transactionnelle du stress personne-environnement. Par la suite Lazarus et Folkman (1984) définirent le coping de manière plus précise dans un ouvrage majeur. Ils le décrivent comme « l'ensemble des efforts conscients, cognitifs et comportementaux, qui permettent de tolérer, d'éviter ou de minimiser l'effet du stress chronique (tracas quotidiens) ou circonstanciel (événement de vie) vers une plus grande adaptation psychosociale » (Dumont, Leclerc, & Pronovost, 2000 p. 61).

Le coping désigne de façon générale, un processus stabilisateur dans la gestion des événements difficiles et/ou stressants. Gestion qui poursuit deux buts principaux : aider le sujet à maintenir une adaptation psychosociale à son milieu, mais aussi éliminer ou réduire la détresse psychologique en lien avec cette situation. Le coping est une réponse à l'évaluation cognitive d'une menace, d'une perte ou d'un défi. Il se définit aussi

comme un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux pour gérer des demandes spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées comme épuisantes ou excédant les ressources de la personne. L'évaluation cognitive est le procédé par lequel la personne évalue parallèlement la signification de l'événement stressant sur son bien-être (évaluation primaire), et les différentes options de coping ainsi que les ressources personnelles et la disponibilité des ressources personnelles, familiales ou environnementales (évaluation secondaire) (Folkman, 1984 ; Lazarus & Folkman, 1986).

Selon Albaret (1995), le coping se met en place à partir de deux appréhensions primaires ; le sujet traite l'événement, puis le juge et l'interprète. Il peut s'agir d'une menace, lointaine ou non, d'un danger, d'une perte ou d'un défi. Le résultat de cette première évaluation provoquera la nature de l'émotion. Folkman (1984) fait également référence aux croyances populaires (ex. religion) ainsi qu'aux croyances spécifiques (ex. distorsions cognitives) lors de cette première évaluation. Simultanément, ou presque, se déroule une évaluation secondaire qui déterminera l'intensité de l'émotion. Elle fait référence aux capacités de contrôle perçues par le sujet lui-même (est-ce que je peux modifier la situation ?), ainsi qu'à son sens de l'efficacité personnelle (suis-je capable de modifier la situation ?). Plus les auto-évaluations seront négatives ou dramatiques, plus grand sera le stress perçu. Le désordre émotionnel naît de la discordance entre ces deux types d'appréhension et de l'incontrôlabilité de la situation. Le processus cognitif d'évaluation est déjà une réaction du sujet qui ne perçoit la signification d'un événement

qu'en fonction de sa capacité à y répondre. Selon ce même auteur, le coping n'est pas seulement limité aux situations éprouvantes, mais est aussi intégré aux nouveaux apprentissages de la vie, notamment à la période de l'adolescence (Albaret, 1995). Moos (1977) a d'ailleurs mentionné que la manière dont l'individu gère son stress est plus importante pour l'adaptation que l'événement stressant lui-même.

L'évaluation personnelle qu'un individu fait d'une situation est en constante évolution. A mesure que le contexte se développe, l'individu adapte sa perception. La réponse personnelle d'adaptation change de situation en situation (Anshel & Kaissidis, 1997). Ces auteurs suggèrent que, peut-être, les stratégies orientées vers la résolution du problème dépendent de la situation et que les stratégies orientées vers les émotions dépendent de la personnalité des individus.

Les stratégies de coping se divisent en deux catégories selon deux modes de fonctionnement humain ; soit l'approche ou l'évitement d'une situation stressante. Elles sont soit orientées vers la tâche, soit vers les émotions. Le coping centré sur la tâche (sur le problème) vise à affronter la situation stressante. Cela signifie que l'individu travaille directement pour modifier ou éliminer la situation stressante, changer ou éviter les personnes qui sont impliquées. L'individu doit pour ce faire, poser des gestes concrets et résoudre le problème à la source. Le coping centré sur l'émotion est pour sa part orienté vers les sentiments de l'individu afin de diminuer le stress engendré par la situation

stressante. Il met l'accent sur l'émotion ressentie et vise à faire changer le sentiment de malaise (Dumont, Leclerc, & Pronovost, 2000). Lazarus et Folkman (1984), considèrent le coping centré sur l'émotion comme un coping d'évitement. Ces auteurs déterminent que dans 98% des cas, les deux types de coping sont utilisés en complémentarité. Il y a d'abord la gestion des émotions afin de rendre la situation plus confortable pour la personne. Puis, après réflexion, il y a une mise en action afin de régler la situation et faire cesser la situation stressante (Folkman, 1984). Notons aussi que ces processus sont instables, ponctuels, changeants, car directement liés à la spécificité des événements (Albaret, 1995).

Il existe trois styles de coping développés auprès d'une population adolescente par Frydenberg et Lewis (1993). Deux d'entre eux sont jugés fonctionnels : le style « productif » fait référence au coping porté directement sur la gestion de la situation stressante, le coping « référence aux autres » qui fait également parti du coping centré sur le problème, mais en incluant la notion de recherche d'aide extérieure et de soutien social. Finalement, il y a le style « non-productif » qui fait référence aux stratégies visant à éviter le problème ou à ne pas s'en soucier (Frydenberg & Lewis, 1993, 1996). Ce dernier correspond au coping centré sur l'émotion selon le point de vue de Lazarus (Dumont, Leclerc, & Pronovost, 2000). Il est important de noter que le style non-productif n'est pas synonyme d'inutile ou de mauvais. Cela veut simplement signifier que l'effort n'est pas orienté vers la résolution du problème. De plus, il est important de

tenir compte du contexte avant de juger de la valeur adaptative d'une stratégie. Lors de situations où la résolution du problème est impossible, il est essentiel, afin de faire diminuer le stress et l'anxiété, d'adopter des stratégies de coping dites non-productives telles que faire baisser la tension, se divertir et même faire de l'évitement.

Le coping contribue à gérer les situations anxiogènes nouvelles inhérentes aux tâches développementales dont la crise d'adolescence (Albaret, 1995). Olbrich (cité dans Albaret, 1995 p. 214) est allé jusqu'à dire que le coping était l'essence même du changement à cette étape de la vie : le coping conduit à « une adaptation productive, (...) c'est un processus de développement ». L'adolescent devient ainsi « le producteur de son propre développement ». A ce stade, il est important de spécifier qu'une grande proportion des jeunes âgés entre 12 et 18 ans aux Etats-Unis utilisent des stratégies d'adaptation efficaces afin de faire face aux différents changements auxquels ils sont confrontés autant au niveau physique, psychologique que social (Plancherel & Bolognini, 1995). De plus, les adolescents utilisent souvent un nombre plus ou moins limité de stratégies et ils réutilisent souvent les mêmes quelques soit la situation. Frydenberg et Lewis (1996) font le même constat car le choix des différentes stratégies d'adaptation chez les adolescents est relativement stable.

Plancherel, Bolognini, Nunez et Bettchart (1993) ont trouvé qu'il existe un lien significatif entre les stratégies d'adaptation et la santé psychologique des adolescents. De

plus, il semble que le contexte culturel et l'éducation prodiguée par la famille, dont le soutien social, influencent le type de stratégie utilisé par l'adolescent (Shulman, Seiffge-Krenke, & Samet, 1987). Il existe aussi un lien entre l'estime de soi et le coping. Il semble que les adolescents qui sont bien adaptés à leur environnement démontrent une bonne estime de soi (Dumont & Provost, 1999 ; Herman-Stahl & Petersen, 1996).

Différences sexuelles

Si des évidences cliniques et développementales indiquent qu'il y a une différence sexuelle dans l'expression des comportements reliés aux rôles sociaux stéréotypés à savoir que « les femmes sont plus expressives et les hommes plus instrumentaux » (Hamilton & Fagot, 1988), l'utilisation des stratégies d'adaptation diffèrent entre les adolescentes et les adolescents. Plancherel et al. (1993) ont remarqué que les filles semblent disposer de davantage de stratégies que les garçons. Par contre, les filles optent plus souvent pour un coping non-productif de type centré sur l'émotion (Albaret, 1995 ; Dumont, Leclerc, & Pronovost, 2000). Les filles recherchent aussi plus le soutien social et l'investissement dans leurs amitiés que les garçons (Dumont, Leclerc, & Pronovost, 2000 ; Frydenberg & Lewis, 1993 ; Plancherel & Bolognini, 1995). Les adolescentes adoptent le style de coping « référence aux autres » pour faire face aux difficultés, ce qui correspond à un mouvement développemental normatif où les pairs occupent une place centrale à cette période de la vie (Dumont, Leclerc, & Pronovost 2000). Les garçons quant à eux utilisent davantage des stratégies de coping instrumentales orientées vers la

tâche (Hamilton & Fagot, 1998) ou vers l'humour (Plancherel & Bolognini, 1995). Une étude de Tank et Robbins (1979) qui examinait les stratégies de coping auprès d'étudiants de niveau collégial démontre que les garçons sont plus enclins que les filles à chercher des gratifications sexuelles ou à utiliser des drogues douces (marijuana), tandis que les filles sont orientées vers la rumination et deviennent dysfonctionnelles et irritables. Une étude menée par Fydenberg et Lewis (1993b) nous indique que les garçons utilisent davantage les sports alors que les filles cherchent pour leur part le soutien social. Par dessus tout, il y a une réponse adaptative similaire aux deux sexes et c'est celle-ci : analyser la source de stress, faire une action directe, chercher la compagnie (cité dans Hamilton & Fagot, 1998). Toujours selon Frydenberg et Lewis (1993), il semble qu'une des stratégies le moins souvent utilisées par les adolescents, quel que soit leur sexe, est la recherche d'aide professionnelle.

En résumé, on peut finalement penser que les adolescents qui pratiquent un sport de manière soutenue et structurée en viennent à développer des stratégies adaptatives plus productives que les autres jeunes de leur âge notamment orientées vers la recherche des autres. Le coping est le processus qui sert à gérer les émotions et les événements, ce sont les mécanismes d'adaptation à l'environnement. Les individus faisant preuves de stratégies de coping actives ou productives sont davantage protégés contre les problèmes psychologiques. D'autre part, il est possible de faire une différence entre les filles et les garçons en fonction des stratégies utilisées. Les filles ont davantage tendance à se tourner

vers les autres tandis que les garçons ont plutôt tendance à utiliser des moyens détournés tels le sport ou l'humour afin de mieux gérer leur stress.

Estime de soi

Puisque dans certaines situations les stratégies d'adaptation sont tributaires de la personnalité de l'individu, il devient dès lors intéressant de tenir compte de l'estime de soi dans cette étude. Il est permis de penser que des jeunes valorisés ouvertement, par une activité importante à leurs yeux, surtout si l'adolescent excelle dans ce domaine, auraient une estime de soi positive, ce qui pourrait s'avérer être un facteur de protection contre l'émergence de troubles psychopathologiques. Goni & Zulaika (2001) pensent que le développement positif de l'estime de soi par le biais de l'activité physique à l'école s'explique par la modification des aspects concrets de la dimension physique. Ainsi, une modification positive du niveau de compétence physique (sentiment d'auto-efficacité), des habiletés motrices et sportives favorisent le développement du concept de soi. Ces mêmes auteurs suggèrent également qu'il est possible d'optimiser l'amélioration de l'estime de soi via des programmes d'activités physiques ayant comme objectifs spécifiques la vérification des différentes dimensions du concept de soi (Gon & Zulaika, 2001).

L'estime de soi est définie différemment selon les théoriciens. Selon James (1892, cité dans Harter, 1986), « nous nous estimons en ce monde exactement d'après ce que

nous prétendons être ou prétendons faire ; nous prenons ici pour une mesure de notre valeur le rapport qu'il y a entre les résultats que nous obtenons et ceux que nous pensons pouvoir obtenir. » En bref, notre estime de soi est le résultat d'une proportion qu'il y a entre nos succès réels et nos succès espérés. Par contre, pour Cooley (1902, cité dans Harter, 1993 ; p.99), l'estime de soi est fondée sur le regard que les autres posent sur nous. « La valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions sociales et linguistiques à l'enfance ainsi que par l'apparition du « JE » dans le langage à cette période. Trois éléments sont ici présupposés ; l'existence chez les autres de pensées concernant notre apparence, la présupposition de son jugement concernant cette apparence et un sentiment au sujet de soi-même. » Cooley souligne donc que notre estime est bâtie en fonction du regard des autres. L'importance que nous accordons à ce regard n'est qu'une conséquence de la construction de l'individualité à travers le langage. Dans une vision plus contemporaine, Harter (1998) ainsi que Rosenberg (1979) nous proposent une autre définition de l'estime de soi. Elle tient plutôt compte de la perception personnelle de sa propre valeur. L'estime de soi est le reflet de la satisfaction entourant cette perception. Si l'individu est satisfait de la valeur qu'il s'accorde, il a une bonne estime de soi. En revanche, s'il est déçu de la valeur qu'il s'accorde, son estime de soi en souffrira.

A partir de l'âge de huit ans, l'estime de soi est directement influencée par la manière dont les enfants perçoivent leurs compétences dans les domaines où la réussite est

considérée comme importante (Harter, 1986, 1990, 1993 ; Rosenberg, 1979). De plus, il a été démontré que vers 13-15 ans, il y a une certaine stabilité au niveau de l'estime de soi chez les jeunes (Bettschart, Nunez, Bolognini, & Plancherel, 1994 ; Gecas, 1972). Là où nous devons porter une attention particulière à l'adolescence, c'est au niveau de l'estime de soi générée par les comportements sociaux et scolaires ainsi que par l'apparence physique. Les enfants et les adolescents jugent que les résultats scolaires ainsi que leurs comportements sont davantage importants face à leurs parents. Par contre l'apparence physique et les compétences athlétiques sont plus important face aux amis (Harter, 1993). De toute façon, l'importance accordée à l'opinion des autres, que ce soit parents ou amis, est fortement corrélée avec l'estime de soi (Harter, 1993). Dans ces diverses sphères, l'estime de soi est une variable dynamique qui est sujet à plusieurs changements à travers le temps (Baldwin & Hoffmann, 2002 ; Bolognini, Plancherel, Bettschart, & Halfon, 1996). D'ailleurs, selon Gecas (1972), la stabilité de l'estime de soi dépend de l'environnement social dans lequel l'adolescent est évalué. Elle serait toutefois plus authentique ou sincère si l'adolescent est en présence des pairs et des amis. Ce qui signifie que l'estime de soi de l'adolescent se module en fonction des personnes présente autour de lui. Toujours selon Gecas (1972), l'effet du soutien parental sur l'estime de soi des adolescents est différent selon la situation ; dans un contexte structuré (comme en classe ou avec sa famille) ou dans un contexte plus libre (avec les pairs), le soutien parental n'a pas le même influence. Dans un contexte plus libre, l'influence des pairs prime sur celui des parents.

Il est important de noter que l'estime de soi n'agit pas uniquement comme facteur de protection, mais influence aussi la structure de la personnalité. Il fut démontré que l'estime de soi, le soutien social et les stratégies d'adaptation sont des facteurs de protection au stress (Hay, Ashman & Van Kraayenoord, 1998 ; Bettschart et al., 1994 ; Bolognini et al., 1996). Ainsi, basé sur la conception de Harter (1993), on a développé un modèle qui propose une relation entre l'estime de soi et la santé mentale, avec comme hypothèse le rôle médiateur du soutien social (Bolognini et al., 1996). De manière plus pointue, sur la scène familiale, Bachman (1970), Gecas(1970) et Rosenberg (1965) ont identifié que certaines variables du comportement parental avaient une influence sur le développement de l'estime de soi des enfants et des adolescent, notamment, le soutien parental, l'encouragement, l'affection et un contrôle externe (Gecas et al., 1972). En extrapolant les résultats de Baldwin et Hoffmann (2002), les adolescents dont la cohésion familiale est pauvre ont tendance à utiliser des stratégies de coping inefficaces face au stress et sont plus à risque d'avoir une faible estime d'eux-mêmes que ceux dont la cohésion familiale est forte. Ce constat a aussi été établi par Harter (1990) qui trouve qu'il y a un lien très important entre le soutien social et l'estime de soi. Il est donc de mise d'étudier ces deux concepts simultanément.

Chez les pré-adolescents comme chez les adolescents, l'estime de soi est significativement influencé par les relations avec les pairs et les parents, ainsi que par

l'apparence physique (Baldwin & Hoffman, 2002 ; Gecas, 1972 ; Harter, 1996 ; Hay, Ashman, & Van Kraayenoord, 1998a). De son côté, Rosenberg (1989) a porté son attention sur les enfants de parents divorcés. Il semble que les enfants dont les deux parents sont encore ensemble ont une meilleur estime de soi que les enfants dont les parents sont séparés.

Plusieurs recherches se sont penchées sur la question de l'effet positif d'une bonne estime de soi au niveau physiologique. Comme l'ont démontré Yan Lan et Gill (1984), un faible niveau d'estime personnelle est généralement accompagné par un haut niveau de stress, alors qu'un haut niveau d'estime de soi indique un taux plus faible de stress. Ces observations furent confirmées par Weinberg et Gould (1997) qui affirmaient que le doute de soi provoque l'anxiété. Nolen et Hoeksema (1987) ont démontré que ceux qui agissaient pour sortir de leur dépression guérissaient plus rapidement que ceux qui restaient inactifs. Une hypothèse de Bettschart et al. (1994) est établie comme quoi l'estime de soi n'est pas seulement un facteur de protection contre l'anxiété et le stress, mais qu'un facteur constituant de l'individu et de sa santé psychique. Thoits (1995) quand à lui penche plutôt pour l'explication suivante : l'estime de soi ne serait pas un facteur de protection au stress comme le sont le soutien social ou les stratégies de coping, mais plutôt qu'elle influencerait l'individu à adopter des stratégies d'adaptation centrées sur le problème, donc plus efficaces surtout dans un contexte où la personne peut exercer un certain contrôle sur la situation.

Différences sexuelles

Dans un autre ordre d'idées, bon nombre de recherches ont démontré que l'estime de soi des filles était significativement plus faible que celle des garçons à l'adolescence (Baldwin & Hoffmann, 2002 ; Bettschart & al., 1994 ; Harter, 1993 ; Hay, Ashman, & Van Kraayenoord 1998b). Par contre Hay, Ashman et Van Kraayenoord (1998b) vont plus en profondeur en identifiant certaines sphères de l'estime de soi. Entre autre, les garçons démontrent une meilleur estime de soi en ce qui concerne les habiletés physiques et leur apparence physique (les filles sont plus critiques par rapport à leur apparence physique). Par contre, ils ne diffèrent pas des filles par rapport aux relations avec les pairs et leurs parents. Notons aussi que les garçons démontrent moins d'anxiété et une plus haute estime d'eux-mêmes au niveau des compétences sportives. Pour les filles, la perception de leur beauté physique diminue avec l'âge (au niveau secondaire), tandis qu'il n'y a pas de diminution pour les garçons (Harter, 1993). Un élément explicatif de l'estime de soi plus faible chez les adolescentes, comparativement aux garçons, est que les deux groupes ne prêtent pas la même importance aux mêmes éléments. Pour les garçons ce qui importe c'est l'intelligence, les compétences athlétiques et le pouvoir. Pour les filles, comme mentionné plus tôt, c'est leur apparence physique qui compte. Comme elles se perçoivent de moins en moins belles à mesure que leur physique change, leur estime d'elle-même diminue simultanément (Harter, 1993).

En résumé, l'estime de soi est un concept complexe qui peut être perçu de bien des manières. Cette étude prend appuie sur la conception moderne de Harter (1993) et Rosenberg (1979). Lorsqu'il y a une intervention avec la population adolescente, l'estime de soi est une variable qu'il importe de tenir compte puisque qu'elle est affectée par plusieurs autres variables. Les domaines spécifiques d'intérêts comme le sport, le soutien social, en particulier celui de la mère, sont des variables qu'il faut traiter en relation avec l'estime de soi (Harter, 1993). Il importe également de souligner la différence de genre où l'estime de soi des garçons est généralement plus élevée que celle des filles.

Soutien de la mère

Il est permis de penser que les jeunes sportifs participant au programme de sport-études bénéficient d'un support de leur famille qui est supérieur aux autres jeunes du même âge. De par la nature de leurs activités, la contribution des parents n'est pas négligeable. En effet, les parents sont souvent présents lors des activités sportives de leur enfant afin de les encourager et de leur donner un soutien financier tout au long de la carrière d'athlète de leur adolescent (Lastel, 1994). Le soutien familial, en particulier celui prodigué par la mère est un atout important pour l'adolescent débutant une formation sportive de haut niveau.

Définition

Tout d'abord, précisons ce que l'on entend par soutien social. Ce concept fait référence aux connections sociales fournies par l'environnement et qui peuvent être évaluées en terme de structure et de dimensions fonctionnelles (Procidano & Heller, 1983). Par conséquent, le soutien est un concept multi-dimensionnel car il ne s'agit pas seulement de quantifier le soutien social, mais de tenir compte également des différents types de soutien (socio-émotionnel et instrumental) et des sources multiples de ce soutien (famille, amis, entourage...).

Le soutien social a été largement défini comme une des ressources interpersonnelles significatives qui aurait un impact sur le fonctionnement de l'individu (Caplan, 1974). Plus précisément, en référence à la théorie de Cobb (1976), le soutien social est défini comme le sentiment d'être aimé, respecté et estimé par sa famille, ses amis et les autres. Ce sentiment constitue la perception subjective de l'information issue de l'existence de la relation de soutien ainsi que de l'interaction de l'individu avec son réseau de soutien. Dans un même ordre d'idée, Heller, Swindle et Dusenbury (1986) suggèrent que la perception du soutien est « l'évaluation générale qu'un individu développe dans différents domaines de sa vie où il croit qu'il est apprécié par les autres et a de la valeur à leurs yeux » (p.467). Ces mêmes auteurs avancent également que l'évaluation de notre valeur provient ou est influencée par l'évaluation que les autres ont de nous-même. Ceci forme la première composante de la perception du soutien social (Heller, Swindle, & Dusenbury, 1986 ; Thoits, 1986). On en déduit rapidement que la première étape de la

perception d'un bon soutien social est également la cause ou la conséquence d'une bonne estime de soi. Une facette importante du soutien social soulevée dans la documentation fait référence au stress lié aux interactions interpersonnelles dans lesquelles les membres du réseau social fournissent de l'aide. Le soutien social dans ce sens peut être considéré comme une aide à l'adaptation (Heller, Swindle, & Dusenbury, 1986). Le soutien social donne à l'individu un environnement positif qui sans personne aux alentours pourrait être davantage stressant (Cohen & Wills, 1985). Ces auteurs établissent également que le soutien social est en lien avec le bien-être personnel. Le soutien social agit de deux manières différentes. Premièrement, il intervient entre l'événement stressant et l'évaluation personnelle de cet événement. De cette manière, il prévient une évaluation qui pourrait être plus négative que n'est la situation en réalité. Deuxièmement, le soutien peut intervenir entre l'évaluation de la situation et la réponse émotionnelle à cette évaluation. En clair, l'émotion reliée à une évaluation défavorable d'une situation peut être amoindrie par la présence de personnes significatives (Cohen & Wills, 1985). De plus, il est évident, du moins selon Rutter (1985), que la relation harmonieuse entre les parents et les enfants constitue une certaine protection contre les risques de l'environnement et qu'elle favorise une bonne estime de soi.

Soutien parental

Dans la vie d'un adolescent, les parents ont un rôle de facilitateur et de motivateur. Ils se doivent d'être présents, d'assurer la sécurité du jeune, d'être un modèle ainsi qu'un

guide. À l'intérieur de ces rôles, ils doivent supporter leur enfant au niveau financier, émotionnel mais aussi de sa motivation. Une des raisons pour lesquelles le réseau familial est privilégié au réseau amical est que le premier est par nature plus stable que le second (Procidano & Heller, 1983). Malgré le fait que l'adolescence est souvent considérée comme étant une période de rupture entre le milieu familial et l'enfant (il a été prouvé théoriquement que durant l'adolescence, les relations avec les pairs de même sexe jouent un rôle crucial dans le processus de séparation de la famille d'origine ; Mayseless, Wiseman, & Hai, 1998), les recherches tendent à démontrer qu'il existe un lien qui perdure et qui reste significatif à travers le temps ; c'est le soutien de la famille (Mayseless, Wiseman, & Hai, 1998). La perception du soutien familial semble être stable et n'est pas influencée par des changements d'attitudes temporaires comme c'est le cas pour le réseau amical (Procidano & Heller, 1983). Par extension, il peut y avoir une influence de ce réseau en ce qui concerne une certaine dépendance matérielle ; du moment que les étudiants soient de niveau collégial et moins. Garnefski et Diekstra (1996) soutiennent que, dans le but de prévenir des problèmes de comportements et des difficultés émotionnelles, il est de mise d'identifier les familles qui risquent de ne pas offrir un soutien adéquat. Procidano et Heller (1983) affirment que c'est la perception du soutien social de la famille et des amis qui prédit le mieux la santé psychologique que les événements de vie ou les caractéristiques du réseau social eux-mêmes.

Il existe une analogie entre le modèle de perception sociale et la théorie de l'attachement selon laquelle le soutien social est un pré-requis pour le bien-être psychologique (Bowlby, 1966). Parmi les variables environnementales, qui sont fréquemment considérées comme modérateur de l'effet néfaste de stress sur la perception du bien-être général de l'individu, notons le soutien social (Cobb, 1976 cité dans Cauce, Felne & Primavera, 1982). D'autres études ont démontré que le soutien social contribue à la formation d'habiletés individuelles afin de mieux faire face au stress. En d'autres termes, il favorise la création ainsi que l'application de stratégies d'adaptation plus efficaces et agit comme médiateur aux conséquences des différentes crises de la vie en augmentant le bien-être psychologique en général (Cauce, Felner, & Primavera, 1982).

En ce qui concerne plus précisément le soutien prodigué par les parents des jeunes sportifs, il peut s'expliquer par le degré d'engagement que les parents démontrent afin que leur jeune performe dans une discipline sportive. La perception du support parental fait référence à l'impact que le réseau parental a sur l'individu (Procidano & Heller, 1983). Si le réseau donne du soutien, de l'information et de la rétroaction, alors la perception du soutien peut être définie comme l'extension de la réponse à ce besoin de soutien, d'information et de la rétroaction (Procidano & Heller, 1983). De plus ces mêmes auteurs suggèrent, tout comme Lazarus (1966), que la perception du soutien social est un élément important dans l'évaluation individuelle résultante des stratégies

d'adaptation au stress. La recherche de soutien est le résultat de l'évaluation d'une menace à laquelle l'individu doit répondre, mais où le besoin d'information et/ou d'aide est nécessaire pour réagir adéquatement contre la menace. L'aide est perçue comme disponible lorsqu'il y a présence d'un réseau social.

Une étude réalisée par Smith (1999) démontre qu'il existe un lien entre la perception d'un soutien positif de la part des pairs et le bien-être physique et la motivation à entreprendre une activité physique. Il démontre plus spécifiquement que ce soutien est lié à l'estime de soi du jeune ce qui contribue, avec la camaraderie, à prédire les affects en lien avec la motivation à s'investir dans une activité physique. Comme il a été démontré par Garnefski et Diekstra (1996), la perception du soutien familial et la perception du soutien amical sont tous deux inversement reliés aux symptômes de détresse et de psychopathologie. Cette relation est toutefois plus forte en ce qui concerne la perception du soutien familial alors que la perception du soutien amical serait davantage associée aux compétences sociales. De plus, la perception du soutien familial n'est pas affectée par l'humeur (positive ou négative) comparativement à la perception du soutien des pairs qui serait variable en fonction de l'humeur (Procidano & Heller, 1983). Un effet compensatoire a été démontré par Garnefski et Diekstra (1996) dans la relation mère-enfant. En d'autres termes, ils expliquent qu'un haut degré de soutien peut compenser pour une autre relation plus faible, en autant que cette relation compensatoire soit en lien avec la relation déficitaire et concernée dans le problème. Par exemple, si

l'adolescent vit des difficultés au niveau de sa famille immédiate, sa relation avec ses grands-parents peut avoir un effet compensatoire et tempérer les conséquences inhérentes à son problème familial.

Plusieurs recherches en enfance prennent comme objet d'étude le lien entre la mère et l'enfant (Bunnell, 1980 ; Longfellow, 1979 ; Bowlby, 1966, 1982). Ce lien semble d'ailleurs plus significatif que celui qu'a l'enfant avec son père. Bien qu'à l'adolescence la différence dans l'intensité de l'attachement parents-enfant semble s'atténuer (Collins, 1990), le soutien prodigué par la mère paraît avoir une signification particulière pour l'adolescent. En effet, les adolescents ayant entre 10 et 15 ans perçoivent leur mère comme plus acceptante et plus chaleureuse que leur père (Collins, 1990). Cloutier (1996) indique également que chez les adolescents, tant les garçons que les filles, la mère est considérée comme le parent « principal », celui avec qui le jeune a une meilleure communication. L'estime de soi est également affectée en fonction du soutien de la mère. De fait, si la mère démontre un intérêt suffisant pour son adolescent, le puni, mais aussi lui donne chaleur, attention, et présence, ce comportement est associé à une bonne estime de soi de la part de l'enfant (Rosenberg, 1989). Ce même auteur a comparé des mères qui avaient des comportements coercitifs avec des mères qui, à l'opposé ignoraient pratiquement leur enfant. Les enfants qui démontraient une meilleure estime d'eux-même étaient ceux dont la mère donnait un minimum d'attention, c'est-à-dire la mère qui puni, réprimande, est à l'occasion désagréable ; la mère autocratique.

D'ailleurs, les enfants dont les parents sont davantage disponibles et encourageants face à leur discipline sportive tendent à mieux réussir dans cette même discipline (Hoyle & Leff, 1997). Selon Baldwin et Hoffman (2002), une meilleure cohésion familiale est un meilleur indicateur d'une bonne estime de soi chez l'adolescent que le sexe ou l'âge du jeune. Dans la majorité des familles où il existe une relation chaleureuse et plaisante entre l'enfant et les parents, cette relation continue d'influencer le développement de l'adolescent tout au long de leur vie (Offer, Ostrov & Howard, 1981 ; cité dans Collins, 1990).

Soutien social chez les jeunes athlètes

Leff et Hoyle (1997) soutiennent que les parents qui prodiguent un soutien à leur enfant participant à une activité sportive sont plus enclin à voir s'accroître le plaisir de leur jeune face à cette activité. Le soutien des parents est un facteur facilitant la participation athlétique ainsi que la performance. Bien entendu, le soutien ci-haut mentionné met l'emphasis sur la perception de l'enfant d'un tel soutien, et non pas sur le comportement objectif du ou des parents (Hoyle & Leff, 1995). La perception de ce soutien est souvent la conséquence de bien des gestes prodigués par les parents qui veulent voir leur enfant réussir dans les sports. Par exemple, les changements d'horaire des parents en fonction de l'horaire de compétition du jeune, l'adaptation pour l'heure du souper, le transport, la réorganisation des vacances... (Snyder & Purdy, 1982). Ces comportements peuvent être interprétés par l'enfant comme des encouragements, du

soutien ainsi qu'une forme d'implication dans l'activité sportive de la part des parents. Lors de la même étude, Snyder & Purdy (1982) ont relevé que ce sont les mères qui font preuve d'une meilleure socialisation envers leur enfant que les pères, en ce sens où elles sont davantage portées à se préoccuper de leurs résultats et de leur comportement ce qui est davantage perçu comme supportant par eux.

En résumé, il semble que le soutien social joue un rôle protecteur contre le stress. Il tient une place non négligeable dans le développement de l'estime de soi chez l'adolescent et dans la formation et la motivation des jeunes athlètes. La mère de l'adolescent tient également un rôle privilégié dans sa jeune carrière. Il apparaît qu'à l'adolescence c'est généralement cette dernière qui occupe une place privilégiée auprès du jeune en ce qui a trait à la solidité du lien et à la chaleur de la relation. De manière plus générale, le soutien social occupe également une place importante dans la dimension sportive. La participation aux activités sportives crée des occasions de socialisation, développe une bonne estime de soi et fait partie intégrante du sentiment de sécurité en lien avec le soutien affectif, social et financier. Il y a finalement une corrélation importante entre la perception du soutien familial et la participation à une activité sportive.

Objectifs et Hypothèses

L'objectif central de cette étude consiste à mettre en évidence les bienfaits du programme alliant le sport et les études sur des variables personnelle (estime de soi et stratégies adaptatives) et environnementale (soutien maternel) en comparaison au programme régulier. Trois hypothèses ont été formulées dans le cadre de cette étude, dont une de nature exploratoire.

Différences entre les groupes : Par rapport aux élèves du secteur régulier, ceux du secteur sport-études auront une meilleure perception du soutien maternel, une meilleure estime de soi et adopteront davantage des stratégies adaptatives de style productive. Les style non productif et référence aux autres seront utilisé de manière similaire.

Différences sexuelles : En ce qui concerne l'estime de soi, il est attendu que les garçons auront un score plus élevé que celui des filles. En ce qui concerne les stratégies d'adaptation, les filles devraient adopter les styles référence aux autres et non-productif plus régulièrement que les garçons. Par contre, pour ce qui est du style productif, les deux sexes devraient s'équivaloir. Finalement, les élèves du sport-étude obtiendront de meilleurs scores en ce qui à trait à la relation avec la mère.

Hypothèse exploratoire : En dernier lieu, les stratégies d'adaptation, l'estime de soi et la perception du soutien de la mère seront observées en fonction des résultats scolaires (supérieurs et inférieurs) des participants des deux groupes. Pour ce faire, quatre sous-groupes seront créés. Les meilleurs et les plus faibles au niveau scolaire de chaque secteur (régulier et sport-études) seront comparés entre eux. Il est prévu que les élèves ayant des résultats scolaires supérieurs et faisant partie du programme sport-études

auront une meilleure estime de soi et utiliseront davantage de stratégies de coping productive. Il n'y aura pas de différence significative en ce qui concerne les deux autres styles de coping (référence aux autres et non productif).

MÉTHODE

A l'intérieur du présent chapitre seront exposés les divers éléments méthodologiques de l'étude. Une description de l'échantillon sera élaborée en premier lieu, puis suivra la présentation du déroulement de la collecte des données. Enfin, la dernière section portera sur la description des instruments de mesure utilisés.

Participants

Les participants à cette étude sont des élèves de troisième secondaire faisant partis des programmes sport-études et du secteur régulier d'une école secondaire de la région de la Mauricie. Un total de 98 élèves ont participé à cette étude. Deux groupes du secteur sport-études furent rencontrés ($n = 49$). Un autre groupe composé d'étudiants provenant du secteur régulier fut également formé ($n=49$). Les élèves de ce dernier groupe furent appariés aux élèves du programme sport-études en fonction du sexe, de l'âge et des résultats scolaires. Chaque groupe détient un nombre équivalent de garçons ($n=31$) et de filles ($n=18$) âgés entre 14 et 15 ans (moyenne de 14.27 ans, $\text{é.t.} = 0.44$). En ce qui concerne les résultats académiques, les participants avaient obtenu une moyenne générale de 82.68 ($\text{É.T.} = 6.63$).

Critères d'admission des élèves au programme sport-études

Les jeunes qui souhaitent poursuivre leurs études à l'intérieur d'un programme spécialisé comme celui de sport-études doivent satisfaire à certaines conditions. Tout

d'abord, les résultats scolaires doivent être convenables, c'est-à-dire que les notes en français, mathématique et anglais doivent être supérieures à 72% et ils ne doivent rapporter aucun échec dans les autres matières. Selon les normes du programme scolaire, l'étudiant doit maintenir cette moyenne tout au long de sa formation. Au niveau sportif, l'athlète doit à priori être recommandé par sa fédération sportive. Pour ce faire, le jeune doit, à l'intérieur de sa pratique sportive, faire parti de l'élite ou être en voie de le devenir (relève). Il doit également faire preuve d'un bon comportement, il doit ainsi respecter les règlements de l'école sous peine d'expulsion du programme (consommation de drogue, comportement délinquant, etc.).

A l'intérieur de ce programme, la grille horaire est modifiée afin de faciliter le développement sportif de chaque élève. Au lieu de cinq périodes de 60 minutes de cours par jour, l'athlète participe à trois périodes de cours par jour en avant-midi alors que les deux autres périodes en après-midi sont consacrées soit à l'étude et au devoir, soit à l'entraînement. L'élève s'engage également à s'entraîner un minimum de 15 heures par semaine dans sa discipline sportive. Ces heures sont réparties à travers la semaine selon les disciplines et les différents clubs sportifs impliqués.

Instruments de mesures

Un questionnaire de renseignements généraux et quatre instruments de mesures ont été utilisés (indépendamment des résultats scolaires qui ont été fournis par l'institution

scolaire et qui sont concomitants à la collecte de données. Les résultats fournis sont ceux en français, mathématique ainsi que la moyenne générale obtenus à la première étape de l'année en cours). Tous les questionnaires présentés aux élèves du programme sport-études sont de type papier/crayon et ont été remplis lors d'une période de cours sous la supervision d'un étudiant en psychologie. Hormis le questionnaire de renseignements généraux, les trois autres questionnaires furent utilisés afin d'évaluer les variables dépendantes de l'étude, à savoir les stratégies d'adaptation, l'estime de soi et le type de soutien maternel. Tous les questionnaires sont présentés à l'appendice A.

Questionnaire de renseignement généraux : Ce questionnaire a été élaboré pour cette étude. Il comprend 12 questions objectives qui ont pour but de recueillir certains renseignements sur les participants afin de faciliter le travail de pairage entre les participants du programme sport-études et ceux du programme régulier. Les renseignements demandés sont : l'âge, le sexe, la perception de leur rendement scolaire ainsi que leur situation familiale. La durée de passation du questionnaire est d'environ 5 minutes.

Questionnaire sur les stratégies adaptatives : Le Adolescent Coping Scale a été développé par Frydenberg et Lewis (1993a). Cette version a été traduite et validée auprès d'élèves québécois (cité dans Dumont et al., 2000). Ce questionnaire fait référence aux stratégies que l'individu a tendance à utiliser dans les situations en général. C'est un

auto-questionnaire de 79 items. Ces derniers sont cotés sur une échelle de type Likert variant de l'énoncé « *ne s'applique pas* » (1) à « *utilisé très souvent* » (5). Les participants doivent indiquer la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies lors de situations stressantes. L'analyse des résultats permet de mettre en relief 18 stratégies d'adaptation bien précises. Ce questionnaire identifie trois styles de coping soit : le style productif (ex : travailler à résoudre ce qui cause le problème, voir le bon côté des choses), le style non productif (ex : m'inquiéter à propos de mon avenir, je laisse tomber) et le style référence aux autres (ex : parler aux autres, se donner mutuellement du support). Les stratégies relative au style productif sont les suivantes : travailler à résoudre le problème (items 2, 18, 32, 44 et 78), travailler fort pour réussir (items 3, 19, 25, 45 et 60), se centrer sur le positif (items 21, 35, 47 et 62), chercher à se détendre et à se divertir (items 26, 46 et 74) et finalement, faire des activités physiques (items 4, 20 et 34). Les stratégies relative au style non-productive sont les suivantes : s'inquiéter (items 7, 24, 37 et 64), adopter une pensée magique (items 13, 29, 41, 54 et 69), ne rien faire (items 9, 10 et 55), faire baisser la tension et se défouler (items 12, 27, 68, 75 et 79), ignorer le problème (items 16, 58, 65 et 76), s'accuser et se blâmer (items 42, 56 et 70), garder pour soi (items 15, 30, 43 et 57), somatiser (items 28 et 63) et finalement, se soucier de ses liens d'appartenance (items 8, 33, 38, 50 et 66). Les stratégies relative au style référence aux autres sont : rechercher le soutien social (items 1, 17, 31, 59 et 71), investir dans les amis (items 11, 14, 40, 53 et 77), entreprendre des activités sociales (items 39, 49, 52 et 67) et finalement rechercher de l'aide professionnelle (items 6, 23,

61 et 72). Lors de l'analyse des données, aucune recodification des variables n'a été nécessaire.

Les coefficients de consistance interne pour les différents style de coping, validé auprès de québécois, se situent entre .88 à .90 (cité dans Dumont et al., 2000). Dans la présente étude, les alphas varient entre .87 et .88. De manière plus détaillée, l'alpha pour le style productive est de .87, pour le style référence aux autres est de .88 et pour le style non productive est de .88.

Questionnaire sur les relations avec les parents : Ce questionnaire a été créé par Mayseless, Wiseman, & Hai (1998) et traduit par Dumont (2001). Cet instrument est composé de 63 items pour chacune des versions (relation avec la mère et relation avec le père). Son évaluation porte sur la perception des relations parentales ainsi que la satisfaction du support reçu. L'échelle de type Likert, variant de *jamais vrai* (1) à *toujours vrai* (6), demande au participant d'évaluer des affirmations concernant sa mère comme par exemple : « Elle insiste pour que je fasse exactement comme elle me dit » ou « Elle me laisse sortir chaque soir quand je veux ». Ce questionnaire permet d'identifier sept (7) domaines reliés à la relation entre le parent (mère) et l'adolescent. La proximité émotionnelle ($\alpha=.90$) est soulignée par les items 1, 9, 16, 23, 29, 34, 43, 49, 53 et 63, pour la communication ($\alpha=.89$) il s'agit des items 8, 13, 18, 28, 35, 42, 46, 51, 55 et 61. La mutualité/réciprocité ($\alpha=.84$) s'interprète en fonction des items 5, 14, 20, 27, 36, 41 et

52, pour la confrontation ouverte ($\alpha=.86$) il s'agit des items 6, 12, 21, 26, 33, 39, 48, 54, 58 et 62. Le rejet et la froideur ($\alpha=.84$) font référence aux items 3, 11, 19, 25, 31, 38, 45, 50, 56 et 60, l'autonomie ($\alpha=.82$) est évalué par les items 4, 7, 15, 24, 30, 37, 44 et 57 et finalement la supervision ($\alpha=.80$) est décelée en interprétant les items 2, 10, 17, 22, 32, 40, 47 et 59.

Les alphas de Cronbach des différentes échelles de la version « relation avec la mère » mère, donné par Mayseless, Wiseman et Hai (1998), varient entre .80 et .90. Les alphas dans le cadre de cette étude, toujours pour cette version, se situent entre .77 et .94. Plus précisément, pour l'échelle de proximité, l'alpha est de $\alpha=.94$, pour l'échelle de communication avec la mère de $\alpha=.93$, pour l'échelle de mutualité et réciprocité l'alpha est de $\alpha=.80$, pour celle de rejet, $\alpha=.92$, en ce qui concerne l'autonomie l'alpha est de $\alpha=.77$ et finalement pour ce qui est de l'échelle de supervision, l'alpha est de $\alpha=.85$. Il est également important de préciser qu'aucune recodification des variables n'est nécessaire pour l'analyse de cette échelle.

Questionnaire d'estime de soi de Rosenberg (RSES) : Il s'agit de la traduction française du Rosenberg Self-Esteem Scale (1965) (Marcotte, 1995). Ce questionnaire est composé de dix items évaluant l'auto-acceptation du jeune. Les questions sont cotés sur une échelle de type Likert variant de « *tout à fait d'accord* » (1) à « *pas du tout d'accord* » (4). Les participants doivent répondre à des affirmations portant sur leur propre

acceptation : « Je considère que j'ai au moins autant de valeur que les autres », « Il m'arrive parfois de me sentir inutile ». La consistance interne a été jugée satisfaisante par plusieurs études. Dans une étude menée auprès d'adolescents québécois, Marcotte (1995) rapporte un alpha de Cronbach de .83. L'analyse de cohérence interne obtenue dans cette étude est de .91. Les items 1, 2, 4, 6 et 7 sont à recoder.

Déroulement

Les élèves du secteur sport-études et du secteur régulier, sur une base volontaire et avec le consentement de leur parent ou tuteur, répondirent aux différents questionnaires à l'intérieur d'une période régulière de cours. Il importe de noter qu'un formulaire de consentement fut signé soit par les parents et par les élèves eux-mêmes (appendice B). Le temps alloué à cette activité fut de 30 minutes. La direction fut également approchée afin de répertorier les résultats académiques pour les élèves participants. Comme ce mémoire de recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche à longitudinale sur le stress et les étudiants qui travaillent à temps partiel, les données des élèves du secteur régulier furent obtenues à même cette banque de données. C'est d'ailleurs de cette manière que nous avons pu avoir un échantillon suffisamment grand afin d'apparier les sujets des deux groupes de comparaison.

RÉSULTATS

La prochaine section est présentée en deux parties. La première présente les différentes analyses statistiques effectuées dans le cadre de cette étude. La deuxième, pour sa part, fait état de la présentation des résultats obtenus lors de ces analyses.

Analyse des données

Dans le but de vérifier les différentes hypothèses de cette étude, le questionnaire de coping a été utilisé afin de déterminer la moyenne d'utilisation des différents styles d'adaptation (productif, non-productif et référence aux autres), ainsi que les 18 stratégies de coping qui ont servi à les créer. En ce qui concerne le questionnaire d'estime de soi, une moyenne globale a également été calculée en prenant soin d'inverser les items 1, 2, 4, 6, et 7 (1=4, 2=3, 3=2, 4=1). En dernier lieu, un score moyen a également été calculé pour les sept différentes sous-échelles du questionnaire qui évaluent la perception qu'a l'adolescent de sa relation avec sa mère.

Afin de vérifier les hypothèses de recherche, différentes analyses statistiques furent utilisées. Des analyses de variance à schème multifactoriel (ANOVA) furent effectuées en fonction du sexe (garçons, filles) et du groupe (sport-études, régulier) pour les trois types de coping, l'estime de soi et les sept aspects de la relation avec la mère.

Afin de mieux comparer les stratégies de coping préconisées par les élèves des deux groupes et selon le sexe des participants, une analyse de variance multivariée (MANOVA) fut effectuée pour les 18 stratégies d'adaptation mentionnées précédemment. Une matrice de corrélation a aussi été élaborée dans le but de déceler des liens potentiels entre les diverses variables.

Finalement, dans le cadre de l'hypothèse exploratoire, les élèves des groupes sport-études et régulier seront comparés sur la base des résultats scolaire. Plus spécifiquement, les élèves les plus performants sont comparés à ceux ayant une moyenne générale inférieure à la moyenne de l'échantillon. Les élèves ont été divisés de la manière suivante : le tiers des élèves ayant obtenu les meilleurs résultats a été comparé aux tiers des élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles, et ce à l'intérieur des deux groupes sport-études et régulier. Compte tenu de la taille plus réduite de ce sous-échantillon, une analyse de type Kruskal-Wallis a été effectuée. La taille de l'échantillon se présente ainsi : le groupe performant du sport-étude, $n = 16$, le groupe performant du secteur régulier, $n = 17$, le groupe plus faible du sport-étude, $n = 18$ et le groupe plus faible du secteur régulier, $n = 17$.

Présentation des résultats

Hypothèse des différences entre les groupes

L'hypothèse initiale étant que les élèves appartenant au groupe de sport-études auraient des stratégies de coping plus productives, une meilleure estime de soi, et présenteraient une relation plus positive avec leur mère comparativement aux élèves du groupe régulier. Les résultats présentés au Tableau 1 démontrent que cette hypothèse n'est pas confirmée. Aucune différence significative entre les deux groupes d'élèves n'est rapportée. Il faut dire qu'en lien avec le nombre élevé de comparaison une correction de Bonferroni a dû être appliquée pour chaque variable. Par contre, il peut être intéressant de spécifier qu'à trois reprises on dénote des différences significatives avant l'application de cette correction, entre le groupe sport-études et le groupe régulier. Les éléments sont les suivants : le coping productif ($p=.024$), l'estime de soi ($p=.052$) et l'autonomie face à la mère ($p=.053$). En effet, les élèves du groupe sport-études auraient tendance à utiliser davantage les stratégies productives et verraient leur estime d'eux-mêmes sensiblement plus faible que les élèves du groupe régulier. L'autre tendance décelée indique que le groupe faisant partie du secteur régulier semble avoir une plus grande autonomie face à leur mère comparativement aux élèves appartenant au groupe sport-études.

En résumé, contrairement aux prédictions, la tendance concernant l'estime de soi présente des résultats inverses qui donneraient aux élèves du secteur régulier une meilleure estime de soi que ceux du secteur sport-études. Les résultats n'indiquent aucune différence significative inter-groupes en ce qui concerne le type de style de

Tableau 1

Analyses de variance (sexe par groupe) pour l'ensemble des variables

N = 98	<u>Sexe</u>		<u>Groupe</u>		<u>valeur F</u>		
	Filles	Garçons	sport-études	régulier	sexe	groupe	sexe x groupe
	moy.	moy.	moy.	moy.			
<u>Estime de soi</u>	31.00	34.22	31.92	34.15	7.38*	3.87	0.034
<u>Stratégie d'adaptation</u>							
Productif	3.70	3.72	3.84	3.59	0.031	5.29	0.26
Non productif	2.60	2.46	2.56	2.46	2.05	0.92	1.57
Référence aux autres	2.76	2.34	2.47	2.52	13.11**	0.15	1.58
<u>Relation avec la mère</u>							
Proximité émotionnelle	46.08	44.68	43.82	46.80	0.41	2.26	0.42
Communication	44.64	41.44	40.84	44.73	1.76	2.85	0.02
Mutualité/réciprocité	29.39	28.72	28.29	29.75	0.22	1.32	0.01
Confrontation ouverte	26.42	24.21	25.51	24.57	0.83	0.18	0.27
Rejet	24.58	24.77	24.92	24.45	0.01	0.04	0.01
Autonomie	25.03	29.19	26.41	28.89	9.47***	3.83	4.70
Supervision	25.44	24.51	25.10	24.61	0.36	0.11	0.01

* Correction de Bonferroni pour l'estime de soi = $p < .05$ **Correction de Bonferroni pour les stratégies d'adaptation = $p < .016$ ***Correction de Bonferroni pour la relation avec la mère = $p < .007$

coping utilisée, exception faite de la tendance des élèves du groupe sport-études à utiliser de meilleures stratégies adaptatives que ceux du secteur régulier. Et finalement, aucune

différence significative ne fut décelée entre les deux groupes pour les sept dimensions de la relation avec la mère, sauf en ce qui a trait aux différentes tendances statistiques. L'hypothèse principale concernant les différences entre les deux programmes d'étude s'avère donc infirmée.

La deuxième hypothèse faisait référence aux différences sexuelles et affirmait que les garçons auraient une estime d'eux-mêmes supérieure à celle des filles. De plus, il y aurait des différences en ce qui concerne les différentes styles d'adaptation préconisées. Les filles se tourneraient davantage vers les autres et opteraient plus fréquemment pour un style de coping non productif que les garçons. En ce qui concerne les stratégies productives, il ne devrait pas y avoir de différence significative selon le genre de l'élève.

Les résultats présentés dans le Tableau 1 indiquent qu'il y a effectivement une différence sexuelle en ce qui a trait à l'estime de soi d'après lesquels, les garçons ont une estime d'eux-mêmes supérieure à celle des filles ($F(1,92) = 7.38 \ p < .01$). Il y a également une différence significative au niveau des stratégies d'adaptation préconisées par les deux sexes. En effet, les filles utilisent davantage les stratégies d'adaptation de style référence aux autres plus souvent que les garçons ($F(1,92) = 13.11 \ p < .001$). Par contre il n'y a pas de différences significatives entre les deux sexes en ce qui concerne les styles productif et non productif. De plus, les résultats n'indiquent aucune différence sexuelle sur le plan de la relation avec la mère, à l'exception des garçons qui se

perçoivent comme plus autonomes face à leur mère comparativement aux filles ($F(1,89) = 9.47, p < .01$). Les résultats nous démontrent également qu'il n'existe aucun effet d'interaction du groupe et du sexe sur les différentes variables dépendantes analysées.

En résumé, l'hypothèse des différences sexuelles s'avère partiellement confirmée. Comme prévu, l'estime des filles, comparativement à celle des garçons, est moins élevée. En ce qui concerne les styles d'adaptation, les filles utilisent davantage celui faisant référence aux autres, alors qu'il n'y aurait pas de différence sexuelle significative en lien avec les autres styles de stratégies (productif et non productif), ce qui vient contredire partiellement l'hypothèse de départ concernant les stratégies non productives. Il apparaît également que les garçons se perçoivent comme démontrant une plus grande autonomie face à leur mère que les filles, mais pour ce qui est des autres dimensions de la relation avec la mère il n'y a pas de différences significatives.

Analyse de la variable coping

Trois analyses de type MANOVA furent effectuées afin de vérifier les différences entre les groupes d'appartenance et le sexe des sujets en fonction des trois styles de coping pris séparément. Bien qu'il n'y ait pas de différence significative entre les élèves des deux programmes scolaires pour les trois types de stratégies de coping (voir tableau 1), quelques différences sont observables si l'on tient compte des 18 stratégies prises séparément.

Tableau 2
Différences de groupe sur l'ensemble des stratégies de coping

Variable	Sport-Études		Régulier		MANOVA
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	p<
<u>Style productif</u>					
Résoudre le problème	3.56	0.66	3.32	0.59	ns
Travailler fort	4.02	0.53	3.75	0.65	.028
Centrer sur le positif	3.47	0.85	3.38	0.66	ns
Se divertir	4.01	0.74	3.95	0.73	ns
Faire des activités physiques	4.28	0.84	3.71	1.06	0.004
Wilks = .87, F (5,90) = 2.65 p.<.05					
<u>Style référence aux autres</u>					
Recherche de soutien social	2.91	0.96	2.93	0.80	ns
Investir dans les amis	3.18	0.68	3.20	0.82	ns
Faire des actions sociales	1.49	0.61	1.53	0.68	ns
Recherche d'aide professionnelle	2.02	1.03	2.14	0.84	ns
Wilks = .99, F (4,91) = 0.12 p=ns					
<u>Style non productif</u>					
Faire baisser la tension	2.16	0.70	2.01	0.60	ns
Ignorer	2.30	0.86	2.28	0.70	ns
S'accuser	2.45	1.15	2.11	0.95	ns
Garder pour soi	2.82	0.88	2.51	0.74	ns
S'inquiéter	2.70	0.86	2.70	0.96	ns
Pensée magique	2.91	0.67	2.91	0.67	ns
Ne rien faire	1.92	0.69	1.89	0.70	ns
Somatiser	1.82	0.73	1.99	0.98	ns
Se soucier du lien d'appartenance	3.25	0.57	3.14	0.61	ns
Wilks = .87, F (9,85) = 1.46 p=ns					

Tout d'abord, notons un effet lié au groupe d'appartenance sur certaines stratégies de coping de nature productive (Tableau 2). Les adolescents du groupe sport-études semble travailler plus fort pour résoudre leur problème comparativement aux jeunes du programme régulier ($F(1,94) = 5.01$ $p < .05$) (exemple d'item : penser à ce que je fais et pourquoi je le fais). De plus, comme on s'y attend, les jeunes du programme sport-études utilisent davantage l'activité physique que ceux du secteur régulier ($F(1,94) = 8.53$ $p < .01$) (exemple d'item : aller faire du conditionnement physique). Notons également qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes sur les stratégies d'adaptation non-productives et faisant référence aux autres.

Lors d'une analyse précédente (voir Tableau 1), les résultats ont démontré qu'il n'y avait pas de différence sexuelle au niveau de deux des trois styles de stratégies préconisées (productif et non productif). Il est intéressant de constater que si les stratégies d'adaptation sont scrutées dans le détail, certaines différences sexuelles existent en ce qui concerne les stratégies formant les trois styles de coping (voir Tableau 3). Alors que les statistiques précédentes nous indiquaient qu'il n'y avait pas de différence significative entre les garçons et les filles en ce qui a trait aux stratégies productives, dans le détail il en existe certaines. Les filles tentent davantage de résoudre le problème que les garçons ($F(1,96) = 5.37$ $p < .05$) (exemple d'item : travailler à résoudre le problème au meilleur de mes capacités). Les garçons, pour leur part, utilisent

Tableau 3
Différences sexuelles sur l'ensemble des stratégies de coping

Variable	Garçons		Filles		MANOVA
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	p<
<u>Style productif</u>					
Résoudre le problème	3.31	0.65	3.62	0.60	.023
Travailler fort	3.84	0.66	3.92	0.54	ns
Centrer sur le positif	3.43	0.69	3.39	0.88	ns
Se divertir	3.95	.70	4.00	0.79	ns
Faire des activité physiques	4.22	0.86	3.61	1.07	.003
Wilks = .78, F (5,92) = 5.04 p<.000					
<u>Style référence aux autres</u>					
Recherche de soutien social	2.60	0.76	3.44	0.82	.000
Investir dans les amis	2.99	0.75	3.54	0.59	.000
Faire des action sociales	1.55	0.67	1.49	0.64	ns
Recherche d'aide professionnelle	2.02	0.88	2.22	1.01	ns
Wilks = .72, F (4,93) = 9.13 p<.000					
<u>Style non productif</u>					
Faire baisser la tension	1.95	0.59	2.35	0.70	.003
Ignorer	2.43	0.75	2.10	0.80	.046
S'accuser	2.11	0.90	2.57	1.24	.036
Garder pour soi	2.76	0.84	2.52	0.79	ns
S'inquiéter	2.56	0.79	2.94	1.02	.039
Pensée magique	2.86	0.63	2.99	0.73	ns
Ne rien faire	1.92	0.70	1.91	0.71	ns
Somatiser	1.81	0.79	2.11	0.96	ns
Se soucier du lien d'appartenance	3.14	0.58	3.27	0.61	ns
Wilks = .76, F (9,87) =3.12 p<.01					

davantage l'activité physique que les filles pour faire face à leurs difficultés ($F(1,96) = 9.48$ $p.<.01$) (exemple d'item : faire du sport).

Il y a également un effet du sexe sur certaines stratégies faisant référence aux autres. Les filles recherchent plus le soutien social que les garçons ($F(1,96) = 26.18$ $p.<.001$) (exemple d'item : parler aux autres et se donner mutuellement du support) et s'investissent davantage dans leurs relations amicales ($F(1,96) = 14.40$ $p.<.001$) (exemple d'item : rencontrer des amis).

Le sexe influence également certaines stratégies de type non productive. De manière spécifique, les filles utilisent plus de stratégies visant à faire baisser la tension ($F(1,95) = 9.06$ $p.<.01$) (exemple d'item : pleurer ou crier), ont tendance à s'auto-déprécier ou à s'accuser personnellement ($F(1,95) = 4.52$ $p.<.05$) (exemple d'item : me critiquer) et ruminent ou s'inquiètent davantage de la situation stressante ($F(1,95) = 4.37$ $p.<.05$) (exemple d'item : m'inquiéter à propos de mon avenir) que les garçons. De leur côté, ces derniers ont tendance à scotomiser ou ignorer le problème ($F(1,95) = 4.09$ $p.<.05$) (exemple d'item : ignorer volontairement le problème).

En résumé, les deux groupes d'élèves se distinguent quant à l'utilisation de deux stratégies de coping très précises. Les élèves du programme sport-études utilisent davantage les stratégies « travailler plus fort à la résolution de problème » et

« s'impliquer davantage dans des activités physiques » afin de mieux faire face au stress. En ce qui concerne les différences sexuelles, les garçons et les filles se distinguent davantage. Les filles utilisent davantage les stratégies : travailler plus fort pour résoudre le problème, rechercher plus de soutien social, investir davantage dans leurs amis, tenter de faire baisser la tension et ont tendance à se blâmer et à s'inquiéter davantage que les garçons. Pour leur part, les garçons font plus d'activité physique et ignorent davantage le problème que les filles.

Relations entre les variables

Le Tableau 4 présente une matrice de corrélations incluant toutes les variables utilisées dans la présente recherche. Il est intéressant de constater que l'estime de soi est en lien avec deux des trois styles de coping. Il existe une corrélation positive entre l'estime de soi et le coping productif, $r(96)=.57$, $p<.001$, et une corrélation négative entre l'estime de soi et le coping non productif, $r(96)=-.54$, $p<.001$. On peut aussi noter des relations entre l'estime de soi des jeunes, peu importe leur groupe d'appartenance, et toutes les dimensions de la relation avec la mère soit, la proximité avec la mère, $r(93)=.57$, $p<.000$, la communication $r(93)=.56$, $p<.000$, la mutualité et la réciprocité, $r(93)=.53$, $p<.000$, la confrontation, $r(93)=-.55$, $p<.000$, le rejet, $r(93)=-.54$, $p<.000$, l'autonomie, $r(93)=.48$, $p<.000$, et finalement, la supervision, $r(93)=-.32$, $p<.002$.

Le Tableau 4 indique des corrélations intéressantes en lien avec les styles d'adaptations. Il est démontré qu'il y a un lien positif, modeste mais significatif, entre l'utilisation des stratégies de type productif et l'utilisation des stratégies de type référence aux autres, $r(96)=.33$, $p<.01$. Un lien négatif modeste mais significatif existe aussi entre l'utilisation de stratégies de type productif et l'utilisation de stratégies non productive, $r(96)=-.26$, $p<.05$. Le coping productif est aussi en lien avec plusieurs dimensions de la relation avec la mère : la proximité émotionnelle, $r(93)=.60$, $p<.001$, la communication, $r(93)=.58$, $p<.001$, la mutualité et la réciprocité, $r(93)=.55$, $p<.001$, la confrontation ouverte, $r(93)=-.53$, $p<.001$, et finalement, le rejet $r(93)=-.59$, $p<.001$. Pour sa part, le coping faisant référence aux autres n'est en corrélation qu'avec trois dimensions de la relation avec maternelle. Il s'agit de la proximité émotionnelle $r(93)=.31$, $p<.01$, de la communication $r(93)=.44$, $p<.001$ et de la mutualité et réciprocité $r(93)=.31$, $p<.01$. En dernier lieu, on peut aussi noter un certain nombre de corrélations entre les stratégies de coping non productive et les dimensions de la relation avec la mère. Ce type de stratégie est en relation avec la proximité émotionnelle $r(93)=-.36$, $p<.001$, la communication $r(93)=-.35$, $p<.001$, la mutualité et la réciprocité $r(93)=-.35$, $p<.001$, la confrontation ouverte $r(93)=.48$, $p<.001$, le rejet $r(93)=.47$, $p<.001$, et finalement, la supervision $r(93)=.30$, $p<.01$.

Tableau 4
Matrice de corrélation pour l'ensemble des variables

	Estime	Coping productif	Coping référence aux autres	Coping non productif	Proximité	Communication	Mutualité Réciprocité	Confrontatio n	Rejet	Autonomie	Supervision
Estime		.57***	.16	-.54***	.57***	.56***	.53***	-.55***	-.54***	.48***	-.32**
Coping productif			.33**	-.26**	.60***	.58***	.55***	-.53***	-.59***	.20	-.17
Coping référence aux autres				-.01	.31**	.44***	.31**	-.13	-.18	-.06	.19
Coping non productif					-.36***	-.35**	-.35**	.48***	.47***	-.18	.30**
Proximité						.90***	.81***	-.77***	-.80***	.41***	-.44***
Communication							.84***	-.76***	-.82***	.37***	-.37***
Mutualité / réciprocité								-.71***	-.73***	.41***	-.41***
Confrontation									.90***	-.45***	.63***
Rejet										-.38***	.54***
Autonomie											-.53***
Supervision											

*** p< .001 ; ** p< .01 ; * p< .05

Les sept dimensions de la perception de la relation maternelle entretiennent plusieurs liens entre elles. Premièrement, la proximité avec la mère est liée de manière positive avec la communication $r(93)=.90$, $p<.001$, la mutualité et la réciprocité $r(93)=.81$, $p<.001$, et l'autonomie $r(93)=.41$, $p<.001$, tandis qu'elle est en relation négative avec la confrontation $r(93)=-.77$, $p<.001$, le rejet $r(93)=-.80$, $p<.001$ et la supervision $r(93)=-.44$, $p<.001$. La dimension de la communication avec la mère est liée positivement avec la mutualité et la réciprocité $r(93)=.84$, $p<.001$ et l'autonomie $r(93)=.37$, $p<.001$, alors qu'elle est reliée négativement avec la confrontation ouverte $r(93)=-.76$, $p<.001$, le rejet $r(93)=-.82$, $p<.001$, et la supervision $r(93)=-.37$, $p<.001$. La dimension de la perception de la mutualité et de la réciprocité avec la mère est reliée positivement avec l'autonomie $r(93)=.41$, $p<.001$, tandis qu'elle présente une corrélation négative avec la confrontation $r(93)=-.71$, $p<.001$, le rejet $r(93)=-.73$, $p<.001$, et la supervision $r(93)=-.41$, $p<.001$. La confrontation ouverte est reliée positivement avec le rejet $r(93)=.90$, $p<.001$ et la supervision $r(93)=.63$, $p<.001$, tandis qu'il existe un lien négatif avec l'autonomie $r(93)=-.45$, $p<.001$. La dimension du rejet pour sa part est en relation négative avec l'autonomie $r(93)=-.38$, $p<.001$ et en relation positive avec la supervision $r(93)=.54$, $p<.001$. Finalement, la dimension de la perception de l'autonomie face à la mère montre une corrélation négative avec la dimension de la supervision $r(93)=-.53$, $p<.001$.

En résumé, il existe un lien significatif entre une bonne estime de soi et l'utilisation de stratégies productives alors que cette relation devient négative avec l'utilisation du style non-productives. Il existe également une relation positive entre l'estime de soi et une bonne perception de la relation avec la mère (meilleure communication, plus d'autonomie, plus de rapprochement, plus de rapport mutuels, moins de rejet, de confrontation et de supervision). Les stratégies d'adaptation sont également en lien avec les différentes dimensions de la perception de la relation avec la mère. Il existe en effet un lien positif entre l'utilisation de stratégies d'adaptation positives et la perception des dimensions plus affectives avec la mère (proximité, communication, mutualité), alors que ce lien devient négatif en ce qui a trait à la confrontation et au rejet. La perception de l'autonomie et du rejet n'étant pas en lien avec les stratégies de coping productives ni avec le style référence aux autres. L'utilisation des stratégies faisant référence aux autres étant quand à elle en lien avec les dimensions de la relation avec la mère touchant à la bonne entente avec la mère (proximité, communication et mutualité).

Les sept dimensions de la relation avec la mère sont toutes reliées les unes avec les autres. La proximité présente un lien positif avec les dimensions de la communication, la mutualité et de l'autonomie, tandis qu'elle est en lien négatif avec la confrontation, le rejet et la supervision. La communication est en lien positif avec la mutualité et l'autonomie tandis qu'elle est en lien négatif avec la confrontation, le rejet et la supervision. La mutualité et la réciprocité sont en lien positif avec l'autonomie et en lien

négatif avec confrontation, le rejet et la supervision. La confrontation est en lien négatif avec l'autonomie et bien évidemment en lien positif avec le rejet et la supervision. Le rejet est en lien négatif avec l'autonomie et en lien positif avec la supervision. Finalement, l'autonomie est en lien négatif avec la supervision. Nous remarquons donc que toutes les dimensions de la perception de la relation avec la mère sont en corrélation les unes avec les autres.

Comparaison des groupes en fonction des résultats scolaire

Afin de vérifier si les résultats scolaires ont une influence sur les variables de l'étude, les deux groupes furent séparés en deux sous-groupes selon leurs résultats scolaires. Le tiers des élèves ayant la meilleure moyenne générale ainsi que le tiers des élèves ayant la moyenne générale la plus faible furent comparés entre eux à l'intérieur de chacun de leur groupe d'appartenance respectif. Le tableau 5 présente les résultats obtenus suite à une analyse de variance de type Kruskal-Wallis. Les résultats du tableau indiquent qu'il n'y a aucune différence significative à l'intérieur des quatre sous-groupes. Autrement dit, que l'on soit fort ou faible au plan scolaire, et ceci peu importe le groupe, le profil des élèves demeure le même.

Cependant, plusieurs tendances ont été observées dans les résultats et le faible nombre de sujet incitent à une certaine prudence avant de rejeter rapidement l'hypothèse nulle.

Tableau 5

Impact des résultats scolaires sur l'ensemble des variables

	Sport-études		Régulier		Kruskall-Wallis
	notes < 81% (n=16)	notes > 86% (n=18)	notes < 81% (n=17)	notes > 86% (n=17)	
<u>Estime</u>	34.34	30.36	35.97	37.56	n.s
<u>Stratégies d'adaptation</u>					
Productif	39.31	37.83	31.79	29.15	n.s
Non productif	40.31	31.78	30.50	35.91	n.s
Réf aux autres	35.50	35.72	31.06	35.71	n.s
					n.s
<u>Relation avec la mère</u>					
Proximité	27.25	34.67	34.97	36.85	n.s
Communication	28.56	34.03	35.63	37.56	n.s
Mutualité	30.53	34.14	35.83	33.56	n.s
Confrontation	38.84	30.14	29.84	37.44	n.s
Rejet	39.88	28.31	30.30	35.82	n.s
Autonomie	26.75	31.28	42.13	34.59	n.s
Supervision	39.34	29.61	26.67	38.15	n.s

En résumé, une tendance est apparue indiquant que les élèves du groupe sport-études pourraient utiliser davantage de stratégies d'adaptations de style productif. Cependant cette différence n'est pas significative. Au niveau des différences sexuelles, les résultats sont plus évidents. Tout d'abord, les filles ont une estime d'elles-mêmes inférieure à celle des garçons, et ce, indépendamment du groupe de référence. De plus, elles utilisent davantage les stratégies d'adaptation de type référence aux autres comparativement aux

garçons. De manière générale, les garçons ont tendance à se percevoir comme plus autonome face à leur mère que les filles.

Cependant au niveau de l'analyse des 18 stratégies d'adaptations utilisées, les élèves du groupe sport-études orientent plus leurs efforts vers la résolution de problème et l'activité physique. En ce qui concerne les différences sexuelles, les filles travaillent plus à résoudre le problème, recherchent plus de soutien social, investissent plus dans les amis, cherchent à faire baisser la tension, s'accusent et s'inquiètent plus que les garçons. Pour leur part, les garçons font plus d'activité physique et ignorent plus le problème que les filles. En dernier lieu, concernant les relations entre les variables, il a été observé que l'utilisation des stratégies d'adaptation, productives ou non, sont en lien avec plusieurs dimensions de la relation avec la mère. Exception faite de l'autonomie et de la supervision, toutes les dimensions de la relation avec la mère sont en relation avec ces deux styles de stratégies de coping. En effet, plus l'adolescent utilise des stratégies productives et plus il est proche de sa mère, plus il communique avec elle et moins il y a de confrontation et de rejet. Plus il utilise des stratégies non-productives et plus il y a de la confrontation, du rejet, mais aussi de la supervision de la part de la mère. L'estime de soi est également en lien avec toutes les dimensions de la relation avec la mère ainsi qu'avec les stratégies productives et non productives. Plus l'estime de soi est élevée, plus l'élève utilise des stratégies d'adaptation productives, plus il est proche de sa mère et communique avec elle, et moins il vit de la confrontation et du rejet de la part de cette

dernière. Toutes les dimensions de la relation avec la mère sont par ailleurs en relation les unes avec les autres. De façon générale les éléments plus positifs telles la proximité, la communication, la mutualité / réciprocité et l'autonomie sont en relation positive entre eux et sont corrélés de manière négative avec les autres éléments soit : la confrontation, le rejet et la supervision. Il faut également mentionner que, peu importe le groupe sport-études ou régulier, le fait d'avoir des résultats scolaires forts ou faibles n'influencent pas les scores d'estime de soi, les stratégies d'adaptation ni la perception qu'on les jeunes de leur relation avec la mère.

DISCUSSION

Dans la prochaine section, les résultats précédemment exposés seront interprétés en lien avec les théories déjà existantes. Les objectifs initiaux de cette étude sont de différencier des élèves du secondaire participant à un programme de sport-études et ceux faisant parties du secteur régulier sur les stratégies d'adaptation utilisées ainsi que certaines caractéristiques au plan personnel et familial notamment l'estime de soi et la perception du soutien maternelle. En second lieu, la recherche permet de mettre en lumière les différences sexuelles et d'établir des relations entre des variables rarement étudiées les unes avec les autres. Il est important de spécifier que le caractère innovateur de cette recherche, quand à la spécificité des groupes d'appartenance, nous confronte à une base de comparaison restreinte au niveau de la documentation. Cependant, il est essentiel de créer des liens avec des résultats de recherches déjà existantes afin d'orienter les futurs travaux dans ce jeune domaine.

Différences entre les groupes

Les résultats présentés précédemment indiquent certaines différences entre le groupe sport-études et celui du secteur régulier. En opposition avec l'hypothèse de recherche, les jeunes faisant parties du groupe sport-études ainsi que ceux faisant parties du secteur régulier n'utilisent pas des stratégies d'adaptation différentes. Cependant, il est important de mentionner qu'une tendance a été décelée en matière d'utilisation des stratégies d'adaptation de type productif. En effet, les jeunes du groupe sport-études tendent à utiliser davantage de stratégies d'adaptation productives que les élèves du secteur

régulier. Les élèves du groupe sport-études semblent avoir bénéficié de leur enseignement dans un environnement sportif pour développer des stratégies de coping plus productives que celles engendrées par l'environnement normal. D'ailleurs, dans la littérature, la plupart des résultats de recherche portant sur les stratégies d'adaptation et la participation à un sport de compétition en arrivent à une conclusion en accord avec l'hypothèse de départ et contribuent à donner crédit à la tendance décelée (Beauregard & Ouellet, 1995 ; Quinney, 2001). Cependant, dans cette étude, n'est pas possible de parler de lien de cause à effet en tenant compte du type d'analyse statistique utilisé. Il aurait été souhaitable d'utiliser un devis de recherche quasi-expérimentale avec des mesures et prétest et en posttest. Malheureusement, les conditions d'expérimentation ne permettaient pas une telle structure. Il est par ailleurs possible que la fréquence d'utilisation de stratégies d'adaptation productive soient davantage en lien avec la participation fréquente à un sport plutôt qu'à la participation au programme scolaire sport-étude.

Par contre, les jeunes sportifs auraient dû, selon les hypothèses, se démarquer en fonction des autres variables, ce qui ne fut pas le cas. Une explication possible de cette uniformité au niveau des résultats entre les deux groupes est la taille de l'échantillon. Sans être significatif, il est possible d'observer d'autres tendances dans les résultats. À titre d'illustration, notons une tendance qui donne au groupe sport-études des résultats plus faibles sur l'échelle d'estime de soi comparativement aux jeunes du secteur régulier.

Cette tendance peut s'expliquer par le fait que les étudiants en sport-études sont constamment sous évaluation. Plusieurs études font état de l'anxiété de compétition ou de pré-compétition (Lambert, 1989 ; Rainey, Conklin & Rainey, 1987 ; Russell, Robb & Cox, 1998 ; Scanlan, 1986) qui peut être un facteur influençant négativement l'estime de soi des athlètes. Les individus faisant du sport très jeunes sont rapidement confrontés à la comparaison et au regard critique des autres. Dès les premières années du secondaire, ils doivent faire face à l'évaluation de leurs parents et de leur entraîneur pour ensuite faire face à celle de juges qualifiés dans leur sport. Il peut être logique qu'un tel mode de vie, tôt dans l'adolescence, puisse avoir des effets sur l'estime de soi de l'athlète en devenir. Il serait par conséquent intéressant d'orienter les recherches ultérieures en fonction des effets de l'évaluation des performances des adolescents sur leur santé psychologique.

D'autres résultats démontrent une tendance concernant la perception de l'autonomie du jeune dans sa relation avec sa mère. Les jeunes du programme régulier semblent se percevoir comme un peu plus autonome face à leur mère comparativement aux jeunes du programme sport-études. En ce qui concerne le soutien maternel, très peu d'études mettant en lien des jeunes sportifs et leur relation avec la mère ont été effectuées. Snyder et Purdy (1982) ont étudié l'effet réciproque de l'apparition du sport de compétition dans l'organisation familiale. Tout comme dans la présente étude, leurs résultats indiquaient un besoin d'approfondir les recherches. Il est cependant possible de poser une hypothèse. Si l'on prend en considération que l'adolescence est la période caractérisée par le

développement de l'autonomie et par la prise de distance par rapport aux parents et que, d'un autre côté, les jeunes du programme sport-études sont davantage dépendants de leurs parents en ce qui concerne le soutien matériel (équipement sportif, transport lors des entraînements et des compétitions, etc.), il est possible que les élèves du programme régulier (qui ont une formation académique normal) se perçoivent comme plus autonomes que ceux du programme sport-études.

Par contre, il serait intéressant de se questionner sur l'impact de ce cadre sur le développement véritable du jeune face à la vie « réelle ». Les résultats, bien que non significatifs, nous amènent à nous questionner sur l'autonomie du jeune athlète face à sa mère. Est-ce que l'encadrement d'un tel système aurait un effet néfaste sur le développement de l'autonomie face à la mère ou est-ce que les jeunes participant au programme sport-études se sentent plus dépendants de leur mère que les autres jeunes du secteur régulier ? En mettant en perspective les deux tendances (style de coping productif et moins grande autonomie de la part du groupe sport-études), la question suivante se pose : est-ce la perception du « contrôle » de la part de la mère qui induit le développement du style de coping productif ou est-ce la participation au programme sport-études qui influe sur les deux phénomènes ? Est-ce que le fait de participer au programme sport-étude permet d'un côté de développer des stratégies adaptatives productives et de l'autre nuit au jeune dans le développement de son autonomie face à sa mère ?

Il est intéressant de constater que l'appartenance à l'un ou l'autre des programmes régulier ou sport-études ne fait pas nécessairement une différence sur les habiletés de coping utilisées par les adolescents. Par contre, certaines stratégies de type productives sont davantage utilisées par les élèves du programme sport-études. Le fait d'être impliqué dans un cadre scolaire plus rigoureux, d'être soumis à des exigences imposant aux jeunes un seuil minimum de résultats scolaires pour demeurer dans le système, peut avoir des répercussions positives sur ses facultés à réagir positivement face au stress. Ce régime de vie peut permettre également de développer certaines stratégies efficaces comme de participer à une activité physique.

Différences entre les sexes

Ce sont les différences sexuelles qui étaient scrutées en relation avec la deuxième hypothèse. Il était espéré que les garçons démontreraient une meilleure estime des soi que les filles, qu'elles utiliseraient des stratégies d'adaptation de style *référence aux autres et non productifs* plus régulièrement que les garçons et que, finalement, il n'y aurait pas de différence entre les deux sexes pour le coping productif. Cette dernière hypothèse, comme mentionnée précédemment, s'est vue partiellement confirmée.

Comme prévu, les garçons ont démontré un score d'estime de soi supérieur à celui des filles. Les résultats vont, par ce fait, dans le même sens que la plupart des études menées sur le sujet (Baldwin & Hoffmann, 2002 ; Bettschart & al, 1994 ; Harter, 1993 ; Hay, Ashman & Van Kraayenoord, 1998a). D'ailleurs, il est établi qu'à l'adolescence la différence entre les filles et les garçons à ce niveau est marquante.

En ce qui a trait aux différences sexuelles en lien avec les stratégies d'adaptation, les résultats diffèrent quelque peu de l'hypothèse de recherche initiale. Comme prévu, les filles utilisent davantage les stratégies de coping de type référence aux autres que les garçons. Ces résultats sont d'ailleurs en lien avec ce qui se que l'on peut observer dans la documentation (Dumont, Leclerc, & Pronovost, 2000 ; Frydenberg & Lewis, 1993). En ce qui concerne les stratégies d'adaptation de type référence aux autres, les résultats soutiennent ceux de la documentation, à savoir que les filles orientent souvent leurs énergies vers la création ou la consolidation de liens affectifs lorsque des situations stressantes se présentent.

Là où les résultats ne corroborent pas avec l'hypothèse, c'est au niveau de la similitude entre les deux sexes concernant les autres types de stratégies d'adaptation. Selon les résultats, il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de coping productives et non productives en général. Le fait qu'il n'y ait pas de différence entre les sexes sur la dimension du coping productif

est en lien avec ce qui est relaté par Lazarus et Folkman (1984) auprès d'une population adulte. Par contre, il est souvent mentionné que les filles ont tendance à utiliser un mode de coping non productif plus régulièrement que les garçons (Hamilton & Fagot, 1988). Il se peut que la présence des filles participant au programme de sport-études puisse être en partie responsable de la différence entre cette étude et les résultats de Hamilton et Fagot (1988). Comme mentionné précédemment, les jeunes faisant partie du groupe sport-études utilisent davantage certaines des stratégies du style productif que les jeunes du programme régulier à savoir : travailler fort pour résoudre le problème et utiliser l'activité physique. Il est inutile de commenter la dernière observation puisque les élèves du programmes sport-études baignent dans un univers où l'activité physique prédomine. Il est cependant intéressant de constater qu'ils utilisent davantage la stratégie « travailler fort pour résoudre un problème ». Ce comportement est peut-être dû au fait qu'ils ont un horaire de cours plus chargé et qu'ils doivent s'organiser davantage pour réussir.

Certaines différences entre les sexes sont cependant observables si on considère les stratégies d'adaptation dans leur spécificité. Si on analyse dans le détail les stratégies dites productives, les filles travaillent à résoudre le problème davantage que les garçons. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs déjà mentionné que les filles utilisent des stratégies de coping qui visent à agir directement sur le problème (Spirito, Stark & Williams, 1988). D'un autre côté, les garçons utilisent davantage l'activité physique afin de gérer le stress

occasionné par les situations stressante. Ces résultats correspondent également avec les résultats rapportés par la documentation (Frydenberg & Lewis, 1993).

En tenant compte des stratégies de coping englobées dans la catégorie des stratégies faisant référence aux autres, les filles recherchent le soutien social plus souvent que les garçons. Ces résultats sont également corroborés par Frydenberg et Lewis (1993), mais également par d'autres auteurs (Dumont, Leclerc, & Pronovost, 2000 ; Hamilton & Fagot, 1988). Par le fait même, les filles, lors de situations stressantes ont tendance à vouloir s'entourer d'un réseau plus solide. Elles ont besoin de se sentir soutenues et appuyées alors elles investissent dans leurs relations sociales et travaillent à consolider les liens déjà existants.

Même si précédemment, nous avons affirmé qu'il n'y avait pas de différence entre les filles et les garçons, sur le plan de l'utilisation des stratégies de style non productif, il s'en trouve quelques unes si on considère les stratégies prises dans le détail. Entre autres, les filles utilisent davantage des stratégies visant à s'auto-dévaloriser et à se blâmer. Ce type de comportement est d'ailleurs très présent dans la documentation (Dumont, Leclerc & Pronovost, 2000 ; Patterson & McCubbin, 1987). Les filles mettent également plus d'énergie que les garçons à s'inquiéter à propos de la situation. Elles ruminent et méditent sur le problème même lorsque c'est inutile. Une autre stratégie non-productive utilisée par les filles est de faire baisser la tension. Cette stratégie fait

référence à des comportements comme pleurer, crier, se défouler sur les autres, manger et boire, consommer de l'alcool... Dumont, et al. (2000) ont d'ailleurs obtenu les mêmes résultats avec des adolescents d'une population québécoise. D'un autre côté, les garçons ignorent davantage le problème que les filles.

Compte tenu des différences de socialisation, on peut s'attendre à ce que les garçons et les filles réagissent différemment aux nouvelles situations stressantes. Dans cette études les filles se tournent davantage vers leurs amis et ont davantage besoin de consolider leur réseau social. Peut être parce qu'elles ont besoin de se faire soutenir par l'extérieur puisque personnellement elles ont tendance à se déprécier. Cependant, il est intéressant de constater qu'il n'y a pas vraiment de différence entre les deux sexes sur le plan des stratégies d'adaptation dites productives.

Hypothèse exploratoire

Il est intéressant de constater que les résultats scolaires, peu importe l'appartenance à l'un ou l'autre des programmes académiques, ne semblent pas influencer l'estime de soi, les stratégies d'adaptation ou les diverses dimensions de la relation maternelle. La petite taille de l'échantillon peut expliquer ces résultats. Il est important de rappeler que chaque groupe de comparaison comprenait le tiers supérieur ou inférieur des élèves ce qui diminuait davantage la taille des sous-groupes. Il était par conséquent très difficile d'obtenir des résultats significatifs.

Relation entre les variables

Il est de mise également d'évaluer les liens existants entre toutes les variables sur la base de corrélations. Il est intéressant de constater que plusieurs variables ont un lien significatif entre elles. Par exemple, l'estime de soi est en lien avec les stratégies d'adaptation de type productive et non productive. La corrélation entre l'estime de soi et l'utilisation de stratégies de coping productives est très bonne et positive, de même que pour l'utilisation de stratégies non productives qui est pour sa part négative, ce qui laisse présager qu'une personne bien adaptée à son environnement est généralement bien dans sa peau. D'ailleurs, Guzman (1998) affirme qu'il y a un lien entre l'estime de soi et les différentes stratégies d'adaptation. Il est intéressant de constater qu'il n'y a pas de lien significatif entre l'estime de soi et les stratégies de type référence aux autres. Une hypothèse plausible pour expliquer ce constat est celle-ci : les styles de coping de type productive et non productive ne sont pas nécessairement influencés par l'environnement social de l'individu. Elles sollicitent davantage les ressources internes de l'individu, tandis que pour les stratégies faisant référence aux autres il doit au moins y avoir un lien avec une personne présente dans l'environnement. Les ressources personnelles telle que l'estime de soi deviendraient une sorte de fondation pour le développement des stratégies productives. À l'inverse si l'estime de soi est moins bonne, les stratégies développées par l'individu risque d'être davantage non productives. L'estime de soi est également fortement corrélée avec les sept dimensions de la relation

avec la mère. De manière générale, le niveau d'estime de soi est en lien avec une bonne relation entre l'adolescent et sa mère. Plus l'estime de soi est grande et plus le jeune se sent proche de sa mère, plus il communique avec elle, plus il y a une mutualité dans les rapports et plus le jeune se perçoit autonome face à sa mère. Par contre, plus l'estime de soi est élevée et moins il y a de confrontation avec la mère, moins il ressent du rejet face à sa mère et moins il se sent supervisé par elle. Cette dernière corrélation peut s'expliquer par le fait qu'un jeune ayant une bonne estime de lui est plus enclin à être autonome et à prendre plus d'initiative qui ne nécessite pas un contrôle absolu de la part des parents. Ces résultats viennent confirmer ceux de De Ross, Marrinan, Schattner et Gullone (1999) qui affirment qu'il existe un lien solide entre le niveau de bien-être des adolescents et la perception de leur environnement familial. Plus précisément, Gross (1998) prétend que la qualité et la quantité de communication, de soutien et d'harmonie perçu par un adolescent(e) entre lui et sa mère est en lien avec l'estime de soi et le sentiment de compétence de l'adolescent. De plus, Gatz (2001) suggère que la relation entre l'adolescent et sa mère joue un rôle significatif dans la formation de l'estime de soi.

Il existe aussi des relations significatives entre l'usage de stratégies de style productif et certaines dimensions de la relation avec la mère. Notamment dans la proximité que le jeune ressent face à sa mère, la communication qu'il entretient avec celle-ci ainsi que la mutualité et la réciprocité, et enfin le rapprochement du jeune avec sa mère. Cohen et

Wills (1985) affirment d'ailleurs que de ne pas se sentir appuyé ou aidé est en lien avec la perception de l'individu à ne pas pouvoir réagir adéquatement dans une situation stressante. D'un autre côté, il existe un lien négatif entre les stratégies productives, la confrontation et le rejet. Donc plus l'adolescent utilise des stratégies productives et moins il perçoit du rejet ou expérimente une confrontation ouverte face à sa mère. Par contre, il n'y a pas de corrélation entre les échelles d'autonomie et de supervision, ce qui peut laisser percevoir l'importance de la présence de la mère dans le développement des stratégies d'adaptation de style productif.

Le style de coping non productif est également en lien avec presque toutes les dimensions de la relation avec la mère (à l'exception de l'autonomie). Il apparaît qu'il y ait un lien négatif entre l'utilisation de stratégie non productive et la perception de la proximité, la communication et la mutualité. Autrement dit, plus l'adolescent utilise des stratégies non productives et moins il se sent proche et en relation avec sa mère. Dans un même ordre d'idée, il y a une relation positive entre l'utilisation de ce type de stratégie et la perception de la confrontation et du rejet. Une observation intéressante à relever est le lien positif avec la dimension de la supervision. Plus le jeune utilise des stratégies non productives et plus il est supervisé par sa mère, et ceci malgré le fait qu'il n'y ait pas de lien significatif avec l'autonomie. Il est donc intéressant de constater qu'il y a un lien existant entre la perception de la relation avec la mère et l'utilisation de stratégie d'adaptation non productive de la part de l'adolescent. Margolese (2002) observe

d'ailleurs que les adolescents qui démontrent un attachement plus faible avec leur mère sont davantage enclin à utiliser des stratégies d'adaptation non productives comme la rumination. Oakley (2001) quand à elle, révèle que les comportements et les attitudes de la mère sont de bons indices pour prédire l'estime de soi, la dépression la faculté d'adaptation de leur fille adolescente. En particulier, les comportements de la mère ont un impact majeur sur le développement des stratégies non productives tel l'évitement.

Comme dernier type de stratégie, il y a celles faisant référence aux autres. Ces dernières sont moins en lien avec la relation maternelle que les deux autres types de coping. Il n'existe qu'un lien positif entre la proximité, la communication et la mutualité. Tout comme pour les stratégies de type productif, le rapprochement du jeune avec sa mère semble être un point commun entre les différentes dimensions corrélées avec le style d'adaptation référence aux autres. Ce qui donne l'impression que plus le jeune est proche de sa mère et plus il ressent le besoin de se rapprocher des autres.

Conséquences et applications pratiques

On ne peut pas dire qu'il existe une différence importante entre les adolescents participant à un groupe où la structure scolaire est mise en relation avec un entraînement sportif de haut niveau et ceux qui suivent un programme scolaire traditionnel. Certaines tendances sont par contre décelées (estime de soi et autonomie face à la mère) et il est

important d'orienter de futures recherches afin de mieux décrire le profil de ces jeunes et ainsi améliorer les programmes spécialisés offerts aux adolescents.

Certaines tendances se sont révélées intrigantes. Bien que les résultats n'aient pas été significatifs, il semblerait que les jeunes du secteur sport-études aient une estime de soi et une autonomie face à leur mère plus faibles que les jeunes du secteur régulier. Dans cette optique, il est important d'orienter les recherches futures afin de vérifier ce résultat. Une autre tendance dans les résultats donne l'impression que les jeunes du secteur sport-études pourraient utiliser davantage les stratégies d'adaptation productives comparativement aux élèves du secteur régulier. En réaction à la lecture des résultats, une image des jeunes du secteur sport-études s'est dessinée. Ces jeunes, bien que très semblables aux jeunes du secteur régulier, semblent développer des aptitudes différentes qui se manifestent par une plus grande utilisation des stratégies de coping productives. De plus, ces aptitudes semblent se développer à un rythme différent puisque les jeunes du secteur sport-études ont tendance à être moins autonomes face à leur mère. Il est également surprenant qu'une tendance soit observée dans le sens où les élèves du programme sport-études puissent avoir une estime d'eux plus faible que les élèves provenant du secteur régulier. Il est donc important, lors de futures études, d'approfondir le sujet pour donner une lecture plus juste de la personnalité des jeunes participants de ce programme.

Les résultats démontrent que les jeunes du programme sport-études peuvent avoir des besoins différents de ceux inscrits dans le secteur régulier. Puisque les résultats ne sont pas significatifs, il est impossible pour l'instant d'affirmer quoi que ce soit. Par contre, les tendances démontrent clairement que les besoins sont différents chez les jeunes des deux groupes comparés. Pourquoi les élèves du sport-études semblent avoir une estime de soi plus faible ? Est-ce parce qu'ils sont trop critiques face à leurs performances ? Ou encore parce qu'ils ont des attentes trop élevées ? Sentent-ils une pression supérieure provenant de l'environnement comparativement à celle d'un adolescent inscrit au programme régulier et se sentent-ils apte à y répondre ? Peut-être se sentent-ils différents des autres jeunes de leur âge puisqu'ils perçoivent qu'ils sont moins autonomes face à leur mère ? Il n'y a pas encore de réponse pour ces questions qui sont, somme toute, importantes à répondre pour mieux comprendre le développement social et psychologique de ces adolescents. Certains de ces jeunes désirent réaliser une carrière dans le domaine du sport. Il faut donc tenir compte de leurs besoins spécifiques. Les carrières dans le domaine du sport débutent tôt dans la vie et peuvent également se terminer rapidement. Il devient donc important de fournir à ces jeunes une formation plus spécifique dès le secondaire, en leur donnant des outils permettant de développer une meilleure estime de soi ainsi qu'un bon sentiment d'autonomie face à leur mère. Ainsi il sera possible d'en faire des athlètes plus épanouis et probablement plus solides.

Forces et limites

La principale force de la présente recherche est son regard innovateur sur une pratique scolaire qui gagne en popularité. En effet, les programmes sport-études sont en effervescence dans nos écoles secondaires. Il est donc important pour les écoles et les commissions scolaires d'approfondir leur lecture de l'impact de ces programmes sur la santé psychologique des jeunes qui y participent. D'ailleurs, tous les programmes spécialisés gagneraient à s'investir dans de telles études. C'est de cette manière que différentes pistes d'intervention pourront être soulevées, soit pour venir en aide aux élèves vivant des difficultés spécifiques au milieu, ou pour améliorer les stratégies éducatives. Si des problématiques différentes sont présentes chez certains groupes d'élèves, le corps enseignant ainsi que les directions d'écoles doivent être au courant afin de s'adapter à la réalité des jeunes. Puisque dans la documentation les ouvrages se rapportant à l'étude des particularités des programmes sport-études (Beauregard & Ouellet, 1995 ; Page et al., 1998 ; Robertson, 1994) sont assez restreints, il est de mise d'orienter nos recherches dans cette voie afin d'offrir aux futures athlètes un enseignement conscient de leurs besoins spécifiques tels que le développement de l'estime de soi et la consolidation de leur autonomie face à la mère.

Une autre force de cette étude est la mise en relation de plusieurs variables qui, en temps normal, sont rarement étudiées en lien les uns avec les autres. Bien que l'estime de soi et les stratégies d'adaptation soient souvent étudiées ensemble, il est plutôt rare qu'une variable familiale soit introduite dans ces études. Bien que dans cette recherche

les diverses sous-échelles de la relation maternelle ne se soient pas démarquées, il est important de prendre en considération l'influence de la famille sur les aptitudes et les comportements des adolescents. Éventuellement ces variables (estime de soi, coping et relations familiales) devraient être étudiées en tenant compte de d'autres dimensions de la relation familiale comme le style éducatif, la richesse ou la structure familiale.

Lors de la cueillette des données, une limite de temps fut imposée due à la charge de travail demandée aux élèves du programme sport-études. Conséquemment à cette limite de temps, le questionnaire traitant de la perception de la relation avec le père n'a pu être intégré au document de recherche. Il est certain qu'il aurait été intéressant d'avoir accès à cette dimension de la vie familiale des adolescents. Le père prend de plus en plus de place au niveau de l'éducation des enfants et, dans le futur, il serait essentiel de l'intégrer dans ces recherches. Cependant, l'accès aux classes du groupe sport-études est en soit un privilège, il est donc important de cerner rapidement les bonnes variables qui différencient les élèves du groupe sport-études et ceux des autres programmes, afin de ne pas saturer l'accessibilité à ces groupes.

Il serait intéressant dans les prochaines années d'approfondir l'impact du réseau familial sur les comportements et les ressources des jeunes s'orientant dans des secteurs spécialisés offerts à l'école secondaire. Nous avons observé préalablement des tendances dans les résultats qui méritent une attention plus soutenue (coping productif, estime de

soi, autonomie face à la mère). Dans l'avenir, il serait important que la relation entre l'adolescent et sa mère soit éclaircie en lien avec son cheminement académique. D'un autre côté, il pourrait être bien d'explorer l'impact du père sur le même jeune, afin d'avoir une vision globale de la perception du jeune face à sa famille en entier. La comparaison entre la relation maternelle et paternelle selon le genre de l'élève serait également intéressante à explorer. À savoir, les dimensions parentales positives sont-elles plus fortes entre les membres du même genre (mère – fille ; père – fils) ?

La présente étude a plutôt servi à défricher le terrain dans un domaine encore jeune. La confirmation des présents résultats avec un échantillon d'élèves plus important est de mise. Puisque le nombre d'élèves faisant partie du programme sport-études est restreint, l'appariement de ces élèves avec ceux du secteur régulier nous obligeait à nous limiter à un nombre plutôt restreint de sujets. Par contre, pour des études futures, si les conditions le permettent, le nombre d'individus participant à la recherche devra être supérieur, ce qui pourrait venir confirmer les tendances observées dans les résultats.

CONCLUSION

Le premier des deux objectifs de cette recherche est atteint. Les résultats permettent de penser que les étudiants participant à un programme d'études secondaire sport-études utilisent des stratégies d'adaptation différentes des élèves inscrits dans un cheminement régulier. Il faut cependant préciser que les résultats doivent être validés puisque la taille restreinte de l'échantillon nuit à l'universalité des résultats. Les stratégies de coping privilégiées par les élèves du sport-études sont travailler fort pour trouver une solution et, bien entendu, faire du sport ou de l'activité physique. D'ailleurs, cette dernière stratégie constitue un bon anti-stress. Contrairement à cette particularité bénéfique associée au programme sport-études, l'estime de soi des jeunes athlètes et leur perception de leur autonomie face à leur mère sont également plus faibles. Voici donc deux cibles d'interventions sur lesquelles agir.

La rigueur méthodologique quand à l'appariement des participants du secteur régulier avec ceux du secteur sport-études en fonction du sexe, de l'âge et des résultats scolaires est un des aspects forts de cette étude. Un autre événement fort de cette recherche est le choix des variables. La plupart des variables à l'étude ont rarement été étudié en relation les unes avec les autres. Pourtant les résultats démontrent clairement qu'il y a un lien relativement important entre chacune d'entre-elles en fonction du programme d'étude du jeune.

Finalement, cette recherche permet de cerner un peu plus les besoins d'adolescents ayant une passion et qui ont décidé de concentrer leur effort afin de la réaliser. Pour les écoles secondaires dont la mission est de préparer les jeunes et de leur offrir les outils nécessaires pour bien réussir sur le marché du travail, cette étude met un éclairage plus pointu sur des besoins spécifiques des jeunes du programme sport-étude. Afin de clarifier ces besoins, il importe de continuer les recherches et de cerner quels sont les éléments qui distinguent les élèves du sport-études des élèves du secteur régulier notamment sur l'utilisation des stratégies de coping productive, sur l'estime de soi et sur l'autonomie de ces jeunes face à leur famille.

RÉFÉRENCES

- Albaret, M-C. (1995). Le coping dans la psychologie du développement. *Archives de Psychologie*, 63, 205-224.
- Anshel, M. H., & Kaissidis, A. N. (1997). Coping style and situational appraisals as predictors of coping strategies following stressful events in sport as a function of gender and skill level. *British Journal of Psychology*, 88, 263-276.
- Anshel, M. H., Willians, L. R. T., & Hodge, K. (1997). Cross-cultural and gender differences on coping style in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 141-156.
- Bachman, J. G. (1970). Youth in transition : *The impact of family background and intelligence on tenth-grade boys*. England. Institute for Social Research.
- Baldwin, S. A., & Hoffmann, J. P. (2002). The Dynamics of Self-Esteem : A Growth-Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (2), 101-113
- Beauregard, M. & Ouellet, G. (1995). Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et société*, 18 (2), 373-394.
- Bettschart, W., Nunez, R., Bolognini, M., & Plancherel, B. (1994). L'estime de soi à la pré-adolescence : Une étude longitudinale. *Nervure*, 7 (7), 22-25.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence : Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R. & Bettschart, W. (1992). Milieu de vie et personnalité : Quels sont les facteurs qui protègent les pré-adolescents du stress ? *Revue suisse de sociologie*, (2), 339 - 361.
- Bolognini, M., & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi : Perspectives développementales*. Paris : Ed Delachaux et Niestlé.
- Bordeleau, C., Morency, L., & Savinski, H. (1999). L'activité sportive et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 1, 41-67.

- Bowlby, J. (1966). *Maternal care and mental health : deprivation of maternal care*. New-York : Schocken Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss (vol.1) : Attachment*. London : Hogarth Press.
- Bunnell, D. E. (1980). Individual differences in alpha rhythm responsivity : Intertask consistency and relationships to cardiovascular and dispositional variables. *Biological Psychology*, 10 (3), 157-165.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health : Lectures on concept development*. New-York : Behavioral Publications.
- Cauce, A. M., Felner, R. D., & Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents : structural component and adptive impact. *American Journal of CommunityPsychology*, 10 (4), 417-428.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie à l'adolescence 2^e édition*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357.
- Collins, W. A. (1990). Parent-child relationship in the transition to adolescence : continuity and change in interaction, affect, and cognition. In R. Montemayor, G. Adams, & T. Gullotta (Éds), *From childhood to adolescence : A transitional period* (85-106). Newbury Park : Sage Publication.
- De Ross, R., Marrinan, S., Schattner, S., & Gullone, E. (1999). The relationship between perceived family environment and psychological wellbeing : Mother, father, and adolescent reports. *Australian Psychologist*, 34 (1), 58-63.
- Driver, B. L., Brown, P. J., & Peterson, G. L. (1991). *Benefits of Leisure*. Pensylvania : Venture Publishing inc.
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal International de Psychologie*. 35 (5), 194-206.

- Dumont, M., Leclerc, D., & Pronovost, J. (2000). Profils psychopathologiques et stratégies adaptatives chez des adolescents. *Revue Européenne de psychologie Appliquée*, 50 (1), 59-69.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents : protective rôle of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (3), 343-363.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes : A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 95 (2), 107-113.
- Francis, L. J., & Wilcox, C. (1995). Self-esteem : Coopersmith and Rosenberg compared. *Psychological Reports*, 76, 1050.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to other : age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 252-266.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale : Multiple forms and application of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 224-235.
- Garnefski, N., & Diekstra, R. F. W. (1996). Perceived social support from family, school, and peers : Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35 (12), 1657-1664
- Gatz, A. O. (2001). The reliability and validity of the 'Parent Attachment Scale' : A measure of adolescent perception of parental attachment behaviours. *Dissertation Abstracts International*, 61 (7-A), 2936.
- Gecas, V. (1970). Parent-child interaction and adolescent self-evaluation. *Dissertation Abstract International*, 30 (8-A), 3562-3563.
- Gecas, V. (1972). Parental Behavior and contextual variations in adolescent self-esteem. *Sociometry*, 35 (2), 332-345.
- Goni, A., & Zulaika, L. M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *STAPS*, 56, 75-92.

- Griest, J. H., Klien, M. H., Eischens, R. R., & Faris, J. T. (1978). Running out of depression. *The Physician and Sport Medecine*, 6(12), 49-56.
- Gross, P. H.(1998). Development of a scale measuring synchrony between mothers and adolescent daughters and synchrony's relationship to self-esteem and achievement. *Disertation Abstracts linternational : section B The sciences and engineering*, 58(9), 5161.
- Guzman, B. L. (1998). Stress, coping and educational outcomes among adolescent mothers : a longitudinal causal model. *Disertation abstracts international : section B The sciences and engineering*, 59(1), 0441.
- Hamilton, S., & Fagot, B. I. (1988). Chronic stress and coping styles : A comparison of male and female undergraduates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (5), 819-823.
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concept about emotion and the self. *Social Cognition*, 4(2), 119-151.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self concept formation. In R. Montmayer, G. Adams, & T. P. Gullotta (Éds), *From Childhood to Adolescence : A Transitional Period ?* (pp. 205-239), Newbury Park : Sage Publications.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Éd), *Self-esteem, The puzzle of low self-regard* (pp. 86-116), New York : Plenum Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 1-37), Oxford; John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1998). The effect of child abuse on the self-system. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 2 (1), 147-169.
- Hay, I., Ashman, A. F., & Van Kraayenoord, C. E. (1998a). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35 (4), 391-400.
- Hay, I., Ashman, A. F., & Van Kraayenoord, C. E. (1998b). The influence of gender, academic achievement and non-school factors upon pre-adolescent self-concept. *Educationa Psychology*, 18 (4), 461-470

- Heller, K., Swindle, R. W., Jr, & Dusenbury, L. (1986). Component social support processes : Comments and integration. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54 (4), 466-470.
- Herman-Stahl, M., & Peterson, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptom among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 25 (6), 733-753.
- Hoyle, R. H., & Leff, S. S. (1997). The rôle of parental involvement in youth sport participation and performance. *Adolescence*, 32 (125), 235-243.
- Lambert, R. (1989). Anxiété et sport. *Revue Québécoise de Psychologie*, 10 (2), 137-150.
- Lastel, A. (1994). *Les programmes sport-études au Québec : encadrement familial des athlètes-étudiants/es et gestion des exigences scolaires et sportives*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New-York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York : Springer Publishing.
- Leff, S. S., & Hoyle, R. H. (1995). Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 187-203.
- Long, B. C. (1984). Aerobic conditioning and stress inoculations : A comparaison of stress management intervention. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 517-542.
- Long, B. C., & Haney, C. J. (1988). Coping strategies for working women : Aerobic exercise and relaxation intervention. *Behavior Therapy*, 19, 75-83.
- Longfellow, C. J. (1979). Social support and mother child interaction. *Dissertation Abstract International*, 40 (6-B), 2822.
- Lyznicki, J. M., Riggs, J., & Champion, H. C. (1999). Certified athletic trainers in secondary schools : report of the council on scientific affairs, American Medical Association. *Journal of Athletic Training*, 34 (3), 272-276.

- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 16 (3), 109-132.
- Margolese, S. K. (2002). Understanding the relation between attachment and depression in adolescence. *Dissertation Abstracts International, Section B, The sciences and engineering*, 63(5), 2622.
- Mayseless, O., & Hai, I. (1998). Leaving home transition in Israel : changes in parent-adolescent relationships and adolescents' adaptation to military service. *International Journal of Behavioral Development*, 22(3), 589-609.
- Mayseless, O., Wiseman, H., & Hai, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13 (1), 101-123.
- McAuley, E., Mihako, S., & Bane, S. M. (1996). Acute exercise and anxiety reduction: Does the environment matter ? *Journal of Sport and Exercices Psychology*, 18 (4), 408-419.
- Merns, K. (1994). *Mood and self-esteem enhancement in different exercise modes*. Thèse de doctorat inédit, Yeshiva Universtiy.
- McBride, C.M., Curry, S.J., Chaedle, A., Anderman, C., Wagner, E. H., Diehr, P., & Psaty, B. (1995). School-level application of a social bonding model to adolescent risk-taking behavior. *Journal of School Health*, 65 (2), 63-68.
- Moos, R. H. (1977). *Coping with physical illness*. New-York : Plenum.
- Morgan, W. P., & Goldson, S. E.(1987). *Exercice and mental health*. Washington, DC : Hemisphere.
- Newcombe, P. A., & Boyle, G. J. (1995). High school students' sports personalities : variations across participation level, gender, type of sport, and succes. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 277-294.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression : Evidence and theory. *Psychological bulletin*, 10 (2), 259-282.
- Oakley, D. R. (2001). The relationships between mothers' gender-role attitudes and behaviors and their adolescent daughters' depression, self-esteem, and coping. *Dissetation Abstracts International, Section A, Humanities and Social Sciences*, 62(6), 2037.

- Page, R. M., Hammermeister, J., Scanlan, A., & Gilbert, L. (1998). Is school sports participation a protective factor against adolescent health risk behaviors ? *Journal of Health Education*, 29 (3), 186-192.
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I.(1987). Adolescent coping style and behaviour : Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163-186.
- Plancherel, B., Bolognini, M., Nunez, R., & Bettchart, W. (1993). Comment les pré-adolescents font-ils face aux difficultés ? Présentation d'une version française du A-Cope. *Revue suisse de psychologie*, 52, 31-43.
- Plancherel, B., & Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence, *Journal of Adolescence*, 18, 459-474.
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family : three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11 (1), 1-24.
- Provost, M. A. (1995). *Le Soutien Social : Quelques facettes d'une notion à explorer*. Québec : Ed. Behaviora.
- Quinney, B. (2001). Argument en faveur des « études par le sport ». *Entraîn Info*, 7(4), 35-37.
- Rainey, D. W., Conklin, W. E., & Rainey, K. W.(1987). Competitive trait anxiety among male and female junior high school athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 18, 171-179.
- Robertson, S. (1994). Les programmes sport-études : donner une éducation à nos athlètes. *Entraîn Info*, 1 (3), 3-5.
- Robertson, S. (2000). Les écoles de sport : une solution à un perpétuel dilemme. *Entraîn Info*, 7 (1), 7-13.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York : basic book.
- Rosenberg, M.(1989). *Society and the adolescent self-image*. Connecticut : Wesleyan University Press.
- Russell, W. D., Robb, M., & Cox, R. H.(1998). Sex, sport, situation, and competitive state anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 816-818.

- Rutter, M. (1985). Family and school influences on cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 26 (5), 683-704.
- Scanlan, T.K. (1986). Competitive stress in children. In M. R. Weiss and D. Gould (Éds), *Sport for children and youths* (pp. 118-129). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Spirito, A., Stark, L.J., & Williams, C. A. (1988). Development of a brief coping coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 555-574.
- Smith, A. L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 329-350.
- Shulman, S., Seiffge-Krenke, I., & Samet, N. (1987). Adolescent coping style as a fonction of perceived family. *Journal of Adolescent research*, 2 (4), 367-381.
- Snyder, E. E., & Purdy, D. A. (1982). Socialization into sport : Parent and child reverse and reciprocal effects. *Reaserch Quartely for Exercise and Sport*, 53 (3), 263-266.
- Tanck, R. H., Robbins, P. R. (1979). Assertiveness, locus of control and coping behaviors used to diminish tension. *Journal of Personality Assessment*, 43 (4), 396-400.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54 (4), 416-423.
- Thoits, P. A. (1995). Identity relevant events and psychological symptom : a cautionary tale. *Journal of Health and Social Behavior*, 36 (1), 72-82.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (1997) *Psychologie du sport et de l'activité physique*. Canada : Edisem Inc.
- Wilson, V. E., Berger, B. G., & Bird, E. T.(1981). Effects of running and of an exercise class on anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 472-474.
- Yan Lan, L., & Gill, D. (1984). The Relationships Among Self-Efficacy, Stress Responses, and a Cognitive Feedback Manipulation. *Journal of Sport Psycholog*, 6, 227-238.

APPENDICE A

Questionnaires

Projet de recherche 2001-2002
Informations générales (version courte Sport-Étude)

A. Identité personnelle :

1. De quel sexe es-tu? : Fille ☐ Garçon ☐
2. Quel âge as-tu? : _____ ans.
3. Quelle est ta date de naissance? (jour / mois / année) : _____
4. Quel est ton numéro de groupe? _____

B. Famille :

5. Avec qui habites-tu la plupart du temps?
 - Avec mon père et ma mère. ☐
 - Alternativement avec mon père et ma mère. ☐
 - Vis-tu une semaine chez l'un, une semaine chez l'autre (garde partagée ou droit d'accès prolongé)? Oui ☐ Non ☐
 - Combien de jours par mois passes-tu avec ta mère : ...jrs; et ton père : ...jrs
 - Avec ma mère seulement. ☐
 - Avec ma mère et son conjoint. ☐
 - Avec mon père seulement. ☐
 - Avec mon père et sa conjointe. ☐
 - En famille d'accueil. ☐
 - En centre de réadaptation. ☐
 - En appartement (sans mes parents). ☐
 - Si tes parents sont séparés, indique depuis combien de temps__ (ans) et __ (mois) et qui a la garde légale. Mère ☐ Père ☐ ou les deux (garde partagée) ☐
6. En comparaison avec les élèves de ta classe et tes amis (es), que dirais-tu des conditions économiques dans lesquelles tu vis?
 - Plus favorables qu'eux. ☐
 - Moins favorables qu'eux. ☐
 - Semblables. ☐

C. Rendement scolaire

7. Jusqu'où comptes-tu poursuivre tes études?

- Je compte faire des études universitaires. ☐
- Je compte faire des études collégiales générales. ☐
- Je compte faire des études collégiales techniques. ☐
- Je compte terminer mes études secondaires. ☐
- Je compte obtenir un diplôme d'étude professionnelle. ☐
- Je songe à abandonner avant la fin de mes études secondaires. ☐
8. Es-tu satisfait de tes notes scolaires?
Pas du tout ☐ Un peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup ☐
9. Depuis combien d'années consécutives participes-tu à un programme sport-étude? _____
10. Aimerais-tu changer de secteur ? ☐ oui ☐ non
Si oui, dans quel secteur aimerais-tu faire des études ? _____
11. Souhaiterais-tu augmenter le nombre d'heures d'activités sportives par semaine dans le secteur sport-étude ? oui ☐ non ☐
si oui, combien d'heures ? _____ hrs
12. Souhaiterais-tu diminuer le nombre d'heures d'activités sportives par semaine dans le secteur sport-étude ? oui ☐ non ☐
si oui, combien d'heures ? _____ hrs

Merci de ta précieuse collaboration !

Ballion, R. (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette Éducation.

Beauchesne, C. & Dumas, S. (1993). *Étudier et travailler? Enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation, p. 1-31.

Giroux, L. (1994). La consommation de drogues licites et illicites chez les filles et garçons du secondaire et les conduites suicidaires. Québec :Ministère de l'éducation, p.87-104.

ACS (Adolescent Coping Scale)
(Frydengerg & Lewis, 1993 ; traduction Pronovost, Morin, & Dumont, 1997)

Les étudiants éprouvent de nombreuses inquiétudes ou des problèmes par rapport à des aspects comme l'école, le travail, leur famille, leurs amis(e)s, les autres jeunes de leur âge et l'univers. Tu trouveras plus bas une liste énumérant différentes façons utilisées par des gens de ton âge pour faire face à ces inquiétudes ou problèmes. **S'il te plaît, indique pour chaque énoncé, les choses que tu fais pour affronter tes inquiétudes ou problèmes en encerclant le numéro 1, 2, 3, 4 ou 5.** Il n'existe pas de bonnes ou mauvaises réponses. Ne passes pas trop de temps sur une question; donnes plutôt la réponse qui décrit le mieux la façon dont tu te sens.

Par exemple: S'il t'arrive **quelquefois** d'affronter une difficultés en "parlant avec d'autres pour voir qu'est-ce qu'ils feraient s'ils avaient ce problème", tu encercleras la case 3 tel qu'illustré ci-dessous :

Parler avec d'autres pour voir ce qu'ils feraient s'ils avaient ce problème	1	2	3	4	5
1= Ne s'applique pas	2= Utilisé rarement	3= Utilisé quelquefois	4= Utilisé souvent	5= Utilisé très souvent	
	Ne s'applique pas	Utilisé rarement	Utilisé quelquefois	Utilisé souvent	Utilisé très souvent
1. Parler avec d'autres pour voir ce qu'ils feraient s'ils avaient ce problème	1	2	3	4	5
2. Travailler à résoudre ce qui cause le problème	1	2	3	4	5
3. Continuer à faire ce qui est demandé	1	2	3	4	5
4. Faire du sport	1	2	3	4	5
5. Laisser Dieu s'occuper de mes inquiétudes	1	2	3	4	5
6. Demander conseil à une personne qualifiée	1	2	3	4	5
7. M'inquiéter à propos de mon avenir	1	2	3	4	5
8. Faire bonne impression auprès des personnes qui comptent pour moi	1	2	3	4	5
9. Comme il n'y a rien que je puisse faire par rapport à ce problème, alors je ne fais rien	1	2	3	4	5
10. Je laisse tomber	1	2	3	4	5
11. Rencontrer des amis	1	2	3	4	5
12. Pleurer ou crier	1	2	3	4	5
13. Espérer le meilleur	1	2	3	4	5
14. Téléphoner à un ami(e) proche	1	2	3	4	5
15. Garder mes sentiments pour moi	1	2	3	4	5
16. Ignorer le problème	1	2	3	4	5

	Ne s'applique pas	Utilisé rarement	Utilisé quelquefois	Utilisé souvent	Utilisé très souvent
17. Parler aux autres et se donner mutuellement du support	1	2	3	4	5
18. Travailler à résoudre le problème au meilleur de mes capacités	1	2	3	4	5
19. Aller à l'école régulièrement	1	2	3	4	5
20. Garder la forme et rester en santé	1	2	3	4	5
21. Me rappeler ceux qui sont pires que moi, comme ça mes problèmes semblent moins graves	1	2	3	4	5
22. Prier pour obtenir de l'aide et des conseils que tout aille bien	1	2	3	4	5
23. Rechercher de l'aide professionnelle	1	2	3	4	5
24. M'inquiéter de mon bonheur	1	2	3	4	5
25. Travailler fort	1	2	3	4	5
26. Trouver une façon de relaxer; par exemple écouter de la musique, lire un livre, jouer d'un instrument de musique, regarder la télévision	1	2	3	4	5
27. Chercher à être mieux en prenant de l'alcool, des cigarettes ou autres drogues (cela n'inclut pas les médicaments)	1	2	3	4	5
28. Je deviens malade	1	2	3	4	5
29. Espérer qu'un miracle survienne	1	2	3	4	5
30. Éviter d'être avec des gens	1	2	3	4	5
31. Rechercher l'encouragement des autres	1	2	3	4	5
32. Considérer le point de vue des autres et essayer d'en tenir compte	1	2	3	4	5
33. M'inquiéter de mes relations avec les autres	1	2	3	4	5
34. Aller faire du conditionnement physique	1	2	3	4	5
35. Voir le bon côté des choses et avoir une pensée positive	1	2	3	4	5
36. Lire un livre religieux	1	2	3	4	5
37. M'inquiéter de ce qui arrive	1	2	3	4	5
38. Essayer de m'ajuster à mes amis(es)	1	2	3	4	5
39. Organiser une action ou pétition en rapport avec mon problème	1	2	3	4	5
40. M'engager dans une relation stable	1	2	3	4	5
41. Espérer que le problème s'arrange de lui-même	1	2	3	4	5
42. Me critiquer	1	2	3	4	5

	Ne s'applique pas	Utilisé rarement	Utilisé quelquefois	Utilisé souvent	Utilisé très souvent
43. Empêcher les autres de savoir ce qui me tracasse	1	2	3	4	5
44. Penser à ce que je fais et pourquoi je le fais	1	2	3	4	5
45. Bien accomplir tout ce que je fais	1	2	3	4	5
46. Sortir, avoir du plaisir et oublier mes difficultés	1	2	3	4	5
47. Essayer de voir la vie du bon côté	1	2	3	4	5
48. Prier pour que Dieu m'aide	1	2	3	4	5
49. Créer un groupe pour venir à bout du problème	1	2	3	4	5
50. Améliorer mes relations avec les autres	1	2	3	4	5
51. Prendre conscience que je me rends les choses difficiles	1	2	3	4	5
52. Aller à des rencontres qui portent sur le problème	1	2	3	4	5
53. Essayer de me faire des amis(es) intimes (garçons ou filles)	1	2	3	4	5
54. Rêvasser à comment les choses pourraient s'arranger	1	2	3	4	5
55. Je ne possède aucun moyen pour faire face à la situation	1	2	3	4	5
56. Me blâmer	1	2	3	4	5
57. Ne pas laisser paraître aux autres comment je me sens	1	2	3	4	5
58. Ignorer volontairement le problème	1	2	3	4	5
59. Parler avec d'autres de mes inquiétudes afin de à m'en sortir	1	2	3	4	5
60. Travailler à la place de sortir	1	2	3	4	5
61. Demander de l'aide à un professionnel	1	2	3	4	5
62. Être heureux de la façon dont les choses se passent	1	2	3	4	5
63. Je souffre de maux de tête ou de brûlements d'estomac	1	2	3	4	5
64. Je m'inquiète à propos de ce qui va m'arriver	1	2	3	4	5
65. Chasser le problème hors de ma pensée	1	2	3	4	5
66. Faire ce que mes amis(es) veulent	1	2	3	4	5
67. Me joindre à d'autres qui ont les mêmes soucis	1	2	3	4	5
68. Passer mes frustrations sur les autres	1	2	3	4	5
69. Imaginer que les choses vont bien s'arranger	1	2	3	4	5

	Ne s'applique pas	Utilisé rarement	Utilisé quelquefois	Utilisé souvent	Utilisé très souvent
70. Me voir comme étant fautif	1	2	3	4	5
71. Aller chercher de l'aide auprès d'autres personnes comme les parents, les amis(es)	1	2	3	4	5
72. Discuter du problème avec des personnes compétentes	1	2	3	4	5
73. M'inquiéter à propos de l'avenir de la planète	1	2	3	4	5
74. Prendre du temps pour les loisirs	1	2	3	4	5
75. Modifier la quantité de nourriture, de boisson ou d'heures de sommeil que je prends	1	2	3	4	5
76. Ne plus penser au problème afin de l'éviter	1	2	3	4	5
77. Passer plus de temps avec un(e) ami(e)	1	2	3	4	5
78. Penser à différentes façons d'affronter le problème	1	2	3	4	5
79. Trouver une façon de me défouler; par exemple pleurer, crier...	1	2	3	4	5
80. Écris ici toutes les autres choses que tu fais pour affronter tes difficultés: _____					

**Questionnaire sur les relations avec les parents
(version mère) Mayseless, Wiseman, & Hai (1998)
(traduction Dumont, 2001)**

Consignes : Les phrases suivantes décrivent différents aspects de la relation entre une MÈRE et son adolescent, fils ou fille. Indique sur une échelle de 1 (jamais vrai) à 6 (toujours vrai) l'étendue avec laquelle chacune de ces phrases décrit correctement ta relation avec ta mère en utilisant l'échelle suivante.

	Jamais vrai (1)	Pas vrai (2)	Quelques fois pas vrai (3)	Quelques fois vrai (4)	Vrai (5)	Toujours vrai (6)
1. Elle fait en sorte que je me sente mieux quand je suis de mauvaise humeur.						
2. Elle insiste pour que je fasse exactement comme elle me dit.						
3. Elle ne sait pas ce dont j'ai besoin ou ce que je veux.						
4. Lorsque je sors, elle ne me dit pas quand je dois revenir.						
5. Lorsque j'ai de meilleures idées qu'elle, je suis à l'aise de lui en parler.						
6. Elle se plaint presque toujours à propos de ce que je fais.						
7. Elle me laisse sortir chaque soir quand je le veux.						
8. Elle écoute toujours mes idées et mes opinions.						
9. Elle est contente de me voir quand je rentre à la maison.						
10. Elle insiste sur les règlements installés plutôt que de permettre des exceptions.						
11. Elle ne me donne rien jusqu'à ce que je lui redemande encore et encore.						
12. Selon elle, mon comportement cause des conflits dans la famille.						
13. Entre nous, nous parlons ouvertement de différentes choses.						

	Jamais vrai (1)	Pas vrai (2)	Quelques fois pas vrai (3)	Quelques fois vrai (4)	Vrai (5)	Toujours vrai (6)
14. Quand je vois que quelque chose est en train de la déranger, je lui demande ce qui la dérange.						
15. Elle me permet autant de liberté que je le veux.						
16. Elle et moi avons du plaisir ensemble à la maison.						
17. Elle veut toujours savoir avec qui je passe mon temps quand je sors.						
18. Elle me parle presque toujours avec un ton chaleureux et amical.						
19. Je sens qu'elle ne me comprend pas.						
20. Elle fait des erreurs et elle écoute quand je lui explique l'erreur.						
21. Elle me trouve toujours des défauts.						
22. Je ne puis rien faire avant d'avoir fini mes corvées et devoirs.						
23. Elle me serre dans ses bras occasionnellement.						
24. Elle me laisse dépenser mon argent comme cela me plaît.						
25. Nous ne nous parlons pas beaucoup l'un l'autre.						
26. Je me sens en colère contre elle.						
27. Quand nous parlons, elle considère mon point de vue.						
28. Elle comprend mes problèmes et soucis.						
29. Nous nous débrouillons vraiment bien entre nous.						
30. Elle me laisse faire toutes les choses que les autres de mon âge font.						
31. Elle ne pense pas souvent à moi.						
32. Elle me punit quand je ne fais pas comme j'ai dit.						

	Jamais vrai (1)	Pas vrai (2)	Quelques fois pas vrai (3)	Quelques fois vrai (4)	Vrai (5)	Toujours vrai (6)
33. Quand je suis avec elle, je deviens facilement ennuyé(e) et fâché(e).						
34. Elle essaie de me rendre heureux(se) quand je suis triste.						
35. J'ai tendance à partager avec elle les choses importantes qui m'arrivent.						
36. Elle essaie de me traiter en égal.						
37. Elle me laisse faire tout ce que je veux.						
38. Je ne peux pas lui faire confiance.						
39. Elle dit que je suis un gros problème pour elle.						
40. Avec elle, il faut une punition pour chaque mauvais comportement.						
41. Elle me dit ce qu'elle ressent vraiment et partage ses problèmes avec moi.						
42. Je suis content(e) de lui parler.						
43. Elle a tendance à me démontrer son amour.						
44. Elle aime cela lorsque je décide de faire les choses à ma façon.						
45. Je n'ai pas de patience avec elle.						
46. Elle aime discuter de différents problèmes avec moi.						
47. Elle est vraiment sévère avec moi.						
48. Je la critique souvent.						
49. Elle aime me gâter.						
50. Nous semblons nous déranger l'un l'autre.						

	Jamais exact (1)	Pas exact (2)	Quelques fois pas vrai (3)	Quelques fois vrai (4)	Vrai (5)	Toujours vrai (6)
51. Je me sens mieux après avoir discuté de mes problèmes avec elle.						
52. Récemment, je sens qu'elle est plus une amie qu'un parent.						
53. Je suis heureux(e) de la voir quand je reviens à la maison.						
54. Elle devient fâchée pour les moindres petites choses que je fais.						
55. C'est facile de parler avec elle.						
56. Elle ne ressemble pas à quelqu'un qui aime faire des choses avec moi.						
57. Elle me pardonne et ne me fait pas la morale sur chaque petite chose que je fais.						
58. Elle se plaint que je lui tombe sur les nerfs.						
59. Je ne connais pas toute sa liste de règlements, c'est pourquoi elle me punit souvent.						
60. Elle est souvent contente de s'éloigner de moi pour un moment.						
61. Elle parle souvent des bonnes choses que je fais.						
62. Nous nous disputons et argumentons souvent.						
63. Je me sens proche d'elle.						

Merci de ta précieuse collaboration !

Mayseless, O., Wiseman, H., & Hai, L. (1998). Adolescents' relationships with father, mother and same gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 101-123.

Mayseless, O., & Hai, I. (1998). Leaving-home transition in Israel : Changes in parents-adolescents relationships and adaptation to military service. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 589-609.

SELF-ESTEEM SCALE (Rosenberg, 1965)
(Traduction Yvan Lussier, version pour adolescent Diane Marcotte)

Indique jusqu'à quel point tu es d'accord avec chacun des énoncés suivants, en encerclant le chiffre qui décrit le mieux ton opinion.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Je considère que j'ai au moins autant de valeur que les autres personnes.	1	2	3	4
2. Je crois posséder un certain nombre de qualités.	1	2	3	4
3. Tout compte fait, j'ai tendance à penser que j'ai tout raté.	1	2	3	4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres.	1	2	3	4
5. Je crois qu'il n'y a pas grand chose dont je puisse être fier(ère).	1	2	3	4
6. J'ai une attitude positive envers moi-même.	1	2	3	4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.	1	2	3	4
8. Je souhaiterais avoir plus de respect pour moi-même.	1	2	3	4
9. Il m'arrive parfois de me sentir inutile.	1	2	3	4
10. Je pense parfois que je suis bon(ne) à rien.	1	2	3	4

Merci de ta précieuse collaboration !

APPENDICE B
Lettre de consentement



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7

Téléphone : (819) 376-5011

Recherche universitaire (UQTR) en secondaire III (phase 2 d'une étude longitudinale)

Madame, Monsieur,

Par la présente, j'aimerais vous informer d'une étude qui se déroulera dans la classe de votre adolescent. Je suis étudiant à la maîtrise en psychologie et ce projet de recherche s'insère dans une étude plus large qui est dirigée par Michelle Dumont, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette recherche vise à évaluer les bénéfices associés au programme sport-étude en comparaison au programme régulier.

Concrètement, nous aimerions solliciter la participation de votre adolescent qui devra compléter des questionnaires portant sur certains aspects de sa perception de son vécu familial et scolaire dont son soutien familial, sa perception de l'école, son estime de soi, sa manière de faire face aux difficultés ou encore en se référant à ses notes scolaires. Les jeunes répondront aux questionnaires en groupe lors d'une période de 30 minutes. Cette tâche se fera sous ma supervision. De plus, votre adolescent participera à un tirage de 10\$ lors de cette rencontre.

Si vous êtes d'accord pour que votre adolescent participe à ce projet, veuillez, s'il vous plaît, signer le formulaire de consentement. Votre adolescent devra en faire autant. Sachez enfin que les réponses de votre adolescent seront confidentielles, c'est-à-dire qu'elles ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera le nom de votre adolescent.

Veuillez agréer, madame, monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Daniel Bernier,
Michelle Dumont, Ph.D.



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7

Téléphone : (819) 376-5011

Projet de recherche portant sur le programme sport-étude

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARENT

Je, soussigné-e, (**prénom et nom du parent en caractère d'imprimerie** _____) reconnais avoir été suffisamment informé-e du projet de recherche portant sur le *programme sport-étude*. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte que mon adolescent (**prénom et nom de l'adolescent en caractère d'imprimerie**) _____ et (**date de naissance**) _____ participe à cette étude et j'autorise l'équipe de recherche à utiliser les résultats de sa participation selon le descriptif du projet. Je sais que le projet traitera toutes les informations de façon confidentielle, c'est-à-dire que les réponses de mon adolescent ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement du parent et/ou de l'adolescent) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera son nom. Je sais par ailleurs que mon adolescent peut se retirer de cette étude en tout temps sans obligation de sa part.

_____ (signature du titulaire de l'autorité parentale et date)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE

Je, soussigné-e, (**prénom et nom de l'adolescent en caractère d'imprimerie** _____), et _____ (**date de naissance**) _____ reconnais avoir été suffisamment informé-e du projet de recherche portant sur le *programme sport-étude*. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte de participer à cette étude et j'autorise l'équipe de recherche à utiliser mes résultats selon le descriptif du projet. Je sais que le projet traitera toutes les informations de façon confidentielle, c'est-à-dire que mes réponses ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera mon nom. Je sais par ailleurs que je peux me retirer de cette étude en tout temps sans obligation de ma part.

_____ (signature de l'adolescent et date d'aujourd'hui)

En tant que coresponsable du projet, Michelle Dumont, professeure au département de psychologie, je m'engage à mener cette recherche selon les dispositions acceptées par le Comité permanent de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des sujets tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies.

Merci de votre précieuse collaboration ! SVP, remettre à votre adolescent ce formulaire signé.

Daniel Bernier
Michelle Dumont, Ph.D,
Professeure au département de psychologie,
Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500,
Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7; Téléphone : 376-5085