

Université de Montréal

**Le développement positif des jeunes
en contexte sportif parascolaire :
évaluation du programme d'intervention psychosociale
*Bien dans mes Baskets***

par

Stéphanie Simard

Département de kinésiologie

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en sciences de l'activité physique

Aout, 2013

© Simard, 2013

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

**Le développement positif des jeunes
en contexte sportif parascolaire :
évaluation du programme d'intervention psychosociale
*Bien dans mes Baskets***

Présenté par :

Stéphanie Simard

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Ève Mathieu, Président rapporteur
Suzanne Laberge, directrice de recherche
François Bowen, membre du jury
Guylaine Demers, examinateur externe
Véronique Dupéré, représentant du doyen

Résumé

L'objectif général de cette thèse était d'explorer le développement personnel de jeunes à risque de délinquance et de décrochage scolaire à travers leur participation à un programme d'intervention psychosociale nommé « Bien dans mes Baskets » (BdmB). Ce programme utilise le basketball parascolaire comme outil d'intervention et il a comme particularité qu'une bonne partie de ses entraîneurs-intervenants détiennent une formation professionnelle en travail social ou domaines connexes.

Cette thèse présente les résultats de trois études faisant partie d'un projet de recherche plus vaste portant sur l'évaluation du programme BdmB. Une première étude a exploré le processus de transfert, à d'autres domaines d'activités, des habiletés de vie ciblées par le programme BdmB. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 14 anciens participants et sept anciennes participantes du programme. Nos résultats suggèrent que trois principaux facteurs semblent avoir joué un rôle dans le processus de transfert des habiletés de vie développées au sein de BdmB, soit la présence de contextes favorisant l'apprentissage expérientiel, la valeur relative accordée aux différents domaines d'activités et la trajectoire de vie. Il ressort également de nos données qu'au-delà du processus de transfert sur une base individuelle, il est possible qu'un transfert puisse s'opérer dans la communauté.

L'objectif de la deuxième étude était d'explorer comment et dans quelle mesure les expériences au sein de BdmB ont pu servir de levier au processus d'empowerment. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de sept anciennes participantes de BdmB.

Nos résultats suggèrent que la pratique sportive, combinée à une intervention psychosociale, peut contribuer au développement d'un plus grand contrôle sur sa vie. Cette amélioration serait la résultante cumulative de divers apprentissages, dont le développement et le transfert d'habiletés de vie et la capacité à résister aux influences externes négatives présentes dans leurs milieux de vie respectifs, ainsi que l'impact positif des expériences vécues au sein de BdmB sur la persévérance scolaire et les aspirations professionnelles.

Une troisième étude avait pour objectif d'évaluer l'impact du programme BdmB sur le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social. Un devis quasi expérimental a été utilisé pour évaluer l'impact du programme auprès des athlètes-étudiants(es) actuels. Le groupe d'intervention était composé des athlètes-étudiants de BdmB et les groupes de comparaison étaient constitués des étudiants de la même école ne participant pas au programme et pratiquant ou non un autre sport. Les individus ont été sondés à deux reprises à l'aide d'un questionnaire auto administré sur une période de deux années scolaires. Les résultats de l'étude indiquent que le groupe BdmB a développé un meilleur sentiment d'appartenance et a perçu un meilleur soutien social par rapport aux groupes de comparaison.

Mots-clés : Adolescent, sport, habiletés de vie, empowerment, sentiment d'appartenance

Abstract

The main objective of this thesis was to explore the personal development of youth at risk of delinquency and dropout through their involvement in a psychosocial intervention program named "Bien dans mes baskets" (BdmB). This program uses extracurricular basketball as an intervention tool among youth facing various difficulties. It is worth noting that almost all the coaches have professional training in social work or related fields.

This thesis presents the results of three studies as parts of a broader research project dealing with the evaluation of the BdmB program. The first study explored the transfer process of the life skills targeted by the BdmB program to other activity fields. Semi-structured interviews were conducted with 14 men and seven women former athlete-students. Our results suggest that, throughout the adult life, three main factors seem to have played a role in the transfer process involving life skills developed as part of BdmB, namely the presence of contexts favoring experiential learning, the relative value granted to the different activity fields and the life trajectory. Our data also shows that beyond the transfer process on an individual scale, a transfer can also occur within the community.

The aim of the second study was to explore how participation in BdmB could foster the process of empowerment. Semi-structured interviews were conducted with seven former female participants of BdmB. Our results suggest that a team sport can lead to empowerment through positive socialization, especially when combined with psychosocial intervention. This improvement was most likely the result of cumulative learning experiences

including the development and transfer of life skills, the capacity to resist negative external influences as well as the positive impact of experiences in BdmB on their academic aspirations and persistence.

The aim of the third study was to evaluate the impact of BdmB program on sense of belonging to school and the presence of social support. A quasi-experimental design was used to evaluate the impact of the program among current participants. The intervention group consisted of the athlete-students of BdmB and the comparison groups consisted of the students from the same school who are not participating in the program, and taking into account whether they are involved or not in sport participation. Individuals were surveyed two times using a self-administered questionnaire over a period of two academic years. Results indicate that the intervention group has developed a better sense of belonging to school and has a better social support compared to comparison groups.

Keywords : Adolescent, sport, life skills, empowerment, sense of belonging

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	viii
Liste des abréviations.....	ix
Remerciements.....	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1 —Description du programme « Bien dans mes Baskets ».....	4
Les objectifs du programme.....	4
La clientèle cible.....	5
Les activités du programme.....	6
Les traits distinctifs du programme.....	6
Chapitre 2 — Mise en contexte.....	8
Le processus de transfert aux autres sphères de la vie d’habiletés de vie développées en contexte sportif.....	8
Pertinence de la thématique de recherche.....	8
L’empowerment des filles et des femmes en contexte sportif.....	12
Pertinence de la thématique de recherche.....	13
Le développement du sentiment d’appartenance à l’école par l’entremise de la pratique sportive.....	15
Pertinence de la thématique de recherche.....	15
Chapitre 3 – Article scientifique sur le processus de transfert des habiletés de vie.....	18
Chapitre 4 – Article scientifique sur le processus d’empowerment en contexte sportif.....	54
Chapitre 5 – Article scientifique sur le sentiment d’appartenance à l’école et la perception de soutien social	92
Conclusion.....	125

Bibliographie 129

Liste des tableaux

Tableau spécifique à la thèse

Tableau I : Facteurs pouvant favoriser le transfert d'habiletés.....	11
--	----

Tableau spécifique à l'article scientifique présenté au chapitre 3

Table 1 : Characteristics of former Bdmb program participants.....	31
--	----

Tableau spécifique à l'article scientifique présenté au chapitre 4

Table 1 : Characteristics of former Bdmb program participants.....	65
--	----

Tableaux spécifiques à l'article scientifique présenté au chapitre 5

Tableau 1 : Caractéristiques des participants.....	100
--	-----

Tableau 2 : Énoncés retenus aux fins de l'étude	103
---	-----

Tableau 3 : Résultats des analyses de variance des variables du sentiment d'appartenance	108
---	-----

Tableau 4 : Résultats des analyses de variance des variables du soutien social.....	110
---	-----

Liste des figures

Figure spécifique à l'article scientifique présenté au chapitre 4

Figure 1 : Empowerment development process	70
--	----

Liste des abréviations

BdmB	Bien dans mes baskets
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
ÉSJM	École secondaire Jeanne-Mance

Note

Cette thèse respecte les règles de la nouvelle orthographe.

Cent fois sur le métier tu remettras ton ouvrage

When nothing goes right, go left !

Remerciements

J'aimerais d'abord remercier les athlètes-étudiants qui ont généreusement accepté de témoigner de leur vécu au sein du programme « Bien dans mes baskets ». Un énorme merci également à la direction de l'école secondaire Jeanne-Mance et plus particulièrement à monsieur Gino Ciarlo pour sa précieuse collaboration lors des collectes de données. Un merci tout spécial à l'instigateur du programme « Bien dans mes baskets », Martin Dusseault, on sort grandi d'une collaboration avec toi.

Je tiens également à remercier la Fondation Lucie et André Chagnon ainsi que la Fondation du CSSS Jeanne-Mance pour leur soutien financier.

Merci également à mes collègues Marc et Laurence pour votre soutien et vos encouragements et particulièrement à Laurence pour la précieuse aide dans le développement des outils de mesure et la collecte de données. Merci de ta collaboration grandement appréciée.

Un merci tout spécial à Noël Decloître. Merci de m'avoir accordé ta précieuse amitié et de m'avoir aidée à mieux vivre avec moi-même. Tu as pris le pari, il y a de cela maintenant 10 ans, de t'intéresser à une écorchée de la vie et pour ça je t'en serai toujours reconnaissante.

L'accomplissement de ce projet de doctorat n'aurait pu se réaliser sans le soutien inconditionnel de la personne avec qui je partage mon quotidien. Merci d'accepter de partager ta vie avec une éternelle étudiante ! Tu sais à quel point tu es importante dans ma vie.

Enfin, j'aimerais remercier ma directrice de recherche Suzanne Laberge pour son encadrement hors pair tout au long de mes études doctorales. Merci d'avoir su me transmettre ta passion pour la sociologie du sport ainsi que pour l'enseignement. Tu as su mettre une étincelle dans mes yeux en me faisant découvrir ce champ de recherche qui est devenu, au fil du temps, ma propre passion.

Introduction

Un grand nombre d'études ont porté sur le développement personnel des jeunes à travers des activités parascolaires (e.g. Eccles et Barber, 1999; Eccles et al., 2003; Feldman et Matjasko, 2005; Larson, 2000) et plus spécifiquement dans le cadre d'activités sportives (e.g. Brunelle et al., 2007; Danish et Nellen, 1997; Dworkin et al., 2003; Gould et Carson, 2008; Hansen et al., 2003; Hartmann, 2003; Holt et al., 2008; Petitpas et al., 2004). Toutefois, bien que plusieurs études suggèrent que le sport puisse être un contexte favorable au développement positif des jeunes (Brunelle et al., 2007; Danish et Nellen, 1997; Fraser-Thomas et al., 2005; Gould et Carson, 2008), d'autres études montrent que la pratique sportive peut également avoir un impact négatif (Eccles et Barber, 1999; Fraser-Thomas et Côté, 2009; Hansen et al., 2003). Il semble que l'impact positif ou négatif d'un programme de développement personnel par le sport soit en fait influencé par de nombreux facteurs (e.g. profil de l'entraîneur, philosophie du programme) (Camiré et al., 2011; Hartmann et Kwauk 2011; Petitpas et al., 2005).

Cette thèse a pour but d'explorer certains aspects du sport pouvant être impliqués dans le développement personnel des jeunes, notamment le développement et le transfert d'habiletés de vie du contexte sportif aux autres sphères de vie, l'empowerment¹ des filles et des femmes en contexte sportif et le développement du sentiment d'appartenance à l'école

¹ Il existe plusieurs expressions françaises pour traduire le concept d'« empowerment », mais elles ne permettent pas de rendre compte de la diversité des dimensions du concept, dimensions qui ont été attestées par plusieurs chercheurs et organisations (Lechien, 1997). Plusieurs auteurs préfèrent donc utiliser le terme empowerment afin de conserver toutes les dimensions associées au concept.

par l'entremise de la pratique sportive parascolaire. Elle est composée de six chapitres. Le chapitre 1 présente un aperçu du programme d'intervention psychosociale « Bien dans mes baskets » (BdmB), programme faisant l'objet de la recherche. Le deuxième chapitre met en contexte chacun des volets de recherche traités dans les articles scientifiques présentés dans les chapitres subséquents. Le troisième chapitre rend compte d'une étude qualitative réalisée auprès d'anciens et anciennes ayant participé au programme BdmB entre 2001 et 2008. Cette étude avait comme objectif d'explorer le processus de transfert, à d'autres domaines d'activités, des habiletés de vie personnelles et sociales ciblées par le programme. Le manuscrit intitulé *The transfer of life skills developed in a sporting context to other areas of life* rend compte des résultats de ce volet de recherche et a été soumis pour publication dans le périodique *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. Le quatrième chapitre présente les résultats d'une étude qualitative ayant plus spécifiquement comme objectif d'examiner comment et dans quelle mesure les expériences vécues au sein du programme BdmB ont pu servir de levier au processus d'empowerment chez d'anciennes participantes. Le manuscrit intitulé *Empowerment revisited: How social work integrated into a sport programme can make a difference* rend compte des résultats de ce volet de recherche et a été soumis pour publication dans le périodique *Journal of Sport for Development*. Le cinquième chapitre rend compte de l'étude quantitative réalisée auprès des jeunes ayant participé au programme BdmB entre 2010 et 2012. Cette étude avait comme objectif d'évaluer l'impact du programme BdmB sur le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social. Le manuscrit présenté au chapitre 5 intitulé *Impact of an after-school psychosocial program on students' sense of belonging to school* rend compte des

résultats de ce volet de recherche et sera soumis pour publication dans *Journal of School Health*.

Les études présentées dans cette thèse s'inscrivent dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste portant sur l'évaluation formative et sommative du programme BdmB.

Chapitre 1 — Description du programme « Bien dans mes Baskets »

Les objectifs du programme

C'est en 1999 qu'a débuté le projet d'intervention psychosociale BdmB à l'École secondaire Jeanne-Mance (ÉSJM) dans le quartier Centre-Sud de Montréal. BdmB est un programme de prévention et de développement psychosocial utilisant le basketball parascolaire comme outil d'intervention auprès d'adolescents et adolescentes à risque de délinquance et de décrochage scolaire. Le programme a été développé par Martin Dusseault, un travailleur social œuvrant dans le Centre de santé et services sociaux (CSSS) Jeanne-Mance, en raison des obstacles rencontrés dans les tentatives d'entrer en contact avec certains jeunes présentant des difficultés multiples, notamment ceux provenant de milieux multiethniques et de milieux défavorisés. Son analyse du milieu lui a permis de constater que le basketball correspondait aux intérêts des jeunes qu'il côtoyait. Il a donc décidé de tenter de les rejoindre en mettant à profit une passion qu'il partage avec eux : le basketball. D'année en année, le programme s'est développé, et ce, notamment depuis septembre 2006. Par exemple, en plus des pratiques, des parties et des tournois, des activités de basketball libre sur l'heure du dîner et de l'aide aux devoirs après l'école font partie des quelques activités auxquelles les athlètes-étudiant peuvent participer. On compte annuellement plus de 90 athlètes-étudiants (de secondaire 1 à 5) encadrés par une vingtaine d'entraîneurs-intervenants.

Les objectifs généraux du programme sont de prévenir le décrochage scolaire, la délinquance et l'exclusion sociale en amenant les jeunes à développer une éthique de travail et des compétences sociales, et ce, à travers des activités sportives qui favorisent leur insertion sociale et leur persévérance scolaire. Pour y arriver, BdmB vise plus spécifiquement le développement de comportements pro sociaux et d'habiletés de vie chez ses athlètes-étudiants dans le cadre d'une participation à des équipes de basketball parascolaire.

La clientèle cible

Les étudiants qui fréquentent l'ÉSJM habitent majoritairement sur le territoire du CSSS Jeanne-Mance, un territoire reconnu pour sa mixité sociale, alors que les plus riches côtoient les plus pauvres. Le territoire est fortement marqué par la présence de populations marginales ou aux prises avec des problématiques caractéristiques des quartiers centraux de grandes villes. L'itinérance, la prostitution et l'utilisation de drogues injectables font partie des réalités locales (CSSS Jeanne-Mance, 2009).

Bien qu'il soit offert à tous les étudiants de l'ÉSJM, le projet cible davantage les adolescents et adolescentes présentant de multiples facteurs de risque. Dès son implantation en 1999, le projet a recruté des jeunes provenant majoritairement de milieux socioéconomiques moins bien nantis, marqués par les ruptures, le manque d'accompagnement et de modèles positifs, ainsi que par un accès facile au monde interlope (CSSS Jeanne-Mance, 2009).

Les activités du programme

Le programme offre plusieurs activités aux athlètes-étudiants. D'abord, le programme permet aux athlètes-étudiants de participer à deux ou trois entraînements par semaine ainsi qu'à des entraînements libres dans le gymnase de l'école sur l'heure du diner, le matin et lors des congés scolaires, à une vingtaine de parties par saison (variable selon les performances de l'équipe) et à des tournois (entre 3 à 7 par année) tant à Montréal qu'à l'extérieur de la métropole. BdmB offre également un soutien académique qui consiste principalement à accompagner les athlètes-étudiants dans la réalisation de leurs devoirs tout en les amenant à s'approprier leur cheminement scolaire de façon à les rendre davantage autonomes dans leur démarche. Deux bourses de persévérance scolaire sont également offertes à des finissants pour leur permettre de défrayer les coûts des études postsecondaires. De plus, 14 bourses de persévérance sportive destinées à payer un camp d'été de basketball sont décernées aux étudiants s'étant démarqués tant sur le plan de la persévérance scolaire que sur le plan de l'implication dans la communauté. Le programme DRAC, pour « Dragons en action » instauré depuis 2010 est une autre composante du programme BdmB qui vise à encourager l'action bénévole des athlètes-étudiants auprès de leur communauté.

Les traits distinctifs du programme

Le programme BdmB comporte trois particularités majeures qu'il importe de souligner. Premièrement, contrairement à plusieurs programmes visant le développement positif des jeunes qui sont d'une durée prédéterminée, de quelques semaines à quelques mois, et qui sont construits d'ateliers préalablement préparés, ce programme est intégré à une école et

ne relève pas d'une intervention ponctuelle. Ainsi, les participants sont accompagnés et guidés tout au long de l'année (même en saison estivale), et ce, tant et aussi longtemps qu'ils sont inscrits dans le programme. Deuxièmement, alors que punir les jeunes en leur interdisant de pratiquer leur sport est une pratique courante dans la sphère scolaire, le programme BdmB adopte plutôt une logique inverse, soit l'utilisation du sport comme outil d'intervention auprès du jeune plutôt que de réprimande. Le sport devient alors une façon d'intervenir auprès de ces derniers, de les motiver et de favoriser leur développement personnel et social. En adoptant cette philosophie, les intervenants du programme utilisent, entre autres, le rêve des jeunes lié au basketball comme source de motivation à poursuivre leurs études. Enfin, un dernier trait distinctif majeur de ce programme est que les entraîneurs-intervenants privilégient les interventions de groupe dans des contextes réels, c'est-à-dire qu'ils utilisent la dynamique du groupe pour susciter une réflexion et développer un esprit critique face aux événements qui surviennent dans la vie des jeunes qu'ils entraînent. Cette méthode est donc différente de celle utilisée par la majorité des programmes sportifs de développement des jeunes.

Chapitre 2 — Mise en contexte

Le processus de transfert aux autres sphères de la vie d'habiletés de vie développées en contexte sportif

Ce premier volet de la recherche, dont les résultats sont présentés au chapitre 3, avait pour objectif d'explorer le processus de transfert, à d'autres domaines d'activités, des habiletés de vie personnelles et sociales ciblées par le programme, et ce, à travers les témoignages d'anciens et anciennes participants(es) du programme BdmB.

Pertinence de la thématique de recherche

Il est possible de ressortir certains constats de la littérature portant sur le développement d'habiletés de vie et leur transfert aux autres sphères de la vie. Un premier constat est qu'il n'existe pas de définition explicite de la notion de transfert dans la littérature. À cet effet, le transfert a été conceptualisé de façons différentes selon le domaine d'application (Leberman et al., 2006). En psychologie, le transfert est présenté comme un concept de base défini ainsi : « un ensemble de processus psychologiques grâce auxquels une activité est facilitée par une autre qui l'a précédée » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1999 p.89). C'est plus dans le domaine de la psychanalyse qu'il a été appliqué à une réalité précise, soit le transfert d'affects d'une personne à une autre (e.g. entre le patient et le thérapeute) (Laplanche, 2007).

Dans le domaine de l'éducation, la notion de transfert est appliquée aux apprentissages (*transfer of learning* ou *transfer of training*) et fait référence à un processus ou à des mécanismes cognitifs inhérents à l'apprentissage (Presseau et Frenay, 2004; Tardif, 1999).

Ainsi, Leberman et collaborateurs (2006) définissent le transfert en se basant sur l'impact observable d'un apprentissage sur un autre : « Transfer of learning occurs when prior-learned knowledge and skills affect the way in which new knowledge and skills are learned and performed » (p. 2).

Toujours dans le domaine de l'éducation, mais cette fois en lien avec le cours d'éducation physique en contexte scolaire, on retrouve le modèle de développement initialement élaboré par Hellison (1978), *The Personal and Social Responsibility Model*. Ce modèle a été testé empiriquement et a fait l'objet de diverses modifications au cours des années (Hellison et Wright, 2003; Martinek et al, 2001; Walsh, 2007; Wright et Burton, 2008). Il peut être présenté en termes de stratégies, de convictions et de buts. Dans ses dernières versions, la notion de transfert fait partie des convictions relatives au cours d'éducation physique : « The convictions include the following : [...] teaching lessons in the physical activity setting that can be transferred to other aspects of the participants' lives [...] », ainsi que de ses buts : «The goals include [...] transfer of life skills outside the physical activity setting » (Wright et Burton, 2008 p.139). Toutefois, les auteurs ne précisent pas ce qu'ils entendent par « transfert ».

Quelques études en psychologie sociale portant sur le développement d'habiletés de vie au moyen de la participation sportive se sont intéressées au transfert (e.g. Gould et Carson, 2008; Holt et al., 2008). Pour certains de ces auteurs, on ne peut utiliser ou parler d'apprentissage ou de développement d'habiletés de vie que si, et seulement si, il y a transfert : « Competency developed through sport is not a life skill unless it is actually

employed by the young person in a different setting ». (Gould et Carson, 2008 p.60). Ces auteurs ont ainsi proposé une définition d'habiletés de vie qui inclut la notion de transfert, sans pour autant la définir de façon spécifique : « Those internal personal assets, characteristics and skills such as goal setting, emotional control, self-esteem, and hard work ethic that can be facilitated or developed in sport and transferred for use in non-sporting setting » (p. 60).

Deux autres constats ressortent également de la littérature en lien avec la thématique du transfert des habiletés de vie. Le premier indique que le transfert des habiletés aux autres sphères d'activités humaines est souvent tenu pour acquis dans les écrits portant sur les bienfaits de la pratique sportive chez les jeunes (Gould et Carson, 2008; Hartmann, 2003). Le second constat, pour sa part, signale que la majorité des programmes visant spécifiquement le développement personnel des jeunes par l'entremise du sport supposent que les habiletés développées influenceront positivement les comportements des jeunes dans leurs autres contextes de vie (Coakley, 2011; Gould et Carson, 2008). Il existe donc très peu d'étude portant spécifiquement sur le transfert d'habiletés, c'est-à-dire qui examinent l'impact de la participation sportive au-delà du développement proprement dit des habiletés.

Certains auteurs ont abordé le transfert et ont tenté d'identifier les conditions pouvant le favoriser (voir tableau I) (Danish, 1993; Gass, 1985; Gould et Carson, 2008).

Tableau I. Conditions pouvant favoriser le transfert d'habiletés de vie (Danish, 1993; Gass, 1985; Gould et Carson, 2008)

Conditions liées au programme	Conditions liées au jeune
- Création de liens entre les environnements	- Croyance qu'il a les acquis
- Création d'opportunités de pratique	- Croyance que c'est valable dans d'autres contextes
- Création d'opportunités de réflexion	- Croyance qu'il a les habiletés pour les transférer
- Implication de personnes significatives ou anciens participants	- Envie de les transférer
- Soutien	- Capacité à gérer les échecs
- Suivi post-programme	- Capacité à aller chercher du soutien social
- Développement de l'autonomie d'apprentissage du jeune	

D'autres études ont étudié le transfert, mais de façon indirecte, i.e. dans le cadre de la discussion des résultats de leurs recherches dont l'objectif principal était le développement des habiletés de vie (e.g. Brunelle et al., 2007; Cumming, 1998; Gould et Carson, 2008; Holt, Tink, et al., 2008; Holt, Kingsley et al., 2011; Martinek et al., 1999; Weiss, 2006).

Les résultats de ces diverses études semblent cependant inconsistants, d'une part en raison de l'ambiguïté ou du flou dans la définition même du concept de transfert (e.g. processus ou résultat), et d'autre part, en raison de la diversité des éléments dont on étudie le transfert (e.g. habiletés de vie, bénéfiques personnels et sociaux). L'évaluation du transfert à l'aide d'indicateurs issus de la sphère scolaire (e.g. nombre d'absences, moyenne académique, nombre de retenues) utilisés par certaines études (Cummings, 1998; Martinek et al., 1999) peut également contribuer au flou et à la disparité des résultats. Par exemple, l'expérience de vie d'un étudiant ou d'une étudiante au sein de son école est beaucoup plus complexe que ce qui peut être mesuré par ces indicateurs (Lee et Martinek, 2009) (par exemple, évaluer le transfert, au contexte scolaire, de la ponctualité développée au sein d'un programme sportif en utilisant comme indicateur le nombre de retards à la première période

du matin. Cet indicateur s'avère inadéquat car il ne peut prendre en compte des contraintes telles que le fait que le jeune doive aller reconduire son petit frère à la maternelle avant de se rendre à l'école le matin).

Bref, il semble que la notion de transfert soit plutôt mal définie dans la littérature. Également, bien que l'on connaisse certaines conditions ou stratégies pouvant favoriser le transfert, peu d'études se sont penchées sur les facteurs ou mécanismes qui semblent être impliqués dans le processus de transfert et, plus particulièrement, dans le cas de jeunes provenant de milieux à risque de délinquance et de décrochage scolaire.

Il apparaît également que, bien que la perception d'anciens participants au regard de leurs expériences vécues au sein d'un programme sportif puisse s'avérer riche quant à la compréhension du processus, peu d'études ont utilisé cette source d'information. L'étude intitulée *The transfer of life skills developed in a sporting context to other areas of life*, présentée au chapitre 3, vise à contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

L'empowerment des filles et des femmes en contexte sportif

Ce deuxième volet de la recherche, dont les résultats sont présentés au chapitre 4, avait pour objectif d'examiner comment et dans quelle mesure les expériences vécues au sein du programme BdmB ont pu servir de levier au processus d'empowerment chez d'anciennes participantes.

Pertinence de la thématique de recherche

Il est suggéré, dans la littérature, que le sport peut contribuer au processus d'empowerment des filles et des femmes en leur permettant de développer des habiletés et des compétences se traduisant par un plus grand contrôle sur leur vie (Autry, 2001; Blinde et al., 1993; Jacobs Lehman et al., 2004; Leedy, 2009; Lindgren, 2002).

L'une des caractéristiques du sport qui sous-tend sa capacité à favoriser l'empowerment au niveau individuel est liée à l'appropriation du corps par l'entremise de la participation sportive afin d'en découvrir tout le potentiel (Lenskyj, 1986; MacKinnon, 1987). Cet aspect de l'empowerment lié au corps a été repris par d'autres auteurs et qualifié *d'embodiment of power* (Gilroy, 1989) ou *bodily competence* (Blinde et al., 1993). Entre autres, Blinde et collaborateurs (1993) mentionnent que cette appropriation de son corps peut être liée à l'indépendance et au contrôle sur sa vie. Le fait de développer, à travers la participation sportive, une perception positive de son corps en termes de capacité physique et d'état de santé, pourrait améliorer la confiance des femmes à faire face aux défis de la vie et leur sentiment de contrôle sur leur vie. Theberge (2003) pour sa part suggère que la confrontation physique présente dans les sports d'équipe en fait de bons contextes pour le développement de l'empowerment.

Plusieurs études scientifiques suggèrent également que la santé physique et mentale des jeunes peut être améliorée par la pratique sportive. Ainsi, certains auteurs ont trouvé une association positive entre la participation sportive chez les filles et le gain de confiance en soi (Autry, 2001; Blinde et al. 1993; Deem et Gilroy, 1998; Huggins et Randell 2008; Meier, 2005).

La pratique sportive leur permettrait de vivre des expériences de succès, de développer leur estime de soi et leur confiance en soi (President's council on physical fitness and sports, 1997). Elle serait également associée au développement d'une meilleure vision de soi et d'un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Autry, 2001; Chrisler et Lamont, 2002; Leedy, 2009).

Certains auteurs suggèrent en outre que le développement d'habiletés personnelles en contexte sportif peut contribuer au processus d'empowerment (Blinde et al., 1993; Brady, 1998; Deems et Gilroy, 1998; Fassihi, 2008; Huggins et Randell, 2008; Meier, 2005). Par exemple, le sport peut permettre d'apprendre à ne pas reculer devant les défis et les obstacles, d'apprendre à se fixer des buts et à développer des stratégies pour les atteindre ainsi qu'à persister dans le cheminement permettant de les atteindre (Blinde et al., 1993).

Le sentiment d'appartenance à son équipe sportive ainsi que la création d'un réseau social par l'entremise de la participation sportive pourraient également contribuer au processus d'empowerment (Brady, 1998; Fassihi, 2008; Hays, 1999; Lindgren, 2002). Le sport, en permettant la création de réseaux sociaux, pourrait ainsi avoir un impact dans la vie des adolescentes (Fassihi, 2008) tout en contribuant au développement de l'identité (Brady, 1998).

Finalement, une scolarité plus élevée permettrait aux adolescentes de contrer plus aisément les difficultés inhérentes à leur milieu de vie et à leurs conditions d'existence. Lopez-Claros et

Zahidi (2005) suggèrent que le niveau de scolarité est déterminant dans le processus d'empowerment.

Par ailleurs, bien que plusieurs écrits suggèrent un lien possible entre la pratique sportive et des éléments ou facteurs qui peuvent favoriser l'empowerment des filles et des femmes, très peu d'études ont regardé ce processus en contexte sportif parascolaire chez des adolescentes provenant de milieux vulnérables. Également, nous n'avons recensé aucune étude ayant examiné le processus d'empowerment au sein d'un programme parascolaire combinant le sport et l'intervention psychosociale. L'étude présentée au chapitre 4 intitulée *Empowerment revisited: How social work integrated into a sport programme can make a difference* vise à contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Le développement du sentiment d'appartenance à l'école par l'entremise de la pratique sportive

Ce troisième volet de la recherche, dont les résultats sont présentés au chapitre 5, avait pour objectif d'évaluer l'effet du programme BdmB sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école ainsi que sur la perception de soutien social des participants et participantes au programme en les comparant aux autres étudiants de l'école.

Pertinence de la thématique de recherche

Une des stratégies retenues pour contrer le décrochage scolaire est d'améliorer le sentiment d'appartenance à l'école par le biais d'activités parascolaires (Ménard, 2009). Des activités parascolaires plaisantes pour les jeunes et un sentiment d'appartenance à l'école favoriseraient un climat propice à l'apprentissage (Ménard, 2009), valorisant ainsi l'éducation

et la persévérance scolaire dans les milieux défavorisés et vulnérables. La participation sportive est également l'une des stratégies prometteuses utilisées dans la lutte au décrochage scolaire (Hartmann, 2008).

Par ailleurs, très peu d'études se sont penchées sur le développement du sentiment d'appartenance à travers la participation sportive. Walseth (2006) a exploré de quelle manière la participation à un sport peut contribuer à la construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté ethnique qui est minoritaire et quels sont les éléments qui en permettent le développement. L'analyse des histoires de vie des participantes lui a permis de conclure qu'il y a trois facteurs inhérents au sport qui expliqueraient le développement du sentiment d'appartenance : 1) la participation sportive permettrait d'avoir accès à un soutien social; 2) la participation sportive servirait d'échappatoire aux soucis quotidiens; 3) la participation sportive permettrait aux participantes de développer une image positive de soi et de confirmer leur identité. Cependant, l'auteure souligne que, bien que le sport, dans certaines circonstances, puisse favoriser le sentiment d'appartenance chez des minorités ethniques, il n'existe pas de lien automatique entre la participation sportive et le sentiment d'appartenance. À titre d'exemple, certaines participantes de cette étude n'ont pas développé de sentiment d'appartenance parce qu'elles se sentaient socialement exclues de leur communauté ethnique en raison de leur implication sportive. Langlois (2012), pour sa part, a exploré le processus de construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école chez des adolescents à travers la participation à un programme sportif parascolaire qui intègre une intervention sociale. Les résultats de son

étude qualitative suggèrent que trois éléments seraient conditionnels à la construction du sentiment d'appartenance : 1) le partage d'expériences communes significatives, 2) la valorisation de la pratique du basketball au sein du programme; 3) le climat de l'équipe et du programme. Ces facteurs déterminants découleraient de l'interaction et du cumul de nombreux facteurs individuels, interpersonnels et de facteurs liés au programme. Une intervention psychosociale ainsi qu'un suivi académique dans le cadre d'un programme sportif seraient également favorables au développement du sentiment d'appartenance à l'école.

Il existe donc que très peu d'études qui se sont penchées spécifiquement sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école à travers la participation à des activités sportives parascolaires. Également, outre l'étude de Langlois (2012) nous n'avons recensé aucune étude d'impact de programmes sportifs parascolaires sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école de jeunes provenant de milieux défavorisés. L'étude présentée au chapitre 5 vise donc à contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Chapitre 3 – Article scientifique sur le processus de transfert des habiletés de vie

Je suis la rédactrice principale de cet article. J'ai participé à l'élaboration du guide d'entretien, à la réalisation des entrevues ainsi qu'à l'analyse des données recueillies en collaboration avec les deux co-auteurs de cet article.

Les rubriques ainsi que la mise en forme des références sont conformes aux normes du périodique dans lequel l'article a été soumis pour publication

Title: The process of transferring life skills developed in a sports context to other areas of life

Authors: Stéphanie Simard¹, Suzanne Laberge¹, Martin Dusseault²

¹Université de Montréal, Montréal, Canada

²CSSS Jeanne-Mance, Montréal, Canada

Abstract

The transfer of life skills developed in a sports context to other areas of life has often been taken for granted in literature on the benefits of young people's participation in sports. However, to date, very few studies have addressed the transfer issue. The aim of this qualitative study was to explore the process of transferring, to other areas of activity, life skills targeted by a psychosocial program that uses basketball as a context for intervention. Interviews were conducted with 14 young men and seven young women who were involved in the program during high school. The findings of a descriptive content analysis suggest that three main factors seem to have played a role in the transferring process involving life skills developed as part of the program. These factors include the presence of contexts favoring experiential learning, the relative value granted to the different areas of activity and the participant's life trajectory. Our data also suggest that beyond the transfer process on an individual scale, a transfer can also occur within the community.

Keywords: adolescent, sports, transfer, life skills, program

Background

The transfer of life skills developed in a sports context to other areas of life has often been taken for granted in literature on the benefits of young people's participation in sports (Gould and Carson, 2008; Hartmann, 2003). Also, most programs specifically targeting the personal development of youth through sport assume that the skills developed will have a positive impact on the behavior of young people in other non-sporting contexts (Coakley, 2011; Gould and Carson, 2008). Many studies have examined the personal development of youth through extracurricular activities (see Eccles and Barber, 1999; Eccles et al., 2003; Feldman and Matjasko, 2005; Larson, 2000) and more specifically the development of life skills in a sporting context (see Brunelle et al., 2007; Danish and Nellen, 1997; Dworkin et al., 2003; Gould and Carson, 2008; Hansen et al., 2003; Hartmann, 2003; Holt et al., 2008b; Petitpas et al., 2004). However, although many studies suggest that sport may provide a favorable context for the development of life skills among youth (Brunelle et al., 2007; Danish and Nellen, 1997; Fraser-Thomas et al., 2005; Gould and Carson, 2008), other studies show that sport can also contribute to the development of antisocial behaviors (Eccles and Barber, 1999; Fraser-Thomas and Côté, 2009; Hansen et al., 2003). It seems that the positive or negative impact of a sports program targeting the personal development of youth is in fact influenced by numerous factors (e.g. trainer's profile, program philosophy) (Camiré et al., 2011; Hartmann and Kwauk 2011; Petitpas et al., 2005).

Moreover, what is at stake for a program favoring young people's development through sport is the transfer of skills developed in a sporting context to other areas of life (Gould and

Carson, 2008; Hartman, 2003; Theokas et al., 2008). This transfer process has been addressed by certain authors who tried to identify conditions that favor it (e.g., creating elements in the student's learning environment similar to those likely to be found in future learning environments, providing opportunities to reflect on the experience, involving significant others or past successful participants in the program) (Danish, 1993; Gass, 1985; Gould and Carson, 2008). Other studies looked at the transfer, but indirectly, i.e. discussing the results of research whose main objective was the development of life skills (see Brunelle et al., 2007; Cummings, 1998; Gould and Carson, 2008; Holt et al., 2008b; Holt et al., 2011; Martinek et al., 1999; Weiss, 2006). However, the results of these various studies seem inconsistent, on the one hand because of the ambiguity or vagueness of the definition of the transfer concept itself (e.g., process or result) and, on the other hand, because of the diversity of the elements whose transfer is studied (e.g., life skills, personal and social benefits). The evaluation of the transfer using indicators stemming from the school context (e.g., number of absences, academic average, number of detentions) used by certain studies can also contribute to the vagueness and disparity of the results (Cummings, 1998; Martinek et al., 1999). For example, a student's life experience within his or her school is much more complex than what can be measured by these indicators (Lee and Martinek, 2009) (for example, in the school context, one could evaluate the transfer of the punctuality developed within a sports program using the number of times a student is late for the first period of the day as an indicator; however, use of this indicator could not take into account such constraints as the student having to bring his or her younger brother to kindergarten before heading to school).

While the way in which participants view their past experience in a sports program can provide a rich base for understanding the transfer (Lee and Martinek, 2009), very few studies have looked at the transfer through this source of information. This study aims to contribute to the advancement of knowledge in this field by studying the process involving the transfer of life skills developed within an extracurricular sports program that included a psychosocial intervention through the perception of ex-participants. This study is part of a broader research project dealing with the evaluation of a specific psychosocial prevention and development program called BdmB. This program promotes the psychosocial development of youth from less affluent backgrounds through after-school basketball. The following section contains a more detailed description of the BdmB program.

The objective of this study is to explore the process of transferring life skills targeted by the program to other areas of activity, through the testimony of past participants of BdmB.

The BdmB Program

BdmB is an innovative approach to social work that is more akin to “plus sport programs,” defined by Coalter (2009) as “programs that focus primarily on achieving nonsport objectives [...] while incorporating sport as a component of their programming” (p. 58), than traditional sports programs. Accordingly, the program is characterized by a distinctive philosophy and specific youth development objectives.

Program philosophy

In the BdmB program, sport represents an intervention tool enabling the social-worker-coach to reach those at-risk youth who would be difficult to reach in the more traditional context of

an office meeting. Sports therefore become a means to reach them and promote their personal and social development. A feature of this philosophy is the use of young people's basketball-related dreams as a source of motivation to pursue further studies in the school circuit (vs. the civil circuit), as this is the preferred option to reach a high basketball level in Québec. It is this particular aspect of the program's philosophy that motivated the program instigator to use the term *athlete-student* instead of *student-athlete*, which is the more common term in the scientific literature.

The use of group interventions in real contexts is also an important feature of the program's philosophy. This approach, known as "social group work" in the field of social work, may be defined as: "a context in which *individuals help each other*; it is a method of *helping groups* as well as helping individuals; and it can enable individuals and groups to *influence and change* personal, group, organizational and community problems" (Brown, 1994, p. 8, emphasis in the original). The assistance that members of a group provide one another is a fundamental aspect of the intervention, for it contributes to the problem-solving process both at an individual and at a community level (Lindsay, 2007). The "social group work" approach used by BdmB is closely related to Middleman and Wood's (1990) definition: "First of all, to qualify as *social* work with groups, worker attention must focus on helping members to become a system of mutual aid. [...] A second criterion for inclusion in social work with groups is that the worker must actively understand, value and respect the group process itself as the powerful change dynamic it is. [...] The worker's basic attitudinal set is the third criterion for social work with groups [...] the worker helps the group to become as

autonomous as it possibly can [...], the fourth criterion is that the worker must help the members to re-experience their groupness at the point of termination” (p. 10–11, emphasis in the original).

Program objectives

The main objectives are to prevent school dropout, delinquency and social exclusion. In order to achieve these objectives, BdmB specifically targets the development of prosocial behavior and life skills in athlete-students by exposing them to significant experiences in a sport context.

Priority population

BdmB targets students with an interest in playing basketball. However, in order to be part of the program, students need to commit themselves to the program philosophy. Upon acceptance into the program, participants therefore commit in writing to abide by the program rules and philosophy. Priority is given to students displaying behavioral problems, although students without behavior problems are also eligible for the program.

Program activities

The sports component of the program (over the period of time the participants were in the program) comprised several activities: two or three practices each week; free practice in the school gym during lunch hour, in the morning and on school holidays; about twenty games each season (the actual number depended on the team’s performance); and tournaments (between 3 and 7 each year) held in both Montréal and other cities. With respect to education, the program offered the athlete-students academic support, consisting of help

with homework, while encouraging them to take responsibility for their own educational experience so that they would develop independence. Two scholarships aimed at student retention were also available to those completing the program in order to help cover postsecondary education costs.

The program also included community volunteer initiatives designed to encourage the athlete-students to pursue volunteer activities in their community. Collecting and distributing food to the neighborhood's poorest families at Christmas, taking part in organizing and carrying out fundraising activities (e.g. tournaments between the program's young men's team and city police), and becoming involved in basketball games and tournaments held at the school are just a few examples of the volunteer work done by young people in the program.

It should be noted that all program activities were open to both girls and boys. The psychosocial interventions, however, were gender specific.

Social work intervention

The social workers acting as coaches were, and still currently, fully dedicated to the program. They are not school employees but rather social workers from the public health department who work full time in this specific school. The program is their strategy to get in touch with at-risk youth and to intervene as social workers. They are available within the school during the day, but can also be reached evenings and week-ends if necessary.

The social-worker-coaches use *actual* events experienced by the students in the context of the team, as well as in other areas of their lives, to trigger social group work interventions. In this way, the team and team-related events provide the raw material for the intervention. This method thus differs from the one used by most youth development sports programs such as *First Tee Life Skills Program* (Weiss et al., 2012) and *SUPER Program* (Danish et al., 2005), which consist of predetermined workshops targeting different life skills such as honesty and respect. In the BdmB program, the social-worker-coach uses real lived experiences and group dynamics to foster reflections and develop a critical mind.

Exposure to the program

Contrary to many programs targeting positive youth development, which run for a predetermined amount of time, from several weeks to several months, students can participate in BdmB at any time during high school, which lasts a maximum of five years. The duration of program participation can thus vary considerably. The number of years during which the participants of the current study participated in the program is provided in Table 1.

Follow-up after the program

There is no specific follow-up to the program. When participants leave the high school they leave the program. However it is always possible for them to stay in contact with the social-worker-coaches.

Transfer Process and Physical Activity and Sports Research

Life Skills Transfer Concept

The transfer process has been defined in different ways depending on the area of study (Leberman et al., 2006). In the field of psychology, the notion of transfer appears as a basic concept defined as “a set of psychological processes that facilitate an activity through a previous one” (Grand dictionnaire de la psychologie, 1999: 89). It is more specifically in the field of psychoanalysis that it was applied to a specific reality, namely the transfer of affects from one person to another (e.g. between the patient and therapist) (Laplanche, 2007).

In the field of education, the transfer concept is applied to what is learned and refers to a cognitive process or cognitive mechanisms inherent to learning (“transfer of learning” or “transfer of training”) (Presseau and Frenay, 2004; Tardif, 1999). The transfer of learning is thus defined on the basis of the observable result: “Transfer of learning occurs when prior-learned knowledge and skills affect the way in which new knowledge and skills are learned and performed” (Leberman et al., 2006: 2).

Still in the field of education, but this time in relation to the curriculum’s physical education course, there is a development model first designed by Hellison (1978), *The Personal and Social Responsibility Model*. This model was empirically tested and has been modified in various ways over the years. It can be presented in terms of strategies, convictions and goals. In its latest versions, the transfer concept is part of convictions and goals: “The convictions include the following: [...] teaching lessons in the physical activity setting that can be transferred to other aspects of the participants’ lives [...]” and “The goals include [...] transfer

of life skills outside the physical activity setting.” However, the authors do not specify what is meant by “transfer” (Wright and Burton, 2008: 139).

A few psychosocial studies dealing with life skills development through sport looked at the transfer process (see Gould and Carson, 2008; Holt et al., 2008b). For some of these authors, life skills are deemed to have been learned or developed if, and only if, there is a transfer: “Competency developed through sport is not a life skill unless it is actually employed by the young person in a different setting” (Gould and Carson, 2008: 60). These authors thus propose a definition of life skills that includes the transfer concept without defining it specifically: “Those internal personal assets, characteristics and skills such as goal setting, emotional control, self-esteem, and hard work ethic that can be facilitated or developed in sport and are transferred for use in non-sport settings” (Gould and Carson, 2008: 60).

Given the lack of an explicit definition of the transfer concept in studies on life skills development through sport and that this concept is the very subject of this study, we propose an exploratory definition. We view transfer as an *evolutionary process allowing for the use of life skills developed in a sporting context in other areas of life, the result of this transfer being considered potentially reversible under the influence of the individual’s environment during his or her life trajectory*. The open-ended nature of this concept seems crucial to us for two reasons: first, because we deem that the transfer of a life skill from one field to another, at a given time, is not an irreversible given, and also, because this transfer can eventually be influenced (both positively and negatively) by a person’s life trajectory.

It is important to stress that the objective of this study is to explore the factors or mechanisms that seem to be involved in this process and not to verify the actual extent of the life skills transfer (results). In other words, our goal is not to determine what skills may have been transferred to other areas of life, but rather to explore the factors or mechanisms that seem to have supported or hindered this process.

Methodology

Participants

Semi-structured interviews were conducted with 14 men former student athletes (average age = 22 years) who participated in the BdmB program during high school between 2001 and 2007, as well as with seven women former student athletes (average age = 19 years) who participated in the program during high school between 2003 and 2008. Table 1 provides some of the participants' characteristics. This project was approved by the Research Ethics Committee of CSSS de la Montagne and CSSS Jeanne-Mance.

A convenience (Creswell, 2007; Patton, 2002) and snowball (Patton, 2002) sampling were used as part of this research. No other method could be applied given the major constraints of the context, namely the young people's distrust in regard to participating in discussions with strangers, and the rather limited number of participants in BdmB between 1999 and 2009. We thus requested the cooperation of the coordinator and certain coaches to contact past participants. It is important to note that certain coaches made the decision not to put us in touch with certain participants for reasons of professional ethics. Indeed, although the coaches were still in contact with past participants who were involved in street gangs or

prostitution, they sometimes preferred not to give us their contact information to avoid betraying the trust of these people, thereby allowing them to continue their psychosocial intervention. This may have contributed to restricting the number of study participants.

Table 1: Characteristics of former BdmB program participants (n=21)

Participant's Pseudonym	Gender	Age (years)	Ethnicity	Period of high school in the program	Highest education achieved to date	Aspirations
Tanbir	M	22	Congolese	3 years (3 rd to 5 th year)	2 years of college in Recreation and Leisure	Recreational activities technician
Akeem	M	23	Haitian	5 years	1 year of university in Accounting	Accountant and coach
Jamal	M	20	Caucasian	5 years	2 years of college in Industrial Design	Industrial design technician
Ahmad	M	19	Caucasian	1 year (5 th year)	1 year of college in Humanities	Go to university
Shawn	M	21	Haitian	4 years (2 nd to 5 th year)	1 year of college in Accounting	Accountant
Jordan	M	21	Congolese	5 years	High school	Travel and make money
James	M	21	Caucasian	5 years	Elementary school	Business owner
Malcolm	M	18	Congolese	3 years (2 nd and 4 th to 5 th)	2 years of university in Biomedical Engineering	Biomedical engineer
Sean	M	26	Congolese	4 years (2 nd to 5 th year)	Elementary school	Make money
Michael	M	21	Cameroonian	4 years (2 nd to 5 th year)	2 years of university in Microbiology	Work in sports medicine
Moïse	M	24	Nicaraguan	4 years (2 nd to 5 th year)	1 year of a Master's in Neuroscience	Researcher
Youcef	M	26	Congolese	3 years (3 rd to 5 th year)	2-year degree in Humanities	Criminologist
Adam	M	25	Ghanaian	1 year (5 th year)	2 years of university in Biology	Nurse
Simon	M	20	Caucasian	7 months	Attestation of Vocational Specialization in business; High school not completed	Business owner
Anna	W	18	Congolese	4 years (1 st to 4 th year)*	1 year of college in Humanities	Accountant
Andrea	W	19	Haitian	5 years	2 years of college in Radiology	Radiology technician
Lana	W	18	Congolese	3 years (2 nd to 4 th year)*	1 year of college in Administration and has been accepted at university in Criminology for the following year	Criminologist
Arielle	W	18	Tunisian	3 years (2 nd to 4 th year)*	2 years of college in Health Sciences	Doctor
Tina	W	20	Congolese	3 years (3 rd to 5 th year)	3 years of college in Accounting and is considering university in Business administration	Accountant / Business administration
Raïssa	W	20	Caucasian	5 years	1 year of college in Humanities and 2 years of college in Correctional Intervention	Social worker
Eliane	W	21	Congolese	5 years	Completed a 2-year degree	Diplomat

*There was no women's team in the fifth (last) year of high school during their participation in the BdmB program.

We also requested the cooperation of past participants who had agreed to meet with us. They helped us contact other past participants. Our sample thus shares the convenience and snowball sample characteristics and is not representative of the study population, namely all participants of the BdmB program.

Data Collection

One-on-one interviews, which lasted about 90 minutes, were conducted in a location chosen by the participants and were recorded with their consent. The goal of the interview was to obtain their view of the impact the experiences they had lived as part of the BdmB program had had on their personal life in the form of a "life story." The interview included three main sections, each dealing with a period of the participant's life. The interview began with an overview of the participant's childhood (including elementary school); the goal was to understand the sociocultural context in which the participant evolved and the facts that shaped this period of his or her life. The following section dealt with their perceptions of the experiences lived as part of BdmB and of the development or learning of life skills. The last part of the interview examined the years following their participation in the program as well as the eventual transfer of the life skills developed during their participation in BdmB to other areas of life. The verbatim of the interviews recorded was transcribed to conduct a thematic content analysis.

Data Analysis

We started by conducting a vertical analysis (intra-participant) of the interviews, which helped us to identify the main themes linked to the study subject. We then conducted a transversal analysis (inter-participant), which highlighted recurring themes. From these analyses emerged the main factors linked to the process of transferring life skills developed in a sports context to the study participants' other areas of life.

To meet the study objective, we chose a retrospective approach based on interpretive interactionism (Denzin, 2001). According to this approach, the perceptions and interpretations people make of events and realities lived are valid. The objective validity of the events described is not as important as the perception and interpretation that people have of the realities lived and their impact on their life. This approach, previously used by Holt et al. (2009), seems promising in understanding the life skills developed in a sports context. Like Holt et al. (2009) our analysis focused on the interpretation of the reality provided by participants rather than on the search for facts certified objectively. It is thus through the subjective perception that participants have of the experiences they lived during their participation in the program that we examined the process of transferring life skills developed in Bdmb to other areas of activity.

The Transfer Process

Two main findings stemmed from our analyses. First, the identification of factors that seem to influence the transfer process to other areas of life and, second, the highlighting of the

past participants' involvement in the community as a contribution to the community empowerment.

Main factors influencing the transfer process

The participants' testimonies identified three main factors that seem to have influenced the process of transferring the life skills developed as part of BdmB to adult life. These are: 1) the presence of contexts favoring experiential learning; 2) the relative value granted to various activities; and 3) the individual's life trajectory.

The Presence of Contexts Favoring Experiential Learning

Our analyses show that the internalization of life skills seems to be a key aspect of the transfer process. In their testimonies, many participants used an expression suggesting a high level of internalization: "It's now part of who I am." However, one of the aspects that seem to have encouraged this internalization is the presence of experimentation contexts that favored experiential learning. Among these various experimentation contexts, four of them seem to have played a significant role in the internalization of life skills: 1) the team's daily life; 2) the opportunity to take up a position involving responsibilities; 3) the opportunity to participate in extracurricular activities; 4) the opportunity to live meaningful experiences outside of one's immediate environment.

The first experimentation context that seems to have favored the internalization of various skills is having had opportunities to learn while living a concrete experience involving a life skill or putting into practice certain skills in various contexts successfully. As an example,

Andrea explains how having to solve problems within the team and being able to do it efficiently allowed her to develop this skill and to transfer it to other areas of her daily life such as with her family, partner and friends:

It helped me a lot because we had little spats among the players and took the time to talk it through. When things weren't going well, we didn't just say, "Yeah so you're dumb, bye." No, we took the time to talk things out instead of just keeping everything inside. Even now with my friends, partner or parents, when I don't agree with something, I talk about it or I'll explode. Basketball really helped me to solve problems and not to keep everything bottled up inside. Now I know I have resources so I reach out more.

The same goes for Sean who explains how he now applies his ability to work as a team, which he developed as part of the program, to his work:

Before the BdmB program, I was always doing my own thing. I did things alone and was very selfish. [...] The BdmB program helped me understand that we can't make it alone. You always need someone's help or support. You can't win a basketball game alone; you need your teammates. It also bonded us and taught us how to play as a team and respect one another. We had to learn that because we were all street guys. It helped us win championships and tournaments because we were a team. Now I do the same thing with my business. I get along great with my guys; I respect and understand them. When something's not working properly, I don't act stupidly or aggressively. I try to understand why it happened because that person's on my team. He needs to trust me to work well with me. That's what basketball taught me. When people don't trust you, they don't make smart passes; they actually play like crap. It's the same thing at work.

This is in keeping with the results of Holt et al. (2008a) which mention the positive perception of female soccer players regarding an eventual transfer of team work from the sporting context to the school context. Similar results were also observed among their male counterparts (Holt et al., 2008a). Although some results suggest that the specific social or collective nature of team sports (that cannot be found in individual sports) may favor the development or reinforcement of the ability to work as a team among participants (Dworkin et al., 2003; Hansen et al., 2003; Holt et al., 2008b; Larson, 2000), it remains difficult to

conclude that the type of sport constitutes a favorable factor in the process of transferring the ability to work as a team. Studies comparing individual and team sports would be necessary to acknowledge the role that the type of sport has on the transfer process.

Having had to take on a position involving responsibilities is a second experimentation context that seems to have favored the internalization of certain life skills, for some participants. The position of team captain thus seems to have given some the opportunity to confront new challenges and responsibilities. As an example, Tanbir explains how being named team captain strengthened his faith in his abilities to face challenges in other contexts despite the risk of failure:

It allowed me to trust life; to know that when you're confident, you can succeed. Sometimes you're scared to make a move and have people judge you if you fail but if you don't try, you'll never improve in life and you'll never learn. The confidence I now have, whether it's in my courses or teamwork, what I learned from this school, is that I can try, even if people will talk if I fail. But the next time, I'll succeed so that people won't be able to come up to me to say that what I'm doing is wrong. I'll have learned from my mistakes. [...] Despite the failure, when you fall, you have to get right back up.

Lana, who was also team captain, explains how this responsibility helped her improve her communication skills in conflict situations in other areas of her life:

When you're captain, you always have to speak up; if something's not going right, you have to explain what's wrong and why. Before, I never said anything and when someone asked me if anything was wrong, I'd say "No." Now, I know that's useless; when something's wrong, you have to say something to solve the problem quickly. It's the same thing for sports and life.

So, it seems that having been captain aided participants to demonstrate various life skills in order to be able to face the responsibilities linked to that position.

A third experimentation context that also seems to have favored the learning and internalization of life skills among certain participants is the opportunity to participate in volunteer activities within the community during their involvement in the program.

Malcolm's testimony about mutual help is a good example:

I'd say that what I really learned and what really helps me to move forward today is my way of taking things on now, my perception of others, my way of being. I'm more open; I'm not as scared to reach out to others and I don't mind others reaching out to me anymore. Doing volunteer work taught me to help others. Whether it's in everyday life, when I'm 40, at work, or just doing an interview like this one, I think that in life, I'll never get ahead if I can't reach out to others or accept others. Before BdmB, I adopted an "I don't know you" attitude in life. Now I'm more like, "How can I help you?" I'd say that I'm a better person, and that with what I've learned along the way in terms of helping out others, the person I am now is better prepared to face life compared to the person I was before participating in the program.

Doing volunteer work thus seems to have given this participant the opportunity to develop his empathy and to integrate it in his daily life. Brunelle et al. (2007) noted similar results during their evaluation of the "Super" program. These authors indeed observed that adding community work to the original sports program had a positive impact on the transfer of certain prosocial life skills (e.g. social responsibility, empathy) among young participants.

The last experimentation context that seems to have favored the internalization of certain skills is the opportunity to participate in out-of-town tournaments, under the coach's supervision. James's testimony is a good example of the transfer of respect for others to a work environment:

When you go to a basketball tournament, people greet you and you're nice to them. When you leave the place, you clean up and thank them. You respect others so that they have a good image of you. Now when I work in a room, I clean up afterwards because someone lent it to me.

For many participants, this was their first time out of town and their first experience without parental supervision. To be in a new context thus allowed them to evolve in a new environment in which the coach could intervene (outside the school).

The above findings are in keeping with results noted by Gass (1985) and Danish et al. (2003) linked to experiential learning. These authors' studies led them to the conclusion that experiential learning seems to favor the internalization of learning as well as its transfer. Gass (1985) also mentions that a way to favor the internalization of learning is to give participants the opportunity to "practice" the transfer of learning while still in the program. The various testimonies previously cited lead to the conclusion that the experiences lived by the participants as part of BdmB resemble experiential learning, which would have favored the internalization of certain skills and eventually their transfer.

The Relative Value Granted to Various Activities

The relative value granted to various activities is the second factor that seems to have an impact on the transfer process. Participants' testimonies suggest that they are more likely to use life skills in situations or contexts that they deem more advantageous, while they tend not to use them when the context or activity is not as valuable to them. As an example, certain participants mentioned that with the program, they learned to manage their schedule and be on time for sports practices and games. Nevertheless, it seems that this skill is not always transferred to other areas of life. When participants were asked if they were punctual or organized in life, here is what two of them answered:

In life, I'm often late; I'm always, like, 15 minutes late. I procrastinate all the time. I'll do it tomorrow, I'll do it later; I'm always last minute. But when it comes to basketball, it's always been the opposite. I was always the first in the gym. I was never late; I had everything I needed, I was good. (James)

It depends on the area of my life and the interest I have in something. When I'm passionate about something, when I feel like participating in something or when I feel like doing something, I'll do it properly, in an organized way [...] Let's just say that my room's a mess (laughter). When something isn't as interesting, well I'll be more the type to let my English notes lie around let's say [...]; the more I'm interested, the more I'm organized. (Ahmad)

The same goes for James who mentions being perseverant when it comes to basketball but not in school. When asked: "Was it normal for you never to give up on the court?" he answered:

On the court yes, for everything that's important to me, yes. But for what I don't care about, no. I won't really try in French, you know. But it's always been important to me when it comes to basketball.

It thus seems that the individual's level of interest plays a determining role in the transfer of learning. In this context, the difference between boys and girls allowed us to better identify the crucial role of this factor. For example, through the testimony of male participants, we were able to identify a certain interest in being linked to the criminal world (e.g. street gangs and prostitution). James' testimony is a good example:

Participant: In basketball, when you're good, you control your environment. On the court, when you reach a certain game level, you're not God, but you have a sort of power over the guy guarding you. You feel as though you've succeeded and you've accomplished something. I think I might have tried to seek fulfillment the wrong way, to be somebody. Because on the court, it doesn't matter if you're a loser or you're poor; it's all about scoring those 30 points in a game.

Interviewer: When you say you might have tried to seek fulfillment the wrong way, what wrong way are you referring to?

Participant: I would've been more involved on the streets [drugs and street gangs].

Conversely, the testimonies of certain female participants suggest that they are not as interested (as their male counterparts) in being linked to the criminal world, street gangs and prostitution, referring to them more to a form of self-destruction: “Everything I’ve learned in the past is that [dancing] will only destroy me more than anything else in the long run.” This situation is probably no stranger to the social dynamics in these environments (Covey et al., 1997; Fournier, 2003; Miller, 1998). Moreover, the girls seem to be interested in the transfer in the school context. Eliane’s testimony regarding the importance of pursuing one’s studies to reach one’s goals is a good example of this:

I don’t want to end up being nothing, because my goal is to make history; I want my name to be in the next history books. I want to have accomplished something. I don’t want to be the next president or prime minister but I want to do something for which I’ll be remembered. I won’t go anywhere with a minimum-wage job.

The individual’s level of interest thus seems to play a determining role in the transfer of learning to a given field, and more specifically, the perception of what youth can gain from a transfer.

The Individual’s Life Trajectory

The third factor that seems to be involved in the transfer process is life trajectory. Indeed, certain participants’ life story suggests the presence of a reciprocal influence between their life trajectory and the transfer process. So, depending on an individual’s life trajectory, a transfer of skills may be more or less appropriate according to various life contexts, living conditions related to them and social relationships specific to each of these contexts; for example, mutual help in an environment in which the law of retaliation prevails. Reciprocally, although many other factors may be involved, the transfer of certain skills from the sporting

context to other areas of life may potentially influence an individual's life trajectory. To illustrate this point, we will present the most memorable moments of Eliane's recent life as well as her perception of their impacts on her life trajectory in the next section.

Eliane participated in the BdmB program for five years during high school and was team captain during her last year. Her involvement in sports within the program and in the school's student life (e.g. student council president and school board member), paired with her strong academic record, earned her praises from her environment and a post-secondary scholarship.

In college, although she was drafted by the basketball team, she quickly abandoned the court to focus exclusively on her studies in the social sciences (international profile). During the first half of the first semester, Eliane maintained a good academic average (80%) and was proud to participate in the Quebec Youth Parliament where she was elected leader of the official opposition (which made her the first woman and the first colored woman to be elected to such a key position) as part of this activity.

Eliane decided to leave the family home and move out into an apartment before the end of the first semester. A short while later, overwhelmed by her new obligations, she failed almost all of her courses. The same happened during the second semester, which led to her college suspension. She then started working full-time for a telecommunications company while successfully completing night courses. During the second year post-program, she passed her university entrance exams in the Political Sciences and Public Administration

Department. However, a few months prior to starting university, Eliane faced an unplanned pregnancy. Going to university out of town was thus no longer an option and so she decided to continue her night courses, which she did not complete because of her pregnancy. Following this pregnancy, Eliane faced financial problems and thought about turning to prostitution to solve them. When she was interviewed, Eliane was taking night courses again and her son was ten months old. She was thinking of enrolling in university at the start of the next school year.

Eliane's life story allows us to see the workings of the transfer process, as previously defined, namely in terms of a process whose result is reversible and influenced by life trajectory. In that sense, Eliane takes a critical look at her ability to transfer the discipline she had developed as part of BdmB:

The basketball program taught me a lot. I think my discipline comes from there. It shows you how to work harder than the others because in addition to sports, you have to go to school. [...] But I wasn't always like that [disciplined] even though I was in the basketball program. If I'd have been more disciplined at the beginning of college, I wouldn't have failed. I knew people in college who worked 40 hours a week and who still managed to do well in school, so I had no excuses with my 15 hours a week. And they had no parental supervision but they had decided to discipline themselves. I have friends who didn't do so well in high school but who got scholarships in university because they simply decided to sit down, set the rules and follow them, and it worked. So, the basketball program helped me out sometimes but I didn't always continue on the right path.

The financial problems she encountered following her pregnancy also brought Eliane to put her ability to resist negative external influences (contact with people inciting them to get involved in the criminal world (e.g. street gangs or prostitution) was often mentioned by participants) into perspective, an ability she had when she was part of BdmB:

It helped me out during high school but then I lost control in college, so I can't say that it helped me out as much as it should've. But at the same time, I knew that what I was doing was wrong. Now I have everything I need to get back on track.

These excerpts clearly demonstrate the reversibility of a life skill transfer from one context to another. Social environment and specific living conditions can counter the internalization of a life skill.

Through this participant's most memorable life moments, we can identify the influence that the various life contexts in which one will evolve during one's life trajectory may have on the transfer process.

Transfer within the community

Young people's positive development through sports as well as the process of transferring skills developed in a sports context to other areas of life have been considered, by certain authors, in light of Bourdieu's concept of habitus (Armour and Sandford, 2012; Jones and Lavalley, 2009). According to Armour and Sandford (2012), "the process of encouraging the development of pro-social skills through physical activity/sport participation, and then reinforcing them over time via "transfer" to other contexts, can be better conceptualised as a means of slowly reforming the habitus of disaffected or disengaged young people" (p.19).

This vision of sport as a form of social intervention that helps to solve behavioral and delinquency problems among youth has been severely criticized by Coakley (2002), however:

[...] the dream of using sport to control deviance and violence by constraining and constructively socializing young people who have been identified in dominant public discourse as lacking the character required to restrain themselves from disrupting the social order. This is what might be called "the social control and deficit-reduction

dream.” [...] The dream focuses on changing the personal characteristics and behaviors of these young people so that they can escape their immediate environments and become productive citizens in the very same social and economic system that gave rise to the conditions that limited their lives in the first place. If this seems to be an ironic dream, it is. (p. 16).

Coakley (2002) raises two concerns about this approach. First, it leads us to deal with youth as though they were problems while the real problems are unemployment, poverty, racism and the absence (or removal) of community development programs. Second, we thus target the development of individual characteristics and behavioral control exclusively and ignore issues related to the development and transformation of the social and economic environment in which they live:

[...] does not focus on the need for social justice, or on rebuilding strong community-based social institutions, or on establishing the resource base of the communities where these young people live, or on politicizing and empowering these young people to be effective change agents working on behalf of their communities. [...] it focuses on increasing self-esteem among young sport participants so that they can pull themselves up by their athletic shoelaces and escape the conditions that led others to label them as at-risk, mar them as problems, and see them in need of control and socialization. (p. 16).

The testimonies of those who participated in the BdmB program suggest that beyond the transfer process on an individual scale, a transfer may have also occurred within the community, that is to say that participants shared and perhaps continue sharing the skills they developed within the program with the community. The BdmB program thus more closely resembles a program aimed at the development of the individual *within his or her community* so that he or she can become an agent of change rather than a program aimed at compensating for a lack of skills or “correcting” the inappropriate behavior of an individual to make him or her a productive citizen. Thus, many participants mentioned the importance of

being positive models and providing social support to younger generations through their involvement in the program (once out of high school) as assistant-coaches:

Each time I go to Jeanne-Mance, I always look at the banners in the gym and tell the young people that, "Hey I won that, that, that" and they're, like, "Wow." And then I'm, like, an example for them. That's why I decided to get involved as a basketball coach, to be a role model. To show them that I was there once and that now I'm in cegep [college], so that I can become an example. I also explain what I've been through. For example, I say, "You see, now that I'm in college, it hit me that I had to study. I need to study and study hard compared to before when I didn't study." So I tell them to start studying now, to make it a habit right away and to play basketball at the same time. So that when they go to college or university, they'll already know how it's done and they'll be used to it. Some take it more seriously than others but they'll learn as they get older. (Shawn)

[...] I give them advice. If you think only the games matter, you've got it all wrong because when we were there, we worked during practices and gave it our all. By sharing my past experience with them, they'll ultimately realize that, "Yes, it's true, if he succeeded in school, here at Jeanne-Mance, it's because he gave it his all and got involved," and when they see this, they'll also start doing it because they'll realize that everything's possible, that there are no barriers. When you see what people went through and made it, then you tell yourself that "I can do it too." (Tanbir)

The participants' testimonies also stress the importance of "paying forward" what they got from the program by staying involved in it once they finish high school:

Because they [the program-coaches-workers] gave me something physically and psychologically, for me, it's important to pay forward and if possible, to help out other generations. (Moïse)

If I help out that kid, when he grows up, he'll say, "Well when I was young, I got help." It's like a never-ending circle. It's paying forward. You give, you do what you can, and then it's up to him to see how he has to act in society. (Tanbir)

I had always told myself that one day, I'd go back to either Jeanne-Mance or anywhere in any poor, difficult public school because there are schools in which kids don't really have any benchmarks right now. I had always told myself that later on, I'd try to go back to share what I got. That's in my heart. (Youcef)

Although the transfer to the community observed in this study only constitutes a preliminary answer to the question raised by Coakley (2002, 2011) regarding the possible link between

participation in sports and social and community involvement, three items still deserve to be emphasized. First, the marked interest of past participants in returning and helping out the younger generation within the program by getting involved again as coaches can be perceived as a form of transfer to the community. Obviously, for the time being, program participants are the ones mostly benefiting from this; however, the impacts of this involvement can eventually affect the community. Second, the fact that the social workers in charge of the program succeeded in triggering the involvement of past participants suggests a willingness to care for the community on the part of its own members. Finally, the recent establishment of a community volunteerism component within the program reflects the desire to have program participants play a constructive role within their community.

To our knowledge, the impact of sports programs targeting the development of life skills among troubled youth on the community to which they belong has not really been the subject of scientific studies. This research avenue should be a priority.

Conclusion

The goal of this study was to explore the process of transferring personal and social life skills targeted by the BdmB program to other activity areas, through the testimonies of past participants. Our findings suggest that, throughout adult life, three main factors seem to have played a role in the transfer process involving life skills developed as part of BdmB, namely the presence of contexts favoring experiential learning, the relative value granted to the different activity areas and the participant's life trajectory. Our data also show that

beyond the transfer process on an individual scale, a transfer can also occur within the community.

Nevertheless, our research does have certain limitations. The first deals with the fact that we were not able to reach all former BdmB participants. Therefore, the factors involved in the transfer process identified through our sample may not be exhaustive of the various factors. The social desirability linked to the study subject constitutes a second limitation. Participants may have hesitated to express negative comments about the program even though the confidentiality of the information shared was guaranteed. Studies involving a broader sample could eventually identify paths different from those of the participants used in our sample. Furthermore, it would be interesting to further explore the transfer to the community aspect, which we were only able to touch on briefly in this study.

References

- Armour K and Sandford R (2013) Positive youth development through an outdoor physical activity program: evidence from a four-year evaluation. *Educational Review* 65(1): 85-108.
- Brown A (1994) *Groupwork*. Great Yarmouth: Ashgate Publishing.
- Brunelle J, Danish SJ and Forneris T (2007) The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science* 11(1): 43-55.
- Camiré M, Trudel P and Lemyre F (2011) Profile of school sport coaches and their coaching philosophy. *Phoenix Journal* 3(1): 1-14.
- Coakley J (2002) Using sports to control deviance and violence among youths. In Gatz M, Messner MA and Ball-Rokeach SJ (eds) *Paradoxes of Youth and Sport*. NY: Suny Press, pp. 13-30.
- Coakley J (2011) Youth sports: What counts as "positive development?". *Journal of Sport and Social Issues* 35(3): 306-324.
- Coalter F (2009) Sport-in-development: Accountability or development? In Levermore R and Beacom A (eds). *Sport and international development*, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, pp. 55-75.
- Covey HC, Menard SW and Franzese RJ (1997) *Juvenile Gangs*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Creswell JW (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Cummings T (1998) *Testing the effectiveness of Hellison's personal and social responsibility model: A dropout, repeated grade, and absentee rate comparison*. Master's thesis, California State University.
- Danish SJ, Forneris T and Wallace I (2005) Sport-based life skills programming in the schools. In Maher CA (ed) *School Sport Psychology: Perspectives, Programs, and Procedures*. Virginia: Haworth Press, pp.41-62.
- Danish SJ, Taylor TE and Fazio RJ (2003) Enhancing adolescent development through sports and leisure. In Adams GR and Berzonsky MD (eds) *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 92-108.
- Danish SJ and Nellen VC (1997) New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest* 49: 100-113.
- Danish SJ (1993) Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counseling Psychologist* 21(3): 352-385.
- Denzin NK (2001) *Interpretive interactionism*. London: Sage.
- Dworkin JB, Larson R and Hansen D (2003) Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence* 32(1): 17-26.
- Eccles JJ and Barber BL (1999) Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research* 14(1): 10-43.
- Eccles JS, Barber BL, Stone M and Hunt J (2003) Extracurricular activities and adolescent development. *The Journal of Social Issues* 59: 865-889.

- Feldman AF and Matjasko JL (2005) The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research* 75(2): 159-210.
- Fournier M (2003) Jeunes filles affiliées aux gangs de rue de Montréal : Cheminement et expériences. *Les cahiers de recherches criminologiques* #39. Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal, Montréal, Canada. Available from: <https://depot.erudit.org/id/003049dd>
- Fraser-Thomas JL, Côte J and Deakin J (2005) Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy* 10(1): 19–40.
- Fraser-Thomas J and Côté J (2009) Understanding adolescent’s positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist* 23: 3-23.
- Gass MA (1985) Programming the transfer of learning in adventure education. *Journal of Experiential Education* 8(3): 18-24.
- Gould D and Carson S (2008) Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 1(1): 58-78.
- Grand dictionnaire de la psychologie (1999) Paris: Larousse.
- Hansen DM, Larson RW and Dworkin JB (2003) What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence* 13(1): 25-55.
- Hartmann D (2003) Theorizing sport as social intervention: A view from the grassroots. *Quest* 55: 118-140.

- Hartmann D and Kwauk C (2011) Sport and development: An overview, critique, and reconstruction. *Journal of Sport and Social Issues* 35: 284-305.
- Hellison D (1978) *Beyond the balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington DC: American Association of Health, Physical Education and Recreation.
- Holt NL, Black DE, Tamminen KA, Fox KR and Mandigo JL (2008a) Level of social complexity and dimensions of peer experiences in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 30: 411-431.
- Holt NL, Tink LN, Mandigo JL and Fox KR (2008b) Do you learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education* 31(2): 281-304.
- Holt NL, Tamminen KA, Tink LN and Black DE (2009) An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative Research in Sport and Exercise* 1(2): 160-175.
- Holt NL, Kingsley BC, Tink LN and Scherer J (2011) Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise* 12: 490-499.
- Jones MI and Lavalley D (2009) Exploring perceived life skills development and participation in sport. *Qualitative Research in Sport and Exercise* 1(1): 36–50.
- Laplanche J (2007) *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Quadrige.
- Larson RW (2000) Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist* 55(1): 170-183.

- Leberman S, McDonald L and Doyle S (2006) *The transfer of learning: Participants' perspectives of adult education and training*. Aldershot, England; Burlington, VT: Gower.
- Lee O and Martinek T (2009) Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 80(2): 230–240.
- Lindsay J (2007) Le service social des groupes: concepts et pratique. In Deslauriers JP and Hurtubise Y (eds) *Introduction au travail social*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval, pp.169-192.
- Martinek TJ, McLaughlin D and Schilling T (1999) Project Effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 70(6): 59–65.
- Middleman RR, Wood G. (1990). From social group work to social work with group. *Social work with groups*, 13(3): 3-20.
- Miller J (1998) Gender and victimization risk among young women in gangs. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 35(4): 429-453.
- Patton MQ (2002) *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Petitpas AJ, Van Raalte JL, Cornelius AE and Presbrey J (2004) A life-skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention* 24(3): 325-334.
- Petitpas AJ, Cornelius AE, Van Raalte JL and Jones T (2005) A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist* 19: 63-80.

Presseau A and Frenay M (2004) *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

Tardif J (1999) *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.

Theokas C, Danish S, Hodge K, Heke I and Formeris T (2008) Enhancing life skills through sport for children and youth. In Holt N (ed) *Positive Youth Development through Sport*. London: Routledge, pp. 71-82.

Weiss MR (2006) *The First Tee 2005 research summary: Longitudinal effects of the First Tee life skills educational program on positive youth development*. St Augustine, FL: The First Tee.

Weiss MR, Stuntz CP, Bhalla JA, Bolter ND and Price MS (2012) 'More than a game': impact of the First Tee like skills program on positive youth development: project introduction and Year 1 findings. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(2), 214-244.

Wright PM and Burton S (2008) Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program Integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 138-154.

Chapitre 4 – Article scientifique sur le processus d’empowerment en contexte sportif

Je suis la rédactrice principale de cet article. J’ai participé à l’élaboration du guide d’entretien, à la réalisation des entrevues ainsi qu’à l’analyse des données recueillies en collaboration avec les deux co-auteurs de cet article.

Les rubriques ainsi que la mise en forme des références sont conformes aux normes du périodique dans lequel l’article a été soumis pour publication

Title: Empowerment revisited: How social work integrated into a sport programme can make a difference

Authors: Stéphanie Simard¹, Suzanne Laberge¹, Martin Dusseault²

¹Université de Montréal, Montréal, Canada

²CSSS Jeanne-Mance, Montréal, Canada

Abstract

Team sports may represent an arena in which adolescent girls can develop skills and abilities to gain control over their lives. The aim of this study was to explore how participation in a psychosocial programme using sport as an intervention tool could foster the process of empowerment in young women at risk of delinquency and school dropout. Interviews were conducted with seven young women who were involved in the programme during high school. A descriptive content analysis suggests that involvement in the programme may contribute to the participants' empowerment process through better academic persistency, capacity to resist negative external influences and the development of life skills. Results however indicate that the empowerment process is modulated by the participants' differential social environment and life trajectory after high school.

Key words: Adolescent girls; empowerment; sports; academic persistence; social work

Background

Sport is often pointed out as providing a context which can favour empowerment in girls and women, allowing them to develop skills and abilities which may, in turn, lead to greater control over their lives. Various foundation and association reports (1–4) have acknowledged the health benefits of sport and physical activity for women and girls, benefits that in turn could contribute to their empowerment. Some researchers have looked into the empowerment process specifically in light of gender equity in developing countries (5–7). Certain empirical studies have reported on women’s empowerment, although mostly indirectly, such as in the discussion of their research findings while their main objective was to explore the potential benefits of sport or physical activity on sexual behaviours and health (8), for example, or within a therapeutic intervention (9–11).

Only one empirical study has drawn attention to the specific processes involved in girls’ empowerment in industrialized societies (12). The authors examined the empowerment process at work through sports involvement in women college athletes in the United States. However, to our knowledge, no study has focused on this issue in the case of high school girls at risk of delinquency and school dropout.

Our current investigation is part of a larger research project that evaluates the impact of a psychosocial intervention programme that uses a team sport to reach at-risk youth. This innovative programme, called BdmB, promotes the psychosocial development of youth from less affluent backgrounds through their involvement in basketball. A detailed description of the characteristics of the programme is presented in the next section. This study aims to add

to the body of knowledge regarding the role sports can play in empowering girls from underserved communities in industrialized societies. Moreover we attempt to highlight the potential contribution of the combination of social work and sport in the empowerment process.

The BdmB programme

BdmB is an innovative approach to social work that is more akin to “plus sport programmes,” defined by Coalter (13) as “programs that focus primarily on achieving nonsport objectives [...] while incorporating sport as a component of their programming” (p. 58), than traditional sports programmes. Accordingly, the programme is characterized by a distinctive philosophy and specific youth development objectives.

Programme philosophy

In the BdmB programme, sport represents an intervention tool enabling the social-worker-coach to reach those at-risk youth who would be difficult to reach in the more traditional context of an office meeting. Sports therefore become a means to reach them and promote their personal and social development. A feature of this philosophy is the use of young people’s basketball-related dreams as a source of motivation to pursue further studies in the school circuit (vs. the civil circuit), as this is the preferred option to reach a high basketball level in Québec. It is this particular aspect of the programme’s philosophy that motivated the programme instigator to use the term *athlete-student* instead of *student-athlete*, which is the more common term in the scientific literature.

The use of group interventions in real contexts is also an important feature of the programme's philosophy. This approach, known as "social group work" in the field of social work, may be defined as: "a context in which *individuals help each other*; it is a method of *helping groups* as well as helping individuals; and it can enable individuals and groups to *influence and change* personal, group, organisational and community problems" (14, p. 8, emphasis in the original). The assistance that members of a group provide one another is a fundamental aspect of the intervention, for it contributes to the problem-solving process both at an individual and at a community level (15). The "social group work" approach used by BdmB is closely related to Middleman and Wood's (16) definition: "First of all, to qualify as *social work with groups*, worker attention must focus on helping members to become a system of mutual aid. [...] A second criterion for inclusion in social work with groups is that the worker must actively understand, value and respect the group process itself as the powerful change dynamic it is. [...] The worker's basic attitudinal set is the third criterion for social work with groups [...] the worker helps the group to become as autonomous as it possibly can [...], the fourth criterion is that the worker must help the members to re-experience their groupness at the point of termination" (p. 10–11, emphasis in the original).

Programme objectives

The main objectives are to prevent school dropout, delinquency and social exclusion. In order to achieve these objectives, BdmB specifically targets the development of prosocial behaviour and life skills in athlete-students by exposing them to significant experiences in a sport context.

Priority population

BdmB targets students with an interest in playing basketball. However, in order to be part of the programme, students need to commit themselves to the programme philosophy. Upon acceptance into the programme, participants therefore commit in writing to abide by the programme rules and philosophy. Priority is given to students displaying behavioural problems, although students without behaviour problems are also eligible for the programme.

The main issues found among girls participants pertain to prostitution and street gangs. During adolescence, young women from this neighbourhood are often confronted with difficult choices, such as whether to continue their studies or take on paid work. Their family's precarious financial situation and a lack of social support are major factors that can incite some teenagers to become involved in illicit activities such as prostitution.

From the start of the programme in 1999–2000 until the end of the 2007–2008 school year (one year prior to data collection), about fifteen girls took part in the programme. Throughout that period there was only one girls' team (between 7 and 14 players) who went through their entire secondary school years together.

Programme activities

The sports component of the programme (over the period of time the participants were in the programme) comprised several activities: two or three practices each week; free practice in the school gym during lunch hour, in the morning and on school holidays; about twenty games each season (the actual number depended on the team's performance); and

tournaments (between 3 and 7 each year) held in both Montréal and other cities. With respect to education, the programme offered the athlete-students academic support, consisting of help with homework, while encouraging them to take responsibility for their own educational experience so that they would develop independence. Two scholarships aimed at student retention were also available to those completing the programme in order to help cover postsecondary education costs.

The programme also included community volunteer initiatives designed to encourage the athlete-students to pursue volunteer activities in their community. Collecting and distributing food to the neighbourhood's poorest families at Christmas, taking part in organizing and carrying out fundraising activities (e.g. tournaments between the programme's young men's team and city police), and becoming involved in basketball games and tournaments held at the school are just a few examples of the volunteer work done by young people in the programme.

It should be noted that all programme activities were open to both girls and boys. The psychosocial interventions, however, were gender specific.

Social work intervention

The social workers acting as coaches were, and still currently, fully dedicated to the programme. They are not school employees but rather social workers from the public health department who work full time in this specific school. The programme is their strategy to get in touch with at-risk youth and to intervene as social workers. They are available within the school during the day, but can also be reached evenings and week-ends if necessary. Girls

who participated in this study had been supervised by two female social-worker-coaches who had academic backgrounds that enable them to be gender sensitive in their interventions.

The social-worker-coaches use *actual* events experienced by the students in the context of the team, as well as in other areas of their lives, to trigger social group work interventions. In this way, the team and team-related events provide the raw material for the intervention. This method thus differs from the one used by most youth development sports programmes such as *First Tee Life Skills Program* (17) and *SUPER Program* (18), which consist of predetermined workshops targeting different life skills such as honesty and respect. In the BdmB programme, the social-worker-coach uses real lived experiences and group dynamics to foster reflections and develop a critical mind.

Exposure to the programme

Contrary to many programmes targeting positive youth development, which run for a predetermined amount of time, from several weeks to several months, students can participate in BdmB at any time during high school, which lasts a maximum of five years. The duration of programme participation can thus vary considerably. The number of years during which the participants of the current study participated in the programme is provided in Table 1.

Follow-up after the programme

There is no specific follow-up to the programme. When participants leave the high school they leave the programme. However it is always possible for them to stay in contact with the social-worker-coaches.

The notion of empowerment

Over the years, different definitions have been given to the concept of *empowerment* (19). Depending on the authors and the contexts, the notion of empowerment has been conceptualized as a theory, a reference framework, an action plan, a goal, an ideology, a process, a result, and a consequence (20–21). Although empowerment process can be studied within any dominated group, in this study, we will refer particularly to the empowerment process as understand in literature on women’s empowerment. Thus, we define empowerment as a process, that is, a set of stages or actions leading to a change in the acquisition of power or control (22–25). Indeed, as the etymology of the word would suggest, the notion of power is central to many definitions of empowerment, since an increase in the latter results in the ability to make choices, and the possibility of transforming these choices into action (23, 26–28).

Empowerment can be studied at different levels—individual, social or community—, which are interrelated and respect a hierarchy (29). At the community level, empowerment refers to the “process of increasing collective political power” while at the individual level, empowerment refers to the “development of a personal feeling of increased power or control without an actual change in structural arrangements” (29, p.150).

In this study, we examine more specifically the empowerment process at the individual level within girls from underserved communities. The aim is to highlight the elements or factors that may contribute to the development of a personal feeling of increased power or control over one's life without changing the dominant social structure.

METHOD

Participants

Semi-structured interviews were carried out among seven young female adults (mean age = 19 years) who were involved in the BdmB programme between 2003 and 2008 and who had left the programme at least one year before the beginning of the study. Table 1 presents some characteristics of the former BdmB participants who were interviewed. This project was approved by the CSSS de la Montagne and CSSS Jeanne-Mance.

Convenience (30–31) and snowball (31) sampling were used as part of this research. No other method could be applied given the major constraints of the context, namely the young women's distrust in regard to participating in discussions with strangers, and the rather limited number of participants (about fifteen) in BdmB between 1999 and 2009. We thus requested the cooperation of the coordinator and certain coaches to contact past-participants. It is important to note that certain coaches made the decision not to put us in touch with certain participants in difficult situations (prostitution, street gangs) to avoid unintended effects the interviews might have on them if they agreed to participate in the study. This may have contributed to restricting the number of study participants.

Table 1: Characteristics of the former BdmB programme participants (n=7)

Participant pseudonyms	Age (years)	Ethnicity	Period of high school in the programme	Highest education achieved to date	Intended career
Anna	18	Congolese	1 st to 4 th year*	1 year of college in Humanities	Accountant
Andrea	19	Haitian	1 st to 5 th year	2 years of college in Radiology	Radiology technician
Lana	18	Congolese	2 nd to 4 th year*	1 year of college in Administration and has been accepted at university in Criminology for the following year	Criminologist
Arielle	18	Tunisian	2 nd to 4 th year*	2 years of college in Health Sciences	Doctor
Tina	20	Congolese	3 rd to 5 th year	3 years of college in Accounting and is considering university in Business administration	Accountant / Business administration
Raïssa	20	Caucasian	1 st to 5 th year	1 year of college in Humanities and 2 years of college in Correctional Intervention	Social worker
Éliane	21	Congolese	1 st to 5 th year	Completed a 2-year degree in Humanities and is considering university in Political sciences	Diplomat

* There was no women's team in the fifth (last) year of high school during their participation in the BdmB programme.

Convenience (30–31) and snowball (31) sampling were used as part of this research. No other method could be applied given the major constraints of the context, namely the young women's distrust in regard to participating in discussions with strangers, and the rather limited number of participants (about fifteen) in BdmB between 1999 and 2009. We thus requested the cooperation of the coordinator and certain coaches to contact past-participants. It is important to note that certain coaches made the decision not to put us in touch with certain participants in difficult situations (prostitution, street gangs) to avoid

unintended effects the interviews might have on them if they agreed to participate in the study. This may have contributed to restricting the number of study participants.

We also requested the cooperation of past-participants who had agreed to meet with us. They helped us contact other past-participants. Our sample thus shares convenience and snowball sample characteristics and is not representative of the study population, namely all past-participants of the BdmB programme.

Data collection

Face-to-face interviews were conducted at venues chosen by the participants. Interviews lasted in general about one hour and were recorded with their consent. The interviewer was a 34-year old graduate student, Caucasian, who had previously received training in qualitative methodology and interview techniques.

The interview guide aimed at determining, through participants' life stories, the impact the BdmB programme had on their perception of the control they have over their lives. It was divided into three sections, each addressing a different period of their life. In an effort to understand the socio-cultural context in which the participants grew up, since it might be related to later experiences, the first section explored childhood and primary school experiences. Their description of their neighbourhood, the value given to education in their milieu, and the reasons that lead them to choose this high school were some of the themes discussed in this section. The second section explored in depth the experiences lived during the interviewees' participation in BdmB, what they learned and what was developed in

relation to the empowerment process. The main themes discussed were the difficulties the participants faced during their adolescence and how their participation in the programme eventually helped them to overcome these difficulties. The third section addressed the beginning of the participants' adult life after leaving the BdmB programme. Lessons learned through their participation in the programme (where applicable) and its impacts on their adult life (where applicable) through concrete examples were the main themes discussed. At the end of the interview, participants were also invited to discuss the *idealistic* view of sport as "school for life." The semi-structured format allowed us to deepen and probe some sections according to participants' specific life trajectories. The verbatim of the recorded interviews was transcribed in order to carry out a thematic content analysis (32).

Data analysis

This qualitative study adopts certain elements of constructivist grounded theory (33). We adopted this approach particularly to promote openness and the potential emergence of a theoretical framework through the analysis of data rather than applying an existing framework to the data (34). In order to proceed to the thematic content analysis, we carried out a two-stage coding process. First, we conducted an open coding of data. The codes were created in reference to the themes that emerged from the testimonies rather than from existing theories. Then, categories regrouping codes of similar content and relevant to the research question were created. Initially, we performed a vertical analysis (i.e., an internal analysis of each interview). Then a transversal analysis (i.e., an analysis between interviews) was conducted which highlighted recurring themes. From such analyses emerged a

conceptual framework that aimed to report the empowerment development process. Word frequencies were not considered in our analysis because, in this type of qualitative methodology, the number of times an expression is used is not considered indicative of its salience. Even an expression mentioned once can be of importance, depending on its context in the interview. The coding process was carried out by two investigators separately. In the rare instances of discrepancies in interpretation, consensus was reached through discussion.

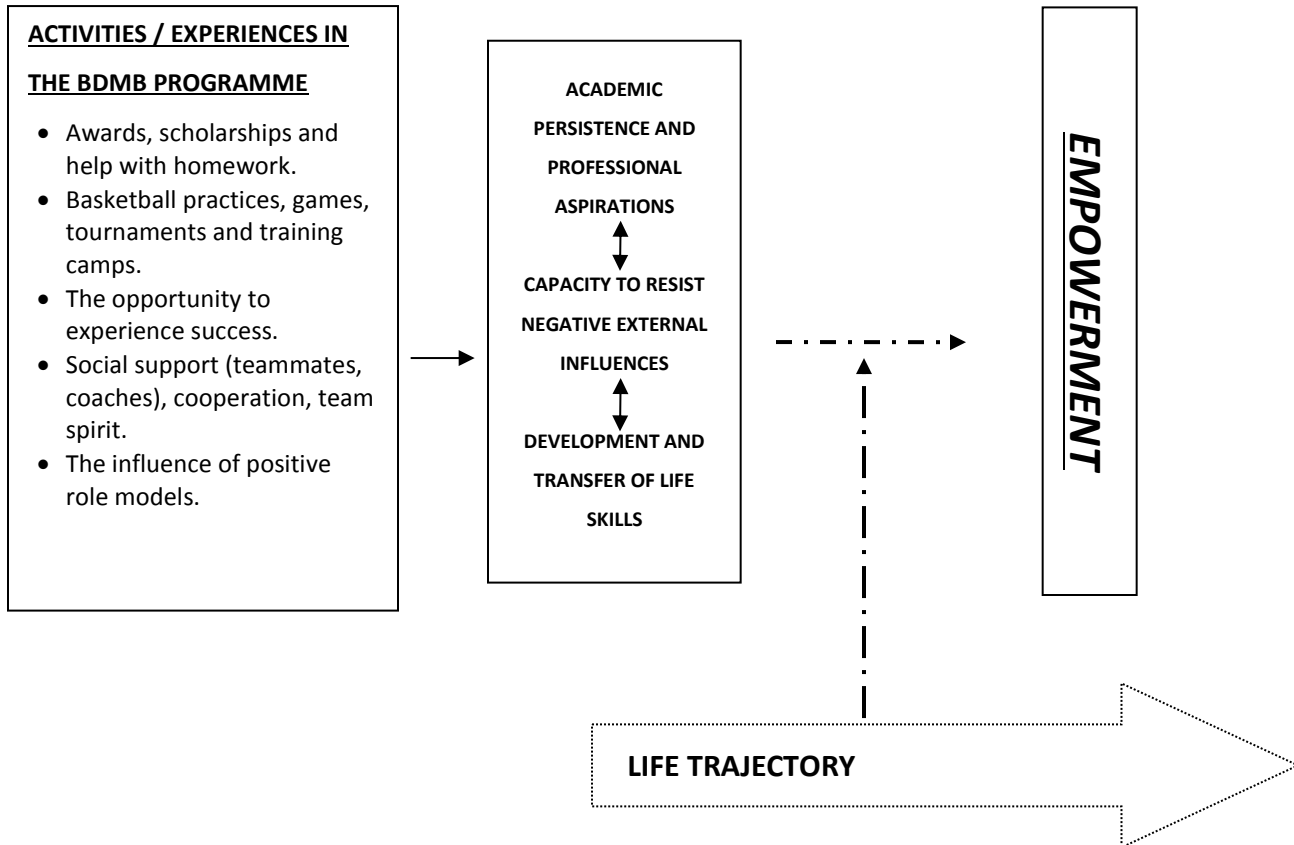
Another key characteristic of our approach is its retrospective nature based on interpretive interactionism (35). Based on this approach, it is assumed that if someone defines a situation as real, it is therefore real in its consequences. This implies that people's subjective recollections of events have important implications for their ongoing self-story. Thus, the accuracy of how people recall an event is less important than how they perceive the consequences of the event in their biographical experience. This approach, previously used by Holt and colleagues (36), seems promising for understanding the key elements of the empowerment process in a sports context. Like Holt and colleagues (36), we were not concerned with the objective accuracy of the recalled events, but rather with how these events were perceived and interpreted within the participant's life (36). Consequently, it is through the subjective recollections of the participants' experiences in the BdmB programme that we look at the empowerment process.

Empowerment Development Process

The conceptual framework that emerges from the data analysis allows for an overview of the various factors that impacted the development of empowerment in the study participants (Figure 1). Their testimonies suggest that involvement in the BdmB programme contributed, in different ways, and at varying intensities, to the development of empowerment, especially by enhancing their perception of control over their lives. This improvement was most likely the result of cumulative learning experiences including the capacity to resist negative external influences, as well as the development of life skills, combined with various positive life experiences. Moreover, the participants' testimonies suggest that the development of various life skills, and their transfer from sports to other contexts in life, has contributed to a gain in control over their lives. The positive experiences they had in participating in the programme were also beneficial to their academic aspirations and persistence, and to their capacity to make the "right" choices. However, the life trajectory of participants following programme involvement was quite diverse. These differences appeared to have modulated the impact of the programme on their gain of control over their lives.

The next section discusses the key elements of the empowerment process presented in Figure 1.

Figure 1. Empowerment development process



Academic persistence and career aspirations

A first main theme emerging from our content analysis which seems to have contributed to the empowerment process is the positive impact of the BdmB programme on academic persistence and career aspirations. These seem to be favoured mainly by the coach’s competence as a social worker. The coach, as social worker, prioritised the psychosocial development of the participants over performance in sports. Eliane’s testimony exposes it well:

When we play basketball, we know the others who play in the other schools and it's totally different there. Here, we have a programme for basketball but at the same time we focus on social stuff, on us. Black girls that I knew, that played basketball in other schools, they all quit school, they started dancing, just like that. School was never their priority. At our school, we learned at basketball that the game isn't over until it's over, so you have to give 100% until you get what you set out for. Other teams, the coaches, well all you have to do is win the game, that's it.

This is consistent with the work of Collins, Gould, Lauer and Chung (37), who stated that it is imperative that the coaches assign primary importance to the development of their players as good citizens.

The coach's support and her relationship with the participants seem to have contributed to academic persistence, particularly when participants were faced with life choices. For example, Lana told how she had a discussion with her coach, and then decided to stay in school and in the programme rather than opting for a full-time job that would give her "good money," quickly and easily:

In the end, I decided to quit my job. The thing was that I missed basketball and because, if I work, then I make all this money and then I think that I don't even have to go to school. But if I play basketball with the others, I get support to stay in school.

This is consistent with the results of Daud and Carruthers (38) who mentioned that the two most important aspects of extracurricular high school activities that encourage youth to think about their future (in terms of academic knowledge) are 1) good communication between players and coaches and 2) a programme focus on the development of life skills.

The coach was also a role model to some of the participants. The fact that she was both a coach and a social worker inspired some participants when the time came to choose future careers:

It was the BdmB programme that made me want to get a job with people. At the beginning it was my coach who made me want to do it. She was a social worker and a basketball coach. When she was my basketball coach, she made me want to do the same. That's why I want to be a social worker and maybe also be a basketball coach. (Raïssa)

This is consistent with other findings where coaches are reported to act as role models for the youth with whom they interact (39–40). Participation in these types of programmes may put these adolescents in touch with significant others who deal successfully with challenges in their own lives. These significant others can serve as hook-ups to experiences and opportunities that provide young people with exposure to possible positive futures (41). This can be particularly relevant in the case of women coaching girls as female are more likely to emulate and identify with a matched-gender role model, and the success and visibility of the female may have a positive impact on girl's motivation, self-confidence and self-perception (42–43).

As suggested by Audas and Willms (44), a correlation exists between dropout rates and rates of delinquency, teen pregnancy and drug use, both in boys and girls. It can be assumed that engaging in this type of negative life trajectory can contribute to the perception of limited control over one's life and to the reproduction of social inequalities especially for young women. Conversely, being confident, competitive, and having a high level of education is recognised as an asset for girls and women in developing a perception of increased control over their lives (45). The BdmB programme appeared to have contributed to the empowerment process of the participant through positive socialisation, and by offering

participants new life possibilities and opportunities with regard to their academic future. The coach's positive reinforcement, encouragement and support played a key role in this process. However, in light of our results, it is important not to disregard the influence of the living environment on the life trajectory. For example, college education was much more difficult to achieve for some participants because of personal and family situations (for example, an unplanned pregnancy or a parent losing her/his job). These situations may require the interruption of education for a period of time to work full time and provide for oneself and one's family. This illustrates the importance of understanding empowerment as a dynamic process which is in constant interaction with the environment (27). It is also important to mention that the effect of the programme on the participants' academic persistence was of greater importance when the parents' support was not present. Indeed, in the case where parents do not encourage their child to persevere at school, the programme will have a greater determining role than when the parents offer support and guidance.

Capacity to resist negative external influences

A second main theme emerging from our content analysis which seemed to contribute to the empowerment process is the capacity to resist negative external influences. It appears that participation in the BdmB programme has helped participants, to varying degrees, to be in greater control and to make better decisions in vulnerable situations (negative external influences). Analysis of participants' accounts suggested that three main factors appeared to have played a role: 1) valorisation gained through the programme; 2) a protective factor of the programme; 3) the psychosocial development aspect of the programme.

First, as evidenced in the following quotation from Andrea, some participants found that the valorisation gained through the programme helped them to remain “on track” without engaging in delinquent behaviour during high school:

Basketball especially helped me not to hang out with street gangs and not to take drugs. When you start off well in life, you have more chances to stay on the right path, even if there’s always a chance that you might fall off the wagon at some point.

Second, the fear of the consequences of inappropriate behaviour on their participation in the programme appears to have helped prevent delinquent behaviour. In some cases, involvement in the programme acted as a “protective factor.” As reported by Tina, it was inconceivable to be involved in the basketball programme and at the same time involved in delinquency:

It helped to stay far from people like that, because you just can’t do both. It looks like either you’re in a gang, or you’re in basketball. Because all the way from the first to the last year of high school, we were supervised for academics, and you get involved in the programme, and you practice with the others, so it’s, like, impossible to be in a gang.

This suggests that participants were more inclined to frequent other BdmB players than other adolescents who could have negative influences on them. These results are similar to those of Daud and Carruthers (38), where adolescents from less affluent backgrounds participated in after-school activities, preventing them from associating with problem groups.

Finally, the distinctive combination of the psychosocial intervention and the sports intervention of the BdmB programme is the third factor which influenced the development of the ability to withstand negative external influences. It seems that this combination encouraged the participants to stay focused on positive goals during their high school years.

Andrea mentioned how her coach's values and attitudes as a social worker helped her stay away from street gangs:

My coach was also a social worker. She was more than our coach, she helped us, she guided us. We couldn't even think of doing drugs or get in a gang 'cause we knew that she would be there to tell us "are you nuts!"

It seems, therefore, that the coach's expertise as a social worker and her daily presence in the school played an instrumental role in the participants' development. The positive influence was particularly mediated by her concern for the participants' psychosocial development (more so than their sports performance) and her daily presence in the school and neighbourhood. This is consistent with the results of Petitpas, Cornelius, Van Raalte and Jones (46) who suggested that the quantity and quality of the interaction between the athlete and her/his coach is one of the best indicators of the resulting effect that the programme will have on the psychosocial development of the adolescent through sports. Furthermore, Camiré, Trudel and Lemyre (47) mentioned that one of the most important factors that promote the development of closer ties between coaches and youth is the coach's daily presence within the school. This situation was found to favour the relationship between participants and the coach compared with the situation where the coach is only present during practices and games.

We consider that, given our study environment, the participants' development of the ability to resist negative external influences is a particularly significant effect of the programme, and its importance to the development of empowerment cannot be overlooked. Indeed, the street gangs and the sex industry neighbouring these adolescents were more conducive to

their exploitation than to their empowerment. A number of writings on the role of women in these difficult environments have suggested similar findings (48–50). As mentioned by Eliane, whether to take part or not in the sex industry is not always a choice, but rather part of a pre-established life trajectory: “that’s how it works in these neighbourhoods. It was a way to make money. Guys do drugs and girls dance.” To have the choice in this context is to be able to refuse to take this option. In this respect, the programme appears to have contributed to the empowerment process, at an individual level, through positive socialisation, and by giving participants the opportunity to develop their capacity to make their own life choices. Furthermore, this improvement, gained in adolescent years, may have helped some participants gain control over their present lives. Eliane explains how her past experiences in BdmB continue to help her resist, even currently, the negative influences of her social environment in difficult times:

It was so tempting, so tempting to go dancing. Even today I don’t really want to because it’s a bit degrading, but sometimes I check it out. It happened once when I had no milk for my son, we had just moved into a bigger apartment, and it was tough on the wallet. So I thought I could go dancing. I thought about it. But all what I learned in the past told me that it wouldn’t serve me in the long run. It wouldn’t do me any good.

As mentioned before, our study focused on empowerment at the individual level. In this context, empowerment is characterised by the development of a personal feeling of increased power or control without an actual change in the social structure. An increase in power or control in a specific domain implies a greater ability to make choices and the possibility of transforming those choices into action in that domain. Thus, it appears that being part of the BdmB programme helped participants to positively influence their life trajectory without an actual change in the social structure. However, we do not deny the

importance of the social structure in the empowerment process. As pointed out by Kabeer (22), “individual empowerment is a fragile gain if it cannot be mobilized in the interest of collective empowerment” (p. 48). However, in our study, it appears that the participants were able to develop the sense of being in control over their lives without a political action seeking a change in the social structure. This might be possible in modern industrialized societies, where structural gender inequality is less limiting in terms of individual life choices. Hence, it is important to account the empowerment process in relation to the sociocultural and political context in which this process is taking place (27).

Development and transfer of life skills

To begin, it should be underscored that the results relating to life skills are informed by the definition proposed by Danish, Taylor and Fazio (51) and Danish, Taylor, Hodge and Heke (52), and later refined by Gould and Carson (53). Danish and colleagues (52) defined life skills in the sports context as “those skills that enable individuals to succeed in the different environments in which they live, such as school, home and in their neighbourhoods” (p. 40). Gould and Carson (53) criticised this definition as “an implicit assumption in this definition is that life skills help a young person not only succeed in the sport he or she is playing, but also help the individual once he or she transfers the skills to non-sport settings in which they are used successfully” (p.60). Indeed, the transfer to non-sport settings is not «automatic» as efforts must be made to transfer the life skills learned in the sport setting to other life situations. Therefore, Gould and Carson (53) contented that skills developed through sports would not be considered life skills unless they are applied, or can be applied, in a different

setting. Accordingly, the authors proposed a revised definition of life skills : “Those internal personal assets, characteristics and skills such as goal setting, emotional control, self-esteem, and hard work ethic that can be facilitated or developed in sport and transferred for use in a non-sporting setting” (p. 60).

The analysis of our data suggests that the BdmB programme favoured the development of various life skills among participants in varying degrees of importance. Of these skills, we noted stress management, problem solving, emotional control, punctuality, time management, organisational skills, work ethic, responsibility, communication, leadership, teamwork, and respect for others. Most importantly, some of the skills developed through participation in the BdmB programme seem to have been transferred to contexts other than sports, both during the programme (to school tasks, friends and family) and following the programme.

While we recognise the possible role of several skills, two of them appear to be more closely related to the process of empowerment: 1) the ability to set goals and establish strategies to achieve them, and 2) the ability to see challenges as opportunities rather than obstacles.

Concerning the first skill, the competitive nature of basketball combined with the strategies implemented by the social-worker-coach may have played a critical role. For example, at the beginning of each season, the social-worker-coach requested that the team as well as each participant set goals. Then, individually and in groups, participants were expected to develop strategies to achieve them. This type of intervention may have allowed participants to

transfer these skills to other life situations. One of the participants, who was then in early adulthood, always kept the habit of setting goals as she had done at basketball practice. She often notes her life objectives and strategies in a notebook.

In regard to the second skill, the competitive nature of basketball combined with the support received within the programme appears to have contributed to the development of positive thinking in times of defeat and challenge. In this respect, participants may have seized, through experiences in the BdmB programme, the importance of persevering and putting all necessary efforts toward achieving the goals they have set for themselves (sports-related or not). Most importantly, they learned to never give up:

If I practice what I can do, well, I will succeed instead of giving up, and I will tell myself, hey, I can do it. It's like, for example, if I'm practicing something for basketball, like free throws, if I jump at the line but I think that I shouldn't jump at the line, well I won't jump, I'll practice until I get it instead of giving up. It's the same in real life. If there's something you can't do, well you have to practice, and it's the basketball programme that taught me that, never give up. (Anna)

Thus, as expressed by another participant, obstacles can become motivators rather than reasons for withdrawal:

When I got pregnant, it was basketball that taught me: don't stop yourself when there's a problem. And for me, being pregnant, yes, it was a big shock, but it wasn't a reason for giving up, it was even a motivation. It was like, I'll show you how we can succeed with a kid. That's how I saw it. (Eliane)

Through the BdmB programme, participants simultaneously engaged in sports and were exposed to psychosocial intervention. Our results suggest that this combination may have contributed to the empowerment process by allowing participants to develop life skills related to goal-setting and perseverance. This may in turn have allowed participants to

develop a good sense of personal competence and thereby to be more proactive. This proaction includes the ability to seek challenges and take risks, to set goals, to establish strategies for achieving them, and to feel comfortable being assertive and competitive (12). As suggested by Blinde, Taub and Han (12), if women adopt a passive rather than a proactive approach, they will likely remain in a subordinate position and continue to lack control over their lives. In contrast, being more proactive can foster empowerment by helping women not to shy away from the challenges that arise, and to play an active role in controlling the direction of their lives (8, 12, 54).

Furthermore, as discussed earlier, the ability to make choices is a central concept in the empowerment process. This ability to exercise choice can be thought of in terms of: “three interrelated dimensions: agency, resources and achievement” (22, p. 437). Our results may be linked to these dimensions. The ability to set goals, establish strategies to achieve them and persevere, as well as the capacity to resist negative external influences may be linked to the agency dimension, defined by Kabeer (22) as the ability to define one’s goals or own life choices and act upon them. The social support found within the programme, and especially the social-worker-coach and athlete relationship, can be seen as the resources, which refer, according to Kabeer (22), to the social and human resources that may enhance the ability to exercise choices. The positive impact of the programme on the academic persistence and career aspirations of the participants can be viewed as achievement. This impact may be of great importance for the ability to make choices as a high level of education is often pointed out as a key factor in the empowerment process (45).

Nevertheless, as mentioned before, empowerment is a dynamic process which is in constant interaction with the environment (27). In this regard, participants' life trajectories may influence the empowerment process at any given time. Indeed, certain situations and social relationships can modulate the control achieved over their lives during the programme. For example, for some participants, the transition that occurs when leaving the programme went smoothly, reinforcing their sense of personal competence. For others, adaptation difficulties negatively affected their sense of personal competence. Eliane explains how her relationship with her mother became increasingly difficult following her unplanned pregnancy during her post-secondary studies. This has affected, and is still affecting, her sense of personal competence in a negative way:

Basketball gave me lots of confidence, it helped me to work on who I am, to believe in myself because I know I can. But there are other things in life that make me not believe in myself. Like my relationship with my mom. Because it's so bad, and because she never congratulates me, it decreases my confidence, a lot. I don't know why, but it's important for me that my mom congratulate me. I have to hear her say it. But she won't, so it affects my confidence in myself.

However, she further explains how having had the opportunity to experience success in the BdmB programme is still today a motivator in difficult times:

When things aren't going well, I remember basketball days. I remember those years and that I was able to do things. That means I can still do them today.

CONCLUSIONS

The aim of this study was to explore how participation in a psychosocial programme using sport as an intervention tool could foster the process of empowerment in young women at risk of delinquency and school dropout. While various researches (8–12) have looked at sports as a context favouring empowerment, no study, to our knowledge, has focused

particularly on a programme combining psychosocial intervention and sport as a means of empowering young women. Three main contributions stand out in this study. First of all, the study was able to identify two life skills that appear to play a key role in the empowerment process: the ability to develop the means of achieving stated goals and the perseverance to actually do so. These skills enabled participants to experience success in both a sports and an academic context and to acquire a better sense of personal competence.

The second contribution is that our study highlighted the critical role that the experiences lived in the programme play in the participants' capacity to resist negative external influences. The acquisition of a sense of personal competence and the capacity to resist negative external influences are, in some way, interconnected: the experience of success in sports and in the academic arena (persistence), enabled participants to consider the possibility of a future other than the one fraught with risk that otherwise lay before them.

The last main contribution of our study is that it highlighted the notion that empowerment is a dynamic process in constant interaction with the environment and an individual's life trajectory. Empowerment should not be considered as something that is acquired forever but rather as something that is always being challenged. To our knowledge, no previous study has accounted for the interaction between the empowerment experienced in sports and the life trajectory of young women.

There are some limitations to this study that warrant consideration. First, we were not able to reach all former BdmB participants. Therefore, the factors involved in the empowerment

development processes identified through our relatively small sample may not be exhaustive. Second, it is possible that participants were hesitant to express negative thoughts about the programme, even in confidentiality. Moreover, social desirability may have influenced participants' responses.

Given that the goal of our study was to investigate the empowerment process experienced by participants, the specific interventions of the social-worker-coaches of this sport-based psychosocial programme were not documented and need more in-depth study. Our findings suggest that the social-worker-coaches acted as role models and in a spirit of guidance. Future research is needed to better document their specific interventions in the sports context, especially in adolescent girls at risk of delinquency and school dropout. This might provide promising strategies for social workers using sports to intervene with adolescent girls and favour their empowerment. Furthermore, longitudinal studies are warranted to better understand the relative impact of empowerment in life trajectories.

References

1. Stauroskey EJ, DeSousa MJ, Ducher G, Genter N, Miller K, Shakib S, Theberge N, Williams N. Her life depends on it II: Sport, physical activity and the health and well-being of American girls and women. Executive summary. East Meadow, NY: Women's Sport Foundation; 2009. Retrieved 2010 June 08 from:
<http://www.womenssportsfoundation.org/~media/Files/Research%20Reports/Her%20Life%20Depends%20On%20It%20II%20%20Covers%20and%20Inside%20with%20December.pdf>
2. Sabo D, Miller KE, Farrell MP, Barnes GM, Melnick MJ. The Women's Sports Foundation Report: Sport and Teen Pregnancy. East Meadow, NY: Women's Sports Foundation; 1998. Retrieved 2010 October 28 from:
<http://www.womenssportsfoundation.org/home/research/articles-and-reports/mental-and-physical-health/sport-and-teen-pregnancy>
3. Women Win. Annual report 2012. Amsterdam: The Netherlands; 2012. Retrieved 2013 January 21 from:
<http://womenwin.org/files/pdfs/Women%20Win%202012%20Annual%20Report%20ONLINE.pdf>
4. Right to play. Sport and gender. Empowering girls and women. Toronto: Right to play; 2012. Retrieved 2012 April 24 from: http://www.righttoplay.com/International/our-impact/Documents/Final_Report_Chapter_4.pdf

5. Brady M. Laying foundation for girls' healthy futures: Can sports play a role? *Studies in Family Planning*. 1998; 29(1):78-82.
6. Huggins A, Randell S. The contribution of sports to gender equality and women's empowerment. Paper presented at the International Conference on Gender Equity on Sports for Social Change, Kigali, Rwanda; 2008. Retrieved 2009 November 29 from: http://www.ifuw.org/rwanda/media/women_sports.pdf
7. Meier M. Gender Equity, Sport and Development. Working paper, Swiss Academy for Development; 2005. Retrieved 2010 February 03 from: http://assets.sportanddev.org/downloads/59__gender_equity__sport_and_development.pdf
8. Jacobs Lehman S, Silverberg Koerner S. Adolescent women's sports involvement and sexual behavior/health: A process-level investigation. *Journal of Youth Adolescence*. 2004; 33(5):443-455.
9. Autry CE. Adventure therapy with girls at-risk: responses to outdoor experiential activities. *Therapeutic Recreation Journal*. 2001; 35(4):289-306.
10. Leedy G. I can't cry and run at the same time: Women's use of distance running. *Journal of Women and Social Work*. 2009; 24(1):80-93.
11. Chrisler JC, Lamont JM. Can exercise contribute to the goals of feminist therapy? *Women and Therapy*. 2002; 25:9-22.
12. Blinde EM, Taub DE, Han L. Sport participation and women's personal empowerment: Experiences of the college athlete. *Journal of Sport and Social Issues*. 1993; 17:47-60.

13. Coalter, F. Sport-in-development: Accountability or development? In Levermore R & Beacom A, editors. Sport and international development. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan; 2009. p. 55-75.
14. Brown, A. Groupwork. Great Yarmouth: Ashgate Publishing; 1994.
15. Lindsay J. Le service social des groupes: concepts et pratique. In Deslauriers JP & Hurtubise Y, editors. Introduction au travail social. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval; 2007. p. 169-192.
16. Middleman RR, Wood G. From social group work to social work with group. Social work with groups 1990; 13(3): 3-20.
17. Weiss MR, Stuntz CP, Bhalla JA, Bolter ND, Price MS. 'More than a game': impact of the First Tee like skills program on positive youth development: project introduction and Year 1 findings. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health. 2012.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2159676X.2012.712997>. Accessed 2012 January 04
18. Danish SJ, Forneris T, Wallace I. Sport-based life skills programming in the schools. In Maher CA, editor. School Sport Psychology: Perspectives, Programs, and Procedures. Virginia: Haworth Press; 2005. p.41-62
19. Rappaport J. Studies in empowerment: Introduction to the issues. Prevention in Human Services. 1984; 3:1-17.
20. Gibson CH. A concept analysis of empowerment. Journal of Advanced Nursing. 1991; 16:354-361.

21. McWhirter EH. Empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development*. 1991; 69:222-227.
22. Kabeer N. Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. In Sisask A, editor. *Discussing women's empowerment-Theory and Practice*, Stockholm. Novum Grafiska; 2001. p. 19-59. Retrieved 2009 November 25 from: <http://www.sida.se/shared/jsp/download.jsp?f=SidaStudies+No3.pdf&a=2080>
23. Malhotra A, Schuler SR, Boender C. *Measuring women's empowerment as a variable in international development*, New York: Gender and Development Group, World Bank; 2002. Retrieved 2010 February 04 from:
<http://www4.worldbank.org/afr/ssatp/Resources/HTML/Gender-RG/source%20%20documents/technical%20reports/gender%20research/tegen5%20measuring%20women's%20empowerment%20icrw%202002.pdf>
24. Pouliot A. *Les indicateurs de l'empowerment pour évaluer l'impact d'un programme de développement par le sport au Kenya*. (Unpublished doctoral dissertation). Université Laval, Canada; 2007.
25. Rowlands J. Empowerment examined. *Development in Practice*. 1995; 5(2):101-107.
26. Caubergs L. *Genre et empowerment*. 2002. Retrieved 2010 February 04 from:
<http://www.genreenaction.net/spip.php?article3237>
27. Hofmann E, Kamala MG. *L'empowerment des femmes entre relativisme culturel et instrumentalisation dans des évaluations de la microfinance en Inde*. Paper presented at Premières journées du GRES, Bordeaux IV, September 16-17, 2004. Retrieved 2010 February 04 from: <http://harribey.u-bordeaux4.fr/colloques/hofmann-mariusgnanou.pdf>

28. Stromquist N. (1995). The theoretical and practical bases for empowerment. In Medel-Anonuevo, C, editor. *Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy*. Report of the International Seminar held at UIE for UNESCO, January 27-February 2, 1993. Retrieved February 2010 04 from:
http://www.unesco.org/education/information/pdf/283_102.pdf#search=%22Stromquist%20empowerment%22
29. Gutierrez LM. Working with women of color: An empowerment perspective. *Social Work*. 1990; 35:149-153.
30. Creswell JW. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage; 2007.
31. Patton MQ. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage; 2002.
32. Saldana J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, California: Sage Publications; 2009.
33. Charmaz K. Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In Denzin N, Lincoln L, editors. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage; 2000. p. 509-535.
34. Guillemette F. L'approche de la Grounded Theory pour innover? *Recherches Qualitatives*. 2006; 26(1):32-50.
35. Denzin NK. *Interpretive interactionism*. London: Sage; 2001.
36. Holt NL, Tamminen KA, Tink LN, Black DE. An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative Research in Sport and Exercise*. 2009; 1(2):160–175.

37. Collins K, Gould D, Lauer L, Chung Y. Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science*. 2009; 3:29-54.
38. Daud R, Carruthers C. Outcome study of an after-school program for youth in a high-risk environment. *Journal of Park and Recreation Administration*. 2008; 26(2):95-114.
39. Martinek TJ, Hellison DR. Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*. 1997; 49(1):34-49.
40. Nichols G. A consideration of why active participation in sport and leisure might reduce criminal behaviour. *Sport, Education and Society*. 1997; 2(2):181-90.
41. Coakley, J. Using sports to control deviance and violence among youths. In Gatz, M, Messner MA, Ball-Rokeach SJ, editors. *Paradoxes of Youth and Sport*. NY: Suny Press; 2002. p. 13-30.
42. Fasting K, Pfister G. Female and male coaches in the eyes of female elite soccer players. *European physical education review*. 2000; 6(1): 91-110.
43. McCharles B. Female varsity athletes' perception of how coaches influence their self-confidence (Masters Dissertation). University of Ottawa, Ottawa, Canada; 2003.
44. Audas R, Willms JD. Engagement scolaire et décrochage : perspective dans la trajectoire de vie. *Direction générale de la recherche appliquée*; 2001. Retrieved 2010 April 22 from: <http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/sp-483-01-02f.pdf>

45. Perry-Burney GD, Baffour Kwaku T. Self Esteem, academic achievement, and moral development among adolescent girls. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 2002; 5(2):15-27.
46. Petitpas AJ, Cornelius AE, Van Raalte JL, Jones T. A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*. 2005; 19:63-80.
47. Camiré M, Trudel P, Lemyre F. Profile of school sport coaches and their coaching philosophy. *Phenex Journal*. 2011; 3(1):1-14.
48. Farley M. Prostitution and the invisibility of harm. *Women & Therapy*. 2003; 26(3/4):247-280.
49. Fournier M. Jeunes filles affiliées aux gangs de rue de Montréal : Cheminement et expériences. *Les cahiers de recherches criminologiques*. N 39. Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal, Montréal, Canada; 2003. Retrieved 2010 September 2 from: <https://depot.erudit.org/id/003049dd>
50. Miller J. Gender and victimization risk among young women in gangs. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 1998; 35(4):429-453.
51. Danish SJ, Taylor TE, Fazio RJ. Enhancing adolescent development through sports and leisure. In Adams GR, Berzonsky MD, editors. *Blackwell Handbook of Adolescence*, Malden, MA: Blackwell; 2003. p. 92-108.
52. Danish S, Taylor T, Hodge K, Heke I. Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*. 2004; 46(3):38-49.
53. Gould D, Carson S. Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2008; 1(1):58-78.

54. Deem R, Gilroy S. Physical activity, life-long learning and empowerment. *Sport, Education and Society*. 1998; 3(1):89-104.

Chapitre 5 – Article scientifique sur le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social

Je suis la rédactrice principale de cet article. J'ai participé à l'élaboration du questionnaire, à la collecte de données ainsi qu'aux analyses en collaboration avec les deux co-auteurs.

Les rubriques ainsi que la mise en forme des références sont conformes aux normes du périodique dans lequel l'article sera soumis pour publication.

Title: Impact of an after-school psychosocial program on students' sense of belonging to school

Authors: Stéphanie Simard¹, Suzanne Laberge¹, Martin Dusseault²

¹Université de Montréal, Montréal, Canada

²CSSS Jeanne-Mance, Montréal, Canada

Introduction

Le taux croissant de décrochage scolaire dans nos sociétés nord-américaines constitue une préoccupation sociale majeure. Chaque année, aux États-Unis, environ un tiers des étudiants des écoles publiques, et près de la moitié chez certaines minorités ethniques, décrochent avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Bridgeland et al., 2006). Chez les jeunes québécois, 31 % ne complètent pas leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans et chez les garçons ce taux s'élève à 36 % (Ménard, 2009). Ce problème semble toucher particulièrement les milieux défavorisés. En effet, plusieurs études révèlent que les élèves issus de milieux moins bien nantis et multiethniques éprouvent davantage de difficultés à l'école et accusent un retard scolaire plus marqué que ceux provenant de milieux mieux nantis (Bissonnette et al., 2005; Bridgeland et al., 2006; Forquin, 1982; Sévigny, 2003). Ceci peut avoir des conséquences néfastes sur les individus et la société car les décrocheurs seraient plus susceptibles d'être sans emploi, de vivre dans la pauvreté, de recevoir de l'aide sociale et de s'engager dans des comportements antisociaux (Bridgeland et al., 2006).

Afin de freiner et de réduire le taux de décrochage scolaire, plusieurs initiatives gouvernementales et paragouvernementales ont été mises en place en milieu scolaire et communautaire au cours de la dernière décennie (Christenson et Reschly, 2010; Janosz et al., 2010; Gates Foundation's High Schools Program; LA's BEST; Project GRAD). Une des stratégies retenues pour contrer le décrochage scolaire est d'améliorer le sentiment d'appartenance à l'école par le biais d'activités parascolaires (Ménard, 2009). Des activités parascolaires plaisantes pour les jeunes et un sentiment d'appartenance à l'école favoriserait

un climat propice à l'apprentissage (Ménard, 2009) et à la persévérance scolaire dans les milieux défavorisés et vulnérables.

Par ailleurs, très peu d'études se sont penchées sur le développement du sentiment d'appartenance que pourrait induire la participation à des activités sportives. Walseth (2006) a exploré de quelle manière la participation à un sport peut contribuer à la construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté ethnique qui est minoritaire et quels sont les éléments qui en permettent le développement. L'analyse des histoires de vie des participantes lui a permis de conclure qu'il y a trois facteurs inhérents à la pratique sportive qui expliqueraient le développement du sentiment d'appartenance : 1) la participation à une activité sportive permettrait d'avoir accès à un soutien social; 2) la participation à une activité sportive servirait d'échappatoire aux soucis quotidiens; 3) la participation à une activité sportive permettrait aux participantes de développer une image positive de soi et de confirmer leur identité. Cependant, l'auteure souligne que, bien que le sport, dans certaines circonstances, puisse favoriser le sentiment d'appartenance chez des minorités ethniques, il n'existe pas de lien automatique entre la participation sportive et le sentiment d'appartenance. À titre d'exemple, certaines participantes de cette étude n'ont pas développé de sentiment d'appartenance parce qu'elles se sentaient socialement exclues de leur communauté ethnique en raison de leur implication sportive. Langlois (2012) a, pour sa part, exploré le processus de construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école chez des adolescents à travers la participation à un programme sportif parascolaire qui intègre une intervention sociale. Les résultats de son étude qualitative suggèrent que

trois éléments seraient conditionnels à la construction du sentiment d'appartenance : 1) le partage d'expériences communes significatives, 2) la valorisation du sport pratiqué au sein du programme; 3) le climat au sein de l'équipe et du programme. Ces facteurs déterminants découleraient de l'interaction et du cumul de nombreux facteurs individuels, interpersonnels et de facteurs liés au programme. Une intervention psychosociale ainsi qu'un suivi académique dans le cadre d'un programme sportif seraient également favorables au développement du sentiment d'appartenance à l'école.

Outre l'étude de Langlois (2012), nous n'avons recensé aucune étude d'impact de programmes sportifs parascolaires sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école de jeunes provenant de milieux défavorisés. La présente étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste portant sur l'évaluation d'un programme d'intervention psychosociale nommé « Bien dans mes baskets » (BdmB). Il s'agit d'un programme de développement psychosocial qui utilise la pratique du basketball parascolaire comme outil d'intervention auprès de jeunes à risque de décrochage scolaire et de délinquance. Une description détaillée du programme est présentée dans la section suivante. La présente étude vise à contribuer à l'avancement des connaissances au regard des liens entre la pratique sportive parascolaire, jumelée à une intervention psychosociale, et le développement du sentiment d'appartenance à l'école ainsi que la perception de soutien social. Plus spécifiquement, elle vise à évaluer l'effet du programme BdmB sur le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social des jeunes qui y sont inscrits en les comparant aux jeunes de la même école qui n'y sont pas inscrits

Présentation du programme BdmB

BdmB est un programme de prévention et de développement psychosocial qui utilise le basketball parascolaire comme outil d'intervention auprès de jeunes confrontés à diverses difficultés. Il a été développé par un ancien joueur de basketball devenu travailleur social dans une école secondaire d'un quartier défavorisé¹ et multiethnique de Montréal (Québec, Canada). Partageant la passion du basketball avec ces jeunes, ce dernier a créé un modèle d'intervention sociale qui vise à prévenir le décrochage scolaire et la délinquance ainsi qu'à favoriser le développement psychosocial des jeunes de ce quartier.

Le programme BdmB comporte trois particularités majeures qu'il importe de souligner. Premièrement, contrairement à plusieurs programmes visant le développement positif des jeunes qui sont d'une durée prédéterminée, de quelques semaines à quelques mois, et qui sont construits d'ateliers préalablement préparés, ce programme est intégré à une école et ne relève pas d'une intervention ponctuelle. Ainsi, les participants sont accompagnés et guidés tout au long de l'année (même en saison estivale), et ce, tant et aussi longtemps qu'ils sont inscrits dans le programme. De plus, il est possible pour un jeune de participer au programme à n'importe quel moment de son parcours à l'école secondaire. La durée de participation au programme peut donc varier fortement. Deuxièmement, alors que punir les jeunes en leur interdisant de pratiquer leur sport est une pratique courante dans la sphère scolaire, le programme BdmB adopte plutôt une logique inverse, soit l'utilisation du sport comme outil d'intervention auprès du jeune plutôt que de réprimande. Le sport devient alors

¹ Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, cette école a un indice de défavorisation de 10 sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le moins défavorisé et 10 étant le plus défavorisé.

une façon d'intervenir auprès de ces derniers, de les motiver et de favoriser leur développement personnel et social. En adoptant cette philosophie, les intervenants du programme BdmB utilisent, entre autres, le rêve des jeunes lié au basketball comme source de motivation à poursuivre leurs études (le circuit scolaire (vs le circuit civil) étant l'option à privilégier pour atteindre un haut niveau en basketball au Québec). Enfin, un dernier trait distinctif majeur de ce programme est que les entraîneurs, qui sont également travailleurs sociaux, privilégient les interventions de groupe (Lindsay, 2007) dans des contextes réels, c'est-à-dire qu'ils utilisent la dynamique du groupe pour susciter une réflexion et développer un esprit critique face aux événements qui surviennent dans la vie des jeunes qu'ils entraînent. Cette méthode est donc différente de celle utilisée par la majorité des programmes sportifs de développement des jeunes tel que *Firt Tee life skills program* (Weiss et al., 2012) et *SUPER program* (Dansih et al., 2005).

Au nombre des activités incluses dans le programme, on retrouve bien sûr les pratiques, les matchs et les tournois de basketball, mais aussi de l'aide aux devoirs, des bourses d'études postsecondaires, ainsi que des camps d'entraînement. Le programme BdmB a, par ailleurs, beaucoup évolué au cours des dernières années tant au regard du nombre de participants qu'aux différentes composantes et activités du programme. Notons, à titre d'exemple, l'implantation d'un programme de bénévolat dans la communauté depuis 2010.

Méthodologie

Participants

Le groupe d'intervention ciblé était composé des athlètes-étudiants participant au programme BdmB en septembre 2010; ils faisaient partie des équipes benjamin, cadet et juvénile alors en place dans le programme. Le groupe de comparaison était composé de l'ensemble des jeunes de secondaires 1, 3 et 5. Ces jeunes ont été soumis à deux temps de mesure, soit en octobre 2010 et en avril-mai 2012.

Le groupe de comparaison ($n = 246$) fut dans un premier temps divisé en quatre sous-groupes afin de mettre éventuellement en lumière l'impact différentiel de la pratique sportive et de l'intervention psychosociale, soit 1) les élèves qui pratiquaient un sport (autre que dans le cadre de BdmB) et qui ne recevaient pas d'intervention psychosociale, 2) les élèves qui pratiquaient un sport (autre que dans le cadre de BdmB) et qui recevaient de l'intervention psychosociale, 3) les élèves qui recevaient de l'intervention psychosociale et qui ne faisaient pas de sport, et 4) les élèves qui ne recevaient pas d'intervention psychosociale et ne faisaient pas de sport. Toutefois, cette division en quatre sous-groupes n'a pu être maintenue lors des analyses statistiques, le nombre d'individus au deuxième temps de mesure étant devenu trop petit. Afin d'assurer un pouvoir statistique acceptable, nous avons donc divisé le groupe de comparaison en deux sous-groupes soit : 1) les étudiants pratiquant des sports (autre que BdmB) et recevant ou non de l'intervention psychosociale ($n = 83$), et 2) les étudiants ne pratiquant pas de sport et recevant ou non de l'intervention psychosociale ($n = 163$). Le tableau 1 présente quelques caractéristiques des participants.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

Mesures	BdmB	Sport	Pas de sport	χ^2 ou F	P
Âge (années)					
N	84	83	163		
Moyenne (é-t)	14,5 (1,7)	14,7 (1,7)	14,6 (1,9)	0,278	0,758
Minimum	12	12	11		
Maximum	18	18	22		
Sexe					
Gars	60	55	88	8,179	0,017
Fille	24	28	75		
Bilan échecs scolaires					
<u>2010-2011</u>					
N	72	72	151		
Moyenne	1,67	1,44	1,52	0,256	0,775
Minimum	0	0	0		
Maximum	6	7	9		
<u>2011-2012</u>					
N	55	33	81		
Moyenne	1,40	1,70	1,72	0,497	0,609
Minimum	0	0	0		
Maximum	8	9	7		

Mesures et collecte de données

Le sentiment d'appartenance et la perception du soutien social ressenti par les élèves ont été mesurés à l'aide de sections spécifiques du questionnaire auto administré utilisé pour l'ensemble du projet de recherche.

Le sentiment d'appartenance à l'école

Plusieurs auteurs ont élaboré un questionnaire d'évaluation du sentiment d'appartenance à l'école (e.g. Adelabu, 2007; Allen, 2006; Freeman et al., 2007; Goodenow, 1993; Griffin, 2008; Hagerty, et al., 1995; Hale et al., 2005; Hoffman et al., 2002; Ma, 2003; Newman et al., 2007—voir Libbey, 2006 pour une recension des écrits sur les questionnaires en lien avec le *school connectedness*). Toutefois, ces questionnaires étaient trop longs et peu adaptés aux

caractéristiques sociales et culturelles de notre population. Nous nous sommes cependant inspirés de certains énoncés de ces questionnaires (voir tableau 2). Nous avons retenu huit expressions du sentiment d'appartenance et les avons adaptées pour qu'elles soient pertinentes pour les jeunes du milieu social ciblé. Le questionnaire a par la suite été soumis à un ancien participant du programme afin d'en valider la compréhension. Nous avons alors procédé aux modifications requises des énoncés. Après la première collecte de données, nous avons pu vérifier la cohérence interne de la dimension « sentiment d'appartenance », laquelle s'est avérée acceptable (alpha de Cronbach : 0,73). Les jeunes devaient indiquer sur une échelle de type Likert à quatre niveaux leur degré d'accord ou de ressemblance avec l'énoncé, 1 correspondant à « cela ne me ressemble pas du tout » et 4 à « cela me ressemble tout à fait ». Les énoncés ont été codés de manière à ce qu'une valeur élevée indique un meilleur sentiment d'appartenance à l'école. Les énoncés négatifs ont été recodés afin d'être cohérents avec l'échelle de mesure utilisée.

Le soutien social

Plusieurs questionnaires visant à mesurer la perception de soutien social ont été élaborés par différents auteurs (e.g. Carron, 1996; Cohen et Hoberman, 1983; Cohen et al., 1985; Curtona et Russell, 1987; Dunst et al., 1996; Goodenow, 1993. Sarason et al., 1983). Toutefois, il s'est avéré, tout comme pour le sentiment d'appartenance, que ces questionnaires étaient trop longs et peu adaptés aux caractéristiques sociales et culturelles de notre population. Nous nous sommes cependant inspirés de certains énoncés de ces questionnaires. Trois expressions en lien avec la perception de soutien social ont été retenues et adaptées pour

qu'elles soient pertinentes pour les jeunes du milieu social ciblé (voir tableau 2). Également, en se basant sur la revue de la littérature relative au soutien social et au sentiment d'appartenance, nous avons élaboré quatre énoncés afin de compléter notre questionnaire (voir tableau 2). La perception de soutien social a donc été mesurée à l'aide de sept énoncés. Comme ce fut le cas pour la dimension « sentiment d'appartenance », la section du questionnaire traitant du soutien social a été soumise à un ancien participant du programme afin d'en valider la compréhension et procéder à des modifications. Après la première collecte de données, nous avons pu vérifier la cohérence interne de la dimension « soutien social », laquelle s'est avérée relativement acceptable (alpha de Cronbach : 0,52). La même échelle de type Likert à quatre niveaux utilisée pour la dimension « sentiment d'appartenance » fut utilisée pour la dimension « soutien social ». Les énoncés ont été codés de manière à ce qu'une valeur élevée indique une meilleure perception de soutien social. Les énoncés négatifs ont été recodés afin d'être cohérents avec l'échelle de mesure utilisée.

Le questionnaire a été administré par les responsables du projet de recherche principalement durant les heures de classe. Les individus restants non rejoints dans les classes ont été rencontrés en petit groupe dans un local mis à notre disposition par la direction de l'école, et ce, durant les heures de classe. Certains athlètes-étudiants de BdMB ont également été rejoints durant la période d'aide aux devoirs offerte par le programme à la fin des heures de cours ou après les entraînements en gymnase.

Tableau 2 : Énoncés retenus aux fins de l'étude

Section sur le sentiment d'appartenance	Questionnaire de référence
- Je me sens différent des autres élèves de l'école	Psychological Sense of School Membership (Goodnow, 1993)
- La plupart du temps, les adultes de l'école sont gentils avec moi	(Les énoncés tirés de ce questionnaire ont été traduits en français.)
- C'est facile pour quelqu'un comme moi d'être accepté à cette école-ci	
- Si j'en avais la possibilité, je préférerais être dans une autre école	
- Je sens que je fais vraiment partie de l'école	
- Je suis fier de venir à l'école secondaire Jeanne-Mance	
- J'ai honte de dire à quelle école je vais quand je parle avec des amis qui ne sont pas de l'école secondaire Jeanne-Mance	
- Je serais triste si je devais changer d'école	
-	
Section sur la perception de soutien social	Questionnaire de référence
- Il y a au moins un adulte à l'école à qui je peux parler si j'ai des problèmes	Psychological Sense of School Membership (Goodnow, 1993)
- Il m'arrive de me sentir rejeté à l'école	(Les énoncés tirés de ce questionnaire ont été traduits en français.)
- Les gens de l'école me remarquent ou me félicitent quand je suis bon dans quelque chose	
- Si j'ai des difficultés dans mes devoirs, je sais que je peux avoir de l'aide à l'école	Aucun questionnaire de référence spécifique
- Si j'en ai besoin, je sais que je peux me confier à des amis qui viennent à l'école secondaire Jeanne-Mance	(Énoncés ont été élaborés sur la base de la littérature relative au soutien social et au sentiment d'appartenance à l'école)
- Quand j'ai des problèmes, j'en parle surtout avec des amis qui ne sont pas de l'école secondaire Jeanne-Mance	
- Je sais que je peux parler de mes problèmes à au moins un professeur sans qu'il me juge	

La première collecte de données a eu lieu en octobre 2010 ce qui coïncidait avec le début de la saison de basketball pour le groupe BdmB ainsi que le début de l'année scolaire pour l'ensemble de l'échantillon. En ce qui concerne la seconde collecte de données, elle a eu lieu en avril et mai 2012 ce qui coïncidait avec la fin de la saison de basketball pour le groupe BdmB et les dernières périodes de classe avant d'entamer la révision pour les examens de fin

d'années pour l'ensemble de l'échantillon. Ces périodes de collecte de données ont donc été choisies d'une part parce qu'elles nous apparaissaient comme étant les plus opportunes pour couvrir deux années scolaires et, d'autre part, parce que la direction de l'école jugeait qu'elles étaient les plus appropriées pour s'assurer de la collaboration des enseignants et minimiser l'impact sur le cursus scolaire.

Bilan des échecs scolaires

Le nombre d'échecs en fin d'année scolaire a été comptabilisé pour les sujets ayant répondu au questionnaire au premier temps de mesure et ayant complétés leur année scolaire 2010-2011 à l'ÉSJM (n = 295) ainsi que pour les sujets ayant répondu au questionnaire au premier et au deuxième temps de mesure et ayant complété leur année scolaire 2011-2012 à l'ÉSJM (n = 169). Nous avons comme hypothèse, étant donné la clientèle ciblée par le programme BdmB, que les athlètes-étudiants y participant seraient en plus grande difficultés scolaires que les autres étudiants de l'école.

17 matières ont été comptabilisées : anglais, mathématique, français, physique, éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté, chimie, projet d'intégration, éducation physique et à la santé, projet personnel d'orientation, application technologique est scientifique, art plastique, sciences et technologies, théâtre, géographie et monde contemporain. Pour les étudiants du deuxième cycle du secondaire (secondaire 3, 4 et 5), le bilan (échecs ou réussite à un seuil de passage de 60 %) était directement fourni dans le bulletin scolaire pour chacune des matières scolaires. Par contre, pour les étudiants du premier cycle, et plus particulièrement pour les étudiants de première secondaire, le bilan

(échec ou réussite à un seuil de passage de 60 %) n'était pas directement fourni dans le bulletin scolaire étant donné les règles en vigueur au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec qui stipule qu'un étudiant de première secondaire ne peut échouer une matière. Dans le système scolaire en vigueur au moment de la collecte de données, la première année et la deuxième année du secondaire étaient considérées comme un tout plutôt que séparément : la première secondaire incluant les étapes 1 à 4 et la deuxième secondaire incluant les étapes 5 à 7. Le bilan (échec ou réussite) apparaissant ainsi au bulletin seulement à la fin de la deuxième secondaire. Pour les étudiants de première secondaire, nous avons donc dû créer nous-mêmes un bilan scolaire en suivant le critère suivant : deux échecs ou plus pour une même matière sur une possibilité de quatre engendraient un échec au bilan.

Analyse de données

Les analyses statistiques réalisées visaient à vérifier s'il y avait une différence significative entre les trois groupes par rapport aux deux dimensions étudiées, soit la perception de soutien social et le sentiment d'appartenance. Pour ce faire nous avons procédé à des analyses de variance (ANOVA) à trois facteurs (groupe, temps, sexe), suivi de tests Post Hoc lorsque l'interaction était significative. Les analyses ont été réalisées avec le logiciel SPSS 21.0. Le niveau de signification a été fixé à 0,05.

Résultats

Bilan des échecs scolaires

Étant donné que les trois groupes ne sont pas significativement différents en ce qui a trait au bilan du nombre d'échecs scolaire tant pour l'année scolaire 2010-2011 ($p = 0,775$) que 2011-2012 ($p = 0,609$), les analyses subséquentes ne prennent pas en compte cette variable.

Sentiment d'appartenance

Au total 169 jeunes ont complété, aux deux temps de mesure, la section du questionnaire traitant du sentiment d'appartenance (groupe BdmB, $n = 53$; groupe Sport, $n = 34$; groupe Pas de sport, $n = 82$). Le tableau 3 présente les statistiques descriptives ainsi que les résultats des ANOVAs. Pour l'indice global du sentiment d'appartenance, aucune interaction groupe-temps-sexe ($F_{2,163} = 2,69$; $p = 0,072$) ou groupe-sexe ($F_{2,163} = 0,65$; $p = 0,524$) n'a été observée. Par ailleurs, on note un effet groupe ($F_{2,163} = 6,32$; $p = 0,002$), indépendamment du temps et du sexe. Un test Post-hoc basé sur les moyennes marginales et examinant les différences inter groupes a montré que l'indice global du sentiment d'appartenance des jeunes de BdmB était significativement plus élevé que celui des jeunes du groupe Sport ($p = 0,014$) et que ceux du groupe Pas de sport ($p < 0,001$); aucune différence significative n'est cependant observée entre les jeunes du groupe Sport et les jeunes du groupe Pas de Sport ($p = 0,893$).

L'analyse de chacun des énoncés composant l'indice global du sentiment d'appartenance révèle quelques interactions. On note une interaction triple groupe-temps-sexe ($F_{2,164} = 3,447$; $p = 0,034$) pour l'énoncé « Si j'en avais la possibilité, je préférerais être dans une autre école ». L'interaction temps-sexe ($F_{2,164} = 0,952$; $p = 0,331$) et l'interaction temps-

groupe ($F_{2,164} = 1,408$; $p = 0,248$) n'étant pas significatives pour ce même indicateur, des analyses distinctes en fonction de l'un des facteurs se sont avérées nécessaires. Si l'on fixe le temps, chez les garçons, au T1, les jeunes de BdmB ont un score moyen supérieur à ceux du groupe Pas de sport ($p = 0,001$); au T2, les jeunes du groupe BdmB ont un score moyen supérieur à ceux du groupe Sport ($p = 0,025$) et à ceux du groupe Pas de sport ($p = 0,004$). Les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les filles des trois groupes, que ce soit au T1 ou au T2. Si l'on fixe la variable sexe, les résultats ne montrent aucune différence significative entre les deux temps de mesure chez les garçons, et ce, pour aucun des trois groupes. Chez les filles, on note une diminution dans le temps du score de cet énoncé, mais seulement pour celles du groupe Pas de sport ($p = 0,001$).

Un effet groupe, indépendamment du temps et du sexe, est observé pour quatre des huit énoncés du sentiment d'appartenance. Pour l'énoncé « Je serais triste si je devais changer d'école », les jeunes de BdmB ont un score moyen significativement plus élevé que les jeunes ne faisant pas de sport ($p = 0,034$) de même que pour l'énoncé « Je sens que je fais vraiment partie de l'école » ($p = 0,001$). Toutefois, pour ces deux énoncés, on n'observe aucune différence significative entre les jeunes de BdmB et ceux du groupe Sport ($p = 0,196$; $p = 0,096$), de même qu'entre les jeunes du groupe Sport et ceux du groupe Pas de sport ($p = 0,948$; $p = 0,0732$). Les jeunes de BdmB ont également un score moyen plus élevé que ceux du groupe Sport et ceux du groupe Pas de Sport pour l'énoncé « Je suis fière de venir à l'école secondaire Jeanne-Mance » (BdmB vs Sport, $p < 0,001$; BdmB vs Pas de sport, $p < 0,001$) ainsi que pour l'énoncé « Si j'en avais la possibilité, je préférerais être dans une

autre école » (BdmB vs Sport, $p = 0,007$; BdmB vs Pas de sport, $p < 0,001$). Cependant, on n'observe aucune différence significative entre les jeunes du groupe Sport et ceux du groupe Pas de sport pour ces mêmes deux indicateurs ($p = 0,655$; $p = 0,966$).

Tableau 3 : Résultats des analyses de variance des variables du sentiment d'appartenance

Groupe d'intervention		Groupes de comparaison				ANOVA		ANOVA		ANOVA			
BdmB (I)		Sport (II)		Pas de sport (III)		Interaction Groupe X Temps X Sexe		Interaction Groupe X Sexe		Effet Groupe**			
N	Moyenne (ET)	n	Moyenne (ET)	n	Moyenne (ET)	F	P	F	P	F	p	Test Post Hoc	P
Indice global du sentiment d'appartenance													
T1	53	3,24 (0,45)	34	2,97 (0,61)	82	2,98 (0,61)							
T2		3,25 (0,49)		2,92 (0,56)		2,83 (0,60)	$F_{2,163} = 2,68$	0,072	$F_{2,163} = 0,65$	0,524	$F_{2,166} = 8,70$	<0,001	I>II I>III <0,001
Énoncés du sentiment d'appartenance													
Je me sens différent des autres élèves de l'école*													
T1	56	2,64 (1,10)	34	2,71 (1,06)	82	2,48 (1,12)							
T2		2,61 (1,12)		2,76 (1,07)		2,32 (1,13)	$F_{2,166} = 1,23$	0,296	$F_{2,166} = 1,00$	0,369	$F_{2,169} = 1,95$	0,146	
La plupart du temps, les adultes de l'école sont gentils avec moi													
T1	54	3,26 (1,01)	34	3,24 (0,74)	80	3,46 (0,75)							
T2		3,44 (0,90)		3,29 (0,76)		3,49 (0,73)	$F_{2,162} = 1,09$	0,338	$F_{2,162} = 0,18$	0,836	$F_{2,165} = 1,28$	0,280	
J'ai honte de dire à quelle école je vais quand je parle avec des amis qui ne sont pas de l'école secondaire Jeanne-Mance*													
T1	56	3,50 (0,99)	34	3,62 (0,82)	81	3,53 (0,90)							
T2		3,75 (0,69)		3,71 (0,68)		3,44 (0,88)	$F_{2,165} = 0,51$	0,600	$F_{2,165} = 0,72$	0,490	$F_{2,168} = 1,04$	0,355	
Je serais triste si je devais changer d'école													
T1	53	3,04 (0,98)	34	2,68 (1,12)	81	2,67 (1,16)							
T2		2,87 (1,11)		2,56 (1,13)		2,46 (1,06)	$F_{2,162} = 2,38$	0,095	$F_{2,162} = 1,04$	0,356	$F_{2,165} = 3,33$	0,038	I>III 0,034
Je sens que je fais vraiment partie de l'école													
T1	55	3,31 (0,98)	32	3,06 (0,88)	82	2,90 (1,04)							
T2		3,16 (0,94)		2,66 (1,07)		2,56 (1,10)	$F_{2,163} = 2,05$	0,132	$F_{2,163} = 1,06$	0,349	$F_{2,166} = 6,46$	0,002	I>III 0,001
C'est facile pour quelqu'un comme moi d'être accepté à cette école-ci													
T1	55	3,42 (0,69)	33	3,09 (0,88)	80	3,05 (0,98)							
T2		3,31 (0,86)		3,00 (0,97)		3,21 (0,82)	$F_{2,162} = 0,58$	0,561	$F_{2,162} = 1,07$	0,345	$F_{2,165} = 2,66$	0,073	
Je suis fier de venir à l'école secondaire Jeanne-Mance													
T1	52	3,42 (0,75)	33	2,73 (1,15)	81	3,00 (1,03)							
T2		3,44 (0,85)		2,61 (1,00)		2,62 (1,00)	$F_{2,160} = 1,53$	0,221	$F_{2,160} = 0,54$	0,582	$F_{2,163} = 13,24$	<0,001	I>II I>III <0,001
Si j'en avais la possibilité, je préférerais être dans une autre école*													
T1	54	3,30 (0,98)	34	2,71 (1,12)	82	2,79 (1,19)							
T2		3,30 (0,88)		2,74 (1,14)		2,56 (1,15)	$F_{2,164} = 3,45$	0,034	$F_{2,164} = 1,17$	0,313	$F_{2,167} = 9,31$	<0,001	I>II I>III <0,001

*Recodé.

**L'effet groupe est basé sur les moyennes marginales.

Soutien social

Au total 170 participants ont complété la section du questionnaire traitant du soutien social aux deux temps de mesure (Bdmb, $n = 55$; Sport, $n = 33$; Pas de sport, $n = 82$). Le tableau 4 présente les statistiques descriptives ainsi que les résultats des ANOVAs. Pour l'indice global du soutien social, aucune interaction groupe-temps-sexe ($F_{2,164} = 0,094$; $p = 0,910$) ou

groupe-sexe ($F_{2,164} = 1,808$; $p = 0,167$) n'a été observée. Par ailleurs, on note un effet groupe, indépendamment du temps et du sexe ($F_{2,167} = 5,944$; $p = 0,003$). Cette différence n'est cependant significative qu'entre les jeunes du groupe BdmB et ceux du groupe Pas de sport ($p = 0,002$); aucune différence significative n'est observée entre les jeunes du groupe BdmB et ceux du groupe Sport ($p = 0,506$), ni entre ceux du groupe Sport et ceux du groupe Pas de Sport ($p = 0,214$).

Les ANOVAs effectuées sur chacun des énoncés du soutien social révèlent quelques interactions intéressantes. En effet, on note un effet groupe, indépendamment du temps et du sexe, pour deux des sept énoncés du soutien social. Pour l'énoncé « Si j'ai des difficultés dans mes devoirs, je sais que je peux avoir de l'aide à l'école » et « Les gens de l'école me remarquent ou me félicitent quand je suis bon dans quelque chose », les jeunes du groupe BdmB ont un score moyen significativement plus élevé que ceux du groupe Pas de sport ($p = 0,016$; $p < 0,001$), mais leur score n'est pas significativement différent des jeunes du groupe Sport ($p = 0,479$; $p = 0,065$). Les jeunes du groupe Sport et ceux du groupe Pas de sport ($p = 0,494$; $p = 0,682$) ne présentent pas de différences significatives pour ces mêmes deux énoncés.

Tableau 4 : Résultats des analyses de variance des variables du soutien social

Groupe d'intervention		Groupes de comparaison				ANOVA		ANOVA		ANOVA				
BdmB (I)		Sport (II)		Pas de sport (III)		Interaction Groupe X Temps X Sexe		Interaction Groupe X Sexe		Effet Groupe**				
N	Moyenne (ET)	N	Moyenne (ET)	N	Moyenne (ET)	F	P	F	P	F	p	Test Post Hoc	P	
Indice global du soutien social														
T1	55	3,01 (0,54)	33	2,86 (0,48)	82	2,76 (0,61)	F _{2,164} = 0,09	0,910	F _{2,164} = 1,81	0,167	F _{2,167} = 5,94	0,003	I>III	0,002
T2		3,04 (0,57)		2,95 (0,48)		2,73 (0,61)								
Énoncés du soutien social														
Il y a au moins un adulte à l'école à qui je peux parler si j'ai des problèmes														
T1	54	2,59 (1,25)	32	2,88 (1,19)	81	2,44 (1,28)	F _{2,161} = 2,62	0,076	F _{2,161} = 0,10	0,907	F _{2,164} = 2,77	0,066		
T2		2,89 (1,21)		2,91 (1,17)		2,47 (1,18)								
Si j'en ai besoin, je sais que je peux me confier à des amis qui viennent à l'école secondaire Jeanne-Mance														
T1	55	3,27 (1,06)	33	3,18 (0,88)	81	3,16 (0,98)	F _{2,163} = 0,43	0,651	F _{2,163} = 2,68	0,072	F _{2,166} = 0,12	0,888		
T2		3,18 (0,96)		3,12 (0,96)		3,19 (0,90)								
Il m'arrive de me sentir rejeté à l'école*														
T1	53	3,26 (0,96)	34	3,26 (1,02)	81	3,16 (0,95)	F _{2,162} = 0,35	0,702	F _{2,162} = 2,72	0,069	F _{2,165} = 1,04	0,356		
T2		3,49 (0,75)		3,53 (0,86)		3,27 (0,88)								
Quand j'ai des problèmes, j'en parle surtout avec des amis qui ne sont pas de l'école secondaire Jeanne-Mance*														
T1	55	2,91 (1,06)	33	2,79 (0,99)	80	2,61 (1,17)	F _{2,162} = 2,53	0,083	F _{2,162} = 0,72	0,487	F _{2,165} = 2,05	0,132		
T2		2,80 (1,12)		2,73 (1,07)		2,48 (1,15)								
Si j'ai des difficultés dans mes devoirs, je sais que je peux avoir de l'aide à l'école														
T1	54	3,04 (1,10)	33	2,79 (0,89)	81	2,68 (1,14)	F _{2,162} = 0,64	0,529	F _{2,162} = 0,66	0,516	F _{2,165} = 3,92	0,022	I>III	0,016
T2		3,11 (1,11)		2,91 (0,98)		2,60 (1,13)								
Je sais que je peux parler de mes problèmes à au moins un professeur sans qu'il me juge														
T1	55	2,65 (1,17)	32	2,47 (1,22)	81	2,67 (1,17)	F _{2,162} = 0,22	0,801	F _{2,162} = 0,42	0,656	F _{2,165} = 0,45	0,636		
T2		2,69 (1,14)		2,53 (1,14)		2,40 (1,23)								
Les gens de l'école me remarquent ou me félicitent quand je suis bon dans quelque chose														
T1	54	3,33 (0,95)	32	2,66 (0,97)	82	2,59 (1,14)	F _{2,162} = 0,97	0,381	F _{2,162} = 2,74	0,068	F _{2,165} = 7,59	0,001	I>III	<0,001
T2		3,15 (0,86)		2,97 (1,00)		2,74 (1,08)								

*Recodé.

**L'effet groupe est basé sur les moyennes marginales.

DISCUSSION

Le principal résultat observé dans cette étude est que les jeunes du programme BdmB se distinguent des jeunes des groupes de comparaison pour chacune des deux dimensions étudiées soit le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social. En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, certains énoncés ont montré un effet significatif de BdmB sur le sentiment d'appartenance à l'école, notamment en ce qui a trait à la fierté de fréquenter et au désir de rester à l'ÉSJM ainsi qu'au sentiment de faire partie intégrante de cette école. On peut supposer que les expériences positives et signifiantes vécues par les athlètes-étudiants à travers leur participation au programme BdmB, exclusif à l'ÉSJM, a pu,

entre autres, contribuer à la fierté des athlètes-étudiants de fréquenter cette école ainsi qu'à leur sentiment d'inclusion au sein de cette dernière. À cet effet, selon le cadre conceptuel de la construction du sentiment d'appartenance émergeant de l'étude qualitative réalisée par Langlois (2012) auprès des jeunes du programme BdmB (n = 21), le sentiment d'inclusion, ainsi que le partage d'expériences communes et significatives, joueraient un rôle déterminant dans le développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive. Pour leur part, Freeman et collaborateurs (2007), en examinant la relation entre le sentiment d'appartenance à la classe et le sentiment d'appartenance au campus universitaire chez 238 jeunes étudiants universitaires (*freshman*), ont trouvé un lien statistiquement significatif entre le sentiment d'appartenance à l'université et le sentiment d'acceptation sociale. Les auteurs affirment que le sentiment d'acceptation sociale « [...] *student's sense of social acceptance might be the most important variable in the relation to the sense of belonging* » (Freeman et al., 2007, p.216).

En ce qui concerne le soutien social, on note que la présence d'aide pour surmonter les difficultés scolaires ainsi que le fait d'être reconnu et félicité à l'école ont particulièrement contribué à la perception de soutien social chez les athlètes-étudiants de BdmB. Les succès des différentes équipes de BdmB dans le réseau de compétition scolaire ainsi que la notoriété grandissante du programme BdmB au sein de l'école et du réseau scolaire peuvent, entre autres, avoir contribué à la reconnaissance de ces athlètes-étudiants. Le service d'aide aux devoirs fourni par le programme BdmB peut également avoir contribué à une meilleure perception de soutien social chez les athlètes-étudiants. L'importance de la présence d'un

bon soutien social est entre autre attestée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2004) qui le considère en outre comme l'un principaux déterminants sociaux de la santé. Le soutien social est également lié au sentiment d'appartenance dans plusieurs écrits (Beaumesteir et Leary, 1995; Haim et Faircloth, 2005; Langlois et al. 2012; Walseth, 2006). À cet effet, la valorisation individuelle ainsi que la présence de soutien social ont, entre autres, été identifiées comme des facteurs clés du développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive dans l'étude de Langlois (2012) mentionnée précédemment. Beaumesteir et Leary (1995), sur la base de leur revue de littérature, proposent, pour leur part, différentes caractéristiques inhérentes au développement du sentiment d'appartenance à l'école dont un contexte offrant du soutien social et de la considération pour l'individu. Haim et Faircloth (2005) ont, quant à eux, examiné qualitativement le rôle de l'amitié dans le sentiment d'appartenance à l'école chez 24 adolescents et adolescentes de niveau secondaire d'une école du sud-est des États-Unis. En se basant sur les témoignages des jeunes, ces auteurs mentionnent que le soutien social figurerait comme une composante de l'amitié, qui elle-même contribuerait au sentiment d'appartenance à l'école. Dans son étude qualitative auprès de 21 jeunes femmes musulmanes portant sur le développement du sentiment d'appartenance à une communauté ethnique à travers la participation sportive, Walseth (2006) a également identifié le soutien social comme l'un des facteurs contributifs au développement du sentiment d'appartenance. Finalement, une majorité d'auteurs ayant réalisé des travaux sur le sentiment d'appartenance en milieu scolaire (Anderman, 2003; Faircloth et Hamm, 2005 et 2011; Hamm et Faircloth, 2005; Freeman et al., 2007; Ma, 2003; McMahan et Wernsman, 2009; Osterman, 2000; Sanchez et al., 2005) adoptent la définition

du sentiment d'appartenance proposée par Goodenow (1993) : « Belonging is defined here as student's sense of being accepted, valued, included, and encouraged by others (teachers and peers) in the academic classroom setting and of feeling oneself to be an important part of the life and activity of the class ». Les composantes de cette définition, soit le sentiment d'être accepté, valorisé, inclus et encouragé par les autres ainsi que le sentiment de faire partie intégrante de la vie scolaire, se retrouvent parmi les indicateurs pour lesquels les jeunes du groupe BdmB ont obtenu un score plus élevé, et ce, tant pour le sentiment d'appartenance que pour la perception de soutien social. Le fait de se sentir inclus et soutenu au sein de leur groupe d'appartenance serait donc l'un des facteurs qui auraient contribué au développement du sentiment d'appartenance des athlètes-étudiants de BdmB, d'une part, à leur équipe et au programme et, d'autre part, à l'école.

Ces résultats peuvent être particulièrement pertinents au regard des liens entre le sentiment d'appartenance à l'école, la présence de soutien social et la persévérance scolaire. Certaines études se sont en effet attardées aux liens entre la motivation scolaire et les attitudes au regard de l'éducation et de la persévérance scolaire. Osterman (2000) mentionne entre autres que l'acceptation et l'inclusion au sein d'un groupe de pairs semblent contribuer à la satisfaction du besoin d'appartenance des adolescents. À cet effet, la participation à des activités parascolaires, en interaction avec leur sentiment d'être accepté et inclus, favoriserait le sentiment d'appartenance à l'école et la persévérance scolaire. Inversement, les étudiants qui ont le sentiment d'être rejetés et exclus et qui ne sont pas impliqués dans les activités parascolaires seraient plus enclins à décrocher de l'école. Goodenow et Grady

(1993) rapportent également qu'il y aurait une relation positive entre le sentiment d'appartenance à l'école, la valorisation de l'école et la persévérance scolaire. En milieu défavorisé, la présence d'un bon soutien social serait également déterminante pour la persévérance scolaire (Battistich et al., 1995).

Par ailleurs, il importe de souligner deux particularités du programme BdmB qui ont, selon nous, pu jouer un rôle déterminant dans la perception de soutien social et le développement du sentiment d'appartenance à l'école des athlètes-étudiants. Premièrement, les entraîneurs-intervenants du programme qui encadrent les différentes équipes d'athlètes-étudiants, sont soit des travailleurs sociaux ou des entraîneurs formés à la philosophie du programme BdmB. Ceci signifie que le développement psychosocial du jeune prime sur son développement sportif et sa performance sportive. Le contexte sportif devient ainsi un moyen d'intervenir auprès de ces jeunes, de motiver leur développement personnel et social et de motiver leur engagement scolaire. Deuxièmement, dans de nombreux programmes sportifs parascolaires, il est fréquent que des élèves en difficulté ou en échec scolaire soient privés de leur participation aux activités parascolaires, et ce, jusqu'à ce qu'ils ne soient plus en difficulté ou en échec. Cette stratégie utilisant la privation de pratique sportive pour motiver l'engagement scolaire est contraire à la philosophie de BdmB. Ce programme croit plutôt que, dans le cas d'étudiants à risque de décrochage scolaire et de délinquance, appliquer ce principe de fonctionnement pourrait avoir des effets indésirables non-intentionnels. Priver ces jeunes de participer au programme parce qu'ils sont en échec équivaldrait à leur retirer la principale expérience positive de leur vie scolaire, et ainsi

favoriserait le décrochage scolaire. En d'autres termes, leur enlever le programme les priverait du réseau social dans lequel ils sont acceptés, valorisés, inclus, soutenus et encouragés. Dans le cas particulier de BdmB, la pratique sportive parascolaire semble être un moyen prometteur pour favoriser la motivation scolaire ainsi que la persévérance scolaire. Bien que le taux de persévérance scolaire n'ait pas été mesuré dans le cadre de cette étude, selon les statistiques tenues par le coordonnateur du programme, plus de 90 % des athlètes-étudiants de BdmB poursuivraient des études postsecondaires. Il s'agit d'une retombée particulièrement prometteuse pour une école dont le taux de décrochage avoisine les 40 %.

Limites

Notre étude comporte certaines limites. Le fait qu'il ne s'agisse pas d'une étude pré-post intervention mais plutôt d'un portrait d'une situation à deux moments définis sur un continuum a pu nuire à la mise en évidence de l'impact du programme sur les jeunes. En effet, nous n'avons aucune donnée précédant l'entrée dans le programme BdmB. Les données recueillies au premier temps de mesure impliquent des jeunes inscrits minimalement depuis un mois dans le programme. En outre, le groupe BdmB inclut des jeunes dont la durée d'exposition au programme était très variée allant de quelques mois (notamment dans le cas des benjamins) à cinq années (notamment dans le cas des juvéniles inscrits au programme depuis le début de leurs études secondaires). Afin de tenter de mettre en évidence l'effet du programme sur les nouveaux venus, nous avons effectué des analyses séparément sur les données des benjamins. Aucune différence significative entre le temps 1 et le temps 2 et entre les jeunes de BdmB et les deux groupes de comparaison n'est toutefois

ressortie des résultats. La variation dans les expériences vécues par les jeunes des différentes équipes a également pu contribuer à l'hétérogénéité du groupe. L'ensemble des athlètes-étudiants constituant le groupe BdmB provenait de 3 équipes distinctes chez les garçons (benjamin, cadet, juvénile) et deux chez les filles (benjamine, juvénile), chacune des équipes ayant son propre entraîneur et assistant entraîneur. Ainsi, bien que l'ensemble du groupe BdmB ait été exposé à la philosophie du programme, les interventions spécifiques ont pu varier d'un entraîneur à l'autre. Le fait que les expériences sportives (ex. : le nombre d'entraînements, de matchs et de tournois) varient d'une équipe à une autre a en outre pu contribuer au développement d'une culture d'équipe propre à chaque équipe et à chaque entraîneur, contribuant de ce fait à la diversité des interventions. Cette grande hétérogénéité au sein du groupe d'intervention ainsi que la période temporelle relativement courte entre les deux temps de mesures peuvent en partie expliquer pourquoi nous n'avons pas décelé d'interaction Groupe X Temps dans notre étude.

Une deuxième limite de notre étude est l'influence possible du programme BdmB sur l'ensemble de l'école et notamment sur les autres équipes sportives de l'école. Bien que cette influence puisse être souhaitable pour le développement positif de l'ensemble des jeunes de l'école, il est possible que, au point de vue statistique, cela ait nui à la distinction entre les groupes et particulièrement entre le groupe BdmB et le groupe Sport. À titre d'exemple, des jeunes engagés dans le cheerleading de l'école ont pu se retrouver dans les jeunes faisant partie du groupe Sport; ces jeunes participent souvent aux matchs de basketball de BdmB et leurs entraîneurs collaborent étroitement avec les responsables de

BdmB dans leurs interventions auprès des jeunes. La philosophie de BdmB a donc d'une certaine manière «contaminé» certains intervenants scolaires et certains jeunes ne participant pas à BdmB. Il importe également de mentionner que depuis la création du programme BdmB au début des années 2000 toutes les équipes sportives parascolaires de l'ÉJSM sont regroupées sous un même nom, soit « Les Dragons de Jeanne-Mance ». Ainsi, les athlètes-étudiants de BdmB, tout comme ceux des autres équipes sportives de l'école, sont reconnus comme des « Dragons de Jeanne-Mance » et non comme des jeunes de « Bien dans mes baskets ». La notoriété que le programme BdmB a gagnée au fil du temps dans le réseau scolaire et sportif, le plus souvent associée aux « Dragons de Jeanne-Mance », a pu rejaillir sur l'école elle-même en amenant les jeunes de l'école, tous groupes confondus, à développer un plus grand attachement envers leur école. Le regroupement de toutes les équipes sportives de l'école sous l'effigie des « Dragons de Jeanne-Mance » aurait potentiellement pour effet de susciter un attachement à l'école chez les sportifs autres que ceux participant à BdmB. Cet aspect de « contamination » du groupe Sport peut en partie, selon nous, avoir contribué à ce que les différences entre le groupe BdmB et le groupe Sport ne soient pas toujours significatives.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'effet du programme BdmB sur le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social des jeunes qui y participent en les comparant aux jeunes de la même école qui n'en font pas partie. Aucune étude n'avait à ce jour exploré, *in vivo*, l'impact d'un programme tel que BdmB (c'est-à-dire utilisant le contexte

sportif parascolaire comme milieu d'intervention psychosociale) sur le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social. Bien que notre étude comporte certaines limites, les résultats suggèrent qu'un programme tel que BdmB puisse être une avenue prometteuse pour offrir un soutien social adéquat à des jeunes en difficulté ainsi que pour développer leur sentiment d'appartenance à l'école. Il s'agit de résultats particulièrement pertinents dans une conjoncture où la prévention du décrochage scolaire représente un enjeu de taille. Ainsi, l'utilisation du sport jumelé à de l'intervention sociale représente, selon nous, une stratégie qui pourrait s'avérer efficace pour favoriser la persévérance scolaire. Des études ultérieures sur un plus grand nombre de participants et sur une plus longue période temporelle seraient nécessaires pour mettre davantage en lumière l'efficacité de l'intervention psychosociale dans un contexte sportif comparativement à des interventions psychosociales traditionnelles.

Implications pratiques

Différentes stratégies sont utilisées en milieu scolaire pour favoriser l'implication des jeunes dans les activités de l'école, et ce, notamment dans le but de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance et, éventuellement, la persévérance scolaire. Les résultats de notre étude suggèrent que le sport parascolaire combiné à une intervention psychosociale pourrait être un moyen efficace pour favoriser le développement du sentiment d'appartenance et la persévérance scolaire de jeunes faisant face à diverses difficultés sociales ou ayant des problèmes de comportement. Les différents acteurs impliqués en milieu scolaire gagneraient, en outre, à faire preuve d'ouverture envers les approches

novatrices telles que celle proposée par le programme BdmB. Par exemple, les directions d'écoles en milieux défavorisés pourraient considérer la présence d'un travailleur social à temps plein entre leurs murs et apporter leur soutien aux intervenants psychosociaux qui optent pour une approche non traditionnelle. Cette même ouverture serait également souhaitable chez les décideurs en appuyant les intervenants sociaux ainsi que les directions d'école qui optent pour une telle approche. Finalement, alors que les activités sportives parascolaires sont souvent la chasse gardée des éducateurs physiques, une collaboration interprofessionnelle entre ces derniers et les intervenants sociaux présents dans l'école pourrait être bénéfique pour le développement positif des jeunes, et ce, particulièrement en milieu défavorisé où le risque de délinquance et de décrochage scolaire est souvent plus élevé.

Approbation éthique

Ce projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique du CSSS de la Montagne et du CSSS Jeanne-Mance.

Références

- Anderman LH. (2003). Academic and social perceptions as predictor of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1): 5-22.
- Battistich JV, Solomon D, Kim D, Watson M, Schaps E. (1995). School as communities, poverty levels of students' attitudes, motives and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3): 627-658.
- Beaumesteir RF, Leary MR. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3): 497-529.
- Bissonnette S, Richard M, Gauthier C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150 : 87-141.
- Bridgeland JM, Dilulio JJ, Morison KB. (2006). The silent epidemic. Perspectives of high school dropouts. A report by Civic Enterprise in association with Peter D. Hart Associates for the Bill and Melinda Gates Foundation, 44p.
Accessible à: <http://www.ignitelearning.com/pdf/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf>
- Carron, J. (1996). L'Échelle de provisions sociales : une validation québécoise. *Santé Mentale au Québec*, 21(2) : 158-180.
- Christenson SL, Reschly AL. (2010). Check & Connect: Enhancing school completion through student engagement. In B Doll, W Pfohl & J Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention*

science (pp. 327–348). New York, NY: Routledge. Accessible à :

<http://books.google.com/books?id=1cRfCQ5xs30C&pg=PA327>

Cohen S, Mermlstein R, Kamarck T, Hoberman HM. (1985). Measuring the functional components of social support. In IG Sarason & BR Sarason (Eds), *Social Support: Theory, Research, and Applications* (pp 73-94.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.

Cohen S, Hoberman H. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2): 99-125.

Conger JA, Kanungo RN. The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review* 1988; 13:471-482.

Curtona CE, Russell DW. (1987). The provisions of social relationship and adaptation to stress. *Advances in Personal Relationships*, 1: 37-67.

Dunst CJ, Trivette CM, Hamby DW. (1996). Measuring the help giving practices of human services program practitioners. *Human Relations*, 49(6): 815-835

Faircloth BS, Hamm JV. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of youth and Adolescence*, 34(4): 293-309.

Faircloth BS, Hamm JV. (2011). The dynamic reality of adolescent peer networks and sense of belonging. *Merill-Palmer Quaterly*, 57(1): 48-72.

Forquin JC. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue Française de Pédagogie*, 48 : 90-100.

Freeman TH, Anderman LH, Jensen JM. (2007). Sense of belonging in college freshman at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education* 75(3): 203-220.

Gates Foundation's High Schools Program: <http://www.gatesfoundation.org/college-ready-education/Pages/default.aspx>

Goodenow C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence* 13(21): 21-42.

Goodenow C, Grady KE. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1): 60-71.

Griffin CP. (2008). The usual suspects: Cultivating a sense of belonging in at-risk boys. Thèse de doctorat (Éducation), Hofstra University, 224p. Accessible à : <http://search.proquest.com/dissertations/docview/304624353/fulltextPDF/13F4DD6E5F9621AE2C8/1?accountid=12543>

Hagerty BM, Patusky K. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing Research*, 44(1): 9-13.

Hamm JV, Faircloth BS. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 107: 61-78.

Hoffman M, Richmond J, Morrow J, Salomone K. (2002). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4(3): 227-256.

Janosz M, Bélanger J, Dagenais C, Bowen F, Abrami, PC, Cartier SC, Chouinard R, Fallu JS, Desbiens N, Roy G, Pascal S, Lysenko L, Turcotte L. (2010). *Aller plus loin ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention agir autrement*. Montréal, Québec : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal. Accessible à : http://www.gres-umontreal.ca/pdf/rapport_fr-4mo.pdf

Langlois M. (2012). Développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et persévérance scolaire : le cas des jeunes du programme « Bien dans mes Baskets ». Mémoire de maîtrise (kinésiologie), Université de Montréal, 99p. Accessible à : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8965/Langlois_Marc_ML_2012_memoire.pdf;jsessionid=6E1CEE371625AACC91FF7B0A02161359?sequence=](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8965/Langlois_Marc_ML_2012_memoire.pdf;jsessionid=6E1CEE371625AACC91FF7B0A02161359?sequence=4)

4

LA's BEST program: <http://www.lasbest.org/>

Ma X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6): 340-349.

McMahon SD, Wernsman SR. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth and fifth grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3): 267-281.

Ménard LJ. (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'actions sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec.

Accessible à : <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>

Osterman KF. (2000). Students need of belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70: 323, 367.

Project GRAD: <http://www.projectgrad.org/>

Sanchez B, Colon Y, Esparza P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of youth and Adolescence*, 34(6): 619-628.

Sarason IG, Levine HM, Basham RB, Sarason BR. (1983). Assessing social support : The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1): 127-139.

Sévigny D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (Ed). Accessible à :

<http://www.cgtsim.qc.ca/pls/htmldb/f?p=105:3:0:OK:NO::>

Sabo D, Miller KE, Farrell MP, Barnes GM, Melnick MJ. The Women's Sports Foundation Report: Sport and Teen Pregnancy. East Meadow, NY: Women's Sports Foundation; 1998. Retrieved 2010 October 28 from:

<http://www.womenssportsfoundation.org/home/research/articles-and-reports/mental-and-physical-health/sport-and-teen-pregnancy>

Simmons CH, Parsons RJ. Developing internality and perceived competence: The empowerment of adolescent girls. *Adolescence* 1983; 18(72):917-922.

Staples LH. Powerful ideas about empowerment. *Administration in Social Work* 1990; 12:249-42.

Voelkl KE. (1996). Measuring student's identification with school. *Educational and psychological measurement*, 56(5): 760-770.

Walseth K. (2006). Sport and belonging. *International Review for the Sociology of Sport*, 41(3): 447-464.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'explorer le développement positif de jeunes, issus de milieux moins bien nantis, par l'entremise de leur participation à un programme d'intervention psychosociale utilisant le basketball parascolaire. Les trois études rassemblées dans cette thèse ont permis d'examiner, d'une part, le processus par lequel le programme a favorisé l'empowerment chez les athlètes-étudiantes ainsi que le processus de transfert, aux autres sphères d'activités, des habiletés de vie développées au sein du programme, et d'autre part, l'impact du programme sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école ainsi que la perception de soutien social des athlètes-étudiants du programme en comparaison avec les autres jeunes de la même école n'y étant pas inscrits.

Contribution de recherche

La principale contribution de l'étude sur les effets du programme réside dans le fait d'avoir procédé à une évaluation « in vivo ». Les évaluations d'impact de programmes visant le développement positif des jeunes recensées dans la littérature (e.g. Brunelle et al., 2005; Goudas et al., 2006; Papacharisis et al., 2005) suivent majoritairement le modèle expérimental, soit l'évaluation pré et post d'une intervention réalisée en général sur une période de 12 semaines; le modèle expérimentale impliquant également le contrôle stricte de l'environnement. Dans le cas présent, il s'agit plutôt d'une évaluation d'impact d'un programme en constante évolution (le programme BdmB existait avant le début de la recherche évaluative et se poursuit encore à ce jour). Il s'agit donc d'une forme de validation

écologique d'un programme visant le développement positif des jeunes, ce qui, selon nous, représente davantage la réalité d'un milieu d'intervention.

En ce qui concerne l'évaluation de processus du transfert des habiletés de vie développées à travers la participation au programme, la principale contribution de cette recherche est l'identification de facteurs d'influence impliqués dans le processus. Bien que l'on connaisse certaines conditions ou stratégies pouvant favoriser le transfert des habiletés de vie développées en contextes sportifs (Danish, 1993; Gass, 1985; Gould et Carson, 2008), peu d'études se sont penchées sur les facteurs ou mécanismes qui semblent être impliqués. Cette étude contribue ainsi à l'avancement des connaissances par l'identification de facteurs pouvant influencer (tant favorablement que défavorablement) le processus de transfert d'habiletés de vie et, plus particulièrement, chez des jeunes à risque de décrochage scolaire et de délinquance participant à un programme qui jumèle le sport et l'intervention psychosociale.

Finalement, bien que plusieurs auteurs suggèrent que le sport puisse être un contexte favorable à l'empowerment chez les filles et les femmes (Autry, 2001; Blande, Taub & Han, 1993; Jacobs Lehman & Silverberg Koerner, 2004; Leedy, 2009; Lindgren, Patriksson & Fridlund, 2002), très peu d'études se sont attardées au processus, et ce, particulièrement dans les pays industrialisés et auprès d'une population issue de milieux présentant diverses difficultés et facteurs de risque. Ainsi, la principale contribution de cette étude a été de mettre au jour le processus par lequel la combinaison de l'intervention psychosociale et du

sport collectif constitue un contexte propice à l'empowerment chez des jeunes filles à risque de décrochage scolaire et de délinquance dans un pays industrialisé.

Limites

Cette recherche comporte par ailleurs certaines limites. En ce qui a trait aux deux études de processus (empowerment et transfert d'habiletés) utilisant une méthodologie rétrospective, le fait que nous n'ayons pas été en mesure de rejoindre tous les anciens et anciennes participants(es) de BdmB implique que les facteurs identifiés ne sont pas nécessairement exhaustifs. La désirabilité sociale a également pu faire en sorte que les personnes rejointes ont hésité à exprimer des commentaires négatifs même si la confidentialité était assurée.

Concernant l'étude quantitative évaluant l'impact du programme sur la perception de soutien social et le sentiment d'appartenance à l'école, l'hétérogénéité du groupe BdmB, l'influence du programme sur l'ensemble de l'école ainsi que la relativement courte période temporelle entre les deux temps de mesure ont pu nuire à la mise en lumière des différences intergroupes ainsi qu'à la mise en évidence d'amélioration dans le temps du groupe de jeunes participants au programme.

Avenue de recherche

Évaluer l'impact du programme BdmB sur un plus grand nombre de participants et sur une plus longue période temporelle pour mettre davantage en lumière l'efficacité de l'intervention psychosociale dans un contexte sportif comparativement à des interventions psychosociales en dehors du contexte sportif pourrait s'avérer intéressante. Il pourrait

également être intéressant d'étudier les différentes stratégies utilisées par les entraîneurs-intervenants pour favoriser le développement positif de leurs jeunes. Finalement, examiner l'impact, non seulement auprès des participants, mais également auprès de la communauté d'appartenance de programmes tels que Bdmb qui visent le développement personnel et social de jeunes par l'entremise du sport constitue une des avenues pour de futures recherches.

Bibliographie

Anderman, L.H. (2003). Academic and social perceptions as predictor of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.

Armour, K. et Sandford, R. (2013) Positive youth development through an outdoor physical activity program: evidence from a four-year evaluation. *Educational Review* 65(1), 85-108.

Audas, R. et Willms, J.D. (2001). Engagement scolaire et décrochage : perspective dans la trajectoire de vie. Direction générale de la recherche appliquée. [en ligne]
<http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/sp-483-01-02f.pdf> (consulté le 22 avril 2010).

Autry, C. E. (2001). Adventure therapy with girls at-risk: responses to outdoor experiential activities. *Therapeutic recreation journal* 35(4), 289-306.

Battistich, J.V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. et Schaps, E. (1995). School as communities, poverty levels of students' attitudes, motives and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.

Beaumesteir, R.F. et Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Blinde, E. M., Taub, D. E. et Han, L. (1993). Sport participation and women's personal empowerment: Experiences of the college athlete. *Journal of Sport and Social Issues*, 17, 47-60.
- Brady, M. (1998). Laying foundation for girls' healthy futures: Can sports play a role? *Studies in family planning*, 29(1), 78-82.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J. et Morison, K.B. (2006). The silent epidemic. Perspectives of high school dropouts. A report by Civic Enterprise in association with Peter D. Hart Associates for the Bill and Melinda Gates Foundation, 44p. [en ligne] <http://www.ignitelearning.com/pdf/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf> (consulté le 3 mars 2009).
- Brown, A. (1994). *Groupwork*. Great Yarmouth: Ashgate Publishing.
- Brunelle, J., Danish, S. J. et Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science* 11(1), 43-55.
- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P. et Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(2), 92-99.
- Camiré, M., Trudel, P. et Lemyre, F. (2011). Profile of School Sport Coaches and Their Coaching Philosophy. *Phenex Journal*, 3(1), 1-14.

- Carron, J. (1996). L'Échelle de provisions sociales : une validation québécoise. *Santé Mentale au Québec*, 21(2), 158-180.
- Caubergs, L. Genre et empowerment. (2002). [en ligne]
<http://www.genreenaction.net/spip.php?article3237> (consulté le 4 février 2010).
- Centre de santé et de service sociaux Jeanne-Mance (CSSS). (2009). *Le quartier à la loupe : un portrait pour l'action, Portrait de la population du territoire du CSSS Jeanne-Mance*. Montréal, Canada : Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. Denzin et L. Lincoln, (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp.509-530). Thousand Oaks: Sage.
- Chrisler, J.C. et Lamont, J.M. (2002). Can exercise contribute to the goals of feminist therapy? *Women and Therapy*, 25, 9-22.
- Christenson, S.L. et Reschly, A.L. (2010). Check & Connect: Enhancing school completion through student engagement. In B. Doll, W. Pfohl et J. Yoon (Eds), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 327–348). New York, NY: Routledge. [en ligne]
<http://books.google.com/books?id=1cRfCQ5xs30C&pg=PA327> (consulté le 24 mai 2011)
- Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as "positive development?". *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306-324.
- Coakley, J. (2002). Using sports to control deviance and violence among youths. In M. Gatz, M.A. Messner et S.J. Ball-Rokeach (Eds). *Paradoxes of Youth and Sport*, NY: Suny Press; 2002. p. 13-30.

- Coalter, F. (2009). Sport-in-development: Accountability or development? In R. Levermore et A. Beacom (Eds). *Sport and international development*, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan; 2009. p. 55-75.
- Cohen, S., Mermelstein, R., Kamarck, T. et Hoberman, H.M. (1985). Measuring the functional components of social support. In I.G. Sarason et B.R. Sarason (Eds), *Social Support: Theory, Research, and Applications* (pp. 74-94). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Cohen, S. et Hoberman, H. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L. et Chung, Y. (2009). Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science*, 3, 29-54.
- Covey, H.C., Menard, S.W. et Franzese, R.J. (1997). *Juvenile Gangs*, Springfield: Charles C Thomas.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*, Thousand Oaks: Sage.
- Cummings, T. (1998). *Testing the effectiveness of Hellison's personal and social responsibility model: A dropout, repeated grade, and absentee rate comparison. Mémoire de maîtrise*, California State University, Chico.
- Curtona, C.E. et Russell, D.W. (1987). The provisions of social relationship and adaptation to stress. *Advances in Personal Relationships*, 1, 37-67.

- Danish, S.J. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counselling Psychologist*, 21(3), 352-385.
- Danish, S.J. et Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth, *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S.J., Taylor, T.E. et Fazio, R.J. (2003). Enhancing adolescent development through sports and leisure. In G.R. Adams et M.D. Berzonsky (Eds), *Blackwell Handbook of Adolescence*, (pp. 92-108). Malden, MA: Blackwell.
- Danish, S., Taylor, T., Hodge, K. et Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.
- Danish, S.J., Forneris, T. et Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. In C.A. Maher (Ed), *School Sport Psychology: Perspectives, Programs, and Procedures* (pp. 41-62). Virginia: Haworth Press.
- Daud, R. et Carruthers, C. (2008) Outcome study of an after-school program for youth in a high-risk environment. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 95-114.
- Deem, R. et Gilroy, S. (1998). Physical activity, life-long learning and empowerment. *Sport, Education and Society*, 3(1), 89-104.
- Denzin, N.K. (2001) *Interpretive interactionism*. London: Sage.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. et Hamby, D.W. (1996). Measuring the help giving practices of human services program practitioners. *Human Relations*, 49(6), 815-835
- Dworkin, J.B., Larson, R. et Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.

- Eccles, J. S. et Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*, 10–43.
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *The journal of social issues, 59*, 865-889.
- Farley, M. Prostitution and the invisibility of harm. (2003). *Women & Therapy, 26*(3), 247-280.
- Fassihi, S. (Women Win). (2008). *Empowering girls and women through sport and physical activity*. [En ligne]
<http://www.womenwin.org/documents/EmpoweringGirlsandWomenthroughSportandPhysicalActivityFinal.pdf> (Consulté le 4 novembre 2009).
- Faircloth, B.S. et Hamm, J.V. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of youth and Adolescence, 34*(4), 293-309.
- Faircloth, B.S. et Hamm, J.V. (2011). The dynamic reality of adolescent peer networks and sense of belonging. *Merill-Palmer Quaterly, 57*(1), 48-72.
- Fasting, K., et Pfister, G. (2000). Female and male coaches in the eyes of female elite soccer players. *European physical education review, 6*(1), 91-110.
- Feldman, A.F. et Matjasko, J.L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*(2), 159-210.

- Forquin, J.C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue Française de Pédagogie*, 48, 90-100.
- Fournier M. (2003). *Jeunes filles affiliées aux gangs de rue de Montréal : Cheminement et expériences*. Les cahiers de recherches criminologiques. N 39. Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal, Montréal, Canada. [en ligne] <https://depot.erudit.org/id/003049dd> (consulté le 2 septembre 2010).
- Fraser-Thomas, J. et Côté, J. (2009). Understanding adolescent's positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.
- Fraser-Thomas, J.L., Côte, J. et Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40
- Freeman, T.H., Anderman, L.H. et Jensen, J.M. (2007). Sense of belonging in college freshman at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Gass, M.A. (1985). Programming the transfer of learning in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 8(3), 18-24.
- Gates Foundation's High Schools Program: <http://www.gatesfoundation.org/college-ready-education/Pages/default.aspx>
- Gibson, C.H. (1991) A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 1, 354-361.
- Gilroy, S. (1989). The embodiment of power: Gender and physical activity. *Leisure Studies*, 8, 13-171.

- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence* 13(21), 21-42.
- Goodenow, C. et Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A. et Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 429-438.
- Gould, D. et Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Grand dictionnaire de la psychologie. (1999). Paris: Larousse.
- Griffin, C.P. (2008). The usual suspects: Cultivating a sense of belonging in at-risk boys. Thèse de doctorat (Éducation), Hofstra University, NY, 224p. [en ligne] : <http://search.proquest.com/dissertations/docview/304624353/fulltextPDF/13F4DD6E5F9621AE2C8/1?accountid=12543> (consulté le 4 janvier 2011).
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Gutierrez, L.M. (1990). Working with women of color: An empowerment perspective. *Social Work*, 35, 149-153.
- Hagerty, B.M. et Patusky, K. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing Research*, 44(1), 9-13.

- Hamm, J.V. et Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 107, 61-78.
- Hansen, D.M., Larson, R.W. et Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hartmann, D. et Kwauk, C. (2011). Sport and development: An overview, critique, and reconstruction. *Journal of Sport and Social Issues* 35, 284-305
- Hartmann, D. (2008). *High school sports participation and educational attainment: Recognizing, assessing, and utilizing the relationship*. [En ligne]
<http://www.la84foundation.org/3ce/HighSchoolSportsParticipation.pdf> (consulté le 11 novembre 2009).
- Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: A view from the grassroots. *Quest*, 55, 118-140.
- Hays, K. (1999). *Working it out: Using exercise in psychotherapy*. Washington, DC: American psychological association.
- Hellison, D. et Wright, P. (2003). Retention in an Urban Extended Day Program: A Process-Based Assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Hellison, D. (1978). *Beyond the balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C.: American Association of Health, Physical Education and Recreation.

- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. et Salomone, K. (2002). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227-256.
- Hofmann, E. et Kamala, M.G. (2003). *L'empowerment des femmes entre relativisme culturel et instrumentalisation dans des évaluations de la microfinance en Inde*. Présentation aux Premières journées du GRES, Bordeaux IV, 16-17 septembre 2004. [en ligne] <http://harribey.u-bordeaux4.fr/colloques/hofmann-mariusgnanou.pdf> (consulté le 4 février 2010)
- Holt, N.L., Black, D.E., Tamminen, K.A., Fox, K.R. et Mandigo, J.L. (2008). Level of social complexity and dimensions of peer experiences in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 411-431.
- Holt, N.L., Tink, L. N., Mandigo, J.L. et Fox, K.R. (2008). Do you learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian journal of education* 31(2), 281-304.
- Holt, N.L., Tamminen, K.A., Tink, L.N. et Black, D.E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(2), 160-175.
- Holt, N.L., Kingsley, B.C., Tink, L.N. et Scherer, J. (2011). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 490-499.

- Huggins, A. et Randell, S. (2008). *The contribution of sports to gender equality and women's empowerment*. Présentation à International Conference on Gender Equity on Sports for Social Change, Kigali, 2007. [En ligne]
http://www.ifuw.org/rwanda/media/women_sports.pdf (Consulté le 29 novembre 2009)
- Jacobs Lehman, S. et Silverberg Koerner, S. (2004). Adolescent women's sports involvement and sexual behavior/health: A process-level investigation. *Journal of Youth Adolescence*, 33(5), 443-455.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L. et Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention agir autrement*. Montréal, Québec : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal. [en ligne] http://www.gres-umontreal.ca/pdf/rapport_fr-4mo.pdf (consulté le 17 avril 2010)
- Jones, M.I. et Lavallee, D. (2009). Exploring perceived life skills development and participation in sport. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 36–50.
- Kabeer, N. Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. In A. Sisask (Ed), *Discussing women's empowerment-Theory and Practice*, (pp. 19-59). Stockholm: Novum Grafiska. [en ligne]
<http://www.sida.se/shared/jsp/download.jsp?f=SidaStudies+No3.pdf&a=2080>
 (consulté le 25 novembre 2009)

LA's BEST program: <http://www.lasbest.org/>

Langlois, M. (2012). Développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et persévérance scolaire : le cas des jeunes du programme « Bien dans mes Baskets ». Mémoire de maîtrise (kinésiologie), Université de Montréal, Canada. [En ligne] https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8965/Langlois_Marc_ML_2012_memoire.pdf;jsessionid=6E1CEE371625AACC91FF7B0A02161359?sequence=4 (consulté le 5 décembre 2012).

Laplanche, J. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse* (5^e éd.). Paris: Quadrige.

Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.

Leberman, S., McDonald, L. et Doyle, S. (2006). *The transfer of learning: Participants' perspectives of adult education and training*. Aldershot, England; Burlington, VT: Gower.

Lechien, X., (1997). Et si on « empouvoirait »? *Éducation Santé*, 117, 7-10.

Lee, O. et Martinek. T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 230–240.

Leedy, G. (2009). I can't cry and run at the same time: Women's use of distance running. *Journal of Women and Social Work*, 24(1), 80-93.

Lenskyj, H. (1986). *Out of bounds: Women, sport and sexuality*. Toronto: Women's Press.

- Lindgren, E., Patriksson, G. et Fridlund, B. (2002). Empowering young female athletes through a self-strengthening programme: A qualitative analysis. *European Physical Education Review*, 8(3), 230-248.
- Lindsay, J. (2007). Le service social des groupes: concepts et pratique. In J-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (Eds), *Introduction au travail social*, (pp. 169-192). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lopez-Claros, A. et Zahidi, S. (2005). *Women's empowerment : Measuring the global gap*. World economic forum. [En ligne]
http://www.weforum.org/pdf/Global_Competitiveness_Reports/Reports/gender_gap.pdf (Consulté le 15 novembre 2009)
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Mackinnon, C.A. (1987). *Feminism unmodified: Discourses on life and law*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Malhotra, A., Schuler, S.R. et Boender, C. (2002). *Measuring women's empowerment as a variable in international development*, New York: Gender and Development Group, World Bank. [en ligne]
<http://www4.worldbank.org/afr/ssatp/Resources/HTML/Gender-RG/source%20%20documents/technical%20reports/gender%20research/tegen5%20measuring%20women's%20empowerment%20icrw%202002.pdf> (consulté le 4 février 2010).

- Martinek TJ, Hellison DR. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest* 1997; 49(1):34–49.
- Martinek, T.J., McLaughlin, D. et Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 70(6), 59–65.
- Martinek, T., Schilling, T. et Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The urban review*, 33(1), 29-45.
- McCharles B. (2003). *Female varsity athletes' perception of how coaches influence their self-confidence*. Mémoire de maîtrise (School of Human Kinetics), Université d'Ottawa, Canada.
- McMahon, S.D. et Wernsman, S.R. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth and fifth grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281.
- McWhirter, E.H. (1991). Empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69, 222-227.
- Meier, M. (2005). *Gender equity, sport and development*. Working paper, Swiss Academy for Development. [En ligne]
http://assets.sportanddev.org/downloads/59__gender_equity__sport_and_development.pdf (Consulté le 3 Février 2010)
- Ménard, L.J. (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. [En ligne]

<http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf> (Consulté le 20 mars 2009)

Middleman, R.R., et Wood, G. (1990). From social group work to social work with group. *Social work with groups*, 13(3), 3-20.

Miller, J. (1998). Gender and victimization risk among young women in gangs. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 35(4), 429-453.

Nichols, G. (1997). A consideration of why active participation in sport and leisure might reduce criminal behaviour. *Sport, Education and Society*, 2(2), 181–90.

Osterman, K.F. (2000). Students need of belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323, 367.

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S.J. et Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.

Parker, M. et Stiehl, J. (2005). Personal and social responsibility. In J. Lund, D. Tannehill (Eds), *Standards-based Physical Education Curriculum Development*, (pp. 130-153). Boston, MA: Jones and Bartlett.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Petitpas, A.J., Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E. et Presbrey, J. (2004). A life-skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334.

- Petitpas, A.J., Cornelius, A.E., Van Raalte, J.L. et Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Perry-Burney, G.D. et Baffour Kwaku, T. (2002). Self Esteem, academic achievement, and moral development among adolescent girls. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 5(2), 15-27.
- Pouliot, A. (2007). *Les indicateurs de l'empowerment pour évaluer l'impact d'un programme de développement par le sport au Kenya*. Mémoire de maîtrise (Éducation physique et à la santé), Université Laval, Canada.
- President's Council on Physical Fitness and Sports. (1997). *Physical activity and sports in the lives of girls: Physical and mental health dimensions from an interdisciplinary approach*. Minneapolis: Center for Research on Girls and Women in Sport. [En ligne]
http://www.cehd.umn.edu/tuckercenter/projects/PresidentsCouncil/pcpfs_report.pdf
(Consulté le 15 novembre 2009).
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Project GRAD: <http://www.projectgrad.org/>
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issues. *Prevention in Human Services*, 3, 1-17.
- Rappaport, J. (1985). The power of empowerment language. *Social Policy*, 16, 15-21.

Right to play. Sport and gender. (2012). *Empowering girls and women*. Toronto: Right to play.

[En ligne] [http://www.righttoplay.com/International/our-](http://www.righttoplay.com/International/our-impact/Documents/Final_Report_Chapter_4.pdf)

[impact/Documents/Final_Report_Chapter_4.pdf](http://www.righttoplay.com/International/our-impact/Documents/Final_Report_Chapter_4.pdf) (consulté le 24 avril 2012)

Rowlands, J. (1995). Empowerment examined. *Development in Practice*, 5(2), 101-107.

Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Sanchez, B., Colon, Y. et Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of youth and Adolescence*, 34(6), 619-628.

Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B. et Sarason, B.R. (1983). Assessing social support : The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.

Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (Ed). [en ligne] <http://www.cgtsim.qc.ca/pls/htmldb/f?p=105:3:0:OK:NO> (consulté le 9 février 2009)

Stromquist, N. (1995). The theoretical and practical bases for empowerment. In C. Medel-Anonuevo (Ed), *Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy*, (pp. 18-29). Rapport de International Seminar, UIE for UNESCO, 27 janvier-2 février, 1993. [en ligne]

http://www.unesco.org/education/information/pdf/283_102.pdf#search=%22Stromquist%20empowerment%22 (consulté le 4 février 2010).

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.

Theberge, N. (1987). Sport and women's empowerment. *Women's Studies International Forum*, 10(4), 387-393.

Theokas, C., Danish, S., Hodge, K., Heke, I. et Formeris, T. (2008). Enhancing life skills through sport for children and youth. In N. Holt (Ed), *Positive Youth Development through Sport* (pp. 71-82). London: Routledge.

Voelkl, K.E. (1996). Measuring student's identification with school. *Educational and psychological measurement*, 56(5), 760-770.

Walseth, K. (2006). Sport and belonging. *International Review for the Sociology of Sport*, 41(3), 447-464.

Walsh, D.S. (2007). Supporting youth development outcomes: An Evaluation of a responsibility model-based program. *The Physical Educator*, 64(1), 48-56.

Weiss, M.R. (2006). *The First Tee 2005 research summary: Longitudinal effects of the First Tee life skills educational program on positive youth development*. St Augustine, FL: The First Tee. [en ligne]

http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.thefirsttee.org%2Fclub%2Fscripts%2Ffilelib%2Ffilelib_download.asp%3FCLNK%3D1%26GRP%3D0%26NS%3DPH%26FID%3D205891%26APP%3D201&ei=tdXrUcRtp-

PgA8v2gPgO&usg=AFQjCNHx6uTm12aX3r6LpwBL5vDOfbSJIQ&sig2=HnYO14RvrDTvRSe
MiC9bXw (consulté le 3 février 2010)

Weiss, M.R., Stuntz, C.P., Bhalla, J.A., Bolter, N.D. et Price, M.S. (2012). 'More than a game':
impact of the First Tee like skills program on positive youth development: project
introduction and Year 1 findings. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*,
5(2), 214-244.

Women Win. (2012). *Annual report 2012*. Amsterdam: The Netherlands. [en ligne]
<http://womenwin.org/files/pdfs/Women%20Win%202012%20Annual%20Report%20ONLINE.pdf>
(consulté le 10 janvier 2013)

Wright, P.M. et Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based
physical activity program Integrated into an intact high school physical education class.
Journal of Teaching in Physical Education, 27, 138-154.