

Université de Montréal

« Échappatoires de vie » : l'intervention psychosociale par le sport en milieu scolaire

par Jonatan Lavoie

Département de sociologie
Faculté des Arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.sc) en sociologie

Décembre 2022

© Jonatan Lavoie, 2022

Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

« Échappatoires de vie » : l'intervention psychosociale par le sport en milieu scolaire

Présenté par :

Jonatan Lavoie

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Nicolas Sallée

Président du jury

Christopher McAll

Directeur de recherche

Fahimeh Darchinian

Codirectrice de recherche

Jean-Baptiste Leclercq

Membre du jury

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur les effets de la participation à un programme d'intervention psychosociale par le sport chez des jeunes à risque d'exclusion, de délinquance et d'abandon scolaire. Plusieurs embûches peuvent compliquer leurs parcours et limiter leurs champs de possibilités: leurs conditions d'existence, certains environnements sociaux, des dynamiques d'exclusion et de ségrégation scolaire. Ils se retrouvent alors dans des établissements scolaires offrant peu de services adaptés et de possibilités de participer à des activités pouvant avoir un impact positif quant à leur réussite et leur bien-être. Pour modérer ces inégalités, la proposition de démocratiser les programmes particuliers en milieu scolaire est sur la table.

À partir des discours d'anciens participants à un programme d'une école secondaire, nous avons reconstitué leurs parcours et dégagé des effets de leur expérience. Une approche globale (McAll, Fournier, & Godrie, 2014), l'idée que les personnes puissent tendre vers « une vie qui fait sens » (Sen A. , 2000), un principe de parité de participation (Fraser, 2004) qui vise à atténuer certaines barrières matérielles et sociales et une conception de l'école comme vecteur d'émancipation et de transformation sociale (Freire, 1974; hooks, 1989) ont guidé cette recherche.

Les résultats suggèrent que ce programme a offert une échappatoire de vie, un accompagnement scolaire adapté et des opportunités considérables au sein d'un espace inclusif. Un terreau fertile était en place pour le développement d'apprentissages, ainsi que de valeurs qui ont pu être réappropriées, apportant certains effets sur les parcours de vie, tout en contribuant au bien-être des participants.

Mots-clés : intervention psychosociale par le sport, parcours de vie, expérience scolaire, expérience sportive, relations sociales, aspirations, inégalités sociales, justice sociale, reconnaissance, bien-être, échappatoire, réussite scolaire, apprentissage, opportunité, inclusion

ABSTRACT

This dissertation examines the effects of participation in a psychosocial intervention program through sport on young people at risk of exclusion, delinquency and school dropout. Several obstacles can complicate their lives and limit their possibilities: their living conditions, certain social environments, and the dynamics of exclusion and school segregation. They then find themselves in schools that offer limited adapted services and opportunities to participate in activities that could have a positive impact on their success and well-being. To moderate these inequalities, the proposal to democratize special programs in schools is on the table.

Based on the discourse of former participants in a high school program, we reconstructed their backgrounds and identified effects of their experience. A holistic approach (McAll, Fournier, & Godrie, 2014), the idea that individuals can strive for "a meaningful life" (Sen A. , 2000), a principle of parity of participation (Fraser, 2004) that aims to alleviate certain material and social barriers, and a conception of school as a vehicle for emancipation and social transformation (Freire, 1974; hooks, 1989) guided this research.

Findings suggest that this program offered a life escape, appropriate academic support, and considerable opportunities within an inclusive space. A fertile ground was in place for the development of learning and values that could be reappropriated, bringing some effects on life courses, while contributing to the well-being of participants.

Keywords : psychosocial intervention through sport, life course, school experience, sport experience, social relations, aspirations, social inequalities, social justice, recognition, well-being, escape, academic success, learning, opportunity, inclusion

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
ABSTRACT.....	IV
LISTE DES SIGLES.....	VII
REMERCIEMENTS.....	IX
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	10
CHAPITRE I – Dilemme face aux inégalités	15
<i>L'école comme lieu d'apprentissages et de relations sociales</i>	<i>15</i>
<i>Inégalités et ségrégation scolaire</i>	<i>18</i>
<i>À la recherche de solutions</i>	<i>20</i>
<i>Première formulation de la question de recherche.....</i>	<i>22</i>
CHAPITRE II – Aspirations, inégalités, reconnaissance	23
<i>Les aspirations.....</i>	<i>23</i>
<i>Bien-être et liberté</i>	<i>24</i>
<i>Parité de participation et espace de liberté.....</i>	<i>25</i>
<i>L'école comme levier d'émancipation.....</i>	<i>28</i>
CHAPITRE III – Considérations méthodologiques	32
<i>Approche globale : le bien-être, l'intervention et l'action sociale.....</i>	<i>32</i>
<i>Les récits de vie : (re)construction des parcours de vie et des expériences vécues.....</i>	<i>33</i>
<i>Entretiens semi-dirigés.....</i>	<i>34</i>
<i>Guide d'entretien</i>	<i>35</i>
<i>Construction du corpus et recrutement</i>	<i>36</i>
<i>Entrée sur le terrain et déroulement des entretiens</i>	<i>37</i>
<i>Démarche des analyses.....</i>	<i>38</i>
<i>Enjeux éthiques, limites et défis de la recherche</i>	<i>39</i>
Chapitre IV - Parcours avant la participation au programme.....	42
<i>Grandir au sein d'un contexte de forte stabilité familiale : vivre avec un filet de sécurité</i>	<i>42</i>
<i>Grandir au sein d'un contexte familial offrant moins de stabilité : vivre avec un filet de sécurité troué</i>	<i>49</i>

<i>Grandir au sein d'un contexte familial difficile : vivre en tricotant son propre filet de sécurité</i>	54
<i>Le sens du sport : d'un passe-temps à une bouée de sauvetage</i>	56
CHAPITRE V - Parcours pendant la participation au programme	62
<i>Faire partie d'une équipe de basketball : avoir trouvé son échappatoire</i>	62
<i>Faire partie d'une équipe de basketball : apprentissage et échappatoire</i>	72
<i>Faire partie d'une équipe de basketball : un peu de fun, mais une relation compliquée</i>	81
CHAPITRE VI - Parcours après la participation au programme	88
6.1. <i>Phase des transitions</i>	88
6.2. <i>Négociations avec les nouvelles réalités</i>	93
6.3. <i>Dénouements</i>	97
6.4. <i>Des projets de vie</i>	100
<i>Synthèse générale des parcours</i>	105
CHAPITRE VII- Analyses et discussions des résultats	106
7.1. <i>Les opportunités : Ouverture des champs des possibles</i>	107
7.2. <i>L'inclusion : s'inscrire différemment dans le social</i>	112
7.3. <i>Un terreau fertile aux apprentissages et à l'appropriation de valeurs</i>	120
CONCLUSION GÉNÉRALE	133
BIBLIOGRAPHIE	138
ANNEXES	144
I. <i>Guide d'entretien</i>	144
II. <i>Fiche descriptive des participants</i>	147

LISTE DES SIGLES

CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

CIUSSS : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux

CLSC : Centres locaux de services communautaires

CPE : Centre de la petite enfance

CREMIS : Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté

IRIS : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

ONU : Organisation des Nations Unies

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

*Jamais, jamais j'oublierai d'où je viens
Ouvre grand tes oreilles écoute bien*

-Racine, Souldia (Rappeur)

*Je suis le produit de mon environnement, mais ne juges pas, condamnes pas
Fais preuve de compréhension, tu ne sais pas j'ai grandi dans quoi
J'ai le sans froid, toujours au mauvais temps, au mauvais endroit
Pas le choix, je garde un œil ouvert, je suis libre
Je fuis tous les excès qui me sont nuisibles
En toute possession de mes facultés, lucide*

-Vagabond ma religion, Sans Pression (Rappeur)

*Tu penses que c'est facile de juste décamper de la ville ?
Demande à une plante de pousser sans ses racines*

-Montréal-Nord, Koriass (Rappeur)

La pauvreté m'attachait les mains, j'me suis retrouvé dans ma plume

-Win win, Racoon (Rappeur)

*L'école publique va mal car elle a la tête sous l'eau
Y a pas d'éducation nationale, y a que des moyens de survies locaux
Alors continuons de dire aux petit frères que l'école est la solution
Mais donnons leur les bons outils pour leur avenir car attention
La réussite scolaire dans certaines zones pourrait rester un mystère
Et l'égalité des chances un concept de ministère*

-Éducation nationale, Grand corps malade (Slammeur)

REMERCIEMENTS

Rien n'aura été facile dans cette épopée. Évidemment, il y a eu une pandémie. Il y a eu aussi la naissance de mes deux enfants qui ont écourté tous mes moments d'écriture et de sommeil. L'un d'eux n'aime pas manger, il a donc fait de l'anémie plusieurs mois. L'autre a subi deux interventions chirurgicales qui auront marqué ses premiers jours de vie. Cette maîtrise aura pris quatre ans pour aboutir. Malgré tout, j'ai voulu livrer une recherche compréhensive rigoureuse, tout en respectant, au mieux possible, la parole des participants qui m'ont ouvert leurs univers. Sans eux, sans leurs témoignages riches et la confiance qu'ils ont eue envers moi, jamais ce mémoire n'aurait eu une si grande valeur qualitative. Il est aussi très important de souligner l'apport du programme d'intervention par le sport qui m'a permis de contacter ses anciens et celui du coordonnateur du programme qui a démontré un réel intérêt envers cette recherche.

Sur cette petite page, j'aimerais au moins prendre quelques lignes pour remercier quelques personnes qui ont rendu possible le dépôt de ce mémoire et, je l'espère, l'obtention d'une maîtrise en sociologie.

Merci à mes parents, Chantal et Pierre de m'avoir aidé dans le développement de mon autonomie. Ils m'ont appris que pour nous, rien n'est jamais acquis. Merci à Francine et Martin de m'avoir hébergé deux ans de ma vie, à une époque charnière de transition entre l'école secondaire et le cégep. Merci à Cathy-Anne de m'avoir encouragé à aller au cégep et d'avoir pris le temps de m'y reconduire pour ma première visite. Merci à Raynald d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir encouragé dans tous mes projets. C'est en revenant d'une présentation orale, lors de ma première session, un moment où je voulais te dire que j'étais bon, que tu es parti. Repose en paix mon parrain. Merci à Anthony d'avoir été ma personne ressource tout au long de la rédaction de ce manuscrit de jeunesse. Tu m'as aidé à démêler mes idées. Merci à Fahimeh et Christopher pour la patience légendaire qu'ils ont eue envers moi. Vous avez cru en moi, en ma démarche, et vous m'avez encouragé. Merci à Marilou de m'aimer et d'avoir fait vivre la maison pendant mes études au deuxième cycle. Ézékiel et Mélodie, vous m'avez rappelé les valeurs de l'intensité d'un enfant, mais aussi, la beauté de la vie, malgré qu'elle demeure fragile.

Ce mémoire, je le dépose, pour tous ceux, qui comme moi, à qui on a déjà dit qu'ils n'arriveraient à rien. Je n'ai plus rien à prouver, juste des dettes à payer.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce mémoire est une réflexion sur l'éducation et la justice sociale. L'inspiration de ce projet découle de ma propre expérience. En tant que personne qui a grandi entre les quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Centre-Sud de Montréal dans les années 1990 et 2000, j'ai côtoyé la pauvreté, la misère des jeunes, l'échec et l'abandon scolaire, la délinquance et les risques que présentent ces quartiers qui ont été les lieux d'une guerre entre des clans de motards et d'une autre entre des gangs de rue. Provenant d'une famille fragilisée par son statut de classe ouvrière peu scolarisé, je suis le premier de ma famille à avoir réussi ses études secondaires. J'ai moi-même rencontré plusieurs défis scolaires. Par exemple, à force de déménager souvent, j'ai passé par cinq écoles primaires où j'ai dû trouver des moyens de m'adapter au sein des nouveaux environnements scolaires où j'aterrissais, au contenu enseigné qui pouvait varier et aux approches des acteurs scolaires qui pouvaient aussi varier d'une école à l'autre. Ces déracinements fréquents font probablement partie des raisons pour lesquelles j'ai dû prendre part à un programme spécial pour mettre à niveau la qualité de mon écriture dès ma 2^e année. Je me souviens aussi d'avoir souvent été mis à l'écart des activités spéciales à cause de mon comportement dérangeant ou parce que mes parents n'avaient pas les moyens de payer les sorties scolaires. Malgré tout, j'ai eu la chance de m'intégrer au sein de groupes sociaux diversifiés en changeant aussi souvent d'école, mais c'est le sport qui m'a tiré de ma situation complexe et qui m'a motivé à continuer mes études jusqu'à la maîtrise.

À partir de cet intérêt envers ma propre expérience et de celle des gens qui m'entourent, je m'intéresse aux avenues de solutions pour amoindrir le poids des inégalités sociales dans notre monde fondamentalement inégalitaire. Mes études universitaires m'ont donc ouvert la porte à une approche scientifique afin de développer une réflexion sur ce sujet. J'ai débuté cette réflexion dans le cadre de deux séminaires de maîtrise auxquels j'ai participé en 2019. Ce sont *Sociologie de l'éducation*, donné par Fahimeh Darchinian et *La construction des « égalités » : fondements empiriques et théoriques*, mené par Christopher McAll. Les deux professeurs qui ont animé ces séminaires sont devenus la directrice et le directeur de ce mémoire de maîtrise. La charpente théorique et méthodologique de ce projet découle donc de recherches effectuées durant mes cours, des discussions avec mes amis et avec la directrice et le directeur de cette recherche.

Cette recherche se penche plus précisément sur la place que des jeunes catégorisés « à risque d'exclusion sociale, de délinquance et d'abandon scolaire » ont prise une fois qu'ils sont devenus des adultes. Il faut comprendre que cette population est souvent marginalisée pour différentes raisons. Ils viennent de familles peu scolarisées, vivent souvent avec peu de moyens financiers et vont souvent être racisés ou vivre des processus parfois déstabilisants d'immigration. Souvent, dans leurs cas, les inégalités sociales et l'exclusion s'intensifient et interagissent en rendant leur quotidien complexe dès leur jeune âge. Leur champ de possibilités et leur avenir en viennent même à être limités par ces conditions d'existence et par l'exclusion de certains groupes sociaux ou espaces sociaux. L'abandon scolaire se présente ici comme étant la pointe d'un iceberg qui dissimule tout un lot de conséquences désavantageuses dans le développement d'une vie et l'atteinte d'aspirations désirées.

J'ai considéré que certains types de programmes particuliers en contexte scolaire pourraient représenter des pistes de solution à cette problématique. J'ai alors rencontré quinze anciens participants d'un programme d'intervention psychosociale par le sport afin de comprendre en quoi cette expérience a pu les aider à cheminer dans leurs parcours scolaires et de vie. Précisons d'abord que ces jeunes sont d'origines ethniques diverses et ils proviennent généralement de milieux socioéconomiques défavorisés. Pour ce qui est du programme auquel ils ont pris part, il vise particulièrement les étudiants présentant de multiples facteurs de risques en regard au décrochage scolaire, à la délinquance ou l'exclusion sociale. Il peut, par exemple, être question de jeunes qui sont identifiés comme ayant des troubles d'apprentissage, de langage, de comportement ou qui se font reconnaître à cause de comportements et d'actions jugées négatifs au sein de l'école ou de leur quartier. Les intervenants du programme utilisent donc le basketball dans un contexte scolaire pour stimuler l'envie d'aller à l'école et pour approcher les jeunes. Dans ces conditions, le sport n'est donc pas considéré comme un privilège, mais comme un outil d'intervention.

Il faut toutefois comprendre que ce ne sont pas tous les étudiants qui se font nécessairement recruter en fonction de troubles quelconques, par exemple, parmi le corpus de cette recherche, quelques-uns ont divulgué qu'ils ne croyaient pas représenter le public cible du programme, alors que d'autres ont expliqué n'avoir jamais joué au basketball avant leur arrivée à l'école secondaire. En guise d'image, certains anciens ont été interpellés alors qu'ils marchaient dans les corridors de l'école pour la simple raison qu'ils avaient certains attributs physiques typiques d'un joueur de basketball, tandis que d'autres participants ont raconté qu'ils ne comprenaient pas les raisons qui justifiaient qu'on les ait gardés au sein de l'équipe, car ils avaient parfois une petite taille ou présentaient certaines lacunes sur le plan des

habitudes physiques pour pratiquer ce sport. Les critères de sélection des jeunes ne se réduisent donc pas à des populations considérées à risque et ne relèvent pas non plus d'aptitudes sportives ou de la qualité des résultats scolaires, plus que d'un engagement qui répond aux valeurs du programme ou d'un contrat d'équipe que les coéquipiers et les entraîneurs ont à déterminer ensemble.

Pour plus de détails, l'encadré *Description du programme* dresse quelques grandes lignes qui présentent le programme, ses intervenants, le type d'intervention qu'ils proposent, ainsi que les jeunes qui y ont participé. En revanche, c'est en lisant la reconstitution des parcours des anciens (chapitre IV, V et VI) et l'analyse (chapitre VII) que les subtilités du programme se dévoilent dans une grande profondeur qualitative qui part de la parole des participants de cette recherche.

Description du programme

L'école : Le programme œuvre au sein d'une école secondaire publique de Montréal qui accueille une grande diversité de jeunes issues de milieux culturels et socioéconomiques différents.

Les intervenants : Le programme est caractérisé par un fort soutien collectif qui permet d'offrir près de 90 suivis personnalisés par année. Ce sont plusieurs bénévoles, ainsi que vingt intervenants, dont quatre travailleurs sociaux qui sont des employés du CIUSSS du quartier. Cette particularité est importante, car elle assure une autonomie en regard de l'école, ce qui veut dire que les entraîneurs-travailleurs sociaux peuvent, s'ils en jugent nécessaire, remettre en question les interventions des acteurs scolaires ou de la direction de l'établissement. Cette réalité représente une différence considérable en comparaison aux autres équipes sportives qui œuvrent dans un contexte scolaire, car leur travail ne doit pas se soumettre aux volontés d'un employeur au sein de l'école et la qualité de leurs rôles d'entraîneurs n'est pas évaluée sur la base de victoires sportives, mais selon les critères d'un travailleur social œuvrant au sein du système de la santé. Ils sont d'ailleurs outillés pour amorcer des processus d'intervention auprès de la communauté qui gravite autour des jeunes (enseignants, direction, surveillants, agents de sécurité, policiers, etc.).

Les jeunes : Les coordonnateurs du programme n'ont pas pu nous indiquer le nombre total d'étudiants-athlètes qui sont passés par ce programme sportif depuis sa création, néanmoins, ils nous ont expliqué que le nombre de participants et d'équipes a connu une évolution importante au cours des vingt-quatre années d'existence. Par exemple, de 1999 à 2005, il y avait entre trois et cinq équipes annuellement, alors que de 2005 à 2016, il y avait autour de neuf équipes, et maintenant, en 2023, ce sont onze

équipes qui accueillent plus de 150 jeunes dans des équipes qui sont généralement constituées de douze jeunes âgés de douze à dix-sept ans réparties selon leurs âges et leurs genres.

Type d'intervention : En plus des interventions individuelles, la mixité au sein des équipes permet aux intervenants d'en tirer profit pour utiliser le groupe comme outil d'intervention où les jeunes prennent une place prépondérante. Par exemple, dans l'ambition de stimuler la prise de conscience que ces jeunes font pleinement partie du groupe, ils sont encouragés à poser des gestes concrets, comme prendre la parole au sein du groupe afin de s'influencer ou exprimer leurs mécontentements envers leurs coéquipiers. De plus, ce sont eux qui déterminent les objectifs de leurs équipes, les moyens de les atteindre, ainsi que les règles à respecter pour y arriver, ce qui implique aussi de décider les conséquences en cas de non-respect de ces règles. En somme, un espace d'autonomie et de créativité est laissé à la disposition des jeunes pour qu'ils puissent contribuer à la construction de la culture de leurs groupes, ils sont alors appelés à délibérer pour mettre en place des normes de groupe, où les objectifs et les conséquences sont connus et ne sont pas déterminés par l'entraîneur lui-même. Ce qui représente une autre différence importante d'un programme sportif typique, où ce sont généralement les entraîneurs qui décident des orientations et des objectifs des leurs équipes respectives.

La philosophie du programme s'articule autour de trois dimensions qui sont appelés les 3S (scolaire, sportif et social) qui guident chaque action et intervention qui se font individuellement (ou auprès de la famille des jeunes), en groupe ou sur la communauté. En plus, d'un système de bourses pour aider les jeunes à poursuivre leurs études, une place importante à l'implication au sein de l'école et de la communauté est exigée de ces jeunes. Par exemple, des participants ont raconté avoir peinturé des murs de l'école ou y avoir occupé différentes responsabilités, tandis que d'autres ont raconté avoir été des entraîneurs au sein d'écoles primaires du quartier ou avoir aidé à l'organisation du tournoi annuel auquel ils accueillent plusieurs équipes de la province.

Pour ce qui est de l'appui théorique de cette recherche, il s'est construit en regard de perspectives sur les aspirations, les inégalités et la reconnaissance. Une approche globale, qui évite de tomber dans la réduction des réalités des individus a servi de guide dans l'analyse des discours. Ce mémoire arbore une posture compréhensive et exploratoire, mais certains objectifs ont orienté la démarche : à partir de la parole des participants, nous voulions reconstituer leurs parcours et décrire leur vécu. Ensuite, nous

vouliions comprendre et dégager certains effets de leur participation à ce programme à l'époque de l'école secondaire et pour la suite de leurs parcours.

Pour atteindre ces objectifs, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes :

Question principale : *Quels sont les effets à court et moyen terme sur les aspirations de vie et les réalisations de la participation à un programme d'intervention psychosociale par le sport ?*

Sous-question : *Quelles ont été, selon les participants, les conséquences de leur participation au programme, en termes de possibilités d'action, de rapports sociaux et d'intégration, de reconnaissance et d'opportunités ?*

CHAPITRE I – Dilemme face aux inégalités

Dans les milieux de vie comportant une forte présence de défavorisation, le désavantage social et matériel peut devenir un véritable cercle vicieux qui maintient les individus dans une situation d'impuissance. Nos institutions scolaires québécoises reconnaissent d'ailleurs que cette situation peut priver ces populations d'une pleine participation à titre de citoyens et peut compliquer leur bien-être individuel (MELS, 2007; cgtsim, 2013). En regard de ce problème, l'école publique se donne la mission de contribuer à amoindrir l'inégal rapport à la citoyenneté. En effet, dans la société québécoise, l'école a une fonction d'intégration, d'inclusion et de socialisation. Par exemple, elle est gratuite et obligatoire pour les personnes de moins de 16 ans (Éducaloi, 2019). Avec ces bases, l'école s'avère être un terreau fertile pour mettre en place des espaces d'apprentissages, de pratiques inclusives et égalitaires favorisant un développement qui ne se butte pas aux contraintes de vie que rencontrent certains jeunes des quartiers défavorisés.

L'école comme lieu d'apprentissages et de relations sociales

Dans ce mémoire, l'apport de l'école comme lieu d'apprentissages et de relations sociales est grandement considéré. En regard de l'« expérience scolaire », Dubet et Martucelli (1996) expliquent que ce serait une dimension centrale de la construction de l'expérience sociale d'un enfant. Cette considération vient du fait que dans nos sociétés, les jeunes passent beaucoup de temps de leur vie dans les institutions scolaires. Il est donc pertinent de se concentrer sur ce type d'expérience dans la construction des parcours et des aspirations des jeunes.

Martucelli (2009) propose de se pencher sur les épreuves que rencontrent les jeunes pour bien comprendre la construction des aspirations. Par épreuve, il entend que ce sont des défis structurels et historiques auxquelles font face les personnes dans leurs parcours de vie. Selon Dubet (2009), pour surmonter ces défis imposés par la société, les individus doivent agir et développer des stratégies. La façon dont ces embûches sont vécues et interprétées par les personnes a une influence sur leurs parcours et la construction de leurs aspirations. Or, les parcours scolaires peuvent, à eux seuls, être constitués d'épreuves complexes et diverses qui façonnent les aspirations.

D'après ces dernières considérations, la logique individuelle serait centrale à la construction du sens que les personnes attribuent à leurs expériences et à leurs aspirations. Je considère toutefois la problématique générale de cette recherche davantage dans le sens de Demazière (2019) qui suggère que

l'approche compréhensive permettrait une souplesse d'analyse afin d'éviter de réduire les expériences des personnes aux résultats de choix et de stratégies individuelles mettant de côté les effets des dimensions sociales et contextuelles. Ainsi, le sens qu'une personne confère à ses actions, ses expériences et son parcours ne dépend pas seulement d'une subjectivité rationnelle propre à l'individu, il faut aussi considérer les conditions d'existence dans lesquelles évoluent cette personne et l'interrelation avec les autres (familles, amis, enseignants, entraîneurs, coéquipiers). C'est également le produit de relations sociales passées et présentes (Lahire, 2013), de relations sociales à venir (ou attendues), celles qu'une personne souhaite, qu'elle désire et qu'elle anticipe.

Comme l'aborde Abbott (2009), les relations sociales peuvent prendre la forme de compétition, mais aussi de coopération. Par exemple, les groupes sociaux que les jeunes fréquentent ont une grande influence sur les actions qu'ils posent et les opportunités qui s'offrent à eux. La façon dont une personne se projette dans l'avenir se construit alors avec une forte influence des groupes sociaux auxquels elle prend part (équipe sportive, famille, groupe d'amis, collègues de classe, etc.) (Portes, McLeod Jr., & Parker, 1978; MacLeod, 1987; Becker, 2008). Certaines relations sociales qu'on peut avoir à l'école ont le potentiel d'ouvrir la porte à certaines orientations et certaines brèches peuvent ainsi s'ouvrir en faisant découvrir des avenues à emprunter, ainsi des horizons qui étaient considérés inatteignables, qui étaient peu connus ou tout simplement inconnus se révèlent parfois avec l'aide des groupes sociaux.

En ce sens, Bagaoui (2009) souligne que les relations, qu'elles soient systémiques, entre acteurs ou avec les structures sociales, peuvent parfois rendre possibles certaines perspectives qui étaient inconnues, ce qui devient intéressant dans une recherche sur les aspirations et les réalisations de jeunes qui ont fait partie d'un programme d'intervention par le sport. Comme le propose Lahire (2013), qui s'est penché sur les inégalités scolaires, de nouvelles relations offrent parfois de nouvelles possibilités d'action qui étaient inattendues et peuvent ouvrir la porte à de nouvelles opportunités d'aspirations. Nous verrons que cette recherche n'est pas à l'écart de cette conception, car plusieurs opportunités matérielles et relationnelles qui se sont présentées aux participants ont fait une différence dans la construction de leurs parcours et aspirations.

L'approche de cette recherche reconnaît l'influence des mécanismes structurels et institutionnels dans la production des expériences de vie, mais sans isoler les phénomènes relationnels. Les expériences sont alors considérées comme les produits de cette interrelation, comme un « tout imbriqué », orientant leurs constructions. Ainsi, comme le proposent Liu et Emirbayer (2016), ce type d'approche permet de comprendre les singularités des expériences de vie selon les modalités complexes qui les façonnent, mais

en comprenant qu'un sujet n'est pas toujours en mesure d'anticiper les conséquences de ses actions. Se limiter à une conception comme celle de l'individualisme méthodologique ne permet donc pas de considérer que les aspirations scolaires, sociales et citoyennes sont délimitées par des embûches sociales structurelles et relationnelles auxquelles les individus ne peuvent pas toujours répondre. C'est particulièrement le cas pour les élèves les plus vulnérables (Duru-Bellat, 2009).

Lahire souligne d'ailleurs que « les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde » (Lahire, 2019, p. 11), les jeunes ne vivent donc pas tous dans les mêmes conditions de vie et n'entretiennent pas nécessairement le même rapport à leur environnement social. Norbert Elias, qui a grandement inspiré les travaux de Lahire, suggère que pour comprendre un individu, il faut saisir « les désirs prédominants qu'il aspire à satisfaire », sans oublier que ceux-ci ne sont pas « inscrits en lui avant toute expérience », mais « se construisent à partir de la plus petite enfance sous l'effet de la coexistence avec les autres » (Elias, 1991, p. 14). En ce sens, il faut reconnaître « l'importance des relations d'interdépendance, et souvent de dépendance, d'abord entre les parents et les enfants, puis entre les enfants et les différents adultes intervenant auprès d'eux, dans des contextes variés » (Lahire, 2019, p. 29), comme l'école ou une équipe sportive.

Ces considérations sont importantes dans l'optique qu'en plus des déterminants sociaux, une pluralité de milieux sociaux intervient dans la construction des aspirations et de la personnalité des jeunes, mais c'est au sein de la famille que se fixent « les limites du possible et du désirable » (*ibid.*, p. 34). Les conditions d'existence dans lesquels vivent certains jeunes rendent souvent leurs réalités assez complexes. Selon cette perspective, les adolescents auraient des aspirations relatives aux opportunités qui s'offrent à eux, qui eux relèvent de déterminants sociaux (St-Clair & Benjamin, 2011). Il est question d'un large éventail de situations qui forment les conditions d'existence permettant ou faisant obstacle aux choix et orientations. Or, certains jeunes ont une situation matérielle plus difficile, des dispositions¹ limitées par leur contexte de vie et des connaissances familiales souvent limitées concernant le monde scolaire (Lahire, 2019), ils ont alors accès à une *réalité diminuée* (*ibid.*), dans le sens que leurs aspirations sont fragilisées par la précarité de leur situation de vie, par ce qui forme leurs conditions d'existence et par ce qu'ils connaissent.

En somme, les goûts des étudiants et leurs expériences, les relations sociales, ainsi que leurs conditions d'existence, les contextes sociaux au sein desquels ils naviguent et leurs dispositions sont révélateurs

¹ Les ressources économiques, culturelles, scolaires, langagières, morales, corporelles, sanitaires offrent des dispositions d'action aux individus.

des orientations. Cependant, les expériences s'inscrivent dans une relation complexe où les individus se butent à d'autres types d'embûches que leurs conditions de vie ou d'épreuves qu'ils rencontrent et des frontières sociales leur font aussi obstruction.

Après le foyer familial, « l'école est le premier grand marché légitime » (*ibid.*, p. 35) où les jeunes socialisent, doivent faire leur place et apprendre leur position future dans le monde social. En ce sens, c'est un lieu d'apprentissage, mais aussi de socialisation. D'après une perspective critique, en donnant la voix à des jeunes adultes issus de groupes minoritaires, des recherches ont permis de découvrir différents types d'attitudes et différents types d'acteurs qui interviennent dans les parcours scolaires et dans les choix futurs en regard à l'orientation socioprofessionnelle. C'est à partir du concept de « frontières sociales » que Darchinian et Magnan (2020) ont étudié l'interaction entre les structures de pouvoir, les relations sociales et les acteurs concernés. Ils ont relevé que l'expérience individuelle des jeunes marginalisés serait en constante négociation avec un réseau complexe de déterminants sociaux (Lahire, 2013) et de relations sociales (Becker, 2008), à ces deux conceptions - qui se sont avérées majeures dans la conceptualisation de ce mémoire - il faut préciser que leur approche a aussi abordé les relations de pouvoir inhérentes aux parcours d'étudiants (Lamont & Monlár, 2002). Selon cette perspective, nous pouvons considérer l'abandon scolaire comme n'étant pas nécessairement un enjeu de persévérance individuelle, mais aussi comme le produit de ressources limitées (matérielles ou sociales) et d'exclusion sociale.

Or, on peut aborder une conception processuelle de la construction de l'expérience et des parcours en considérant l'agentivité des acteurs réflexifs qui disposent d'une plus ou moins grande marge d'autonomie marquée par les effets limitants de conditions de vie et d'environnements sociaux dans lesquels les individus évoluent, tout en reconnaissant que les interactions avec les autres peuvent ouvrir la porte à de nouvelles sources d'apprentissage et de la coopération, mais aussi à des frontières sociales.

Inégalités et ségrégation scolaire

L'école publique est un lieu d'apprentissage et de relation sociale qui a le potentiel de considérer les jeunes sur un pied d'égalité, mais au Québec, cette institution connaît un dilemme. Il semble que l'orientation scolaire, telle qu'elle est pensée par nos institutions québécoises, repose sur un processus de catégorisation et des logiques de performance. Elles omettent de prendre en considération les conditions d'existence et les choix des jeunes.

Le conseil supérieur de l'éducation du Québec (2016) a publié un rapport mettant en lumière que l'école québécoise ne représente pas un exemple de modèle d'égalité des chances, bien au contraire, le système d'éducation québécois serait le plus inégalitaire au Canada. Des organisations internationales telles que l'ONU (2020) et l'UNESCO (2021) ont même dénoncé cette situation et ont demandé au gouvernement du Québec comment il comptait remettre l'égalité des chances dans un système scolaire à « trois vitesses »².

La forme scolaire basée sur les résultats chiffrés, les programmes d'excellence et les programmes particuliers³ font partie d'un mécanisme de sélection des « bons élèves » (Perrenoud, 1989). D'ailleurs, Perrenoud croit que ce mécanisme de sélection fait partie d'une certaine fabrication structurelle de l'échec scolaire (*Ibid*) et d'autres insistent sur le fait que cette sélection créerait une sorte d'homogénéisation scolaire comparable à de la ségrégation scolaire (Kamanzi & Maroy, 2017; Hurteau & Duclos, 2017).

Un processus de ségrégation scolaire et la marchandisation du modèle scolaire québécois constitueraient deux raisons principales renforçant le phénomène de reproduction des inégalités scolaires qui caractérise notre système d'éducation (Kamanzi & Doray, 2015; Kamanzi & Maroy, 2017; van Zanten, 2009). Considérant que les mécanismes de catégorisation et de sélection privilégient surtout les élèves issus des milieux les plus favorisés, ceux-ci qui excellent en partie grâce à leur soutien familial favorisant leur expérience scolaire et notamment parce qu'ils vivent dans des conditions socioéconomiques favorables et en tant que « meilleurs élèves », ces jeunes vont dans les meilleures écoles. Alors que les jeunes des quartiers défavorisés, ceux qui échouent davantage que les étudiants issus de milieux sociaux aisés et qui ont plus de besoins en matière d'accompagnement scolaire, sont généralement cantonnés dans des écoles publiques régulières et ont moins accès aux programmes particuliers et à la possibilité d'atteindre des études postsecondaires.

Selon des principes d'égalité des chances que se donne elle-même l'école publique québécoise, cette institution devrait donner des outils pour favoriser l'atteinte des aspirations individuelles et de la pleine participation au lieu d'être une entrave. Elle devrait aussi octroyer des outils utiles à des jeunes qui se situent dans une position défavorable pour qu'ils puissent s'émanciper. Alors que les étudiants issus de

² Ces trois vitesses représentent l'école privée, les écoles qui offrent des programmes particuliers et les écoles publiques dites régulières qui offrent moins d'accès aux programmes particuliers.

³ Quelques exemples de programmes particuliers en milieu scolaire : musique, arts visuels, art dramatique, sport, danse, études internationales, robotique, jeux vidéo.

milieux défavorisés et multiethniques accumulent plusieurs facteurs restreignants, sans ce soutien adapté de l'école, ces populations deviennent plus susceptibles de se tourner vers la délinquance ou l'abandon scolaire (Fortin & Bigras, 1996).

Ce phénomène de ségrégation scolaire inégalitaire contribue à la construction de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé. Il y a donc une variation d'opportunités d'apprentissage et d'éducation civique pour les étudiants selon l'école qu'ils fréquentent, ce qui n'aide pas à atténuer leurs situations marquées par des conditions d'existence qui limitent leurs aspirations de vie.

À la recherche de solutions

Pour atténuer le poids des inégalités sociales et scolaires, plusieurs programmes ont été mis en place pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves de milieux défavorisés. Certains d'entre eux s'appuient sur une approche holistique qui prend en compte l'ensemble des facteurs d'influence de la réussite scolaire et offrent des services sociaux adaptés aux besoins des jeunes. Sans nécessairement agir directement en contexte scolaire, les activités pour rejoindre les jeunes et les accompagner sont diversifiées en passant, par exemple, de programmes multidisciplinaires (Chouinard, 2009), à des approches plus spécifiques comme l'art-thérapie (Dubois, 2021), l'intervention psychosociale utilisant l'art (Bourassa-Dansereau, G.-Langlois, & Robert, 2020), la danse (Mansour, 2011) ou les sports (Thibault Lévesque, Molgat, & Moreau, 2017).

Quelques propositions ont été mises sur la table par des groupes qui visent des principes d'équité scolaire et qui veulent agir directement au sein du contexte scolaire. Ils vont dans un sens visant à « démocratiser » les programmes particuliers et à « mettre fin à la ségrégation scolaire » (École ensemble, 2022) en arrêtant de sélectionner les étudiants qui voudraient jouer à un sport ou faire partie d'un programme d'art selon leurs résultats scolaires ou la capacité de payer de leurs parents. La place de ces programmes particuliers s'avère utile pour réfléchir à une meilleure justice scolaire, dans un contexte où tous les jeunes devraient avoir accès à des activités motivantes et qui contribuent à leur développement personnel au sein même de leurs écoles de quartier. C'est d'ailleurs cette idée qui sert de fil d'Ariane⁴ à cette recherche.

Pour mener cette réflexion qui est à la recherche de solutions, nous allons nous plonger dans l'univers d'anciens athlètes-étudiants qui ont participé à un programme d'intervention psychosociale par le sport

⁴ Un fil d'Ariane est une métaphore empruntée à la mythologie grecque pour désigner ce qui sert de guide, permet de se tirer d'une situation difficile et de retrouver son chemin grâce à un bout de fil.

au sein d'une école publique de Montréal. L'école et le sport deviennent alors des espaces où les jeunes sont appelés à vivre une expérience de vie stimulante et marquante selon des bases communes et inclusives.

Ce programme sportif tente d'élever les aspirations des participants en favorisant leur réussite scolaire et en leur donnant accès à un espace où ils sont valorisés dans leurs actions. En stimulant leur pouvoir décisionnel et en valorisant la prise de décision concernant des objectifs personnels, les participants sont encouragés à mettre en pratique des comportements dits *prosociaux* dans la communauté. Ainsi, ils sont appelés à s'engager socialement, par des activités de bénévolat ou à travers de leur pratique sportive, selon une philosophie positive. Le parcours scolaire de certains peut être difficile étant donné l'environnement dans lequel ils se retrouvent. À ce titre,

[I]e programme s'inscrit dans un continuum visant à améliorer la trajectoire de vie, la santé et le bien-être de ces adolescents fragiles et plutôt vulnérables. Il contribue également à mobiliser et changer les milieux afin de répondre aux besoins spécifiques de ces jeunes. (Gonin, Dussault, & Hébert, 2015, p. 67).

Ce programme semble donc agir à titre de levier pour contrer la reproduction des inégalités sociales et de comportements sociaux indésirables.

Des recherches portant sur l'évaluation de cette équipe sportive en particulier se sont développées entre 2011 et 2014 et ont été menées dans le cadre d'une collaboration entre le département de kinésiologie de l'Université de Montréal, le *CREMIS*⁵ et le *CIUSSS*⁶ du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Ces recherches suggèrent qu'en donnant un pouvoir décisionnel et en valorisant la prise de décision sur leurs objectifs et leur avenir, les participants semblent développer des capacités utiles à la participation positive dans leur communauté. Par exemple, les résultats d'une étude auprès d'anciennes du programme proposent que l'amélioration du sentiment de compétence personnelle ait été l'élément clé qui aurait contribué au développement de leur *empowerment* (Simard, Laberge, & Dusseault, 2011). Une autre recherche suggère qu'il y aurait un transfert d'habiletés de vie, dites « *prosociales* » comme des processus de prises de décision en groupe, d'inclusion et d'égalité qui s'effectueraient principalement sur l'échelle des communautés d'appartenance des acteurs. Dans cette dernière recherche, on qualifie ces anciens étudiants-athlètes d' « acteurs positifs de changement » et de « citoyens productifs »

⁵ Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté

⁶ Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux

(Simard, Laberge, & Dusseault, 2014, p. 7). Une certaine amélioration du sentiment de compétence se serait construite à travers des activités et les expériences vécues au sein de l'équipe sportive, même que des témoignages illustrent une certaine volonté d'aider et d'influencer positivement par des actions posées au sein de leur communauté respective (*ibid.*).

L'hypothèse de la participation positive à la communauté, dans ce type de contexte, vient contrebalancer certaines suggestions anthropologiques (Lewis, 1966) voulant que les personnes issues de milieux défavorisés et marginalisées soient moins enclines à participer positivement à la vie en société. On peut aussi penser aux recherches de Willis (2011) qui ont abordé la notion de la culture anti-école. Selon cette idée, les jeunes des milieux populaires seraient plus enclins à développer des comportements ou des attitudes dévalorisant l'école en général, tandis que les hypothèses relevées par ces recherches sur le programme sportif ouvrent la voie à différentes considérations sociologiques. D'abord, il devient intéressant de se pencher sur l'apport de ce type de programme, tout en considérant les relations sociales qui y interagissent et qui influencent les actions et la construction des aspirations chez des jeunes.

Première formulation de la question de recherche

Ces dernières considérations retenues dans le cadre de recherches précédentes ont été utiles afin de comprendre certains effets que peut apporter ce genre de programme sur le quotidien des jeunes qu'il accueille. En continuité avec ces recherches, je vais tenter de développer une autre avenue de compréhension de l'influence de ce type d'approche en portant une attention particulièrement à l'expérience, aux parcours et aux réflexions d'anciens participants.

Les considérations développées dans cette problématique en regard de la complexité des expériences vécues et les recherches sur ce programme ont ouvert la porte à ce mémoire qui veut explorer un type de solutions afin d'atténuer certains effets des inégalités sociales et scolaires, dans un contexte où les écoles publiques des milieux défavorisés de Montréal ne semblent pas pouvoir agir en ce sens à cause de la ségrégation scolaire.

CHAPITRE II – Aspirations, inégalités, reconnaissance

La problématique de cette recherche a mis en lumière que les inégalités scolaires limitent les champs des possibles des jeunes plus vulnérables. Dans ce chapitre portant sur les appuis théoriques, il sera question de présenter certaines idées et concepts qui ont été utiles afin de penser l'école comme un lieu qui permet l'émancipation des jeunes. Les théories retenues ont aidés dans l'analyse des entretiens afin de regarder de plus près l'impact d'un programme comme possible réponse aux problèmes inégalitaires des jeunes et de réfléchir, plus généralement, à la place de l'école et des programmes particuliers en lien avec la justice sociale.

Les aspirations

Le concept des aspirations est une des dimensions d'analyse principales de cette recherche. Merton (1938), un sociologue qui s'intéresse aux phénomènes de la déviance, étudie ce concept sous l'angle de la réussite au sens large : sociale, financière et scolaire. Selon sa perspective, qui relève de l'individualisme méthodologique, pour « arriver à réussir » et atteindre leurs aspirations, les personnes se fixeraient des objectifs à atteindre et élaboreraient des stratégies d'actions pour accomplir ces buts. Selon cette optique, les aspirations des personnes viseraient une certaine adaptation à la société, que ce soit vers la conformité ou la déviance. Ainsi, les individus se donneraient des objectifs en fonction des normes mises de l'avant dans la société et Merton donne l'exemple que devenir un entrepreneur serait une aspiration valorisée dans la société américaine, mais qu'un manque de ressources nécessaires peut rendre ce genre d'aspiration inatteignable.

La perspective individualiste développée par Merton est toutefois insuffisante afin d'aborder la complexité réelle de la construction des aspirations chez des jeunes qui rencontrent quelques contraintes de vie. Chombart (1964), un sociologue qui s'intéresse aux espaces urbains, explique que la construction des aspirations irait de pair avec la situation économique, sociale et culturelle des personnes et que les désirs et les espoirs des individus interagiraient avec leurs conditions d'existence. Selon cette idée, les aspirations des personnes révèlent leurs représentations quant aux positions sociales qu'elles occupent et la place qu'elles croient être en mesure d'occuper dans des contextes sociaux. En plus des relations entre conditions d'existence, désirs et espoirs, Chombart suggère que le rapport au temps entre les situations passées, présentes et attendues doit aussi être pris en considération lorsqu'on s'attarde aux aspirations des individus.

On retrouve chez Lahire (2019) un prolongement de cette réflexion sur les aspirations dans le contexte des inégalités scolaires, quand il avance que le choix des actions ou des avenues à emprunter se limite aux conditions d'existences et aux ressources qui s'offrent aux jeunes. Ce serait la présence de dispositions (ressources économiques, culturelles, scolaires, langagières, morales, corporelles, sanitaires) qui favoriseraient certaines actions, tandis que d'autres personnes n'ont pas les dispositions matérielles, relationnelles ou culturelles qui sont nécessaires pour accomplir leurs objectifs voulus, ce qui vient faire « obstacle » (*ibid.*, p. 13) à leur réussite scolaire et professionnelle. Cette catégorie de jeunes a, en quelque sorte, accès à une *réalité diminuée* (*ibid.*), ce qui signifie que leurs horizons sociaux, ce qui leur est accessible et possible, sont réduits par la précarité de leur contexte de vie.

Retenons que ce type de perspective dispositionnaliste et structuraliste considère les contraintes de vie des personnes en termes de socialisation et de déterminants sociaux dans la construction des aspirations, mais en refermant ces dernières dans un déterminisme social, tandis que les perspectives individualistes donnent une primauté à l'autonomie de réflexion des individus, mais n'attribuent pas autant d'importance aux effets limitant des conditions d'existence. Ces positions sont donc insuffisantes pour comprendre la construction complexe des aspirations de vie pour des jeunes qui vivent avec plusieurs contraintes, mais qui cherchent tout de même à trouver une place qu'ils valorisent dans la société.

Bien-être et liberté

Toutes ces considérations sur la construction des aspirations offrent des angles d'analyses pertinents. Par exemple Merton explique que les personnes usent de stratégies d'action pour atteindre leurs objectifs, Chombart nuance toutefois que les conditions d'existence influencent l'atteinte et la construction des aspirations, alors que Lahire problématise les limitations qui fixent les limites des possibilités des individus. Pour nous pencher plus en détail sur cette idée des possibilités, abordons maintenant le concept des « capacités »⁷ que Sen (2000) développe en s'intéressant aux enjeux de justice sociale et de la redistribution.

Cette expression désigne l'ensemble des modes de fonctionnement humain qui sont potentiellement accessibles à une personne qu'elle l'utilise ou non (Sen A. , 2000, p. 12). Il suggère alors l'idée que pour arriver à atteindre des objectifs, il est insuffisant de faire tomber les barrières matérielles ou structurelles, mais il faut aussi, par exemple, « être en mesure de prendre part à la vie de la

⁷ Ce mot est une contraction des mots « capacité » et « possibilité »

communauté » (*ibid.*, p. 25). De plus, cet économiste propose de considérer que pour que les personnes puissent tendre vers un idéal de vie désirable et « faire ce que nous valorisons » (*ibid.*, p. 63), il ne suffit pas d'avoir des désirs, des espoirs ou des dispositions à agir, il faut surtout, comme le précise d'ailleurs Lahire, un contexte de vie favorisant l'atteinte de ces projets de vie. Il faut donc considérer un éventail très large de « liberté dont [les personnes] jouissent réellement » (*ibid.*, p. 140) pour penser aux aspirations.

Selon la théorie de l'économie du bien-être et du développement que Sen formule, il serait donc préférable d'avoir accès à un environnement social assurant des conditions de vie confortables et offrant des opportunités qui n'empêchent pas d'évoluer vers ses objectifs. Ce contexte de vie favoriserait alors les capacités réelles, voire la liberté d'accomplir des personnes et permettrait de tendre vers une *liberté réelle*. Sen explique alors que sa méthode articule une relation entre la notion de « bien-être » et celle de « liberté », ce qu'il considère être une distinction envers d'autres approches, comme celles abordées précédemment. D'abord parce qu'« elle transfère le centre d'intérêt de l'espace des *moyens* (biens ou ressources) à celui des fonctionnements qui sont perçus comme les éléments *constitutifs* du bien-être humain » et ensuite, parce que qu'ils rendent possible de faire des choix entre plusieurs *capabilités* qui peuvent être vues « comme la liberté globale dont [une personne] jouit d'œuvrer pour son bien-être » (*ibid.*, p. 244).

Cette proposition a permis de comprendre la construction des aspirations lors des analyses de ce mémoire, car en posant un regard sur l'autonomie de réflexion des individus, cette conception des aspirations considère aussi leur construction selon des rapports avec les relations sociales, les dispositions et les conditions d'existence, comme offrant des possibilités réelles d'atteindre des buts que les personnes valorisent. Bref, les aspirations ne sont pas simplement les résultats de conditions d'existence ou de volontés individuelles, mais sont vues comme un enjeu de justice sociale, car lorsqu'une personne n'est pas en mesure de tendre vers ce qu'elle valorise, elle se retrouve dans une situation de non-liberté qui l'éloigne de son bien-être.

Parité de participation et espace de liberté

Dans ce mémoire, les aspirations, qu'elles soient scolaires, sportives ou sociales, sont abordées selon une multitude de dimensions qui interagissent. À partir des dernières considérations apportées à la section précédente, ce mémoire va aborder les aspirations, tout comme les inégalités scolaires, comme étant des enjeux de justice sociale.

Le « principe de parité de participation », que Nancy Fraser (2004) développe, offre des pistes de solution concrètes pour donner des moyens aux personnes de pouvoir cheminer vers ce qu'elles valorisent et avoir un pouvoir égal de prendre part aux activités auxquelles elles participent. Selon ce qu'elle y développe, la pleine participation à des activités de notre société serait « empêchée lorsque certains acteurs manquent des ressources nécessaires pour interagir avec les autres en tant que pairs » (*ibid.*, p. 7). Par exemple, on peut penser à la possibilité de faire partie d'une équipe de basketball au secondaire ou de suivre des études postsecondaires qui peuvent être empêchées par une multitude de facteurs restreignants qu'engendrent les inégalités sociales. Toujours selon Fraser, le cadre théorique critique qu'elle suggère est utile à une époque « où les inégalités matérielles s'accroissent, tant sur le plan des revenus et de la propriété, que sur le plan de l'accès à l'éducation ou aux loisirs » (*ibid.*, p. 14). Ces inégalités éloignent alors certains jeunes de la possibilité de faire un sport, ce qui balise leurs aspirations.

On peut donc appliquer cette idée à des espaces publics, tels que l'école ou les équipes sportives, mais aussi, selon un sens plus large, à la pleine participation aux espaces de délibération. D'ailleurs, Fraser évoque que certains individus ou groupes sont « exclus de la possibilité de participer à l'interaction sociale sur un pied d'égalité avec les autres » (*ibid.*, p. 158) et que chacune des personnes possède « des besoins qui diffèrent en lien avec la reconnaissance, selon la nature des obstacles rencontrés dans sa vie » (*ibid.*, p. 164). Pour surmonter ces obstacles, il faut que les deux conditions (reconnaissance et redistribution) soient remplies, une seule ne suffit pas, car c'est ensemble qu'elles permettent l'égalité de participation. C'est à partir de cet apport théorique que l'analyse de ce mémoire s'est articulée, alors qu'il est considéré que la redistribution matérielle soit aussi importante pour viser l'émancipation et l'égalité que la nécessité de la reconnaissance dans les possibilités d'autodétermination des participants.

Dans des travaux analysant des projets en tant que potentielles brèches aux inégalités ouvrant sur des rapports sociaux égalitaires, McAll (2018) met de l'avant que la reconnaissance exige de ne pas juger autrui et de respecter l'autonomie des gens, donc de ne pas prendre les décisions à la place des autres. Certaines pratiques ou espaces pourraient, par exemple, favoriser l'émergence de ces rapports égalitaires et les discussions entre pairs. Dans le cadre de cette recherche, l'école publique et le programme d'intervention par le sport sont considérés comme des espaces pouvant potentiellement entretenir ce contexte égalitaire. Par exemple, les entraîneurs-intervenants, en tant que figures d'accompagnement des jeunes, peuvent promouvoir et aider à mettre en place des pratiques

bienveillantes qui accordent à tous la possibilité d'être reconnus et de participer pleinement au sein de leur groupe et aux activités sportives.

En privilégiant ces types de pratique, les entraîneurs peuvent favoriser une plus grande participation, une prise de parole et une reconnaissance de la parole de tous et ainsi des discussions visant l'autodétermination et la créativité deviennent possibles. Les individus, formant un groupe, peuvent alors s'inscrire dans des processus de prises de décisions de groupe et c'est selon cette considération que l'analyse du programme d'intervention par le sport a été faite pour cette recherche. Il a été question de chercher à comprendre la place que les participants ont pu prendre au sein de leur équipe sportive afin de savoir s'ils avaient un certain contrôle sur les décisions et les orientations de leur groupe et pouvoir prendre part pleinement à cette activité.

Les types de rapports (in)égaux au sein d'un espace scolaire et d'intervention ont été une dimension centrale de cette recherche. Il est important qu'au sein de ce type d'environnement social qui vise l'égalité, que « l'autonomie et l'appropriation de soi soient stimulées et encouragées » (McAll C. , 2018, p. 96). Par la prise de parole, la reconnaissance et l'autodétermination, il est alors possible de valoriser les savoirs de tous, ainsi on « fait société ensemble » en considérant et en discutant avec les autres membres de notre communauté de manière égale (McAll C. , 2012, p. 135). En continuant sur l'idée des espaces d'égalité, j'ai cherché à comprendre si cette équipe sportive a pu mettre en place un contexte favorisant la capacité à raisonner, ce qui s'avère à être essentiel à la liberté des individus, cette capacité rendant alors les personnes plus autonomes (McAll C. , 2008).

Considérant que les personnes ayant pris part à cette recherche sont majoritairement des personnes Noires et que le tiers sont des femmes, il était important de prendre en compte les rapports de domination marquée par le racisme et le sexisme, car ceux-ci apportent leurs lots d'effets restreignant sur les capacités réelles de participer pleinement à des activités de la vie au quotidien, comme dans les cadres scolaire et sportif. De plus, la marginalisation peut avoir des conséquences sur la santé mentale et l'estime de soi à long terme. Or, un programme d'intervention par le sport au sein d'une école publique semblait être un terrain pertinent pour analyser des moyens concrets de contrecarrer ces rapports inégaux.

Des recherches menées au *CREMIS* soulignent, en regard aux aspirations des jeunes, que les espaces permettant la participation citoyenne « sont principalement investies par les jeunes des milieux les plus favorisés ou du moins les jeunes ayant un niveau d'études élevé. » (Baillargeau & Duyvendak, 2015)

Selon cette considération, il est difficile à croire que du jour au lendemain, en ayant été constamment exclus, des jeunes qui sont mis en marge des espaces de délibération dès l'enfance vont apprendre à jouer leur rôle ou même trouver leur place dans une société qui se veut démocratique. L'école publique comme espace de citoyenneté inclusif et égalitaire peut être un endroit riche en apprentissages et rendant réellement possibles les chances que ces jeunes, qui ne font pas encore partie des processus de délibération démocratique de nos sociétés, puissent trouver leur place dans ce monde inégalitaire. C'est alors un endroit qui présente un potentiel d'aider tous les jeunes à se préparer à la vie d'adulte, en toute égalité, et de tendre vers leurs aspirations selon des conceptions visant l'égalité.

L'école comme levier d'émancipation

La problématique de cette recherche a avancé l'idée que l'école peut être un vecteur d'inégalités sociales. Par contre, l'école possède aussi le potentiel, comme établissement d'enseignement, de mettre en place un contexte où tous peuvent apprendre à transformer leurs espaces sociaux pour les rendre plus conformes à un monde qu'ils valorisent. Les institutions scolaires peuvent donc être des véhicules de justice sociale. D'ailleurs Sen (2003) défend l'idée que l'éducation devrait viser à promouvoir le développement et l'autonomie des personnes, tout en permettant, même aux plus marginalisés, de jouer un rôle actif dans la société. Selon lui, il est « inimaginable que le choix des valeurs sociales soit réservé aux détenteurs de l'autorité, qui contrôlent les leviers gouvernementaux » (*ibid*, p. 42). Or, il suggère que l'éducation peut améliorer les capacités et les possibilités de participer au débat public et à l'élaboration des valeurs de nos sociétés.

Jusqu'à maintenant, les appuis théoriques de cette recherche ont lié la notion des aspirations et du bien-être à la parité de participation voulant que la reconnaissance et la redistribution permettent aux individus d'aspirer à ce qu'ils valorisent, ainsi pouvoir participer pleinement aux activités auxquelles ils prennent part. Ces considérations théoriques sont utiles à penser l'école publique comme levier d'émancipation, car l'espace scolaire a le pouvoir d'inviter les jeunes à discuter des discriminations, des rapports inégaux de participation et de capacités, en plus d'ouvrir sur des réflexions sur la transformation du monde dans lequel ils évoluent. Afin de recentrer ce propos plus précisément en regard de l'espace scolaire, regardons les contributions de deux auteurs qui se sont davantage penchés sur la notion de l'éducation comme levier d'émancipation. Paulo Freire, tout comme bell hooks, défend l'idée que la parole des gens en situation de minorité n'a pas une grande place dans la communauté, c'est pourquoi il faut créer des espaces promouvant l'autodétermination et permettant la prise de parole pour des catégories de personnes marginalisées. À partir de cette idée, ils considèrent l'école

comme un espace pour développer une pédagogie critique permettant aux *opprimés* de se sortir de leur situation de minorité.

La pédagogie des opprimés, comme l'appelle Freire (1974), est une pédagogie de la conscientisation et de la libération qui tente de mener les personnes vers l'action et le changement. Freire apporte l'idée que pour résister aux rapports d'oppression rencontrés par les personnes mises en marge de la société, une posture critique et le dialogue serviraient d'outils à la transformation de cette situation. Selon ce modèle critique, l'éducation a des fonctions politiques dans ces transformations et dans l'émancipation, dans un contexte où elle peut amorcer un processus d'apprentissage qui semble intimement lié à la vie en société et à une compréhension des inégalités (Barrakett & Cleghorn, 2007).

Cette vision d'équité est ancrée dans une perspective axée sur le pouvoir de changement des acteurs sociaux, dans un sens que Freire (1974) s'oppose à une pédagogie unidirectionnelle et autoritaire, où on fait appel à la mémorisation de contenus narratifs déconnectés de la réalité des étudiants. Il prône alors une pédagogie qui stimule l'autonomie, la critique, l'éthique, la conscientisation, le dialogue et l'horizontalité. Pour lui, la pédagogie critique enseigne une éthique universelle de l'être humain qui refuse les discriminations des races, des genres et des classes et qui s'avère inséparable de la pratique d'une critique en éducation.

Si Freire s'intéresse surtout aux luttes de classes socioéconomiques, bell hooks (1989) apporte son modèle encore plus loin, car dans ses écrits, elle intègre la pensée *féministe antiraciste* à la *pédagogie critique*. Dans cette lignée, elle donne des pistes de réflexion en lien avec le travail de déconstruction des préjugés entre les étudiants, mais aussi entre le personnel scolaire et les étudiants. Tout comme Freire, elle croit que la participation des étudiants et la pensée critique vont de pair dans ce processus. Quand elle parle de participation, elle veut dire que les étudiants et le personnel scolaire doivent travailler ensemble afin de développer un savoir qui reconnaît les expériences vécues de chacun.

Les étudiants ne doivent donc pas être passifs en classe et subir l'enseignement unidirectionnel d'un maître, ce qui porte à considérer que la participation et la pensée critique doivent donc faire partie de l'éducation dans nos sociétés, si on vise à faire tomber les préjugés et la réduction identitaire. hooks veut profiter de la diversité en éducation pour amorcer ce processus réflexif et de participation à des fins de reconnaissance des discriminations relatives à chacun. Elle explique :

Certainly as democratic educators we have to work to find ways to teach and share knowledge in a manner that does not reinforce existing structures of domination (those

race, gender and religious hierarchies). Diversity in speech and presence can be fully appreciated as a resource enhancing any learning experience. (*Ibid.*, p. 45)

Dans cette citation, il faut comprendre deux choses. Premièrement, elle croit qu'enseigner les théories du *black feminism* aux étudiants blancs est une façon de leur faire prendre conscience de l'idéologie « capitaliste suprématiste blanche patriarcale » qui est prônée dans nos sociétés occidentales (Barrakett & Cleghorn, 2007, p. 105). Ensuite, elle promeut une *co-construction* des savoirs entre les étudiants et les enseignants (hooks, 2003), où les élèves participent à la construction du savoir, cette démarche approchant les personnes de l'autodétermination, où le sujet (l'étudiant) affirme son droit à sa subjectivité, à donner un sens à sa propre vie et à se définir (Demers, Lefrançois, & Éthier, 2015). Ainsi, le travail collectif de reconnaissance est soutenu et développé par chacun, les enseignants et les étudiants, tous y apprenant à travers de la diversité de chacun.

Tout ce travail ne peut pas se faire, non plus, sans déconstruire les préjugés et stéréotypes que le personnel scolaire peut parfois avoir envers les jeunes. Il faut donc que les acteurs scolaires se sentent investis d'une mission d'équité et de justice sociale pour que la démarche fonctionne, occupant donc le rôle d'agent de stimulation à la *co-construction* des savoirs et d'*empowerment* pour les jeunes (Barrakett & Cleghorn, 2007).

Pour cette recherche, les idées de la pédagogie critique ont ouvert la porte à plusieurs considérations théoriques qui allient les aspirations, l'autodétermination, la pleine participation et la justice sociale dans le contexte scolaire. Ce qui a été retenu c'est que l'école, en tant qu'institution qui forme la relève, possède un certain potentiel à accompagner les jeunes dans leurs processus d'émancipation et de transformation de leur société, ainsi que c'est un espace qui peut être égalitaire et qui peut atténuer certains préjugés, tout en favorisant la parole de tous pour y arriver. Dans cette recherche, il n'est pas question de pédagogie critique en soi, mais ces considérations ont aidés à analyser le programme d'intervention au sein d'une école secondaire comme un sujet pertinent visant le bien-être de jeunes à risque d'exclusion sociale, de décrochage scolaire et de délinquance.

Dans le contexte qui caractérise l'objet de cette recherche, ce n'est pas particulièrement de l'apport des enseignants dont il est question, mais davantage de celui des entraîneurs-intervenants, car ceux-ci représentent des acteurs d'éducation qui ont joué un rôle dans les parcours scolaires et sociaux des personnes rencontrées pour cette étude. D'ailleurs, des recherches québécoises ont parlé de l'apport potentiel des intervenants sportifs en regard à l'« épanouissement » des jeunes, car dans un contexte où le sport prend une place importante dans l'expérience scolaire, les entraîneurs occupent une place

centrale dans le développement de l'autonomie (Pour 3 points, 2017) et peuvent enrichir l'accompagnement que les acteurs scolaires offrent aux jeunes (Vil, 2021).

Conclusion du chapitre

En récapitulant, pour tendre vers des aspirations visant le bien-être, il est important d'avoir la possibilité réelle de mener une vie qu'on a envie de vivre, que ce soit en voulant faire partie d'une équipe de sport ou avoir accès aux études postsecondaires, il demeure important de mettre en place les conditions nécessaires permettant aux jeunes plus marginalisés de prendre part pleinement à ces activités. Ces conditions passent alors par la redistribution et la reconnaissance. Par contre, il ne faut pas oublier qu'une pleine participation passe, entre autres, par l'égalité, que ce soit celle de la prise de parole ou de l'autodétermination. Certains types d'espaces peuvent mettre en place un contexte favorisant cette pleine participation et dans ce mémoire, l'école est considérée comme un lieu privilégié pour les apprentissages et la promotion de la justice sociale. Par exemple, elle peut favoriser le dialogue et permettre aux personnes marginalisées d'occuper un rôle primordial dans la transformation de la société, à travers, entre autres, la déconstruction des préjugés. Ces apports théoriques ont été utiles pour envisager le rôle de l'école dans l'émancipation des jeunes et comme un lieu privilégié d'apprentissage du vivre ensemble, car c'est un espace permettant de construire des aspirations de vie qui sont relatives aux intérêts réels et au bien-être d'individus qui sont les futurs adultes de notre société.

Ces appuis théoriques servent à atteindre les deux objectifs principaux de ce mémoire. D'abord, à partir de la parole des participants, j'ai voulu reconstituer leurs parcours et décrire leur vécu. Ensuite, j'ai cherché à comprendre et à dégager certains effets de leur participation à ce programme d'intervention par le sport en contexte scolaire.

CHAPITRE III – Considérations méthodologiques

Ce mémoire vise à répondre à la question : *quels sont les effets à court et moyen terme sur les aspirations de vie et les réalisations de la participation à un programme d'intervention psychosociale par le sport ?* Plus précisément, on s'intéresse à l'impact de cette approche en milieu scolaire sur les parcours de vie de jeunes issues de milieux défavorisés, qui sont à risque de décrochage scolaire, de délinquance et d'exclusion sociale. Un quartier de Montréal et un programme en particulier ont été ciblés pour cette recherche, car ils présentent une importante concentration d'enjeux liés à cette problématique. Après avoir abordé les apports théoriques qui servent de lunettes d'analyse à ce mémoire, ce chapitre présente une approche globale et une épistémologie compréhensive qui ont guidés vers quelques pistes de réponse aux questions de recherche soulevées.

Approche globale : le bien-être, l'intervention et l'action sociale

La posture méthodologique de cette recherche se fonde sur une « approche globale » qui considère que les espaces inclusifs et égalitaires ont le potentiel d'agir comme des leviers à une pleine citoyenneté (McAll, Fournier, & Godrie, 2014). McAll et ses collègues du *CREMIS* ont développé cet angle d'analyse globale qui évite de tomber dans la réduction des réalités des individus, en tentant de comprendre la conception du bien-être chez les populations souvent exclues ou discriminées et cherchant, dans la mesure du possible, à « saisir la personne dans sa globalité », selon différentes dimensions de sa vie (McAll, Fournier, & Godrie, 2014, p. 4).

Ce qui veut dire qu'une intervention envers ces personnes devrait considérer leurs problèmes vécus en soi, mais surtout, reconnaître que la réalité de ces personnes dépend de cinq dimensions : les conditions matérielles de vie, l'insertion ou non dans des relations sociales, leurs conditions de santé mentale et physique, le pouvoir de décision et la manière dont les personnes peuvent se projeter dans le temps présent et dans l'avenir, tout en vivant avec leur passé. Ces dimensions possèdent leurs particularités, mais elles sont aussi interreliées dans une démarche qui tente de saisir ce que signifie le bien-être des personnes dans sa globalité et non en les enfermant dans des catégories. La reconnaissance, la parole et l'autonomie d'action de ces personnes demeurent essentielles à considérer selon cette approche pour parler de bien-être.

En guise d'exemples, cette approche a été utile dans des recherches s'intéressant à des projets intervenant auprès de personnes recevant des services de soutien à domicile (*ibid*), à l'insécurité

alimentaire de personnes marginalisées (McAll & al., 2015) et au soutien de personnes sans domicile avec des besoins élevés ou modérés en santé mentale (McAll C. , 2018).

En regard à certaines particularités du programme à l'étude pour cette recherche, il faut souligner que celui-ci se donne l'objectif d'intervenir auprès de jeunes marginalisés. En les accompagnants parfois durant plusieurs années, les entraîneurs sont en mesure de les suivre à travers leur évolution, à travers le temps, pour saisir et considérer ces personnes dans leur complexité. Pour ces raisons, l'approche globale s'est alors avérée pertinente, car elle est adaptée à l'étude des espaces d'intervention où la reconnaissance et les perspectives d'avenir ne sont pas arrêtées par les effets des contraintes de vie des personnes.

En s'inspirant de cette approche globale, plusieurs perspectives s'ouvrent pour mieux comprendre l'expérience vécue par les participants, mais plus précisément, c'est par l'approche globale que cette recherche tente d'articuler une compréhension de ce que les anciens du programme entendent par le bien-être dans leur vie et pour saisir en quoi, selon eux, leur expérience au sein du programme a influencé leur parcours.

Les récits de vie : (re)construction des parcours de vie et des expériences vécues

Cette recherche est exploratoire et c'est une épistémologie compréhensive qui guide vers une interprétation des sens qu'ont donnés les participants à leurs expériences, de la construction de leurs parcours et de leurs aspirations. En d'autres termes, cette posture a permis d'élaborer une compréhension en profondeur. Pour ce faire, Desmarais suggère d'opter pour une approche méthodologique des récits de vie qui donne une importance prépondérante aux perspectives et expériences des personnes, en plus de « tenir compte de la totalité, de l'historicité, du sens, et de la profondeur d'une expérience de vie [exprimée] » (Desmarais, 2009, p. 371).

Afin de comprendre les effets sur les réalisations et la construction des aspirations en regard à la participation à un programme d'intervention psychosociale par le sport, 15 anciens étudiants-athlètes ont été rencontré pour discuter de leur parcours scolaire, sportif et social. En se servant de la méthode des récits, qui selon Bertaux (2010) permet de saisir les particularités de l'expérience vécue, tout en considérant la subjectivité des acteurs par rapport à leurs expériences, des réponses ont émergé.

La méthode des récits de vie permet de discuter, sous la forme d'une narration, des parcours et de l'expérience vécue dans une situation sociale particulière. Pour ce faire, toujours selon Bertaux (2016), il est important de ne pas isoler l'expérience des participants de leur contexte de vie et d'action. Par

exemple, pour ce mémoire, il est surtout question de la participation des anciens étudiants-athlètes à une équipe de basketball et les parcours scolaires se sont avérés particulièrement pertinents, étant donné que le programme auquel ils ont pris part tente d'intervenir auprès des jeunes au sein d'une école secondaire. Toujours en suivant les recommandations de Bertaux (2010), les récits de vie des individus ont été abordés comme des parcours d'expériences multiples, il était alors important de considérer les autres pans des parcours de vie, comme les événements marquants ou les épreuves qu'ont rencontrées les participants.

La perspective des parcours de vie a été utile pour cette recherche, car cette méthode a permis de découvrir des faits marquants qui n'avaient pas été anticipés et comme le propose McAll (2008), cela a mis au fait des rapports jugés facilitants ou contraignants par les participants. En plus, la dimension spatio-temporelle a permis de mettre en relation le passé (parcours de vie), le présent (routine quotidienne et plaisirs) et les futurs possibles (McAll, Fournier, & Godrie, 2014). C'est alors que les différentes dimensions d'analyse telles que les aspirations ou les expériences scolaires des participants ont été abordé selon une approche globale.

Entretiens semi-dirigés

La construction de la narration des récits de vie s'est faite à partir d'entretiens semi-dirigés pour aborder, comme le conseille Sauvayre (2013), les représentations que les acteurs avaient envers leurs actions et pouvoir discuter de la manière dont les participants interprétaient leurs relations (passées et présentes) avec les autres. De plus, en s'inspirant des travaux de Bertaux (2010), il a été possible de se pencher sur certaines contraintes sociales que les participants ont rencontrées.

Les participants avaient la liberté d'aborder différents sujets ou dimensions de leurs parcours, ils pouvaient aussi approfondir certains détails plus particuliers, tout en présentant des événements marquants (positifs et négatifs), ainsi que des épreuves avec lesquelles ils ont dû négocier dans leur vie. Par exemple, certains ont expliqué avoir rencontré des frontières sociales qui délimitaient ou altéraient leurs champs des possibles et d'opportunités, mais encore, à d'autres moments, sans qu'il y ait de question à ce sujet, certaines personnes ont raconté avoir ressenti une stigmatisation à leur égard. Toutefois, les expériences vécues sont variées et ont, à plusieurs moments, été ponctuée de reconnaissance de la part d'autrui, ce qui a pu ouvrir à de nouvelles opportunités, des réalisations et des perspectives d'avenir.

Pour ce qui est de mon rôle d'intervieweur, j'ai dû ajuster la direction des entretiens selon les sujets abordés par les participants et des allers-retours sur certains sujets ont ponctué les entretiens, car l'objectif était de conserver une discussion dynamique et riche, tout en récoltant des informations qui répondaient aux questionnements de la recherche. J'ai donc posé des questions qui invitaient les participants à aller plus loin sur certains aspects qu'ils abordaient, alors que d'autres questions servaient à la clarification de certains éléments, mais malgré le caractère ouvert et flexible de cette méthode de collecte de données, certaines thématiques ont dirigé les entretiens.

Guide d'entretien

Le guide d'entretien (Annexe) a été construit afin d'aborder les parcours scolaires et sportifs en regard de la problématique et des axes conceptuels de cette recherche. L'objectif était de traiter des expériences scolaires, familiales et au sein du programme sportif, ainsi que des épreuves, des événements marquants, des réalisations et des aspirations. Le caractère flexible de la démarche d'entretiens a laissé la place aux participants afin qu'ils parlent de certaines dimensions plus que d'autres, selon leur propre interprétation de ce qui a le plus façonné leurs parcours de vie.

Afin de récolter quelques informations sur les participants, le guide d'entretien débutait en invitant les participants à se présenter (âge, état civil, enfants à charge, lieu de naissance et lieu de naissance des parents). Pour la suite, le guide d'entretien a été formé en trois sections. D'abord, en entrée en matière, la discussion sur les récits des participants s'intéressait à leur situation actuelle et le parcours de vie depuis l'école secondaire, il était alors principalement question des réalisations, des emplois occupés, des études, des activités ou engagements et de la famille.

Ensuite, il a été question de faire un retour sur les expériences de participation au programme d'intervention par le sport, tout en parlant des relations avec les coéquipiers, les entraîneurs-intervenants et les adversaires, dans l'objectif de comprendre le sens que prenait le sport à cette époque dans la vie des participants. Lors de cette section, les parcours scolaires, le rapport à l'école et certaines relations comme celles avec les collègues de classe, les enseignants et les autres acteurs scolaires, ainsi que la situation familiale et les autres occupations étaient importantes à aborder. Cette partie des entretiens est celle qui a pris le plus de temps en invitant les participants à parler de leurs souvenirs marquants, de leurs réalisations, de leurs perspectives d'avenir et de leurs objectifs scolaires.

Le guide d'entretien se terminait en invitant les participants à expliquer quels sont les impacts perçus de leurs expériences de participation sportive sur leur parcours subséquent, dans le but de saisir, si selon

eux, il y a eu des effets sur leurs études, leurs relations sociales, leurs emplois, bref sur leur parcours en tant que personnes.

Construction du corpus et recrutement

Avant même d'entrer en contact avec les participants ou le coordonnateur du programme qui est à l'étude dans ce mémoire, quelques informations étaient accessibles à l'aide de recherches. Par exemple, plusieurs participants habitent dans des regroupements de logements sociaux, alors que la grande majorité des familles des anciens (88%) du programme sont issues de l'immigration et font majoritairement partie des communautés noires (Gonin, Dussault, & Hébert, 2015). Enfin, les participants ont majoritairement une cote scolaire indiquant des « troubles d'apprentissage » ou des « troubles graves du comportement » (*ibid*, p. 68).

Après avoir obtenu les certifications éthiques nécessaires auprès des institutions concernées, le recrutement des participants a pu débuter et c'est au mois de juillet 2021 que le coordonnateur du programme a accepté d'envoyer une annonce de recrutement, par courriel ou message privé via *Facebook* à 92 anciens qui se retrouvent dans une banque de donnée. Ce sont 32 garçons et 13 filles qui ont accepté de participer à la recherche et cette liste de cinquante personnes, il y avait deux informations qui étaient divulguées : l'année à laquelle ils ont arrêté de faire partie du programme, ainsi que s'ils s'étaient impliqués au sein du programme après leur expérience (la moitié ce sont impliquées). Deux autres informations importantes pour la sélection de l'échantillonnage ont été partagées par le coordinateur du programme : le tiers des anciens sont des filles, et en 2009, le programme a connu un virage où les services offerts aux jeunes ont vu une augmentation grâce à de nouvelles ressources.

Pour sélectionner les participants, il a fallu catégoriser les potentiels participants selon leur genre (1 tiers sont des filles), leur année de départ (avant ou après 2009) et leur niveau d'implication (Oui ou non). Pour la suite, un mode d'échantillonnage de convenance a été priorisé (Patton, 2002; Creswell, 2007), alors que ce sont les premiers qui ont été rejoint et qui répondaient aux profils des catégories qui ont pris part à la recherche. En tentant de respecter les proportions nommées plus haut, 24 personnes ont été sélectionnées aléatoirement et contactées, mais ce sont 15 personnes qui ont répondu et qui sont devenues les participants et les participantes de cette recherche : 5 filles et 10 garçons. Huit d'entre eux se sont impliqués dans le programme après leur passage au sein du programme. Enfin, neuf ont pris part au programme avant 2008, contre 6 qui ont quitté après 2008.

Les participants sont tous majeurs, ayant entre 21 et 33 ans, mais aucune information préalable ne permettait de savoir si les participants contactés étaient issus de familles immigrantes, s'ils étaient des personnes Noires ou même s'ils avaient une cote scolaire ou des problèmes particuliers à l'adolescence. Lors des entretiens, il a été possible de noter qu'un seul participant avait grandi au sein d'une famille qui était au Québec depuis plus de 3 générations et ils étaient 10 personnes qu'on peut décrire comme des personnes noires. Au-delà de ces considérations, une représentation relativement hétérogène des caractéristiques sociales des participants a été observée lors des entretiens. Par exemple, certains ne présentaient pas de problèmes majeurs et ont affirmé ne pas nécessairement représenter la population cible de cette recherche, mais leur participation a toutefois permis de rencontrer des profils différents, ce qui demeure assez représentatif de la population qui a participé à ce programme.

Entrée sur le terrain et déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés durant l'été 2021, lors d'une période de relâchement des restrictions de contact liées à la pandémie de Covid-19. Certains participants ont été rencontrés par vidéoconférence à l'aide de la plateforme *Zoom* ou à des endroits extérieurs déterminés par les participants. L'objectif était de faciliter leurs déplacements, tout en favorisant leur confort et leur liberté de parole. Selon Pires (1997), le fait de laisser le choix aux participants permet de mettre en place un espace favorable à faire émerger un discours riche pouvant contribuer à la progression de la recherche.

Avant de procéder aux entretiens, les participants ont lu et rempli un formulaire qui confirme qu'ils acceptaient de prendre part à cette recherche. Tous ont accepté que les entretiens soient enregistrés, ce qui a permis à l'interviewer de ne pas prendre de notes durant les entretiens et de se concentrer sur la conversation avec les participants.

Les entretiens semi-dirigés ont comporté quatre sections ouvertes : d'abord, nous avons abordé leur situation actuelle et leur parcours de vie depuis la fin de l'école secondaire. Ensuite, nous avons fait un retour sur leurs expériences à l'enfance et leur participation aux activités offertes par le programme d'intervention psychosociale par le sport de leur école secondaire. Nous avons ensuite discuté de l'impact perçu de cette expérience de participation sur leur parcours de vie subséquent. En guise de clôture aux entretiens, j'ai remercié les participants de leur contribution en recueillant leurs commentaires sur le déroulement de leur expérience au sein de cette recherche et tous les participants ont affirmé vouloir être mis au courant des suites de ce mémoire.

Démarche d'analyse

Comme le suggère Bertaux (2010), l'analyse des récits de vie a passé par un processus qui a débuté dès la collecte des données et qui s'est poursuivi tout au long de la recherche. En suivant aussi les recommandations de Pires (1997), dès la collecte des données, un premier tri a été fait afin de fixer un regard sur certaines choses et en exclure d'autres qui semblaient moins utiles à l'objet de recherche.

La transcription des enregistrements d'entretiens a été faite à la suite de toutes les rencontres avec les participants et les verbatim des discussions ont tous été renvoyés aux participants à des fins de validation des informations transcrites. Aucun logiciel de transcription ou d'analyse n'a été utilisé pour cette recherche, mais cette transcription a permis une première riche écoute des entretiens qui a permis de cibler des thématiques qui sont ressorties des récits.

Comme le rappelle Demazière (2007), les répondants n'ont pas toujours respecté la chronologie des faits dans leurs rétrospections, il donc a fallu reconstituer les discours selon une chronologie respectant les parcours avant de croiser les témoignages selon les thèmes qui ont été relevé. Ces étapes préalables à une analyse sémantique ont servi à conserver l'essentiel des discours et relever des similitudes ou dissensions.

Dubar et Demazière (1997) apporte l'idée d'analyser la parole et le sens que donnent les participants lors des entretiens de type biographique comme étant dynamiques, en rapport avec les différentes temporalités et espaces qui ont ponctué les parcours de vie des participants. En ce sens, les parcours de vie des participants ont été traités comme des processus en constante évolution, faisant ressortir des redéfinitions d'actions des individus, tout en tenant compte des rapports sociaux dans les contextes précis. De ce fait, comme le suggère Demazière (2019), il a été possible de décrire et comparer les parcours en identifiant des normes, des contraintes, des obligations, des occasions et des épreuves qui ont structuré les réalités sociales des participants.

Après l'analyse diachronique, une co-construction entre le discours narratif et la subjectivité individuelle du chercheur a été articulée dans l'objectif de comprendre les effets de la participation à ce programme sur la suite des parcours. Ensuite, l'analyse des récits s'est continuée selon une approche globale, tout on considérant les apports théoriques qui sous-tendent cette recherche et ce processus a menés vers quelques pistes de compréhension des sens que les participants ont donnés à leurs expériences au sein de ce programme d'intervention. En plus de relever quelques effets à moyen terme, trois grands effets sont revenus dans les discours : 1- des opportunités ont agrandi leurs champs des possibles; 2-

l'inclusion leur a permis de s'inscrire différemment dans le social; 3- ils ont développé des apprentissages et des valeurs qu'ils se sont réappropriés.

Enjeux éthiques, limites et défis de la recherche

Dans le cadre de ce type de recherche, la confidentialité et l'anonymat sont importants à assurer, c'est pour cette raison que les participants et moi-même avons rempli un contrat à cet effet. De plus, il est compréhensible que certaines personnes ne soient pas à l'aise de voir leur nom dans un travail universitaire ou qu'on puisse retracer leur parcours, et surtout, considérant le fait que la population gravitant autour de ce programme est restreinte et que quelques informations nommées par des anciens sont délicates. Donc, par souci de confidentialité, aucun nom n'est indiqué dans le texte, car l'objectif de cette démarche est d'éviter, au mieux possible, qu'un autre ancien, ou qui que ce soit, puisse faire des associations entre l'évolution des parcours et l'identité des participants. Seul un code est indiqué à la fin des citations en retrait pour démontrer que plusieurs répondants contribuent à la richesse qualifiée de ce mémoire. Ce dernier est constitué de deux informations, soit la lettre « F » pour indiquer que le sexe de la personne est féminin ou la lettre « M » qui indique que la personne est de sexe masculin, suivi ensuite d'un chiffre qui respecte l'ordre des entretiens. En guise d'exemple, le code (F5) indique que c'est la 5^e personne de sexe féminin rencontrée qui prend la parole, alors que le code (M10) indique que c'est la 10^e personne de sexe masculin qui prend la parole.

Pour ce qui est de l'analyse, il fallait faire attention aux pièges d'une étude du contenu qui réduirait les propos des participants et il n'était pas question de faire une restitution de l'intégralité des propos, de porter un jugement ou de tenter de révéler des vérités cachées par les participants. Par respect envers les participants et leur parole, j'ai tenté de garder en tête le contexte dans lequel s'inscrivent les informations recueillies lors de la recherche. Évidemment, je ne considère pas que j'ai pu développer une compréhension qui s'applique à tous les anciens participants de ce programme d'intervention par le sport, mais la réflexion générale sur la construction du sens et des aspirations, en regard à la participation à ce genre d'équipe sportive, semble pertinente quand on part de l'expérience vécue et de l'interprétation de personnes concernées.

Au mieux possible, j'ai tenté de refléter adéquatement la représentation des participants, mais plusieurs dimensions de leurs parcours de vie ou de leurs expériences sportives et scolaires n'ont pas pu être étudiées dans le cadre de cette recherche. Mon manque d'expérience et de ressources sont en partie à considérer ici, mais en utilisant mon jugement et en me basant sur ma propre expérience de sportif à l'école, je me suis concentré sur certains aspects et j'en ai mis d'autres de côté. Lors de l'analyse, j'ai

tenté de laisser une certaine place à la critique, tout en m'éloignant d'un point de vue partisan, mais priorisant une posture exploratoire et compréhensive. J'ai donc voulu répondre à la problématique formulée, de dégager différentes pistes de solution visant la justice sociale, de respecter au mieux les angles d'analyse prioritaires pour cette recherche, ainsi que les objets conceptuels qui ont été déterminés.

Le type d'échantillonnage comporte aussi quelques biais. Par exemple, je savais avant même de rencontrer les personnes de cette recherche que la moitié sont revenues s'impliquer au sein de leur ancienne équipe. Or, on peut comprendre que participants de cette recherche ont une représentation généralement positive de leurs expériences, tandis que les personnes que nous n'avons pas pu rejoindre auraient peut-être une perspective et des parcours de vie différents.

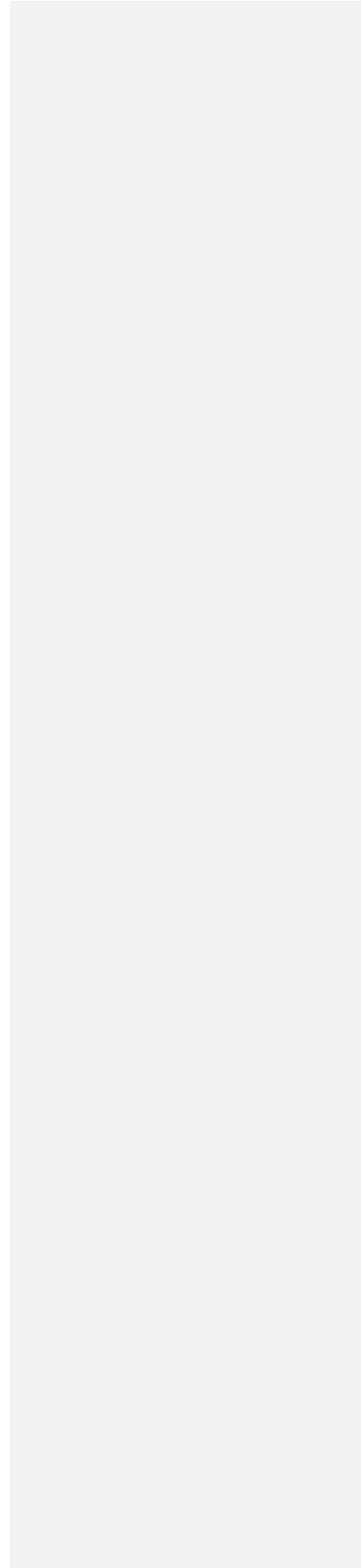
Conclusion du chapitre

L'approche méthodologique générale de cette recherche s'inspire de la théorie du bien-être selon une approche globale développée au *CREMIS*. En y intégrant des conceptions issues de la sociologie de l'éducation, nous verrons que cette démarche a ouvert la porte à des considérations sur la construction des aspirations en regard à l'espace scolaire, sportif et d'intervention. Cette recherche articule une étude compréhensive et globale des expériences des participants, alors que la méthode de collecte de données et d'analyse offre une perspective différente en comparaison des précédents travaux qui ont été faits en regard des effets de la participation à ce programme d'intervention. En effet, les types de questions et la posture compréhensive selon une approche globale à amener à poser un regard exhaustif sur le savoir expérientiel d'anciens du programme et des considérations qualitatives différentes sur les effets à moyen et long terme par rapport à ce qui a été étudié sur ce même sujet ressortent de cette démarche.

Plus précisément, l'objectif de recherche est de comprendre si ce type de programme sportif représente une piste de solution pertinente pour créer des brèches dans les inégalités afin de viser une certaine justice sociale dans le contexte scolaire. Avant de passer en revue les parcours et d'aborder les analyses de ce mémoire, en guise de rappel, voici les questions qui orientent cette recherche :

Question principale : *Quels sont les effets à court et moyen terme sur les aspirations de vie et les réalisations de la participation à un programme d'intervention psychosociale par le sport ?*

Sous-question : *Quelles ont été, selon les participants, les conséquences de leur participation au programme, en termes de possibilités d'action, de rapports sociaux et d'intégration, de reconnaissance et d'opportunités ?*



Chapitre IV - Parcours avant la participation au programme

En partant des réflexions et des discours élaborés par les participants, les chapitres traitant des parcours présentent ce qui est ressorti lors des entretiens et vont mettre la table pour le septième chapitre qui présente les analyses de cette recherche. Étant donné le sujet de ce mémoire, les anciens du programme ont raconté leur parcours en se mettant en scène à travers d'environnements relationnels et sociaux qui varient entre leur famille, leurs relations sociales, plus largement, au sein de l'école, du sport, et du travail. Les participants ont parlé des défis qu'ils ont vécus, des réalités contextuelles dans lesquelles ils évoluaient et des rapports envers autrui qui sont différents d'un individu à l'autre. Il faut préciser que certaines personnes de cette recherche ne sont pas nécessairement représentatives de la population ciblée par le programme d'intervention. Par exemple, elles n'ont pas toutes abordé de grands problèmes vécus lors de leur jeunesse qui nécessitaient une intervention psychosociale une fois arrivée à l'école secondaire, mais dans l'objectif de mettre en relation des réalités divergentes, il est pertinent de mettre en dialogue ces parcours avec ceux qui représentent le public cible du programme.

Grandir au sein d'un contexte de forte stabilité familiale : vivre avec un filet de sécurité

Les entretiens ont permis de mieux comprendre dans quel contexte de vie ont grandi les participants. En réfléchissant sur leur enfance et leur parcours scolaire dès l'école primaire, ils ont dévoilé comment ils étaient à cette époque et ont parlé de leur vie familiale, tout en mettant en lumière le type d'implication familiale et le soutien dont ils ont pu bénéficier dans leurs parcours. D'ailleurs, l'environnement familial occupe une place prépondérante dans leurs discours.

Parmi les 15 personnes qui ont pris part à cette recherche, un peu plus du tiers ont affirmé avoir vécu avec leurs deux parents jusqu'à l'âge de leur majorité⁸. Sans pour autant que cette condition soit suffisante pour qu'il y ait une stabilité, on peut remarquer que pour eux, le fait d'avoir été accompagné par deux parents a été bénéfique pour leur parcours. En effet, dans ces cas, la situation familiale a offert un encadrement adapté et un soutien pour faire face aux défis rencontrés lors de cette étape de leur vie. En guise d'exemple, abordons le contexte familial d'une participante qui a expliqué que sa mère s'assurait qu'elle n'embarque pas « dans les mauvaises influences » à l'école, alors que son père, qui est enseignant au secondaire, l'aidait sur le plan académique. Cette aide ne s'arrêtait pas là, car elle considère que sa famille était du genre à « se soutenir » entre eux, que c'est « vraiment dans cette

⁸ 6 participants sur 15 ont vécu avec leurs deux parents jusqu'à leur majorité.

ambiance-là [qu'elle a] grandi. » Elle n'a pas fait part de problèmes particuliers vécus lors de son enfance et le fait que ses parents veillaient à ce qu'elle s'éloigne des *mauvaises influences* semble avoir aidé à cette réalité, elle qui a constaté la difficulté relative dans laquelle d'autres amis du quartier ont grandi.

Tout comme celle-ci, un autre participant n'a pas souligné avoir vécu des événements difficiles lors de sa jeunesse, même que lors de l'entretien, il a cru bon de préciser qu'il ne représente pas « le participant type, la personne visée par le programme », car il considère qu'il était « très discipliné » à l'école et qu'il a « toujours eu de très bonnes notes ». À l'époque de sa scolarité primaire, ses parents étaient très impliqués, en fait, à l'école alternative qu'il a fréquentée, l'implication des parents était un principe important et il a donc profité d'un soutien accru de la part de ses parents lors de ses études, en plus d'avoir un tempérament assez calme et discipliné à l'école. Dans leurs cas, on peut remarquer que la solidarité familiale a favorisé un encadrement important pour maintenir une certaine stabilité, notamment sur le plan scolaire.

Dans le cas d'autres participants ayant rencontré des épreuves durant leur enfance, la famille semble également avoir joué un rôle significatif permettant d'assurer un élément de stabilité sur lequel s'appuyer, tel un filet de sécurité ou une bouée de sauvetage. Chez une d'entre eux, la solidarité familiale prenait ce genre de forme et n'ayant pas le français comme langue principale à la maison, sa famille parlait « anglais, français, portugais, tout mélangé ». Cette participante a grandi avec une mère anglophone, qui « a fait son école en anglais », alors que pour son père qui « n'a pas fait son secondaire 5 », elle considère que « son français était *boff* ».

En parlant de leur *slang* familial, elle l'a qualifié avec fierté de « beau vocabulaire », mais si elle trouve que leur langage familial possède son charme, il n'en demeure pas moins qu'elle juge avoir « vraiment de la misère en français » et avoir eu « plus ou moins confiance en [elle] » lors de ses examens à l'école. Cette difficulté langagière l'a suivie tout au long de sa scolarité, elle qui a suivi l'entièreté de son parcours en langue française malgré tout. En considérant les difficultés qu'elle a vécues, elle raconte que sa mère a fait des études postsecondaires, ce qui représente un haut niveau quand elle compare le niveau de scolarité parental d'amis et d'anciens collègues de classes. Cette participante s'est sentie appuyée dans la poursuite de ses études et elle juge que ses parents ont pu lui offrir ce dont elle avait besoin sur le plan matériel.

D'autres participants ont reconnu l'importance de leurs parents pour surmonter des problèmes, toutefois, les défis rencontrés n'étaient pas nécessairement le produit de leur culture familiale comme c'était le cas avec la dernière participante. Comme pour la majorité des personnes qui ont pris part à cette recherche, les parents d'un autre participant n'ont pas complété une équivalence de 5^e secondaire et cette réalité est venue avec le fait qu'ils n'avaient pas toujours les outils nécessaires pour l'appuyer sur le plan académique. En décrivant les effets de ce contexte sur son cheminement scolaire, il explique :

Mes parents, c'est une première génération ici. Alors, ils n'ont pas les études comme moi j'ai. Alors eux, ils ne s'attendaient pas trop à me guider [...]. C'est sûr qu'ils s'impliquaient à savoir comment j'allais, puis, c'est quoi mes notes, est-ce que ça va bien ? (M3)

Il se souvient qu'il ne comprenait pas trop comment se comporter conformément aux normes qui peuvent circuler dans une cour de récréation. À cette époque, il relevait des défis pour se faire accepter par les plus vieux de son quartier et il s'est lui-même qualifié de « petit tannant » en regard de cette époque, en se rappelant qu'il était même « la personne ressource pour se battre ». Face à cette situation, ses parents tentaient de le raisonner, de lui apporter du soutien émotionnel, combiné à des pratiques disciplinaires pour l'amener à réfléchir sur ses comportements en contexte scolaire, ce qui lui a apporté une grande contribution. Pour ce faire, ils pouvaient, par exemple, l'envoyer réfléchir dans sa chambre. Il croit que les interventions de ses parents lui ont permis de commencer à prendre conscience des effets néfastes que pouvaient avoir ses actions sur les autres. Malgré le manque de scolarité de ses parents, ceux-ci étaient derrière lui, l'encourageaient et l'ont accompagné afin qu'il puisse ajuster son comportement à l'école et envers les autres, ce qui l'a aidé pour la suite de son parcours scolaire. Il croit qu'il est devenu « beaucoup plus sage », en partie parce qu'il ne voulait pas « décevoir » ses parents. Donc, le fait qu'il voulait que ses parents soient fiers de lui l'a convaincu d'arrêter de tout faire pour être accepté par les autres et de réfléchir autrement avant de poser des gestes qui pourraient être réprimandables.

Un autre participant a manifesté le même genre de reconnaissance envers ses parents. Sa famille résidait dans un plan d'habitations à loyers modiques (HLM⁹) et cet environnement, où il a grandi une bonne partie de sa jeunesse, comportait son lot de mauvaises influences et de risques au quotidien. Il se rappelle que « c'était très chaud, il y avait les gangs de rue, il y avait les motards, [j'] étais exposé à tout ça » et il ne cache pas le fait qu'il a côtoyé des amis qui sont tombés « dans la délinquance ». En

⁹ Habitations à loyers modiques

admettant que de grandir dans ce milieu ne fût pas facile, il insiste sur le fait que sa famille a « fui la guerre » de leur pays natal et pour lui, c'était donc clair à l'époque, qu'il n'est « pas venu ici pour échouer ». Il croit que c'est l'éducation de ses parents qui lui a permis d'avoir « une bonne base, malgré qu'on déraile toujours ». Sans idéaliser les choses, il donne l'exemple qu'il avait « déjà la tête enflée » et qu'il n'écoutait pas les indications de ses entraîneurs sportifs quand il est arrivé à la première école secondaire qu'il a fréquenté. Après une altercation avec un entraîneur de basketball, il a été suspendu de l'école et il a dû rencontrer la direction avec ses parents. À ce moment, devant le directeur, il a dit à son père qu'il ne voulait « pas retourner » à cette école. En plus de ce conflit qu'il cherchait à oublier, son père a pris en considération le fait que son fils voulait changer d'école pour joueur au basketball dans une autre équipe qu'il avait dans sa mire et dans laquelle il estimait que son fils allait mieux s'entendre avec les entraîneurs. Ces éléments ont fait en sorte que ce participant a finalement changé d'école.

Ces deux derniers cas démontrent que malgré quelques écarts de conduite, leurs parents ont pu intervenir et les aider à améliorer leur situation, c'est aussi le cas pour une autre participante qui explique avoir grandi dans un contexte où la situation socioéconomique familiale exigeait une certaine « résilience ». Plus largement, elle croit que : « dans [sa] communauté, on réalise très jeune que la vie va être difficile », mais selon elle, le fait que ses parents travaillaient beaucoup les a poussés à « responsabiliser » leurs enfants très jeunes, alors qu'elle pense que ces derniers voulaient qu'elle et sa sœur puissent « prendre soin des jeunes » de la famille pendant leur absence. Par exemple, elle se souvient qu'à cette époque, ses temps de jeux pouvaient parfois être réduits pour apprendre à cuisiner avec sa mère. Elle raconte : « j'avais 6 ans et [mon père] m'enlevait mes poupées. Il me disait [...] tu dois apprendre comment faire à manger. » Les responsabilités des deux sœurs se traduisaient parfois par le fait de cuisiner les repas quand leur mère devait s'absenter quelques jours pour aller aux États-Unis y acheter des articles pour la maison et de la nourriture moins chère qu'au Canada afin de pouvoir « compléter les fins de mois ».

Le fait que les deux sœurs ont assuré de grandes responsabilités ensemble, aussi jeunes, a instauré une relation très serrée entre elles et ces dernières étaient même devenues « inséparables » à l'école. Par contre, sa sœur était plus vieille d'une année et lors de son départ pour l'école secondaire, cette répondante a dû se faire ses « propres amis » et se « découvrir » en tant que personne. Cette expérience a été mouvementée pour celle qui se qualifiait d'enfant introvertie, car du jour au lendemain, elle s'est mise à intimider des collègues de classe pour relever les défis qu'on lui donnait :

J'ai essayé de me découvrir, donc c'était une explosion de traits de personnalités qui étaient dérangeants, j'avais même été à un doigt de me faire renvoyer de l'école primaire. Il faut le faire ! Mon père m'a calmé, je suis entrée dans les rangs et j'ai été élève méritante. Je pense que cette personnalité, que j'appelle un peu bipolaire, je suis calme et je peux être énervée, mais énervée extrême, je suis un peu les deux. (F5)

Face à ces moments de découverte et d'intimidation, son père est intervenu et ce moment n'aurait pas duré longtemps, elle insiste sur le fait que son « père a cassé ça ». Pour la suite de son parcours scolaire, cette participante considère être revenue à ses habitudes plus « discrètes », alors que ce redressement lui a permis de recevoir des prix récompensant ses bons résultats scolaires et une invitation dans un camp d'été. Pour elle, ces expériences ont été gratifiantes. Or, par son intervention, son père l'a indirectement aidée à recevoir ces gratifications et elle croit que ces moments l'ont « fait grandir ». En somme, ce dernier cas s'ajoute à celui des cinq autres participants et témoigne à nouveau des effets bénéfiques d'une forte présence familiale au sein des parcours des participants ayant rencontrés certaines embûches.

Trois autres cas renforcent cette idée que la famille peut fournir une certaine stabilité de vie, malgré des embûches importantes. Par exemple, un participant a dû surmonter un processus d'immigration déstabilisant et après avoir grandi avec sa sœur au sein de la famille de son père, une catastrophe naturelle a précipité son départ de son pays d'origine, faisant en sorte qu'il sa mère et ses frères au Canada. Ce dernier ne peut pas oublier son atterrissage « en plein hiver », où il n'avait « pas de manteau », pour lui, « c'était quelque chose ».

Heureusement pour lui, il avait tout juste eu le temps de compléter sa scolarité primaire, mais à part les gens de sa maisonnée, il connaissait ses grands-parents maternels qui habitaient près de chez lui. Il souligne donc qu'à sa première année au secondaire, il trouvait son expérience « difficile » parce qu'il était « gêné, toujours dans [son] coin », il y connaissait seulement son grand-frère qui est né ici. Or, il a été déboussolé par son immigration rapide et le fait de ne connaître presque personne en arrivant, mais il avait tout de même une grande famille, dont ses grands-parents chez qui il allait dîner durant les jours d'école et qui l'encourageaient beaucoup dans ses études. Son frère a aussi contribué positivement à son intégration, car ce dernier jouait au basketball au sein de l'équipe de l'école secondaire et c'est qui a convaincu ce participant d'essayer ce jeu (en ajouter une poussée de croissance en 2^e secondaire). Avant cela, il allait s'inscrire au soccer qui représentait le seul sport qu'il avait pratiqué dans son enfance, mais il se souvient que c'est quand il a commencé le basketball qu'il s'est fait des amis.

Un autre participant a vécu une arrivée déstabilisante au pays, mais contrairement au dernier cas présenté, où le participant a réussi à trouver rapidement un certain confort dans sa situation familiale, ce dernier a eu de la difficulté à trouver ce point d'ancrage et il est passé à travers plusieurs déracinements et épreuves avant cela. Alors qu'il vivait chez sa mère, il a déménagé plusieurs fois, ce qui arrivait avec des changements d'école. À la première école primaire qu'il a fréquentée, il se rappelle qu'il n'y avait « pas beaucoup de Noirs » et pour réussir à s'intégrer, il spécifie : « [je] me tenais beaucoup avec des Québécois ou d'autres ethnies. » Dans un contexte d'instabilité socioéconomique, ce dernier se rappelle que sa mère travaillait fort pour s'occuper et rendre heureux ses sœurs et lui. Après quelque temps, où elle a eu recours à l'aide sociale, elle est allée étudier à l'Université, mais sans savoir pourquoi il explique qu'« elle n'a pas travaillé » dans le domaine lié à ses études, mais elle a plutôt eu des « des jobs ici et là, agente de stationnement, livrer des journaux, n'importe quoi pour trouver de l'argent ». Suite à plusieurs changements d'appartement et d'école, sa mère a réussi à avoir accès à un HLM et ce participant se souvient que les espaces libres de ces plans d'habitations étaient souvent occupés par « des délinquants », dont certains sont devenus ses amis, un peu comme un autre participant en a fait part lors de son entretien.

À l'inverse de ce dernier, l'influence de ces personnes entraine souvent en conflit avec ce que sa mère lui demandait, car ses amis pouvaient rentrer tard, manger ou dormir ailleurs, alors que lui n'avait pas le droit de se conduire de cette façon :

Moi, quand je suis à la maison, pour ma mère, je ne suis pas un Québécois, je suis un [Africain], tu comprends ? J'ai cette culture-là que je dois respecter, de pas rentrer trop tard, manger à la maison, pas aller manger chez les gens, pour les Noirs c'est comme montrer que t'as des besoins quand tu vas manger ailleurs. [...] Moi je me battais un peu dans ces deux côtés-là. (M6)

Il pouvait arriver que ses amis se moquent de lui, car il écoutait sa mère qui lui interdisait de flâner dans les rues trop tard. Son désir de se faire accepter l'a suivi jusqu'à l'école secondaire, alors qu'il a encore connu plusieurs autres changements d'école et il se rappelle : « on *foxait*¹⁰ tous nos cours, on fumait, on buvait. [...] Je faisais juste suivre le mouvement pour essayer de me faire accepter ». Il reconnaît que son parcours devenait de plus en plus sinueux, c'est alors que sa mère l'« a envoyé en Afrique » pour vivre avec son père, car elle voyait que ses fréquentations avaient une mauvaise influence sur lui. Il y est resté deux ans et il qualifie cette expérience de « choc culturel » en ayant pris « conscience qu'il y a de la pauvreté » là-bas, ainsi qu'il y a « plusieurs jeunes garçons [qui] sont non scolarisés ». Il croit que ces

¹⁰ Manquer ses cours délibérément pour aller faire d'autres activités

constatations ont changé ses perspectives sur sa situation socioéconomique de retour au Québec. Il a d'ailleurs réalisé que malgré une situation financière instable, sa mère s'occupait de lui « de la tête aux pieds », mais ce dernier était devenu habitué aux complications scolaires à son retour au Québec et il n'était pas au bout de ses peines :

Les cours que j'avais faites [en Afrique], c'est comme si ça valait rien ici, c'est comme si j'avais rien fait là-bas, je devais refaire des examens d'équivalence et tout. Quand je suis revenu ici, ils m'ont mis en secondaire 3. (M6)

En plus de ses difficultés scolaires, il retombait tranquillement dans ses mauvaises habitudes pour lesquelles sa mère l'avait envoyé chez son père, mais réalisant cela, sa mère est intervenue différemment cette fois-ci, faisant des pieds et des mains pour faire en sorte que son fils puisse s'inscrire dans l'équipe de football de son école, quitte à payer « en retard ou en plusieurs versements ». Ce dernier pense que sa mère a réalisé et que le sport l'éloignerait des « conneries » dans lesquelles il retombait, dans un quartier qui « commençait à être chaud » et où il cherchait sa place en tant qu'adolescent.

Sans être passé par un processus d'immigration déstabilisant comme l'ont fait les deux derniers participants, un autre a tout de même vécu la rupture amoureuse de ses parents, mais il ne semblait pas avoir été affecté négativement par cette situation, même que jusqu'à la fin de l'entretien, son discours laissait croire qu'il avait vécu une enfance tranquille, lui qui raconte avoir joué « une bonne partie de [sa] vie » à des jeux vidéo. Malgré les déménagements de sa mère et la séparation de ses parents, ce participant a grandi dans un environnement familial relativement confortable, lui qui a expliqué que ses « parents n'avaient pas de problèmes financiers » et qu'ils possèdent un niveau de scolarité élevé, ce qui leur a permis d'occuper des emplois dans le domaine de l'enseignement.

Il a « toujours un peu vécu dans le quartier », car même si ses parents se sont séparés, que sa mère a bougé un peu », son père a conservé la maison familiale qui leur appartenait, ce qui a fait en sorte que ce participant a pu conserver un pied-à-terre pas trop loin de son école. Le fait d'avoir une situation socioéconomique favorable, d'avoir des parents hautement scolarisés pour l'aider dans ses études et une maison familiale près de son école a contribué à une certaine stabilité dans sa vie.

De manière générale, pour ces neuf personnes, l'environnement familial peut-être envisagé en tant que « filet de sécurité », c'est-à-dire comme un réseau de soutien affectif qui assure des conditions matérielles et qui orientent lors dans les choix, tout en veillant au bien-être. Ces participants ont donc pu compter sur leur famille pour orienter leurs parcours de vie et certains ont d'ailleurs clairement

exprimé que cette situation les a aidés à surmonter des moments « chauds » et des embûches qui se sont présentés dans leurs parcours. Même qu'à certains moments, la famille a été un élément positif auquel se rattacher et « se soutenir », alors que des « mauvaises influences » à l'école ou dans le quartier pouvaient jouer à contresens. Ces considérations laissent présager que le profil de ces participants ne nécessitait pas une intervention par le sport lors de leur passage à l'école secondaire, mais nous verrons plus loin que certaines situations sociales et familiales sont plus complexes qu'elles peuvent paraître et que certaines personnes évoluent au sein d'un filet de sécurité « troué ».

Grandir au sein d'un contexte familial offrant moins de stabilité : vivre avec un filet de sécurité troué

L'environnement familial n'a pas pu offrir à tous les participants un point d'ancrage assurant une stabilité face aux défis qu'ils ont rencontrés avant la participation au sein du programme d'intervention par le sport. Parfois, le contexte familial a même ajouté une couche de complexité à ces parcours.

Dans un cas, par exemple, une des participantes a vécu la séparation amoureuse de ses parents, alors qu'elle avait « peut-être 2 ou 3 ans ». Malgré que son « père n'était pas trop présent » à cette époque, elle précise qu'elle savait « c'était qui », ce n'était donc « pas un inconnu » pour elle, mais elle a passé la majeure partie de son enfance avec sa mère, dans une ambiance qui n'était pas toujours paisible, faisant en sorte que ce qui s'y passait était le problème principal pour cette participante. Elle a expliqué que sa mère subsistait avec très peu de moyens financiers, passait la majeure partie de son temps à la maison et qu'elle avait également un problème lié à sa consommation d'alcool, tandis qu'elle avait de la difficulté à encadrer sa fille dans ses écarts de conduite. Les difficultés vécues par sa mère et l'absence de repère ont contribué à instaurer un contexte de vie hostile, dans la mesure où la violence s'est installée dans leur quotidien et leurs conflits ont perduré jusqu'à ce qu'à l'époque de l'école secondaire. À ce stade, cette participante était plus âgée et il pouvait arriver qu'elle et sa mère se battent dans la maison.

La famille a apporté une couche de complexité à d'autres participantes. Dans un cas, les problèmes rencontrés n'étaient pas en lien, comme dans le cas précédent, avec des conflits qu'elle entretenait avec ses parents, mais de conflits entre eux. Cette participante était une étudiante performante et avait un accompagnement scolaire de la part de son père qui détient un diplôme d'études supérieures. En fait, l'éducation n'était « pas négociable » chez elle, mais après avoir connu une enfance « sans problème avec l'argent », sa famille a vécu une modification importante de leur situation socioéconomique. Elle a expliqué que sa « famille vient de la bourgeoisie qui a chuté » et que cette chute est venue avec la perte de leur maison et « une grande frustration » au sein de la famille. À

force de mésententes, ses parents se sont séparés, ce qui a encore plus fragilisé la situation financière dans laquelle elle a grandi. Elle et ses sœurs se sont retrouvées à vivre « dans les HLM » avec leur mère et elles ont dû parfois se tourner vers « la friperie » pour acheter leurs souliers et, par moment, elles n'avaient « rien à manger ». À cette époque de son enfance, sa situation familiale n'a pas été réconfortante et n'était pas valorisante pour elle :

C'est le déclencheur de tout ce qui suit, mes parents se sont séparés et c'était une très mauvaise séparation, très très sale, avec les enfants impliqués, les injures, les batailles pour la garde. C'était difficile et ça nous a beaucoup affectés, beaucoup affecté. Je pense que ça nous a fragilisés. [...] Mon entrée [à] l'école est devenue à partir de ce moment-là, l'endroit où je devais exceller, réussir pour tout ce qui allait pas. [...] Les problèmes en dedans sont venus des problèmes à la maison, je me suis dit que j'allais pas donner l'opportunité à mes parents de gâcher mon école. (F2)

C'est surtout les drames familiaux qui ont eu des effets sur son « estime », mais à la suite de cette chute, elle ne voulait pas rester les bras croisés et elle a pris cette condition comme source de motivation pour exceller à l'école, ainsi que de tenter de sortir de la pauvreté qui l'a percutée. L'école est donc devenue l'endroit où elle se donnait le devoir d' « exceller, réussir pour tout ce qui n'allait pas ». Elle ne démord pas en soutenant: « pour moi, c'était difficile. D'où mes motivations de trouver un job payant, c'est absolument primordial dans ma vie, à cause de ça. » Par-dessus le marché, elle s'est mise à accepter l'aide que les gens pouvaient lui offrir, parce qu'elle ne voulait pas « devenir comme [ses] parents qui refusaient de l'aide ».

Un autre participant est passé à travers de grands drames familiaux qui ont frappé sa maisonnée. Du jour au lendemain, alors qu'il vivait dans une grande maison multigénérationnelle, tout a basculé dans sa vie :

Mon père est mort quand j'avais 9 ans, ma grand-mère tout de suite après, mon grand-père juste avant. [...] La maison où j'habite, il y avait mes grands-parents qui habitaient là, un oncle, moi, ma mère, mon père, mon frère et un ami de la famille, c'est comme une grosse maison familiale. (M8)

Après, sa mère s'est retrouvée seule :

Toute seule. Attends, c'est pas fini, elle a perdu son père à elle. Après ça, [...] la chicane familiale pour savoir qui va avoir les parts de la grand-mère, parce que ma mère a décidé d'acheter la maison. Son frère s'est fait assassiner. [...] Ce que ça fait, un enfant, j'ai juste bloqué les émotions, Pow ! J'ai juste pas laissé rien sortir. (M8)

Après ces événements, sa mère, qui ne se sentait plus apte à s'occuper de son éducation, a décidé de l'envoyer dans un pensionnat, loin de chez lui. Il a expliqué qu'elle en avait tellement sur les épaules, qu'elle n'arrivait plus à s'occuper de lui :

Un moment donné, ma mère avait de la misère à s'occuper de tout, à gérer. Elle était comme, je vais envoyer mon fils pensionnaire, j'ai été comme 3 ans dans une école privée en fin de primaire. [...] Me faire changer d'école, ça m'a un peu ... [Silence]. En même temps, il fallait, elle ne pouvait pas s'occuper de moi. Aussi, elle buvait beaucoup, le fait de me placer, ils vont m'éduquer. (M8)

Il a fait sa scolarité primaire à l'école du quartier avec ses amis et il se rappelle que son changement d'école n'a pas été très excitant, qu'il n'était pas à sa place dans cette nouvelle école et qu'il a eu de la difficulté à accepter le port des uniformes, qui ne lui « allaient pas ». Aussi, il croit que l'école l'a fait redoubler sa 5^e année à tort, mais après quelque temps, il a réussi à trouver sa place. Il se rappelle : « [je] m'étais fait plein d'amis, j'avais ma gang, j'étais une superstar, *yes sir !* ». Toutefois, en « secondaire 1, tout le monde est parti de cette école-là. Donc, [sa] gang n'existait plus. »

En réfléchissant, il confie : « là j'étais comme, non. J'avais des notes à chier, j'étais pas bon. » Il était rendu seul, sans ses amis, et ne considérait pas avoir les résultats scolaires qui justifiaient de rester dans cet établissement qui avait des exigences trop élevées pour lui. Son besoin d'être avec des amis l'a poussé à changer d'école, encore une fois. Il se rappelle qu'il a dit à sa mère : « [je] suis au secondaire, je prends mes décisions » et il est donc allé rejoindre quelques « potes du quartier », juste pour « retrouver [s]es amis ». Comme il explique : « j'étais en dépression à cause de tous mes drames familiaux » et il a suivi des amis qui allaient étudier en théâtre, alors que lui, il n'avait pas cette passion. Ainsi, il est allé dans les classes ordinaires et après deux années et quelques cours d'été qui servaient à rattraper son retard accumulé en tant que pensionnaire, il a encore réalisé qu'il n'était pas à sa place. Lui et un de ses amis se sont dits : « *man* on va jouer au basket, c'est de la *marde* ici, c'est une école de *cul*, c'est quoi cette affaire-là ? » et il a décidé de se rapprocher de son domicile en allant à l'école où la majorité de ses amis d'enfance allaient. Malgré ses nombreux déracinements et le fait qu'il cherchait sa place, il reconnaît :

Moi, c'est un peu en surface, ça peut avoir l'air *deep* ce que j'ai vécu, mais je ne suis pas quelqu'un qui ne mangeait pas à la maison, je ne suis pas quelqu'un que mon frère vend de la drogue, je ne suis pas quelqu'un qui.... Je les côtoie, je le vois, je le vie, mais je rentre en sécurité chez nous, il n'y avait pas de violence. Mais j'étais quelqu'un un peu, mon histoire est *dark*, ce qui faisait que oui, je pouvais consommer, mais le monde n'aurait pas pu savoir. (M8)

Ce répondant a vu la pauvreté et la misère autour de lui, mais malgré les problèmes qu'il rencontrait, il s'est toujours considéré chanceux de n'avoir manqué de rien et de ne pas avoir à côtoyer de la criminalité dans son quotidien.

Un autre répondant a connu une histoire familiale qui a eu un impact particulier sur son parcours, car après avoir perdu son père vers ses 2 ans, lui et ses frères ont vécu avec leur mère qui était seule. En parlant de son environnement familial, il explique :

Dans notre famille, on n'avait pas vraiment un père pour nous montrer la discipline, ma mère travaillait des jobs, elle n'était pas vraiment là pour nous montrer la discipline. So, quand on a eu 12 ans, ma mère a une compagnie de construction [dans notre pays natal], elle a acheté des terrains, tout ça. Elle faisait affaire avec ma famille, à distance, c'était vraiment dur, ma famille a essayé de voler ma mère. Donc, ma mère nous a dit qu'elle devait retourner en Afrique. Pendant 5 ans, de 12 ans à 18 ans, on allait habiter chez son amie. (M4)

Il considère que son manque de discipline est le produit de l'absence de son père et du fait que sa mère devait travailler beaucoup, à une époque où sa mère « *strugglait*¹¹ ». Par exemple, il se rappelle qu'un Noël, elle leur a donné « un livre avec un paquet de gomme ». Quand il a eu 12 ans, elle a dû les quitter pour aller gérer des conflits familiaux concernant sa compagnie et ses terrains achetés, elle leur a dit qu'ils allaient vivre chez son amie pour les cinq prochaines années. Lui et l'un de ses deux frères sont donc allés vivre dans ce qu'ils considèrent comme une famille d'accueil et cette transition n'a pas été de tout repos, car les problèmes engendrés par le manque de discipline les ont suivis chez l'amie de sa mère.

Cette famille comptait déjà trois enfants quand les frères sont arrivés, « donc il fallait qu'ils s'occupent de leurs enfants. » Il croit que la différence culturelle entre eux était trop difficile à absorber pour cette famille et il a précisé son idée en affirmant : « moi je suis Africain, eux des Américains et Québécois, tu voyais qu'ils ne savaient pas vraiment comment gérer avec nous. » Malgré tout, il s'est considéré chanceux, car sa mère les « a placés vraiment dans une bonne famille ». Quand il se compare avec des amis qui ont vécu dans des familles d'accueil, il juge qu'ils les ont « vraiment accueillis comme une famille », mais il avoue avoir eu un choc, car il est arrivé « dans une maison avec un gars qui est avocat, une maison qui valait 350 000 ». Il n'a pas caché qu'il était content de ce changement, même que cette amélioration de sa condition socioéconomique lui a fait profiter de certaines choses qui lui étaient

¹¹ Conjugaison du terme anglophone « *struggle* », qui signifie lutter. Il explique ici que sa mère travaillait fort pour trouver de l'argent.

impensables auparavant : « c'était un rêve d'être [en banlieue], il y avait une piscine, on manquait de rien. En plus, je pouvais jouer au basket. Avant, je faisais pas de sport. »

Son déménagement au sein de cette famille lui a permis d'intégrer l'équipe de basketball de l'école avec son frère, alors que sa mère n'avait pas les moyens pour payer leur inscription auparavant. Malgré ces nouveautés encourageantes, lui et son frère ont été stigmatisés en tant que Noirs dans cette nouvelle ville, et même les parents de sa nouvelle copine ne pouvaient pas le tolérer au début, car « ses parents aussi étaient racistes ». Il croit que lui et son frère se sont fait refuser d'entrer chez des amis, car : « c'était une ville vraiment raciste, des fois [il y avait] des partys [où] je pouvais pas entrer, des amis me disaient non, parce que leur père était raciste. »

Ses défis ne se sont pas arrêtés là, il devait se trouver une nouvelle école, car où il étudiait, « c'était secondaire 1-2-3. À partir de secondaire 3, il fallait que tu changes d'école. » Le jeune homme ne savait plus vers quoi ou qui se tourner, car il n'avait pas de père et sa mère l'avait quitté. En se remémorant ses réflexions de l'époque, il explique : « j'étais sûr que ma mère nous avait abandonnés, moi et mon frère. J'avais perdu contact avec ma mère. » En plus, sa nouvelle famille d'accueil était déjà occupée avec leurs trois enfants plus jeunes et il ne pouvait même pas se tourner vers son frère, car celui-ci vivait encore plus difficilement avec cette situation. En plus de vivre une grande transition, de considérer avoir été abandonné, d'être peu discipliné, de faire face au racisme de ses voisins, il devait se trouver une nouvelle école secondaire et voulait aider son frère. Il m'a confié qu'il se sentait seul face à cette situation complexe.

Pour ces quatre personnes, l'environnement familial n'a pas assuré un point d'ancrage aussi efficace que les neuf autres participants présentés précédemment. Ils ont vécu des problèmes familiaux qui les ont « affectés » ou « fragilisés » face aux embûches qu'ils rencontraient. Tout n'est pas noir ou blanc dans leur cas, car leurs familles occupaient une certaine présence relative dans leur vie et certaines de ces familles ont d'ailleurs contribué à la mise en place des conditions de vie assurant des besoins primaires et même un certain confort. Ces participants ont vécu avec un « filet de sécurité », mais qui était « troué », ce qui a fait en sorte que certains problèmes, ayant parfois comme origine la situation familiale, ont pris une envergure importante et ont affecté différentes sphères de leurs parcours.

Grandir au sein d'un contexte familial difficile : vivre en tricotant son propre filet de sécurité

Les deux prochains participants qui ont discuté de leurs parcours ont quitté leur famille biologique et leur pays natal alors qu'ils étaient très jeunes. Contrairement aux 13 autres participants, l'absence de leur famille dans leur vie et leur migration a fait en sorte qu'ils ont cherché des repères longtemps. Par exemple, un d'entre eux se présente comme « un enfant qui a vécu à Montréal, sans ses parents » et il explique:

Ils m'ont mis dans l'avion [...], pour venir ici [...], chez un oncle. Après ça, il a commencé à me battre, voilà la raison pourquoi j'étais dans les familles d'accueil. (M2)

En provenance d'un pays d'Afrique centrale, c'est dans ces conditions qu'il s'est promené de famille en famille tout en étant suivi par les services sociaux jusqu'à ce qu'il atterrisse au sein d'une famille d'accueil aimante avec laquelle il resté jusqu'à la fin de son adolescence. Ce dernier sait qu'il en a marqué et inspiré plus d'un par sa résilience face à son parcours rempli d'embûches et il souligne sa complicité avec une institutrice qui lui « a enseigné en 3^e année au primaire ». Il considère que cette relation « est vraiment magnifique », car ils sont encore en contact jusqu'à ce jour. Quand il a été relancé sur les raisons qui font en sorte que leur amitié s'est développée aussi positivement, il a été catégorique, ce sont l'amour et le contact humain qui sont les causes de cette belle relation :

Tu sais, des fois dans la vie, juste un contact humain. Moi au primaire, j'étais un enfant battu par mes parents, j'ai passé par la *DPJ*, tout ça. So, je sais pas ce qu'elle a vu en moi, sûrement notre contact humain, elle était en amour avec moi, elle m'avait jamais oublié. (M2)

Il a fait comprendre que c'est l'amour que lui ont donné ses enseignantes et quelques personnes qui l'ont entouré, dont sa famille d'accueil, qui l'a aidé à naviguer à travers une enfance difficile et il souligne être reconnaissant envers ces personnes pour le reste de sa vie.

Un autre participant est arrivé seul au Québec, ses parents voulaient lui faire éviter une guerre en Afrique centrale en l'envoyant à l'étranger. En tant qu'enfant « le plus jeune » de la famille, il est allé vivre chez sa grande-sœur qui avaient deux enfants et qui s'occupaient déjà de trois autres cousins. Il a expliqué que sa sœur les a abandonnés quelque temps après :

En 2^e année, elle décide de juste partir avec ses deux enfants à Ottawa. On est là, on ne sait pas ce qui se passe, on a appelé la police, les familles d'accueil ont commencé. (M9)

Après cet abandon, il n'a jamais revu sa grande-sœur et il a ensuite « fait beaucoup d'aller-retour entre les familles d'accueil et le centre d'accueil. » Ce dernier a raconté qu'il s'est promené jusqu'à ce qu'il

tombe sur « la mère avec qui [il a] terminé, jusqu'à 18 ans. » Malgré l'arrivée dans un environnement familial plus stable, il n'en demeure pas moins qu'ils vivaient dans la précarité et ont enchaîné plusieurs logements, y compris « un bloc appartement assez spécial. » Le logis juste à côté pouvait accueillir des gens à « des heures étranges », c'était des gens « louches », des « prostituées » et des vendeurs de drogues qui pouvaient y passer ou entrer chez lui par erreur. Ce participant considère que cet environnement n'était pas « normal ». Alors qu'il n'avait que « 10 ou 11 ans », il a demandé de déménager à la suite d'un événement qui l'a marqué, quand une nuit, « quelqu'un est mort dans la ruelle ». Une fois qu'il est arrivé à l'école secondaire, il ne se sentait plus très motivé par sa situation - une baisse de motivation, qui avait rapport avec les enjeux familiaux qu'il rencontrait et le fait qu'il trouvait « que l'école c'était facile ». Il ne faisait donc « juste pas d'effort » et avait de la difficulté à faire confiance aux personnes en situation de responsabilité à son égard, comme ses enseignants. En décrivant sa situation, il explique que ce sont ses amis qui sont devenus son point de repère et sa source de confiance :

J'ai tellement passé de familles d'accueil que je ne connais pas ma vraie mère, mon père est décédé quand je suis arrivé ici au Canada, mes frères et sœurs ne me parlent pas, ma vraie sœur de sang m'a abandonné quand je suis arrivé au Canada. Donc, moi, mes amis c'est comme ma famille, mes bons amis, c'est ma famille. (M9)

Après s'être senti abandonné, ce participant a eu de la difficulté à faire confiance aux adultes qui sont censés s'occuper de lui.

Pour ces deux derniers participants, le contexte familial a évidemment ajouté une couche de complexité dans leur vie et a même été l'élément principal qui a apporté une grande instabilité, ponctué d'*allers-retours* dans un contexte d'immigration complexe. En fait, contrairement aux quatre participants présentés à la section précédente, ils n'ont pas eu accès à une famille pouvant servir de filet de sécurité, qu'il soit efficace ou troué. En fait, ils ont dû trouver, voir se tricoter leur propre filet de sécurité durant leur parcours et ce sont d'autres types de relation qui leur ont procuré une certaine stabilité : amis, enseignantes ou famille d'accueil. Encore une fois, tout n'est pas noir ou blanc, car en l'absence d'un facteur de protection quelconque, que devrait offrir une famille biologique, ces deux participants ont réussi à se trouver et à bâtir des relations avec des personnes significatives pour jouer un rôle de point d'ancrage. Il faut retenir que pour eux, ce soutien n'allait pas de soi, comme on a pu le voir chez les autres participants. Sans aller dans des détails que nous aborderons prochainement, ils ont pu se tourner vers une activité sportive qui leur a été d'une grande aide pour le reste de leur parcours.

Le sens du sport : d'un passe-temps à une bouée de sauvetage

Étant donné le sujet de cette recherche, qui s'intéresse aux effets d'un programme d'intervention par le sport au sein d'une école secondaire, les participants ont évidemment abordé leurs expériences sportives. Les entretiens ont révélé que la pratique du sport était déjà très courante à un jeune âge chez les individus rencontrés. Sans avoir une fonction d'intervention à cette époque, certains pratiquaient un sport, comme ils auraient fait n'importe quelle autre activité, comme un passe-temps. Par exemple, une participante jouait au soccer et au basketball « à la place d'être au service de garde », tandis qu'une autre, fréquentait l'église ou l'association sportive et communautaire de son quartier pendant que ses parents travaillaient. Pour elle, ces activités, « c'était un peu considéré comme des temps libres. » En plus, elle se souvient que les activités y étaient assez abordables, ce qui n'était pas négligeable pour la situation financière de sa famille. Au centre communautaire, elle a été initiée à des activités sportives diverses et elle y a d'ailleurs « monté à cheval [pour] la première fois ».

Le sport pouvait être un passe-temps, mais d'autres sens pouvaient s'y ajouter. Par exemple, un des participants avait la possibilité de pratiquer plusieurs activités dans sa jeunesse et il a joué un instrument de musique à la demande de ses parents, tout en jouant aux jeux vidéo pour son plaisir. L'activité qui lui a permis d'allier ces deux motivations (son plaisir et celui de ses parents) a été le basketball au sein de son établissement scolaire¹². Avant cette expérience, il ne « connaissait pas trop ce sport », mais il savait que sa mère y avait joué durant sa jeunesse et il s'est donc dit que « ça allait lui faire plaisir » qu'il joue à ce sport. En plus, il avait un ami qui y jouait et c'était amusant pour lui, car il se rappelle qu'il était « un des tops », lui qui était « toujours le plus grand ».

La famille et les aspects relationnels ont pris une place importante dans la pratique du sport pour d'autres participants. Par exemple, l'un d'eux considère qu'il était « vraiment sportif » et il a fait partie d'une équipe d'athlétisme, en prenant part à des *cross-countries*, ce qui l'a aidé à canaliser son plein d'énergie, lui qui a rappelé du tac au tac qu'il était « aussi un petit tannant ». C'est son grand-frère qui a été son « premier mentor de basket [...], il [lui] a appris à faire quelques mouvements » reliés à ce sport et celui-ci l'invitait à jouer avec ses amis aux terrains du quartier, en lui disant : « joue avec les plus vieux, ça va t'apprendre ». Deux autres participants se sont fait ouvrir la porte du basketball par leurs frères et ce sport les a aidés à trouver leur place à l'école secondaire. Pour un d'entre eux, cette activité a permis de rencontrer des amis, dans un contexte où il est arrivé au Québec à l'âge de 12 ans, sans

¹² C'est un programme de basketball qui se retrouve dans plusieurs écoles primaires du quartier et des joueurs de l'école secondaire vont y entraîner les plus jeunes. C'est le programme d'intervention qui nous intéresse pour cette recherche qui chapeaute ces équipes sportives.

connaître d'autres personnes que sa famille, alors que pour une autre, qui suivait les pas de son frère qui représentait « un modèle », elle cherchait à s'intégrer au sein de l'école secondaire où elle venait d'arriver.

Sans que ce soit par la pratique du basketball, d'autres étaient compétitifs dans leurs activités sportives durant leur enfance. Par exemple, la participante qui tentait de manœuvrer dans un contexte de conflit entre ses parents, faisait partie d'un club d'athlétisme, tout en pratiquant le cirque et elle avait comme ambition d'intégrer une école de cirque à son arrivée à l'école secondaire. Cet objectif lui permettait d'allier la pratique sportive avec sa motivation principale qu'elle associait aussi à l'école : sortir de la pauvreté et des conflits entre ses parents. Elle a raconté comment s'est passé son examen d'admission: « [m]oi j'étais très bonne en monocycle, en diabolo, en cylindre, mais les gens qui étaient là, le monocycle c'est une blague là, ils font des accrochages aux cordes, puis des renverses. » Face à un trop haut niveau de compétition, elle a échoué à son examen d'admission et est allée à son école de quartier où elle s'est tournée vers le basketball.

Comme celle-ci, ce sport est devenu un plan B un des participants. Toutefois, ses motivations à jumeler l'école avec ses activités sportives n'étaient pas tant de performer en soi, mais de se faire accepter par les autres, lui qui avait connu plusieurs déménagements et changements d'école. Il a ainsi intégré un programme de sports-études football à son 4^e secondaire, même s'il n'avait jamais pratiqué ce sport auparavant et il se rappelle de la raison qui l'a amené vers cette décision : l'entraîneur faisait une tournée des classes et ce participant a été séduit par le fait qu'il allait finir ses cours plus tôt pour aller pratiquer :

Nous, on était, ouais ! On ne voulait pas d'école. Le moins d'écoles qu'on va avoir, on veut aller là-dedans. (M6)

À cette époque, il cherchait à éviter l'école à tout prix, manquait déjà souvent ses cours avec des amis et le sport lui a offert une raison valable de passer le moins de temps possible en classe. Il cherchait aussi à être reconnu comme un « beau gars » à cette époque, confiant avoir fait une transition du football vers le basketball, en partie, pour cette raison :

Il y avait un gars qui a vu que je faisais 6 pieds 9 dans le temps. Il dit ouais, pourquoi tu joues pas au basket ? [...] Il disait que les gars de basket sont les beaux gars. Ils ont la *tchass*¹³ bien fait, tout propre. Là il disait [que] les gars de football font jamais leur *tchass*.

¹³ La finition d'une coupe de cheveux qui forme une ligne droite. Elle est normalement faite à l'aide d'une lame simple.

[...] Ils ont l'air des sauvages pis tout. Moi je faisais ma *tchass*, j'étais comme, t'es fou, moi je suis là. Il m'a dit, toi tu dois jouer au basket. Il voulait me faire jouer au basket, il m'a dit vient à la pratique, j'ai déjà dit à mon coach que t'allais venir. Je sais pas pourquoi, mais c'est venu me chercher. (M9)

Ce dernier considérait à l'époque qu'il n'avait pas le profil d'un joueur de football à cause de sa grandeur et de l'entretien de son physique, alors qu'il s'est mis à aimer le basketball malgré son manque d'expérience. Il se souvient que cette expérience était valorisante malgré tout pour lui, car il avait l'impression de « servir à quelque chose » :

Je voyais que je servais à quelque chose. J'étais grand puis on me donnait beaucoup d'attention. [...] Je ne comprenais pas, j'avais pas l'expérience, mais j'étais bon pour prendre les rebonds, puis donner des blocs. [...] Le basket, je vois qu'il y a des grands gars quand même, je suis encore plus grand qu'eux, mais je peux faire des affaires bien, on crie parce que je fais des bonnes choses. (M9)

Quand il réfléchit à ce moment de sa vie, il insiste sur le fait qu'il croit que la pratique sportive l'« aidait à sortir de la rue » et nous pouvons comprendre à partir de son cas que l'intervention par le sport a commencé à s'introduire de manière discrète, comme pour un autre participant qui avait le basketball comme passe-temps alors qu'il allait à l'école en tant que pensionnaire :

Quand t'es pensionnaire, tu finis l'école, tu fais tes devoirs et après, tu vas jouer dehors. Qu'est-ce que je faisais ? Ballon ! C'est là qu'a commencé mon amour du basket. (M8)

Peu à peu, ce passe-temps est devenu pour ce dernier son moment à lui, où il se sentait bien, car il vivait des moments difficiles qui ont fait suite à des drames que sa famille a vécus :

Comme je te dis, avec ce que j'ai vécu enfant, le basket ça toujours été comme une méditation. C'est comme un *safe space*¹⁴, c'est mon affaire. (M8)

Sans s'y attendre, le sport a pris une place importante dans son cheminement, c'est aussi le cas du participant qui vivait depuis peu au sein de la famille d'une amie de sa mère. Dans son cas, nous pouvons constater que contrairement à plusieurs participants qui cherchaient consciemment à s'intégrer socialement, c'est arrivé par accident.

Celui-ci a réalisé que le fait d'être reconnu comme un bon joueur l'a aidé à surmonter les enjeux de racisme qu'il rencontrait et il croit qu'après avoir passé dans le journal, certains de ses voisins ont commencé à le respecter, ce qui constituait un changement d'attitude important. Il n'est pas le seul à

¹⁴ L'utilisation de l'expression « safe space » pour qualifier le sens que prend le sport dans la vie de certains participants est la première manifestation de l'analogie du basketball comme « échappatoire » de vie que nous verrons sous peu. Ce thème est central pour cette recherche.

avoir bénéficié positivement d'une apparition dans les journaux de sa région. Un autre participant, qui vivait en famille d'accueil après des épisodes de violence avec son oncle, a vu sa situation connaître une bifurcation dès qu'il est apparu dans le journal :

Quand j'ai apparu dans le journal [mon futur entraîneur] m'a vue. Ça disait : "Un jeune du primaire cherche une école pour jouer au basket". [Il] s'est empressé, il a contacté le directeur de mon école primaire. Il a dit : je veux ce jeune-là à [mon école] en septembre.
(M2)

Ses prouesses sportives lui ont valu l'honneur de se faire recruter par des programmes de basketball à la fin de sa scolarité à l'école primaire, ce qui arrive rarement à un si jeune âge, car c'est davantage vers l'adolescence que les joueurs se font approcher par les équipes scolaires.

Ces récits mettent en lumière que la pratique du sport peut apporter une contribution importante dans un quotidien de plus en plus lourd, comme un « *safe space* » (ou une « échappatoire »). Les entretiens font remarquer que c'est particulièrement vrai dans les parcours des garçons qui ont pris part à cette recherche. En effet, sauf pour une participante, les filles faisaient généralement du sport comme n'importe quelle autre activité, pour avoir du plaisir avec des amies, « comme des passe-temps » ou pour s'intégrer en arrivant à l'école secondaire. En comparaison, pour plusieurs garçons, la pratique du sport a apporté une dimension prépondérante dans leurs histoires de jeunesse et certains en ont parlé en étant remplis de fierté, tandis que pour d'autres, cette pratique est allée jusqu'à entamer un processus de sauvetage face à leur situation complexe et leur permettre de « sortir de la rue ». Ceci leur a donné, par exemple, l'opportunité de vivre des expériences peu coûteuses, plaisantes et valorisantes, certains ayant l'impression qu'il *servait à quelque chose*.

Le sport a même ouvert des portes dans un monde qui semblait assez fermé, - un constat significatif dans une réflexion sur la place du sport dans notre société, ou plus précisément comme moyen d'intervention. Ces exemples s'ajoutent à des arguments concernant les possibles portées par la pratique sportive pour atténuer les effets néfastes des inégalités sociales, notamment dans un contexte où la famille peut contribuer à compliquer les parcours, ou bien placer les gens dans des dispositions physiques ou psychiques défavorables pour surmonter les embûches. Or, en regard de certains discours, on remarque que l'arbitraire des familles au sein desquelles tombent les jeunes à la naissance peut aboutir à une absence de filet de sécurité familiale ou de ne pas garantir un point d'ancrage suffisamment stable pour négocier avec les inégalités de la société.

En effet, certains protagonistes de cette recherche se sont tournés vers la pratique du sport comme une bouée de sauvetage ou même une piste de décollage et ils ont tricoté leur propre filet, en allant chercher des réseaux, de nouvelles sources d'opportunités et en créant un ancrage et une communauté sportive qui a rempli le rôle que joue normalement la famille biologique et traditionnelle. Le parcours d'un des participants est d'ailleurs un exemple flagrant de ce phénomène, dans la mesure où après avoir été abandonné par sa sœur peu de temps suite à son arrivée au Canada, ses problèmes familiaux lui ont fait perdre beaucoup de motivation envers l'école. Le basket est devenu sa seule motivation à s'y présenter, même qu'il allait « à l'école seulement pour jouer au basket, pour rien d'autre. » S'il n'y avait pas de saison de basket, il n'allait pas à l'école, mais il y allait pour ses entraînements et ses matchs. Il est possible d'entrevoir une relation malsaine ou superficielle entre la pratique sportive et sa fréquentation scolaire, mais ce participant insiste sur le fait que sans ce sport, il n'aurait jamais continué ses études.

Conclusion du chapitre

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons noter que les personnes qui ont participé à cette recherche ont des parcours et des expériences de vie assez hétérogènes. Les entretiens ont révélé que la majeure partie d'entre elles avaient à leur disposition des relations sociales (famille, amis, groupe sportif) qui ont joué un rôle de filet de sécurité pour les secourir en cas de chute. Que ce filet soit troué ou pleinement efficace, leurs cas ajoutent des considérations sur la pertinence d'avoir quelqu'un dans notre entourage qui veille sur nous. De manière générale, la famille des participants a joué ce rôle, celle-ci pouvant assurer une certaine stabilité face aux défis et problèmes qui se sont à eux. En effet, l'environnement familial a pris une place importante dans les discours, ce qui semble tout à fait logique, puisqu'à ce jeune âge, comme nous l'avons vu dans la problématique de cette recherche, la famille est le premier lieu d'entrée dans le monde et introduit à la socialisation. Généralement, les filets de sécurité des participants les ont aidés à naviguer à travers de multiples espaces sociaux plus ou moins familiers qui pouvaient apporter leurs lots de défis et de nouvelles relations. L'école et la pratique du sport sont deux exemples d'environnements qui sont revenus, certains participants démontrant qu'ils brillaient dans ces espaces sociaux, comme ils brillaient ailleurs, ce qui porte à croire qu'ils ne représentaient pas nécessairement le profil type que le programme d'intervention vise à accompagner.

Néanmoins, les participants n'ont pas tous brillé de la même façon et n'ont pas tous eu accès à un filet de sécurité "naturel" que devrait offrir leur famille. Plusieurs embûches, telles que la séparation des parents, des parcours migratoires plus ou moins complexes, le racisme, les défis de trouver sa place au

sein de différents groupes sociaux ou le fait de ne pas se sentir bien à l'école avaient comme conséquence de fermer des portes à certains participants. En prenant part aux activités qu'offraient l'école et les sports, ils ont graduellement rencontré de nouvelles personnes et tricoté leur propre filet de sauvetage qui était externe à leur famille. Quand la famille ne jouait pas le rôle de groupe stabilisateur et amenait des effets ambivalents qui sont contraires à une stabilisation, d'autres filets se sont formés.

Ces participants ont su profiter de ces environnements sociaux pour se construire des relations significatives qui ont pu servir de point d'ancrage. La pratique du sport en particulier, sans qu'il y ait une dimension d'intervention à cette époque, a joué un rôle prépondérant pour ceux qui ont vécu des contextes de vie plus difficiles. Cette activité apportait un sentiment valorisant, était amusante et permettait de développer des relations positives, même que pour ces participants, la pratique sportive, en l'absence de relations sécurisantes, leur a offert un espace pour développer de nouvelles relations qui les ont aidés à surmonter des défis considérables, en plus d'ouvrir des portes dans un monde qui leur était relativement fermé ou d'agir telle une piste de décollage.

CHAPITRE V - Parcours pendant la participation au programme

En racontant leur expérience au sein du programme d'intervention par le sport, les participants ne faisaient pas tous une distinction claire entre les intervenants, soit entre les entraîneurs et les entraîneurs-travailleurs sociaux. Il faut aussi comprendre que ce ne sont pas tous les entraîneurs qui étaient des travailleurs sociaux, mais ils sont tous au moins formés à une approche d'intervention auprès des jeunes. De plus, ce ne sont pas tous les participants qui avaient le même type de suivis, certains avaient des suivis serrés avec un travailleur social attiré, alors que quelques-uns d'entre eux ont même réalisé assez tardivement qu'ils prenaient part à un programme d'intervention plutôt qu'un programme sportif. Les participants faisaient toutefois une distinction claire entre les intervenants (ou entraîneurs) du programme et les autres acteurs scolaires tels que la direction, les enseignants, les surveillants, etc.

Une considération sur les marqueurs de temps est importante à garder en tête lors de la lecture de ce chapitre, car ce ne sont pas tous les participants qui ont introduit le programme à leur 1^{ère} année d'études au secondaire et comme il a été décrit au dernier chapitre, certains sont passés par d'autres écoles secondaires avant de se retrouver au sein du programme qui nous intéresse pour cette étude. Donc, il y a des participants qui y sont restés cinq ans, alors que d'autres y sont restés seulement un an. L'important de ce chapitre est de nous aider à saisir, parmi les multiples dimensions qui composaient dans leur vie, comment la participation au programme a agi sur les parcours de ces personnes. Étant donné que les profils, les contextes de vie et les expériences varient d'un individu à l'autre, les effets de la participation au programme sont assez hétérogènes.

Faire partie d'une équipe de basketball : avoir trouvé son échappatoire

Avec l'adolescence et l'entrée à l'école secondaire, les choses se sont complexifiées sur le plan relationnel chez les participants, alors que la famille a joué un rôle de porte d'entrée dans le monde social, ce n'était plus cet environnement relationnel qui était l'espace social principal des participants. Mais, sans que la famille disparaisse des discours, elle occupait un peu moins de place et d'influence dans les contextes de vie.

En racontant leur expérience au sein du programme, les participants ont parlé d'une époque de leur vie où les amis du quartier, les relations au sein de l'école (les collègues de classe, les enseignants, les autres acteurs scolaires), celle au sein du travail (pour ceux qui avaient un emploi) et du programme en

tant que tel (coéquipiers, entraîneurs, travailleurs sociaux) ont commencé à apporter une influence qui n'allait pas toujours en concordance avec celle de leur famille. Évidemment, étant donné que la recherche porte sur les effets de la participation au programme, l'expérience sportive a pris une place prépondérante dans les récits des participants et il faut se rappeler que ce programme vise à agir positivement sur leurs situations afin d'amoinrir les effets des inégalités sociales vécues par les étudiants-athlètes. À la manière d'une « échappatoire », pour reprendre le mot utilisé par deux répondants, la participation au sein de ce programme a offert un espace qui en a aidé plusieurs à négocier avec les défis rencontrés à cette époque de l'adolescence.

C'est par exemple le cas d'un participant qui venait de retrouver ses amis du quartier quand il est arrivé à l'école secondaire. Au lieu de se tenir avec les jeunes de son âge, il a préféré côtoyer les plus vieux, car il se sentait « hot » avec eux. Par contre, au déplaisir de ses parents qui travaillaient fort pour qu'il corrige ses écarts de conduite, il a recommencé à « être tannant », mais sans pour autant se battre comme il faisait à l'époque du primaire. Rapidement, il a presque été renvoyé de son école, car il s'est fâché en classe et a « lancé une chaise », mais après cette situation, on a appelé ses parents et ceux-ci ont convaincu la direction de le garder à l'école. C'est peu de temps après qu'il a débuté ses entraînements de basketball.

Il croit que l'accumulation de l'influence positive du groupe de basketball, les interventions des entraîneurs, le fait qu'il ne voulait pas se faire retirer son sport et qu'il ne voulait pas encore « déplaire » à ses parents lui ont fait réaliser qu'il prenait une mauvaise direction. À partir de cette prise de conscience, qu'il précise avoir faite assez tôt dans son cheminement, il est resté « sur la ligne droite » et une chance pour lui, « les plus vieux sont partis aussi ou ils ont lâché l'école », ce qui l'a aidé à se « rapprocher de la gang de [son] âge ». Dorénavant, les gens de l'école le « connaissaient en tant que sportif » et il a rapidement développé un sentiment d'appartenance à son groupe dont il était fier en affirmant: « c'était ma gang ». Il était même devenu « une figure de l'école » et a commencé à avoir beaucoup d'influence auprès de ses coéquipiers, parce qu'il se donnait « à fond » dans le sport.

Ce participant était même devenu capitaine de son équipe, en plus de devenir « ami avec tout le monde » et à avoir une bonne réputation auprès des enseignants, alors que ce n'était pas rien, car les joueurs de basketball de cette école n'avaient pas toujours une très belle réputation dans les environs, sans oublier qu'il avait commencé son parcours à cette école en passant près de se faire renvoyer. En parlant des relations avec les équipes, il souligne que ce n'était pas toujours facile non plus, car n'étant pas un groupe de jeunes « comment dire, bourgeois, qui ont été bien élevés, avec l'argent, bien encadré », il

pouvait leur arriver de se faire crier des noms par les adversaires et ces moments étaient parfois « assez stressants, dangereux aussi ». Selon lui, la réputation négative d'équipe n'était pas seulement le produit des préjugés des autres, car il considère qu'ils pouvaient mettre de « l'huile sur le feu », par exemple, des coéquipiers effectuaient parfois des vols ensemble. Mais sachant que certains de l'équipe allaient commettre ces vols, lui, il essayait de convaincre ses coéquipiers de ne pas y aller et certains écoutaient ses conseils, alors que « d'autres non ».

Les vols ne touchaient pas seulement les commerces autour de l'école, car certains groupes se sont fait prendre pour des vols durant des tournois et ces histoires particulières qu'a racontées ce participant sont revenues lors de plusieurs entretiens. Une intervention sur l'entière responsabilité des groupes du programme aurait eu lieu, alors que cette histoire semble avoir traversé les années, on aurait expliqué aux jeunes quelles étaient les conséquences de leurs gestes sur l'image du groupe et que ceci s'éloignait du respect qui est une « valeur » fondamentale au sein du programme. On leur aurait aussi expliqué qu'il fallait assumer, dans la vie en générale, ses actions et les conséquences qui en découlent.

Une prise de conscience envers la notion de « respect » en serait ressortie et par la suite, ce participant, ainsi que son groupe tentaient de s'influencer à « ne pas faire trop de stupidités », car une suspension scolaire équivalait aussi à une suspension du basketball. Pour le reste de son parcours, il a alors continué d'user de son influence positive sur ses coéquipiers, tandis qu'il était « impliqué dans toute sorte de trucs dans l'équipe », ce qui le « rendait fier ». Son parcours de *leader* positif qui a su se redresser et ses bonnes notes, lui ont valu deux bourses d'études pour aller au cégep et pouvoir continuer son cheminement scolaire, lui qui était la première personne de sa famille à se rendre aux études postsecondaires.

Comme ce dernier participant, un autre cherchait à se faire accepter socialement, alors que par le passé, ce besoin l'avait poussé à commettre des actes qui lui ont valu des conséquences désagréables, mais depuis qu'il a débuté le sport, sa mère était contente qu'il se soit éloigné de la rue. C'est un de ses amis qui avait pris un rendez-vous avec son entraîneur « pour voir », juste pour parler, mais dans les faits, ce dernier voulait qu'il rejoigne leur équipe pour sa dernière année au secondaire. On lui aurait alors vendu l'idée en lui parlant d'un « programme à développement », puis en lui disant qu'ils allaient « s'occuper » à ce qu'il « passe » ses cours et c'est ce dernier argument qui a été le plus important, car ce participant avait rencontré plusieurs retards scolaires dans son parcours. En effet, ce répondant avait dû reprendre une année à son retour d'Afrique et avait échoué quelques cours par la suite.

Tandis que sa mère ne voulait pas faire les démarches d'un transfert scolaire, c'est lui et son entraîneur qui ont fait toutes les démarches et qui ont rempli toute la paperasse nécessaire. Au final, il a passé une seule année dans ce programme, mais il considère que « c'est comme [s'il] avait fait 10 ans là-bas, parce qu'il y a tellement ce côté familial » qui l'a marqué. Pourtant, il en avait vu d'autres et il est passé par plusieurs programmes de sport, ainsi que plusieurs écoles secondaires différentes néanmoins, il a remarqué qu'il se passait « beaucoup de choses » autour de ce programme, par exemple, il a été particulièrement étonné par la place des anciens dans ce programme :

Les anciens souvent reviennent [...], pour jouer au basket, juste pratiquer un peu. Des fois, c'est [l'entraîneur] qui demande à des anciens de venir parler avec les jeunes, juste comme, poser des questions et tout, les anciens ils viennent d'où et tout, où ils peuvent aller, voir leurs « *next steps* ». (M9)

Leurs contributions permettaient à ce dernier de « faire des liens », de leur demander des conseils pour le futur et d'apprendre de leurs erreurs. L'implication sociale qu'exigeait le programme est un autre élément qu'il a apprécié, alors qu'il y faisait du « bénévolat, comme faire la table à un match de basket, compter les points », faire « de la peinture dans l'école » ou entraîné « des plus jeunes ». Il est d'avis qu'il fallait être « créatif » et trouver des « moyens » pour que les petits comprennent :

À 17 ans, tu dois déjà aller chercher des enfants dans une école et les amener dans une autre école pour les mélanger avec d'autres élèves, les faire jouer ensemble et les cadrer et s'assurer de la discipline, du bon travail, qu'il n'y ait pas de blessures. C'est quand même jeune, À 17 ans, tu dois t'occuper de ces affaires-là, tu sais que t'as plusieurs petites vies dans tes mains. (M9)

Tous ces types d'expériences lui ont fait découvrir un côté « relationnel » que le programme tente de développer chez leurs étudiants-athlètes et cet aspect social n'était pas seulement vrai à travers le rôle des anciens ou du bénévolat, alors qu'il se révélait aussi entre les plus jeunes et les coéquipiers.

En le recrutant, on lui avait promis de l'aider avec ses études et en ce sens, une saine compétition entre les coéquipiers le poussait à viser de meilleurs résultats que ses coéquipiers, mais c'est en équipe qu'ils se préparaient aux examens, car en plus des « périodes d'études » et des séances « d'aide aux devoirs » en équipe, ils ont volontairement « commencé à louer des locaux à la bibliothèque ». Ce participant croit que les « situations semblables », qu'ils vivaient ensemble, consolidaient « ce côté familial » et accrochait les jeunes au programme.

Dans un contexte assez différent de celui des deux dernières personnes, un participant cherchait aussi à s'intégrer socialement, mais dans son cas, c'était parce qu'il venait tout juste d'arriver au pays. Le

sport l'a donc aidé à se faire des amis, ce qui n'est pas négligeable pour lui, car il avait immigré l'année d'avant et il connaissait peu de personnes. Lors de son expérience, il a particulièrement aimé le fait qu'aux nouvelles rentrées scolaires, il y avait « toujours une petite fête » pour rencontrer les autres équipes de l'école, « comme une petite famille ». Malgré son côté réservé, c'est avec le temps qu'il s'est « beaucoup *dégêné* », même qu'un jour, alors qu'il était tanné que toute l'équipe doive écoper de « punitions » parce que certains faisaient des choses qu'ils n'auraient « pas dû faire » et que « personne n'osait dire quoi que ce soit », il a fait part de son mécontentement devant toute l'équipe et une entraîneuse l'en a félicité. Après cette histoire, il a pris de plus en plus « sa place » au sein de l'équipe :

J'étais un *leader* positif silencieux, je ne parlais pas trop, je montrais par l'acte. Ça m'avait vraiment touché [l'intervention de mon entraîneuse], encore aujourd'hui, je m'en souviens. [...] J'ai vraiment aimé ça, parce que j'avais toujours ça au coin de la tête comme quoi j'étais un *leader*, là j'ai un peu comme commencé à être un *leader* qui prend sa place. (M7)

Ce n'est pas la dernière fois qu'il a pu profiter d'un geste de soutien, car il trouve que les intervenants du programme avaient l'habitude de faire des « interventions personnalisées ». Par exemple, lui qui avait des difficultés en anglais a eu l'aide d'un entraîneur :

C'est un des seuls *coachs* qui savaient que j'avais un problème avec l'anglais et qui me poussaient. Je me rappelle une fois je l'ai appelé, il m'a répondu en anglais, je ne savais pas quoi dire, j'ai raccroché, après je l'ai rappelé en lui disant que je pensais que j'avais le mauvais numéro, il savait pourquoi j'avais raccroché, c'est parce qu'il m'a parlé en anglais. Par la suite, c'est lui qui m'a encouragé à regarder des films sous-titrés en anglais, ce qui fait que j'ai pu m'améliorer en anglais. (M7)

En plus de cette intervention *personnalisée* pour l'aider avec l'Anglais, une « erreur » de parcours lui a valu un autre type d'intervention. Alors qu'un entraîneur l'a surpris en train de voler « des muffins », il lui aurait conseillé d'avouer ses torts, ainsi que de s'excuser auprès de la direction de l'école et par la suite, ce participant se serait mérité « petit emploi » en échange de repas pour les dîners. Il croit que cette situation s'est « bien finie » et c'était à peu près son seul et unique écart comportemental. S'il n'avait pas besoin d'intervention psychosociale durant son adolescence, il a cependant compris que le sport pouvait jouer « comme une échappatoire » pour certains qui vivaient plus de difficultés, même qu'il est arrivé que des joueurs soient gardés dans certaines équipes « pour pouvoir *dealer* » avec leurs enjeux. Sur le plan scolaire, lui aussi souligne la contribution positive des « petites compétitions » entre coéquipiers qui l'aidaient à rester motivé à l'école, car étant donné qu'ils voulaient tous jouer au basketball, ils se poussaient « à s'améliorer en classe pour pouvoir rester dans l'équipe ».

Un autre participant qui a vécu des déracinements familiaux et scolaires parle de ce programme comme étant plus qu'une équipe de sport, en demeurant marqué par la grande diversité sociale qu'il a rencontrée à cette école, alors qu'en tant que personne Noire, qui était presque seule en banlieue, il a pu y côtoyer « beaucoup de nationalités, des Arabes, des Chinois, pis tout ça ». En plus, sa nouvelle équipe lui a donné l'opportunité de voyager à travers le Québec et les États-Unis, de visiter des endroits où il « n'était jamais allé » et il voulait prendre « tous les avantages que le programme [...] offrait », ce que son frère n'a pas considéré pareillement, car pour lui, « le basket ça l'a pas vraiment intéressé ». Ce participant n'était pas au bout de ses étonnements, parce que même le niveau d'intensité du sport était différent et là, il a « vu c'était quoi le vrai basket », car avant l'année de son changement d'école, il ne savait « pas que pour devenir bon, il fallait que tu pratiques de jour en jour. » Son entraîneur lui aurait d'ailleurs dit que s'il voulait s'améliorer, il fallait pratiquer « *every day*, chaque jour » et qu'il fallait « vraiment étudier » :

Une heure, deux heures, trois heures, j'ai connu une bonne année ! (M4)

À force de s'améliorer au basketball, il a commencé à croire en ses chances de se faire recruter pour jouer au basketball et à aller au cégep, lui qui avait songé à arrêter l'école juste avant. Pour avoir une bourse, il fallait toutefois qu'il la mérite et il lui manquait un élément important selon lui : « la discipline ». Après son 4^e secondaire, pour l'aider à améliorer la qualité de son jeu et à construire ses projets à venir, son entraîneur l'a inscrit à un camp de perfectionnement durant l'été, auquel il est allé le reconduire et le chercher. Durant ce camp, après chaque entraînement, alors qu'il avait l'opportunité d'aller « danser » avec les autres, il a décidé de pratiquer ses tirs et c'est là qu'il a compris l'importance de la « répétition » :

Tu vois, moi dans la vie, je pensais qu'il fallait juste avoir un potentiel, qu'il y avait du monde meilleur que toi ! Je savais pas que pour être meilleur, il fallait vraiment que juste tu fasses quelque chose avec du sens. (M4)

Il a compris qu'à l'aide du basketball, il allait pouvoir se rendre au cégep, trouvant ainsi le sens qu'allaient prendre toutes ces répétitions et la discipline qu'il développait. Après son camp, il a conservé les mêmes habitudes, car « chaque midi », il allait se pratiquer « dans le *gym* » et chaque matin, dès « six heures », en attendant son autobus, il allait « lancer le ballon avant d'aller à l'école », ce qui faisait en sorte qu'il était « vraiment fatigué » et qu'il lui arrivait de dormir en classe. Mais ce dernier n'était « pas vraiment un gars qui niaissait dans les classes », même s'il « avait de la misère », ses enseignants voyaient qu'il « travaillait fort ».

Il insiste, « il fallait prendre profit des avantages » qui leur étaient offerts, mais il avoue avoir commis quelques erreurs, par exemple, son équipe a déjà perdu « à cause de [lui] ». Tandis qu'il narguait leur adversaire devant « 200-300 personnes », il a manqué un tir décisif et il s'est mis à « pleurer devant tous [ses] amis », mais il en a tiré une « leçon » et « sa gêne est partie ». Il croit que le basketball en général l'a aidé à comprendre l'importance de l'effort au travail, cependant il considère que « la manière » que son entraîneur les approchait était très efficace et il parle de lui en disant : « c'est pas un *coach*, c'est un travailleur social ». Lui aussi, il considère que le contexte et l'approche de l'entraîneur donnaient l'impression qu'avec l'équipe, ils « avaient l'air d'une famille ».

Ce n'était pas anodin pour lui qui ne connaissait pas de « cousin », qui croyait que sa mère l'avait abandonné et qui n'avait plus de père. Il se rappelle qu'ils « faisaient presque tout ensemble » avec les coéquipiers et en tirant profit des opportunités qui se sont présentées à lui, de « ces grosses expériences », ainsi que ce sentiment de confiance qui s'est développé peu à peu en lui, il a compris que tous les efforts qu'il faisait lui « portaient vraiment fruit ». En secondaire 5, il a eu sa « meilleure année », alors qu'il s'est fait remarquer à un tournoi prestigieux contre « le meilleur *shooter*¹⁵ de la province », ce qui lui a valu une prestigieuse récompense soulignant sa persévérance académique et sportive par la Fédération québécoise du sport étudiant. Lors de notre rencontre, ce participant semblait encore étonné d'avoir reçu cette récompense en expliquant qu'il n'avait « jamais compris pourquoi » son entraîneur trouvait que « c'était vraiment important », mais après quelques recherches avec lui, nous avons réalisé que cette année-là, il se disputait ce prix avec plus de 100 000 étudiants-athlètes au Québec.

Une autre participante est restée marquée par la diversité sociale au sein de cette école, mais dans une tout autre mesure que le dernier participant, car elle y a été confrontée, pour la première fois, à « des gens dont les valeurs divergeaient de la manière [qu'elle a] été élevée », en évoquant qu'elle n'avait pas « baigné » dans un environnement où il y avait « des jeunes qui fumaient » auparavant. Elle demeurait tout de même heureuse d'être à l'école secondaire et de pouvoir commencer à y « faire des choses », car à la maison, il y avait des conflits et elle voulait passer « le plus de temps possible » à l'extérieur de cette situation.

Par ailleurs, un jour, « tout bonnement », dans un corridor de l'école, un entraîneur de basketball l'a approché parce qu'elle était grande, c'est là qu'il « l'a enrôlée dans son affaire », malgré qu'elle n'avait «

¹⁵ Un joueur ayant comme rôle spécifique de tirer aux paniers.

jamais joué » à ce sport. Au début, elle s'est concentrée à développer ses habiletés de basketteuse, tandis qu'elle passait ses « frustrations » et tout ce qu'elle vivait « de difficile à la maison, c'était sur le terrain » qu'elle le combattait. « Mais, après ça, c'était les conseils de classe », « la danse » et « la musique », pour elle, l'implication à l'école était son « échappatoire » et elle était même devenue la « chouchou » du directeur de l'école. Ce statut l'a bien aidée, car à un moment, elle est arrivée à l'école avec sa valise, ne voulant plus retourner chez elle, et c'est le directeur, ainsi que son travailleur social, qui était aussi un de ses entraîneurs, qui l'ont appuyée et qui ont pris le temps de discuter avec ses parents.

Elle aussi, elle se souvient particulièrement de l'approche de son travailleur social expliquant que ses interventions dépassaient le cadre scolaire, notamment en soulignant les effets bénéfiques sur ses relations familiales, alors que ses parents ne s'entendaient pas beaucoup entre eux, pourtant ils s'entendaient sur le fait que cet homme était une personne respectable. Elle considère donc que ce dernier a réussi à gagner la confiance de ses parents qui n'acceptaient normalement pas d'aide, réussissant, de ce fait, à briser ce qu'elle appelle un « mur » et elle ajoute que les intervenants du programme « ont changé [sa] vie », car elle « aurait pu vraiment virer autrement » selon elle, soulignant qu'elle en a vu « dérapier », « entrer dans les gangs de rue comme il faut, des amies devenir danseuses, se mettre dans la drogue », tandis qu'elle avait « choisi le chemin » qu'elle voulait prendre. Cette expérience l'a aidée à « contourner » les « influences autour » et à demeurer concentrée sur ses implications scolaires. Dans son cas aussi, à la fin de son parcours, elle a reçu des bourses d'excellence qui l'ont aidé à payer ses frais d'inscription au cégep.

Un autre participant se souvient du moment où il est débarqué à cette école secondaire, car il a été séduit par « l'ambiance », ainsi que la « grosse diversité » qu'il y rencontrait et, à l'opposé de l'école qu'il fréquentait juste avant, « il y avait des gens de beaucoup de quartiers » et « beaucoup de communautés », ce qu'il aimait particulièrement. En classe, il était « un élève assidu, droit », sauf qu'une fois, il a eu une « confrontation » avec un coéquipier qui avait « une embrouille » avec son petit-frère et quand ils en sont venus aux coups, un intervenant scolaire s'est mis sur leur chemin et ce participant a frappé l'intervenant par accident, mais au lieu de se faire renvoyer de l'école, il a bénéficié d'un soutien notable de la part de ses entraîneurs et de certains enseignants :

I was blessed à [cette école]. J'étais bien entouré, pour de vrai [à cette école], tu ne pouvais pas être mal encadré. (M5)

Cette histoire est un seul exemple du type soutien qu'on lui a apporté durant son parcours à cette école et il ajoute à cette contribution celle de son entraîneur « qui faisait des suivis à l'extérieur ».

Il souligne, comme la dernière participante, qu'il a apprécié ce soutien, car dans son entourage, il en a vu plusieurs aller « dans les gangs » ou passer « par des parcours sombres », mais pendant qu'eux étaient pris « dans les bêtises », lui, il jouait au basketball et pouvait parfois être dans un tournoi à plusieurs kilomètres de là. Il trouve que son entraîneur était toujours derrière eux, notamment, en leur laissant comprendre qu'il avait « besoin » d'eux, faisant ressentir à ce participant le sentiment que cet entraîneur avait confiance en eux et, « même [du] côté académique, il s'assurait [qu'ils réussissent leurs] cours ». À son avis, la décision de changer d'école secondaire en cours d'étude, pour aller à celle-ci, a été « la meilleure décision » qu'il a prise à son adolescence, et même s'il considère qu'il avait déjà « une discipline » grâce à l'éducation de ses parents, il croit que le programme l'« a aidé », car les entraîneurs étaient « toujours là pour encourager ».

À l'inverse des participants qui racontent avoir adoré l'approche des entraîneurs, une participante se rappelle qu'elle a été choquée par l'« autorité », ainsi que le « gros caractère » de son entraîneuse et elle ne comprenait pas que quelqu'un lui « parle comme ça », car chez elle, l'autorité venait de son père. Elle a alors « pensé à quitter » ce sport, cependant, la pratique du sport lui « permettait de sortir » de chez elle et avec le temps, elle a fini par apprécier son entraîneuse, car celle-ci a « appris » à communiquer efficacement avec elle, considérant même que son entraîneuse l'a aidée à se « dépasser », en abordant la fois où « elle a cassé [sa] personnalité ». Alors qu'elle figeait parfois lors des matchs à domicile, son entraîneuse l'aurait convaincu de surpasser ses craintes :

Je me suis fait un petit peu niaiser au primaire, j'étais comme, non, ça va me poursuivre tout le long du secondaire, ça ne me tente pas. J'avais refusé [d'entrer dans le gymnase], je me souviens, elle m'a fait une scène, elle a dit [...] c'est le moment décisif, tu prends cette décision maintenant, puis ça va t'aider pour le restant de ta vie, ta gêne, ça va te servir, soit que tu rentres et que tu la combats ou sinon, sors de l'équipe et va-t'en. Je m'en souviens, c'est là que j'ai pris la décision d'entrer dans le *gym*, justement de me dépasser. (F5)

Avant cet événement, elle était une personne « discrète » qui vivait avec beaucoup, mais elle a toujours « été une bonne élève » qui apprenait vite, avait « des bonnes notes » et dont les enseignants « avaient juste des bons commentaires » à son égard, mais il n'en demeure pas moins qu'elle était tellement gênée qu'elle ne posait « pas de questions ». En plus de la contribution positive de l'intervention de son entraîneuse, elle ajoute qu'avec le temps, elle a pris de l'assurance en sentant qu'elle faisait « partie de

l'équipe » et en expliquant que ce statut « donne du gallon » et permet de prendre ses « aises », mais pas trop « pour se faire avertir », car elle avait « quand même des parents stricts ».

Elle renchérit que le fait de jouer au basketball lui a aussi donné l'opportunité d'apprendre à connaître « les gars » à travers d'entraînements communs, car avant le basketball, elle n'avait jamais vraiment côtoyé des garçons, mêmes qu'elle les évitait par moment, mais elle croit que sa relation avec les gars a évolué, à force de côtoyer des garçons en faisant du sport. Cette année-là, équipée de son assurance de sportive et de son indépendance qu'imposait la longue distance à parcourir, tous les matins, pour se rendre à l'école, elle a « commencé, peut-être, à tricher un peu en disant qu' [elle avait] des pratiques », alors qu'elle n'en avait pas et elle a même essayé de « fumer un joint » avec des amis.

Malgré certaines expérimentations, elle demeurait une jeune fille très disciplinée, elle juge d'ailleurs qu'elle était habituée à la rigueur qu'exigeait le sport, ainsi que les longs trajets d'« une heure et demie d'autobus » pour se rendre à l'école, car, depuis quelques années, elle occupait un emploi d'été, « 7 jours sur 7 », dans des « usines à salade » à l'extérieur de Montréal, c'était un travail qu'elle n'a « pas aimé », « mais il rapportait ». Malgré le fait qu'elle travaillait beaucoup, elle a tout de même eu besoin d'une bourse pour poursuivre ses études au cégep, car sa famille vivait avec peu de moyen. Le programme l'a aidée à cet effet et elle se souvient que d'autres anciens ont pu profiter de cette aide, considérant d'ailleurs qu'au sein du programme, ils savent que certains viennent « de milieux défavorisés » et en terminant, elle souligne qu'en plus des bourses, elle considère que le programme a une approche générale efficace pour offrir « du soutien » aux jeunes. Elle a remarqué qu'ils faisaient « des pieds et des mains pour avoir des subventions » et pouvoir offrir ce sport à peu de coûts, alors que pour elle, si les coûts reliés à cette activité avaient été plus élevés, elle ne croit pas qu'elle aurait pu jouer au basketball et bénéficier de toutes les opportunités qu'elle a eues à sa disposition.

De manière générale, pour ces sept participants, le programme a offert plusieurs opportunités, des « avantages », pour les aider à confronter de manière efficace certains défis qui se sont présentés à eux. « Tout bonnement », le basketball a réussi à « changer des vies » et pour certains qui n'avaient pas accès à un filet de sécurité pleinement efficace à travers leur famille, ils ont pu retrouver un groupe, « une gang », qui offrait ce genre de filet. Tandis que d'autres avaient de la difficulté durant leur parcours à se retrouver au sein d'un groupe social qui avait une influence positive sur eux, ce qui les amenait à être plus « tannants » par moments, ceux-ci ont pu retrouver en leurs coéquipiers une influence positive, bien qu'imparfaite, les menant parfois à faire quelques « erreurs ».

Les défis pouvaient varier d'une personne à l'autre et pouvaient prendre une importance relative, mais à la manière d'une « échappatoire », le programme a pu offrir une issue de secours, voire un espace facilitant le passage à l'école secondaire et avec le temps, en vivant des « situations semblables, tous ensemble », ils ont appris à être « plus responsables de leurs gestes », ainsi qu'à poser des actions dont ils sont « fiers », tout en bénéficiant d'un soutien important d'adultes significatifs par l'entremise de leurs entraîneurs qui faisaient parfois des « interventions spécialisées » et donnant aussi l'opportunité d'avoir « accès à un travailleur social ». Or, si la famille prenait un peu moins de place dans les discours, il n'en demeure pas moins que plusieurs participants ont tout de même fait des parallèles entre le programme de basketball et une « petite famille » qu'ils ont choisie.

Faire partie d'une équipe de basketball : apprentissage et échappatoire

Ce ne sont pas tous les participants qui ont trouvé que leur parcours a été aussi évident que ceux qui ont été présentés précédemment. Par exemple, en faisant un changement d'école secondaire, un participant se souvient qu'il était content de retrouver quelques vieux amis du quartier qu'il avait côtoyé à l'école primaire et il pensait que « la vie [était] belle » avec ses anciens collègues de classe, mais cette bonne entente venait avec quelques effets pervers, car pendant que les enseignants pouvaient interchanger plusieurs fois dans la même année scolaire, il se rappelle avoir été « dans des classes pas possibles » accueillant « trop de monde ». Lui et ses collègues pouvaient, par exemple, jouer « aux cartes » pour passer le temps, « c'était drôle », comme si c'était une « période libre », mais selon lui, le fait de manquer d'enseignants « la moitié de l'année » leur faisait accumuler des retards afin de se préparer aux examens, tandis que pour sortir leurs épingles du jeu, il « trichait » avec ses collègues, parce qu'ils ne maîtrisaient pas la matière évaluée.

Les résultats scolaires n'étaient pas le seul domaine où ce participant avait de la difficulté, car à cette époque, il considère qu'il « était tout croche », en partie, parce qu'il se « permettait de fumer du pot, faire de la drogue, ces affaires-là » et en fait, il confie qu'il traversait une dépression à cette époque à cause de plusieurs déracinements, des conflits familiaux et la perte de son père. Il est pourtant arrivé en s'imaginant être « une superstar » à sa nouvelle école, mais le basketball l'a ramené sur terre :

J'avais jamais joué organisé, dans ma tête, j'étais une *superstar*. *Let's go*, on va gagner. Là, attends minute, tu ne peux pas faire ça, ta position, c'est telle position. [Notre entraîneur] a structuré ça, tu as une position et t'as une job, il faut se positionner. [...] Ma fierté en a pas pris un coup, mais j'ai *catché*¹⁶ quelque chose, j'ai commencé à voir les choses que je pouvais bien faire, puis aussi comprendre que tu n'es pas le meilleur, les autres n'ont pas

¹⁶ Compris

besoin de moi pour gagner. Si tu veux être quelqu'un d'important dans le match, fais les petites choses que [ton entraîneur] te dit de faire. (M8)

Il croit que cette expérience sportive lui a permis d'apprendre à être plus « sérieux », ainsi qu'à se « concentrer » sur son rôle en tant que joueur de basketball et à cet effet, il se rappelle avoir « eu une "esti" de leçon » quand il est arrivé intoxiqué à un match où il a livré une piètre performance. En revenant sur cet événement, il souligne : « plus jamais je ne me suis pas préparé avant un match ou je suis arrivé gelé. » Pour lui, la contribution de son entraîneur, qui était aussi travailleur social, était indéniable dans ce développement :

J'ai toujours aimé son approche, j'ai toujours trouvé qu'il ne donne pas de *bull shit*. Je l'ai entendu souvent dire des *speechs* à des gars que ça se peut que ce soir il rencontre une gang rivale dans son quartier. Moi je suis comme, je trouve que son côté travail social marchait bien. (M8)

Comme le défendent d'autres participants, il croit que son entraîneur « communiquait bien », lui qui semblait avoir une conscience de la réalité parfois difficile pour des « joueurs qui viennent des quartiers défavorisés », pouvant côtoyer de la « criminalité » ou des « gangs de rue ». Selon lui, ce dernier savait prendre soin de ses joueurs et les mettre en confiance, tout en leur faisant réaliser qu'il était là pour eux. Pour ce participant, la présence positive de son entraîneur est devenue importante dans sa vie, alors lui qui n'avait plus son père, il explique : « ce n'était pas un père, mais en *joke*, [mes coéquipiers disaient que j'étais] le fils du coach » et « c'était super valorisant » pour lui d'être associé à cet homme.

À l'aide des interventions de son entraîneur, les « responsabilités » qu'imposaient la « structure » de ce sport et quelques leçons importantes, il a, peu à peu, cessé de consommer avant ses entraînements, ainsi que ses matches, et il considère son expérience « d'être dans une équipe » comme étant valorisante, car il était content de « triper » lors des tournois où il pouvait « sauter dans la foule » suite à des victoires. Il est reconnaissant de ce que le programme lui a apporté dans sa vie et il souligne avoir eu l'opportunité de participer à un camp de basketball aux États-Unis, ce qui représente « probablement une des plus belles expériences de basket de [sa] vie ».

Tout comme ce dernier participant, une autre répondante cherchait à retrouver ses amis du quartier en allant à cette école, ainsi que son frère qui jouait déjà au basketball et, pareillement à son parcours à l'école primaire, qui s'était passé sans grande complication, les choses semblaient vouloir continuer ainsi à l'école secondaire, alors qu'elle était une étudiante « très compétitive », donc elle voulait « toujours avoir les meilleures notes ».

Elle a débuté le basketball à sa première année au secondaire, mais elle a dû jouer dans une catégorie d'âge plus vieille, car il n'y avait pas assez d'inscriptions chez les filles de son âge et pourtant, l'important, pour elle, c'était qu'elle était « dans une équipe ». L'année suivante, elle a pu jouer avec un groupe qui était de son âge, mais au grand désespoir de sa mère, ce groupe était constitué de « rebelles intelligentes » qui comprenaient quand « rester sérieuses et écouter », ne les empêchant pas pour autant de manquer quelques cours ou de se faire « sortir de classe ».

Alors qu'elle avait eu, jusqu'à ce moment, un parcours scolaire sans grande perturbation, elle croit que c'est un effet de groupe qui l'a influencée vers des comportements pouvant parfois être plus dérangeants et elle explique que : « c'était souvent les mêmes filles, les filles de basket, c'était vraiment le nom que les profs nous donnaient. » Malgré tout, les performances sportives du groupe étaient exemplaires et ce petit cercle était constitué des meilleures joueuses de l'équipe de basketball, une qualité leur donnant une grande confiance en elles, à un tel point, qu'elles pouvaient arriver en retard à leurs entraînements de basketball ou manquer de respect à leur entraîneuse en se disant que celle-ci avait besoin d'elles. Selon cette participante, son groupe se donnait ces libertés, car « c'était une nouvelle *coache* » au sein de l'organisation et cette dernière « ne l'a pas eu facile ».

Ce comportement a rapidement fait l'objet d'interventions de la part des coordonnateurs du programme de basketball :

On a quand même eu des réunions où on parlait du comportement, des outils pour s'améliorer et tout ça. Donc, éventuellement, c'était comme un apprentissage du côté basket et un apprentissage pour notre comportement aussi, on apprenait de cette manière-là. [...] Un moment donné, je crois que, les outils qu'ils nous donnaient nous ont vraiment aidés. En tant que personne, ça nous a replacées, en tant qu'élèves, veut, veut pas, ça nous a replacées. (F3)

En faisant des parallèles entre le sport, les études et leur comportement, les interventions semblent avoir porté, par exemple, cette répondante a fait une comparaison entre la persévérance et la fois qu'elle a voulu améliorer ses tirs en racontant : « un moment donné, j'avais toujours mes lancers francs, parce que je restais après les pratiques, je pratiquais, pratiquais, pratiquais ». Comme dans le sport, si elle et son groupe voulaient améliorer leur comportement, il fallait qu'ils travaillent fort, car elles ne voulaient pas avoir pour conséquence de perdre le droit de jouer à leur sport :

On nous disait, non, il faut que tu t'améliores et tous, il n'y a pas juste le basket, on sait que t'aimes le basket, mais en moment donné, si ça ne va pas, on va devoir t'asseoir sur le banc, te priver de basket et tout. Nous, notre basket c'était vraiment un jouet pour nous. (F3)

Cette dernière considère qu'avec le temps, elle et son groupe sont devenus « plus gentilles », ce qui a aidé cette participante à continuer son parcours sportif jusqu'à son 4^e secondaire, mais encore une fois, pour sa dernière année à cette école, il n'y « avait pas d'équipe de filles » et elle se rappelle que son groupe de coéquipières était « déçu » de cette conclusion. Malgré cette situation, même si elle ne jouait plus au basketball et qu'elle travaillait certains soirs, elle a quand même continué à s'impliquer au sein du programme, « parce que [...] c'est vraiment une famille. » Elle et son groupe se sont donc occupés du pointage lors de matchs pour d'autres équipes du programme et elles allaient parfois aux « pratiques avec les plus petites qui rentraient dans le programme » pour les aider.

Une autre participante raconte avoir été convaincue de fréquenter cette école à cause du « profil basket », car elle avait comme projet de « faire du basket 24-7¹⁷ », mais elle se souvient avoir été désillusionné par le fait que l'expérience sportive n'était pas toujours joviale, alors que selon elle, les étudiants du programme se voyaient rapidement coller une étiquette propre à leur groupe, même qu'elle a ressenti le poids d'une « ambiance dénigrante », parfois décourageante et empreinte de défaitisme envers eux :

Après toutes ces années à se faire dire que je peux finir dans la rue, même si tu parlais aux gars à côté, il disait que cette classe est de la merde. (F4)

Certains acteurs scolaires leur auraient donc déjà dit qu'ils pourraient « finir dans la rue » :

Ah ! [Cette école] c'est une autre *game*. Ouin, les enseignants ne sont pas très enseignants, ils sont vraiment plus comme, je pense que dans leur tête on fait vraiment plus de la discipline. [...] Surtout pour les classes, pas comme régulières ou internationales, les classes plus en difficultés. T'es un enseignant, t'as un bac¹⁸ et tu dis à un élève qu'il a coulé son examen. "HAHA!" Devant toute la classe ! [...] Même si des fois, c'est dit indirectement, un jeune le sait, le sent. (F4)

Un peu comme un autre participant l'a énoncé, elle comprend les arguments justifiant cette étiquette, car elle considère que les groupes sportifs pouvaient être ceux « qui n'écoutent pas » ou qui pouvaient être « bruyants », mais, il n'en demeure pas moins que selon elle, certains enseignants démontraient parfois aux élèves « que ça ne vaut pas la peine d'enseigner. » Pour sa part, elle était une étudiante « silencieuse », pourtant elle a passé beaucoup de temps en retenue après les classes à cause des autres, mais elle concède : « un moment donné, quand t'as 15 gars qui font du bruit, tu mets toute la classe en retenue ». Avec une pensée empathique pour les « classes plus en difficultés », elle considère qu'il y « a

¹⁷ 24 heures sur 24, 7 jours sur 7.

¹⁸ Baccalauréat

un gros *clash* » entre ces groupes et ceux de basketball, concédant que pour elle, c'est la présence du programme d'intervention par le basketball qui a changé la donne dans son expérience scolaire, mais elle n'idéalise pas les choses, car elle sait bien qu'il y en a « qui vendent de la drogue pareil » au sein des sportifs.

Même si l'attitude décourageante de certains enseignants ne la concernait pas directement, elle croit que ces étiquettes ont tout de même eu des effets néfastes sur sa confiance en elle, surtout concernant ses résultats en français, cette langue qui était déjà difficile pour elle, car elle a cru, à tort, avoir échoué, à son examen de fin d'études. Concernant sa confiance, elle croit que c'est son entraîneuse qui a su contribué positivement, car en plus de lui avoir remis plusieurs prix d'excellence pour ses performances sportives, elle lui aurait dit un jour : « j'ai 110% confiance en toi, qu'est-ce que je dois faire pour que tu aies confiance en toi ? » Cette participante considère que ces moments ont « semé une graine » en elle.

En somme, elle souligne n'avoir « pas eu une mauvaise expérience en tant que telle » lors de son passage à l'école secondaire, alors qu'elle s'est beaucoup impliquée et elle pense le programme a « une façon de te rendre engagé », contribuant positivement à la motivation des joueurs, même qu'elle n'en voyait presque plus ses parents, car quand elle revenait du basketball, « ils dormaient ». Elle se souvient des tâches de « peinture », des entraînements qu'elle coordonnait avec les plus jeunes, ainsi que des séances d' « aide aux devoirs » qu'elle animait pour ces derniers, mais par-dessus tout, pour elle, ce qui demeure le plus important c'était « le lien », voire « de rester ensemble », « les gars et les filles » et de « parler avec les travailleurs sociaux ». Comme d'autres anciens le racontent, ce lien de proximité a fait en sorte qu'à l'arrivée des examens importants, c'est en groupe qu'ils se préparaient et ils avaient développé l'habitude d'aller étudier à la bibliothèque : « Oui, des fois on étudiait ! », explique-t-elle avec enthousiasme, mais l'expression « *ball was life*¹⁹ » résume mieux son idée et son expérience.

Un autre participant se rappelle que c'est en jouant au basketball au parc proche de chez lui que quelqu'un l'a approché pour lui dire qu'il était « bon », c'était alors la première fois qu'on lui a parlé de ce programme sportif. Cette personne, qui y jouait, lui aurait conseillé de choisir cette école afin d'améliorer ses habitudes dans ce sport et cette intervention l'a motivé à changer d'école pour aller y pratiquer le basketball. Une fois qu'il est arrivé à sa nouvelle école, il se souvient que les choses étaient un peu mouvementées, puis que « ça ne s'est pas bien passé », car l'équipe avait plusieurs problèmes, par exemple, « un gars est entré en prison la veille des provinciaux, un [autre] gars s'est fait renvoyer »

¹⁹ « Le ballon c'était la vie ».

et c'est après « une purge », où le directeur aurait renvoyé « tous les mauvais garçons de l'école », que c'est alors devenu « plus tranquille » et qu'il y avait moins de problèmes, ainsi que moins de présence policière.

Si ce participant trouvait l'école facile par le passé - ce qui l'a encouragé à y mettre moins d'effort - ce dernier a rencontré un mur en arrivant à sa nouvelle école, faisant en sorte qu'il redouble une année scolaire et, comme l'avait interprété la dernière participante, l'indifférence de certains enseignants, voire une attitude démontrant qu'on se « fout un peu de la réussite scolaire des élèves », lui a laissé présager que ceux-ci avaient peu de confiance en son potentiel, aussi bien qu'il croie que cette attitude générale l'a plutôt encouragé à ne pas « faire trop d'efforts » :

La cloche sonne, tout le monde continue à parler, le prof est là sur son bureau et met ses pieds, il dit qu'on peut continuer à niaiser. [...] C'était comme ça à [cette école], les profs ne prenaient pas vraiment soin des élèves, vraiment pas. (M9)

Il se rappelle qu'il s'est mis à manquer des cours « pour aller jouer au basket », car il commençait à perdre le peu de motivation scolaire qui lui restait à cette époque et voyant ce problème, les entraîneurs de l'équipe ont commencé à « ouvrir les gymnases avant que l'école recommence le matin » et un d'entre eux s'est mis à aller le chercher à son domicile, encourageant alors ce participant « à juste être présent en classe ».

À force de bâtir une belle complicité avec ses entraîneurs, il a commencé à réaliser qu'ils n'étaient pas comme les autres intervenants qu'il avait croisés dans sa vie et il s'est mis à passer beaucoup de temps dans leurs bureaux pour « parler de la vie », « des plans », « où je veux aller », « écouter » et « m'ouvrir un peu », conséquemment, des fois, durant ses pauses du dîner, il lui arrivait de manger vite pour aller dans leurs bureaux et discuter. Ce dernier a tenu à préciser qu'il n'était pas un garçon violent, même s'il a dit qu'il pouvait parfois être « colérique », ainsi que se fâcher auprès de certains enseignants, il avait néanmoins besoin d'encouragement scolaire, de soutien, d'écoute et il avait surtout besoin de relations sociales positives ayant une bonne influence sur lui, car il avait « le style d'ami qui n'était pas vraiment le style d'ami [qu'il aurait] aimé avoir » :

Dans mon quartier [...], il y a beaucoup de drogues et de fraudes, je voyais mes amis qui n'avaient pas de travail, mais de belles voitures, qui avaient des beaux souliers de basket, des beaux *Jordan*²⁰, des beaux vêtements. J'ai commencé à tranquillement tomber dans ça aussi, j'avais commencé à vendre de la drogue aussi au secondaire, j'ai commencé aussi à faire de la fraude, j'aurais pas dû faire ça, mais, ç'a aidé et aujourd'hui j'ai appris de ça. J'ai

²⁰ La marque de soulier très célèbre de la légende du basketball Michaël Jordan.

vu des gens aussi se faire arrêter et aller en prison, mon frère de famille d'accueil est allé en prison, il a passé beaucoup de son enfance en prison. Aujourd'hui, il a 22 ans et on dirait qu'il a passé la majorité de son temps adulte en prison, c'est pas mon mode de vie à moi. Moi, je suis un joueur de basket, je suis un athlète et je veux vivre comme un athlète.
(M9)

En expliquant l'environnement social qui gravitait autour de lui, pensif, il me confie qu'il voulait éviter ce genre de vie, de sorte qu'il a réussi à arrêter son « travail illégal » et, par chance, le directeur qui l'« appréciait bien », lui a donné un emploi de surveillant, de ce fait, il pouvait alors désormais manger « gratuitement » à la cafétéria et, tandis que l'ambiance « était plus relaxe », il est devenu « le joueur de basket qui était avec tout le monde » et qui allait « *chillé*²¹ avec tout le monde ». À partir de ce moment, il s'est concentré sur son sport qui le motivait à se présenter à ses cours, même dans ses temps libres, il n'avait plus le temps de traîner avec de mauvaises fréquentations, lui qui croit aussi que la structure du programme, « la façon que c'était organisé », c'était fait pour qu'il « passe beaucoup plus de temps dans le *gym* que dans la rue », même qu'il entraînait chez lui tellement fatigué le soir, qu'il n'allait « pas faire ses bêtises ».

Il considère qu'un jour, il a compris à quel point ce programme pouvait l'aider et à quel niveau les interventions des entraîneurs allaient beaucoup plus loin que ce qu'il s'imaginait, en racontant qu'il avait eu des problèmes avec des travailleurs de la construction, ce qui a fait en sorte qu'un policier serait intervenu et l'aurait embarqué dans sa voiture, mais au lieu de le reconduire au poste, il l'a raccompagné au bureau de son entraîneur. Cette expérience lui a fait réaliser qu'il était chanceux ce jour-là d'avoir reçu une morale de son entraîneur, plutôt que d'aller faire un tour au poste de police et ce n'est pas la dernière fois qu'il s'est trouvé chanceux, car à la toute fin de ses études secondaires, alors qu'ils étaient encore là pour lui, ce dernier n'avait pas acheté son billet pour son bal et il n'avait pas d'habit. C'est un de ses entraîneurs, qui a été mis au courant, qui l'a invité à « aller magasiner ensemble » et ils sont allés au bal des finissants, même s'il a trouvé que cette expérience était « un peu bizarre, mais pourquoi pas ? », il s'est finalement amusé, expliquant que « c'était une belle soirée. »

Un autre participant explique qu'il s'est fait recruter après qu'un article de journal qui soulignait ses prouesses sportives ait été publié, décidant alors de rejoindre ce programme et, dès qu'il a mis les pieds dans cet établissement scolaire, il s'est senti le bienvenu :

²¹ Relaxer

Dès que je suis entré à [cette école], [mon entraîneur] était au bord du *lobby* pour voir tout le nouveau monde qui rentre. [...] On s'est déjà souri et c'était notre *premier eye contact*, c'était le début d'un amour entre grand-frère et petit-frère. (M2)

Sa relation avec son entraîneur a atteint une proximité très serrée, car ce dernier portait un double chapeau, de telle manière qu'en plus d'être un *coach*, il était aussi son travailleur social, ce qui a fait en sorte que c'est lui qui l'« encadrait », qui s'occupait de lui quand il dérangeait en classe ou « quand ça allait mal à la maison » et, se rappelant du genre de dynamique qu'ils entretenaient, il raconte :

C'était comme un père pour moi, il savait tout sur moi, quand je mentais, il savait tout de moi, fais que c'était dur de lui mentir. Des fois, ça me faisait chier parce qu'il était trop sur mon dos, tu comprends ? [...] Parce qu'il voulait mon bien, tu comprends ? Des fois, moi j'étais un jeune garçon, j'étais adolescent, fait que ça faisait un peu chier. Fait que, quand j'ai grandi, je savais que c'est parce qu'il voulait juste que je sois bien. (M2)

Ce dernier souligne qu'il était enfin tombé sur un travailleur social qui allait le suivre quelques années, alors qu'il en avait vu plusieurs au cours de son enfance, en plus de ses problèmes à maison, mais cette fois-là, il avait à sa disposition une relation avec son travailleur social qui pouvait lui garantir une certaine stabilité et une sécurité, de sorte que, peu à peu, il était en train de se construire un réseau social avec des interactions conviviales qu'il entretenait avec de nouveaux acteurs dans sa vie.

Par ailleurs, il reconnaît qu'il n'était pas un étudiant modèle, mais qu'il était plutôt « le *clown* de la classe » qui se donnait la mission de faire rire les autres, de sorte qu'il visitait souvent le directeur à son bureau et aussi, il assume qu'à ses débuts dans le programme, lui et le groupe « faisaient trop de bêtises dans les tournois », même qu'ils « volaient dans les dépanneurs ». Malgré tout, il croit que ses entraîneurs n'ont « jamais abandonné », et contre vent et marrée, ils tentaient de leur apprendre à « respecter l'autre », tout en faisant en sorte qu'un jeune « sorte de là avec un diplôme. » Or, ce sont les relations qu'il entretenait lors de son passage au sein du programme qui sont les principaux éléments qui l'ont aidé, insistant sur le fait qu'il en avait grand besoin après ses expériences empreintes de violence et de changements successifs de familles d'accueil et de travailleurs sociaux.

En supplément de ses propres réalisations, il est fier de la contribution que lui et son groupe ont pu apporter au programme, ainsi qu'à l'école, car selon lui, avant leur arrivée, « c'était une école de graffiti, qui passait souvent à la télé à cause de la drogue », ajoutant qu'il croit que c'est « à cause du monde de [sa] génération » que les choses ont changé et que ce succès serait le produit d'un travail d'équipe, mais aussi, parce que le groupe se sentait considéré « avant de prendre des décisions ». Par exemple, il se souvient d'une fois où « un caméraman venait filmer les jeunes en train de jouer », et au lieu de prendre

une décision pour eux, on leur aurait demandé l'accord avant d'accepter ou non la venue des caméras à l'entraînement. De plus, en dehors du basketball, il s'est senti « aimé par les profs », car ceux-ci pouvaient parfois lui apporter son « lunch » ou assister aux matchs de son équipe, et il se rappelle d'avoir eu le sentiment d'être comme « la *star* de l'école », alors qu'il se sentait à sa place dans cette école et dans cette équipe sportive, même qu'il préférerait « être à l'école qu'être à la maison ».

Malgré sa bonne entente avec le personnel scolaire et la direction, l'école a dû lui montrer la porte, car elle avait certaines limites en regard d'actions criminelles. Alors que les choses semblaient s'améliorer dans sa vie, il faisait maintenant face à une autre épreuve importante dans sa jeune vie d'adolescent, car en plus d'avoir à se trouver un moyen de terminer ses études secondaires, il devait se défendre en justice, mais cette fois-ci, il n'était plus seul, parce qu'il avait son travailleur social derrière qui allait l'aider à se trouver une nouvelle école pour poursuivre ses études.

Pour ces cinq participants, leur expérience vécue au sein du programme les a aussi aidés à surmonter des défis qui se sont présentés à divers moments de leur vie, cependant leurs parcours sont plus sinueux que ceux présentés avant, de telles manières qu'ils ont parfois fait des « bêtises », mais leur motivation à continuer la pratique du basketball a fait en sorte qu'ils n'ont « pas reculé » et ils ont pu tirer des « leçons » qui dépassaient la pratique du sport, car c'était plus « *deep* », pour reprendre les mots d'un participant. Certains ont rencontré des difficultés venant de l'influence négative de leur environnement scolaire et le fait d'être dans des classes difficiles qui pouvaient leur faire prendre des retards scolaires, alors que d'autres ont eu de la difficulté avec l'« étiquette » imposée à leur groupe, même que dans certains cas, les choses ont bifurqué à cause de l'influence d'un groupe de pairs plus « rebelles » ou de l'absence d'équipe féminine.

Néanmoins, ils se sont montrés reconnaissants envers les contributions positives que leur a fournies leurs coéquipiers, leurs entraîneurs, ainsi que le programme de basketball qui s'est avéré être un espace d'« apprentissage », même si parfois certains problèmes venaient de leur participation à cette équipe, les interventions personnalisées de l'équipe d'entraîneurs semblent avoir été bénéfiques et, encore une fois, au final, le programme a agit comme une échappatoire aidant plusieurs participants à surmonter des défis qui se sont présentés à eux, alors qu'ils étaient parfois le produit d'un contexte familial plus difficile, de relations sociales externes ou certains comportements démotivants d'enseignants. Pour plusieurs, ce programme a fait office de filet de sécurité en l'absence de celui que pourrait leur procurer leur famille, ce qui les a aidés à surmonter les embûches qui se sont présentées à eux.

Faire partie d'une équipe de basketball : un peu de *fun*, mais une relation *compliquée*

Les trois prochains participants ont vécu des expériences beaucoup plus difficiles. En guise d'exemple, alors qu'une d'entre eux a décidé d'aller à l'école secondaire de son quartier et d'y rejoindre ses amis en intégrant le programme de basketball, les choses ne s'y sont pas passées aussi positivement qu'elle l'avait présagé, même qu'elle qualifie son expérience au secondaire comme un cycle ponctué de débordements comportementaux, de relations difficiles à l'école, ainsi que de conflits à la maison. De telles manières, qu'avec sa mère, les choses allaient en s'empirant durant son adolescence :

Tu sais, des fois, les gens, ils ont des problèmes à cause de mauvaises influences, moi, ça partait de chez moi. Dans le fonds, j'adore ma mère, c'est la personne que j'aime le plus au monde, mais, quand j'étais jeune, ça allait pas vraiment bien avec elle à la maison, elle buvait beaucoup, elle travaillait pas, elle était sur l'aide sociale. On s'entendait pas bien, on se chicanait très souvent, presque chaque jour. J'avais trop de problèmes chez moi, j'amenais ça à l'école, ça avait des répercussions sur mon comportement. Des fois, je dormais pas ou sinon je pognais un *beef*²² avec ma mère. (F1)

Son comportement parfois violent à l'école lui a parfois valu des suspensions scolaires, desquels elle démontre un scepticisme envers l'effet de ces punitions, car elle croit qu'elle aurait peut-être préféré rester à l'école en retrait afin d'effectuer des travaux plus constructifs, au lieu de retourner chez elle quelques jours, étant donné que pour elle, une suspension équivalait à une escalade de violence ou à des vacances :

Je restais [à la maison] 3 jours, je me chicanais avec ma mère pendant 3 jours. Là, je retournais à l'école, je pognais un *beef*, c'était comme ça tout au long de mon secondaire. [...] Je pense qu'ils devraient nous mettre dans des locaux. Moi, des fois, je me faisais suspendre, j'étais comme *yes !* Je m'en vais chez ma cousine, j'allais même pas chez nous, j'allais chez ma cousine. C'était pas toujours des bonnes idées de se faire suspendre. (F1)

Contrairement à la majeure partie des participants de cette recherche, elle n'a pas connu le même genre de relation positive avec cette école, même que, selon elle, le personnel scolaire n'a pas agi d'une manière qui lui venait réellement en aide face à ses écarts de comportement et ses problèmes à la maison. Pareillement aux deux participants qui ont parlé de l'approche douteuse de certains enseignants, elle a ressenti s'être fait imposer des « étiquettes » qui ajoutaient un poids très lourd à son quotidien, alors qu'elle se sentait réduite à une « décrocheuse », à une « toxicomane » ou à une « délinquante » à l'école. Bien qu'elle assume que son « comportement faisait du sens dans comment les gens [la] percevaient, mais [elle souligne qu'elle] ne faisait pas 100% » de ce qu'on lui reprochait, à

²² Chicane

l'exemple d'une histoire où elle s'est fait accuser, à tort, d'arriver intoxiquée à l'école et d'être la cheffe d'opération d'un réseau de vols et de *taxages*²³ :

Ils me croyaient pas. Là, ils m'ont fait faire des programmes pour toxicomanes. Là, j'allais voir le travailleur social, le toxicologue, puis un psychologue, je sais plus trop, j'avais plein d'affaires. À chaque fois que j'étais dans la classe, quelqu'un venait me chercher. [...] J'avais pas de problème de drogue, mais eux pensaient que oui j'avais des problèmes de drogue, parce que je me tenais avec des gens qui faisaient ça. (F1)

C'était étrange pour elle qu'on lui attribue ce problème de consommation, car à cette époque, elle était « plus calme », en faisant attention à sa consommation de drogues, afin de garder une bonne forme physique pour jouer au basketball, et alors que ses amies faisaient les mille et un coups, elle travaillait de « 5 à 11 » dans un *fast-food* ou elle avait des entraînements de basketball, de telle manière que ces occupations lui imposaient une certaine éthique de travail ne lui donnant pas trop de temps pour d'autres occupations. Elle souligne même que le sport jouait positivement sur sa motivation, car « le basketball c'était vraiment le fun », et en plus d'y vivre des expériences valorisantes, étant donnée la qualité de son jeu qui s'améliorait sans cesse, elle s'est mérité des prix, ainsi que des bourses afin de participer à des camps pour pratiquer son sport.

Elle aimait « les entraînements », « les matchs », « les tournois », « l'ambiance d'équipe », ainsi que sa « *coach* aussi », alors qu'elle trace une ligne claire entre les intervenants du programme et les autres acteurs scolaires, car à l'opposé du personnel scolaire, elle ne voyait pas ses entraîneurs de la « même façon », aussi bien qu'elle considère que la seule chose qu'elle aimait « à l'école c'est le basket ». Par contre, elle a pris la décision de quitter cet établissement scolaire pour son bien-être en 3^e secondaire, car malheureusement pour elle, il n'y avait pas assez d'inscriptions pour faire une équipe féminine et considérant la manière qu'elle se sentait traitée à l'école, elle a ainsi jugé qu'il n'y avait plus rien qui l'y attachait et ne s'y sentait plus à sa place.

Dans un tout autre type d'histoire, un participant estime, tout de même, que le fait d'aller à cette école secondaire, « c'est venu naturellement », car le programme de basketball était une continuité avec celui de son école primaire, ce qui fait en sorte qu'il y connaissait déjà les entraîneurs et certains amis qui faisaient la même transition que lui. Par contre, en classe, c'était « soit ils [l']adoraient, soit ils [le] détestaient », entre autres parce qu'il dormait et il était un « *bavardeur*²⁴ », ce qui pouvait déranger ses enseignants. Par contre, à part quelques retenues pour ses retards et le fait qu'il dormait

²³ Un vol effectué sous la menace, le chantage ou l'intimidation.

²⁴ Il utilise cette expression pour expliquer le fait qu'il parlait beaucoup en classe.

en classe, il s'en est « toujours bien sorti », car il était un étudiant « qui comprenait bien en classe et qui participait quand même ».

S'il considère qu'il était proche de son groupe d'amis, qui avait comme maxime « *hakuna matata*²⁵ », et qu'il connaissait « tout le monde à l'école », sa relation avec ses coéquipiers était « compliquée ». En plus d'être « énervé » par le fait qu'il passait « pas mal de temps sur le banc », il se sentait parfois comme « le rejet » du groupe, un peu comme « le grand con qui faisait pas grand-chose sur le terrain », ajoutant qu'il a l'impression de ne pas avoir été « intégré dans l'équipe ». Selon lui, certaines différences entre lui et le groupe pourraient expliquer les raisons derrière son sentiment d'exclusion, car en plus d'être dans le programme international de son école, alors que la majorité des joueurs de basketball étaient dans les programmes réguliers, il n'était « pas dans les meilleurs » joueurs, tandis qu'« il y en a qui passaient leur vie à faire ça », mais lui était « plus dans les études » et il prenait ce sport « un peu moins au sérieux. » Il considère que ce n'était pas seulement une impression qu'il avait d'être mis de côté, mais que c'était un acte délibéré de la part de certains de ses coéquipiers, en donnant l'exemple qu'« on lui aurait déjà dit « d'arrêter le basket, parce [qu'il n'était] pas bon ».

Malgré cette relation complexe, il a connu quelques moments de complicité avec ses coéquipiers, mais ses parents trouvaient que « c'était des mauvaises influences », parce que durant les tournois, ils pouvaient faire « des conneries » et une fois, ils ont « déconné » :

On avait pris 2-3 *iPad*, des *iPhone*, on avait caché ça dans notre dortoir. [...] On avait ramené ça à Montréal. On avait gagné le tournoi en plus. Ils nous ont dit, il y a des caméras de surveillance, on a vu que c'était vous. Tout le monde avait leurs vestes [de l'équipe], ça, c'était un peu une mauvaise image pour le programme et pour nous. Finalement, ce qui s'est passé c'est qu'on avait rendu la plupart des objets volés. J'ai entendu dire qu'il y en avait qui avait gardé leur trésor, mais c'est ça. Puis, ils nous avaient fait faire des travaux communautaires un peu, on avait lavé l'école, on avait dû laver, frotter les trucs. (M10)

Il juge que cette fois-là, ils s'en étaient « bien sortis », mais il pense qu'il n'aurait « pas dû suivre les autres », tout en assumant tout de même ce choix, de même que celui de rester au sein de l'équipe, car c'est lui qui voulait jouer au basketball, alors que ses parents préféraient qu'ils jouent un instrument de musique :

Le basket, c'est moi qui avais choisi de le commencer. Donc, c'est pour ça que j'ai pas lâché. Même s'il y avait des problèmes un peu avec les coéquipiers. (M10)

²⁵ « Pas de souci » en Swahili. C'est une langue de l'Afrique de l'Est. L'expression a été popularisée par le film *Le Roi Lion*.

Il souligne que ce qui l'a aidé à passer à travers cette expérience sociale complexe c'est son « groupe d'amis à côté », les relations avec les entraîneurs, ainsi que son implication au sein du programme de basketball, car, s'il entretenait une relation difficile avec ses coéquipiers, il était « plus proche des entraîneurs que des autres joueurs ». Par exemple, en parlant d'une relation avec un entraîneur qui faisait la même grande taille que lui, il soulève que cet entraîneur le « comprenait » du haut de son importante grandeur, d'ailleurs, il pense que sa taille est l'une des raisons prépondérantes qui ont fait en sorte qu'il n'a pas été retranché dans les équipes de basket durant ses cinq années au secondaire.

Malgré quelques arrières goûts, il aimait les activités et les opportunités qu'offrait le programme, comme, par exemple, quand il faisait du bénévolat pour aider les autres équipes sportives, ou bien, quand il s'occupait du tableau indicateur pour « compter les points » lors des autres matchs. Il se souvient aussi des « dîners de Noël », comme étant « incroyables », à cause des activités entre les équipes sportives, ainsi que de la nourriture diversifiée qui était fournie lors de ces soirées et en plus, lors de ces événements, les joueurs recevaient des vêtements à l'effigie de l'équipe sportive. Or, tous avaient droit à des souliers « *Adidas* », ce qui représente « des bonnes chaussures, qui durent quelques années » pour jouer au basketball et c'était le bienvenu, car ce dernier comprend qu'il « y en avait qui n'avait pas les moyens de se payer ces chaussures. »

Le dernier participant de cette section explique qu'il a choisi cet établissement scolaire après avoir visité plusieurs écoles, alors que lui et ses parents, sans être « intense là-dessus », ont « entendu parler » du programme de basketball qui « avait l'air vraiment le fun » et en précisant qu'il y avait aussi « un bon ami » qui y allait. Malgré cela, quand les deux jeunes sont entrés à cette école, ils ne sont « pas restés ensemble » :

J'ai eu beaucoup de difficulté à m'intégrer socialement pendant mon secondaire, au niveau social, ç'a été vraiment difficile. (M1)

Bien qu'il « était apprécié de pas mal tous les professeurs » et qu'il aimait « les cours », il croit avoir vécu une « déconnexion sociale » dès son arrivée au secondaire, car il n'a « jamais été capable de construire un cercle social », mais à l'opposé du dernier participant, celui-ci n'avait pas un groupe d'amis à côté, ce qui a fait en sorte qu'il a vécu « beaucoup de solitude » à cette époque. À certains moments, il a réussi à se faire certains amis dans l'équipe, mais ils étaient toujours « un peu plus à l'extérieur », de telle sorte qu'avec le temps, il s'est forgé « une carapace », et durant ces années, il n'a pas « senti que c'était difficile » en détournant son attention vers la pratique du sport :

Donc, les midis, au lieu de manger avec des gens, je mangeais vite vite et j'allais dans le *gym shooter* des ballons, ce que je faisais tout seul aussi. Ça m'a vraiment [silence], j'ai été seul beaucoup. [...] J'ai utilisé cette espèce de métaphore souvent : on dirait que j'étais barricadé un peu, j'avais plein de couches de protection en bois. Disons, que je pouvais pas, je ne m'ouvrais pas, je parlais très peu. (M1)

Alors qu'un participant a raconté qu'il mangeait vite pour aller discuter dans les bureaux des entraîneurs, ce dernier mangeait vite pour aller jouer au basketball seul, parfois avec un de ses entraîneurs. Même s'il avait confiance envers eux, il n'était pas capable de s'ouvrir sur les sentiments qu'il vivait et pourtant, il entretenait « une belle relation » avec un entraîneur avec lequel il pratiquait ses tirs et qui lui a déjà donné un « *job d'été* ».

Il croit que les activités sportives lui « faisaient quelque chose à faire » pour meubler sa solitude, mais comme il le raconte : « ça m'a nui et ça m'a aidé en même temps », car il était « super à fond là-dedans et c'était tout ce qui [l'] intéressait ». Or, au lieu de se concentrer à intégrer le groupe, ce dont il était « incapable », il tentait de perfectionner son tir, qu'il trouvait « déjà suffisant » avec du recule et cette ambition de s'améliorer se transposait dans ses entraînements qu'il aimait « beaucoup », mais vers « la fin du secondaire », il ne se présentait « plus aux matchs », car il était « vraiment stressé » par le fait qu'il ne voulait « pas manquer un tir », « faire d'erreur » ou « paraître faible ». Il considère donc avoir vécu une « crainte du rejet social » à cette époque et, progressivement, pour se « protéger », il s'est détaché de l'équipe, en refusant même de se présenter à la remise de prix à la fin de son cheminement, parce qu'il était « frustré un peu » de ne pas avoir « réussi à connecter ». Un peu comme un participant l'a raconté concernant son bal des finissants, c'est un entraîneur qui l'a contacté en privé pour lui remettre un prix.

Pour ces trois derniers participants, l'expérience au sein du programme a été assez complexe, tandis qu'une participante a aimé son expérience de basketball, l' « ambiance d'équipe » et l'approche de son entraîneuse qui la traitait « comme normale », elle n'avait toutefois pas un filet de sécurité très fort à sa disposition et le manque d'équipe féminine semble avoir été décisif pour elle, alors que son cas semble être tombé entre les cracs des interventions qui n'ont pas pu lui fournir une échappatoire bien longtemps. Au contraire, le fait de quitter cette école lui a permis de quitter une « relation toxique », car elle trouvait son expérience scolaire trop difficile à allier avec ses problèmes familiaux.

Pour ce qui est des deux autres répondants, qui avaient pourtant des bagages laissant croire à un passage à l'école secondaire sans grande complication, les choses ont été bien plus « compliquées », tandis que leurs entretiens étaient plutôt constitués de plusieurs hésitations et de non-dits. D'ailleurs,

ces deux anciens s'ouvraient pour la première fois de manière aussi explicite sur leurs expériences qu'ils ont trouvées assez difficiles. Pour eux, leur contexte familial, ainsi que de bons résultats scolaires n'ont pas pu leur permettre de se sentir « intégrés dans l'équipe », même si un d'entre eux souligne s'être pourtant impliqué à fond dans le programme depuis son enfance - c'est d'ailleurs le participant qui a pris part au programme durant le plus grand nombre d'années -, il s'est quand même senti « rejeté » par le groupe qui le traitait différemment des autres. Pour ce qui de l'autre participant, il semble avoir rencontré un double problème : le basketball « avait l'air vraiment le fun », mais il a vécu avec beaucoup de pression de performance et le sport le rendait « vraiment stressé », de plus, il a vécu une « déconnexion sociale », faisant en sorte qu'il n'a « jamais été capable de construire un cercle social » au sein de son équipe. Au final, ces trois personnes n'ont pas pu trouver une échappatoire à travers la pratique de leur sport, ils ont plutôt révélé que l'intervention par le sport comportait quelques limites.

Conclusion du chapitre

En conclusion, on peut remarquer que les problèmes qui ont été mis de l'avant au chapitre précédent se sont parfois perpétués, mais à la suite des expériences relationnelles vécues au sein du programme d'intervention par le sport, elles se sont généralement atténuées, tandis que pour d'autres, qui ont raconté avoir vécu une enfance tranquille, les choses se sont parfois complexifiées, avant de retrouver une voie plus calme. De manière générale, les entretiens portent à croire que les personnes ayant à leur disposition un contexte familial sécuritaire et valorisant ont aussi pu profiter de la contribution positive de leur équipe et cette combinaison les a souvent aidés à faire face à l'effet d'attraction d'influences externes parfois néfastes. Comme le démontrent certains cas, certains ont pu profiter d'un double filet de sécurité lors de leur arrivée à l'école secondaire, celui offert par l'équipe et celui de leurs familles, alors que pour d'autres, ils se sont construit un filet de sécurité avec leur équipe de basketball pour les aider à surmonter des défis.

Même si plusieurs avaient en leur famille un environnement relationnel sécurisant, il n'en demeure pas moins que la famille prenait de moins en moins de place dans leur discours, car leurs liens sociaux se complexifiaient à cet âge et ils ont trouvé en leur équipe de basketball et leurs intervenants sportifs, une autre « famille » choisie. Or, comme une échappatoire, ce contexte sportif a permis de mettre en place des relations sociales positives et à l'égard de certains préjugés qui pouvaient les aider à surmonter leurs défis.

Même si certains parcours ont été plus sinueux, les participants concernés ont, tout de même, trouvé une échappatoire au sein du programme et ils ont pu bénéficier d'une aide réelle pour gravir des défis

de cette époque. Même la participante qui n'a pas eu une expérience généralement positive au secondaire a vécu un « genre d'esprit de famille », bien qu'elle n'ait pas pu profiter à fond de cette échappatoire, car il n'y avait plus d'équipe féminine, alors qu'elle en aurait eu besoin. D'ailleurs, alors qu'au chapitre précédent, le sport pouvait arborer un sens important chez les garçons, ce chapitre-ci porte à croire que le sport était une méthode d'intervention qui était plus fragile chez les filles, car seules les filles ont raconté avoir été privées d'équipe de basketball à cause de manques d'inscriptions, ce qui semble reconduire des rapports sociaux inégalitaires envers les filles en les privant de cette échappatoire.

Malgré que les garçons ont généralement pu bénéficier de l'intervention par le sport, car ils avaient toujours accès à une équipe, ce n'était pas le cas pour deux des dix garçons rencontrés qui ne se sont pas sentis inclus dans « la famille » de cette équipe sportive, alors ils auraient peut-être voulu se trouver une échappatoire pour mieux vivre leur expérience au sein du programme. Pendant qu'ils se sentaient différents des autres participants, ils se sont aussi auto-exclus et, à certains égards, leur passage au sein du programme a été une source de problèmes lors de leur adolescence. Or, le programme a pu aider à pallier des rapports sociaux inégalitaires, mais entre eux, les coéquipiers ont parfois reproduit, tout comme certains enseignants, des rapports sociaux inégalitaires, mais, sauf les trois cas d'exceptions, le sentiment d'être à leur place au sein du programme sportif a néanmoins été associé à des sentiments familiaux et ce sentiment d'appartenance les a aidés à traverser des embûches importantes en leur offrant une échappatoire lors de l'adolescence.

CHAPITRE VI - Parcours après la participation au programme

Dans ce chapitre, il est question de l'époque qui a suivi la participation au programme d'intervention par le basketball en s'intéressant toujours aux parcours scolaires et personnels, il sera aussi question des orientations prises par les participants et de la manière dont les expériences sportives ont affecté la suite des parcours. Pour ce faire, une grille de lecture un peu différente des deux autres chapitres précédents est utilisée, car une fois qu'ils ont quitté le programme de basketball, les parcours de ces anciens ont emprunté des voies diversifiées, rendant plus compliquée une classification ou une mise en commun des expériences comme lors des deux chapitres précédents. Par contre, les témoignages font état de quatre moments qui se rejoignent : les transitions, les négociations avec des réalités nouvelles, les dénouements et les projets de vie.

6.1. Phase des transitions

Il faut souligner que tous les participants de cette recherche ont obtenu leurs diplômes d'études secondaires et, malgré quelques détours, quatorze d'entre eux sont allés au cégep, dont neuf qui ont été recrutés par des équipes collégiales. Cependant, pour la suite de leur parcours, ils ont dû trouver des moyens de s'adapter à de nouvelles réalités scolaires, personnelles ou sportives, quoique pour aider à cette transition, plus de la moitié ont fait part qu'ils ont reçu une bourse d'études de leur ancien programme de basketball et cette récompense a particulièrement aidé ceux qui ont continué à jouer au basketball.

Basketball et estime personnelle

De manière générale, les participants ont vécu de beaux moments sportifs au secondaire et ces souvenirs positifs empreints d'apprentissage, ainsi que de persévérance les ont souvent aidés à s'adapter aux nouvelles réalités auxquelles ils ont été confrontés par la suite, surtout pour ceux qui sont allés jouer au basketball au cégep, les aidant ainsi à s'intégrer socialement. Par exemple, une participante souligne que ce sport a été « comme un facteur protecteur » lors de sa transition scolaire et sportive, mais il est important de souligner que quatre parcours ont toutefois connu des transitions plus difficiles et qui sont assez différentes de la majorité.

Bien que deux participants aient quitté leur école secondaire avant l'obtention de leur diplôme, ils ont tout de même continué à jouer au basketball dans d'autres équipes, car ce sport leur offrait toujours un important refuge pour faire face à des embûches sociales importantes. Par exemple, la participante qui a quitté l'école à cause du comportement des acteurs scolaires à son égard et du manque d'équipe

féminine explique avoir « lâché l'école », sans le dire à ses parents, mais, le basketball lui offrait toujours l'opportunité d'avoir un rôle de « *leader positive* », faisant en sorte qu'elle se « sentai[t] à [sa] place » durant son adolescence et c'est après quelques années à travailler à temps plein qu'elle est retournée sur les bancs d'école pour obtenir son diplôme.

L'autre participant, qui a été renvoyé de l'école secondaire, a eu des démêlés avec la justice et des *gangs* de rue, il avait alors besoin d'aller à l'extérieur de Montréal pour s'éloigner de ces problèmes et c'est son ancien entraîneur qui lui aurait alors déniché une bourse d'études, lui trouvant, de ce fait même, une école qui avait aussi une équipe de basketball. Ce coup de pouce lui a donné l'occasion de revivre des moments où il se sentait comme « une *star* », ainsi que de « relaxer », dans un contexte favorisant l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Il est ensuite parti en voyage et a suivi une formation professionnelle, faisant de lui, le seul participant qui n'a pas mis les pieds au cégep.

Or, ces deux participants ont vécu des dénouements différents des autres en regard de leur graduation de l'école secondaire, mais ils ont toutefois en commun d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires malgré l'adversité et ils se sont aussi trouvé de nouvelles équipes de basketball leur permettant de conserver une activité qui était importante dans leur sentiment d'estime personnelle.

Pour ce qui est des deux participants qui ont eu des expériences sportives moins gratifiantes au secondaire, mais pour qui l'école ne représentait pas un défi, ils racontent avoir eu des difficultés d'intégration sociale après leur expérience de basketball. Par exemple, l'un d'eux a conservé une pression de performance qui l'habitait depuis son adolescence et il confie avoir dû travailler sans relâche pour trouver un équilibre « sain » dans sa relation avec le sport. Bien que, selon un contexte différent, marqué par le fait que l'autre participant s'est fait recruter pour jouer au basketball collégial et qu'avec cette nouvelle équipe il s'est senti plus à l'aise, parce que c'était un petit groupe, il trouve, tout de même, que lorsqu'il doit « débiter une conversation » avec de nouvelles personnes, parfois lors de « petites conversations », qui peuvent paraître banale, il remarque qu'il « ne sai[t] pas trop quoi dire », estimant qu'il n'a « peut-être pas assez socialisé au secondaire, [car il avait son] groupe d'amis et c'est ça. »

Malgré le fait que ces deux personnes n'ont pas connu des expériences valorisantes avec leur équipe de basketball au secondaire, ils jugent, tout de même, que le programme d'intervention par le sport est « assez bien fait » pour les jeunes plus vulnérables et, malgré tout, le sport demeure important dans leur vie et leur parcours scolaire.

Orientations des parcours postsecondaires

Pour la majorité des participants qui sont allés directement vers le cégep après l'obtention de leur diplôme, ils avaient des choix à faire en regard de leur programme d'études, bien que la réponse semblait évidente pour certains, par exemple, une participante a rejoint sa sœur en intégrant le même domaine d'études qu'elle, ce n'était pas aussi clair pour plusieurs participants qui ne savaient « pas encore quoi faire » de leur vie. Quelques-uns se sont donc tournés vers des conseillers d'orientation, mais, ces participants ont, la plupart du temps, réalisé qu'ils se sont retrouvés au sein de programme d'études qui ne leur convenait pas, en guise d'exemple, un participant considère d'ailleurs qu'il a « mal [été] orienté » et qu'il a « perdu [son] temps », prenant alors une pause de ses études durant quelques années.

Après l'expérience sportive au secondaire, l'accompagnement envers les anciens du programme demeurait une possibilité, par contre, il fallait qu'ils reviennent par eux-mêmes vers les entraîneurs pour avoir accès à cette aide. Selon cette idée, certains se sont tournés vers leurs entraîneurs du secondaire et, de ce fait même, ils ont eu à faire un peu moins de détours dans leur parcours scolaire que ceux qui ont fait appel aux conseillers d'orientation, car c'est à l'aide de discussions en continu et à travers une relation qui s'est bâtie au cours de plusieurs années qu'ils ont été accompagnés dans leurs prises de décision. Notamment, un participant raconte que ses entraîneurs savaient qu'il avait de la facilité avec les mathématiques, lui conseillant alors d'essayer la « comptabilité », ce qu'il a fait et il en est bien satisfait, même qu'il a trouvé « le cégep plus facile que le secondaire », obtenant alors un diplôme dans ce domaine. Une autre participante se souvient qu'après quelques semaines au cégep, elle n'aimait pas son programme d'études, mais en consultant son « ancienne *coach* » pour avoir son avis, elle a décidé de changer de programme et cette fois-ci, le choix a été le bon.

S'adapter à la perte d'un encadrement scolaire

Parmi tous ceux qui sont allés au cégep, seulement trois d'entre eux n'ont pas eu de difficulté scolaire quelconque, mais tandis que quelques-uns ont jugé avoir été « moins sérieux » à cette époque, pour la plupart, la perte d'un encadrement scolaire a posé plusieurs défis et, à cet effet, une participante raconte :

Nos professeurs, quand ça n'allait pas, ils allaient voir nos intervenants [...]. Mais là, au cégep, c'était un autre univers, il n'y avait plus ce suivi-là, je pense que ç'a un peu affecté ma manière de faire les choses. Parce que, moi, pendant cinq ans, j'étais habitué à ça. (F3)

De manière générale, les participants ont dû réviser leurs méthodes d'études, alors que pour d'autres, la situation était encore pire, car ils étaient en situation d'échec dans « pratiquement tous [leurs] cours » et la menace d'une suspension scolaire planait même sur quelques participants, d'ailleurs, un participant évoque qu'en jonglant avec le sport et les études, il n'a pas réussi à avoir « la moyenne pour jouer à [sa] deuxième session ». Pour certains, ils rencontraient leurs premiers échecs scolaires et une participante se souvient que « pour quelqu'un qui n'échouait pas, c'était quand même difficile. », tandis qu'une autre participante, dans cette situation, estime que la différence entre le cégep et son école secondaire était énorme :

On s'entend, [ce n'était] pas l'école la plus réputée à Montréal. [...] Je me sentais comme si on avait fait tous des secondaires différents. Des collègues sont allés au privé. (F4)

Ainsi, qu'ils aient eu de la facilité ou non à l'école depuis l'enfance, la perte d'un encadrement scolaire a eu des effets sur les résultats des participants et quelques participants considèrent même que ce qu'ils ont appris sur le plan académique au secondaire n'était pas suffisant pour faire le saut vers le cégep.

D'autres pièges: temps et organisation chez les sportifs

Seulement une participante, parmi les neuf qui ont continué à jouer au basketball, n'a pas vécu de difficulté d'adaptation au cégep, alors que pour les autres, « non seulement c'est difficile l'école, mais [...] être athlète collégial ça prend du temps », mais il faut comprendre que ces étudiants-athlètes sont passés « d'un programme [de basketball] qui avait seulement deux, trois pratiques » par semaine, à un horaire sportif plus exigeant. Certains évoluaient même au sein d'équipes compétitives, faisant en sorte qu'ils avaient jusqu'à « cinq pratiques par semaines » et l'un des répondants dans cette situation explique :

Ok, ouais, tu signes avec telle équipe et après, tu te débrouilles. De voir, ton propre chemin par toi-même. Moi j'aurais préféré, exemple, avoir une connaissance de combien de cours que je pouvais prendre ! (M3)

Ce dernier s'attendait à ce qu'on l'outille un peu mieux pour faire « le *jump* dans le cégep », ajoutant que plusieurs comme lui n'avaient « personne » autour d'eux pour les épauler dans leur transition sportive et scolaire et que c'était leur ancienne équipe de basketball, ainsi que leur école secondaire qui représentaient leur référence. Or, les problèmes d'organisation ont été des éléments provoquant de l'épuisement et un manque de temps pour étudier, aussi bien qu'une participante explique que « la liberté [l]'a frappé », de telle manière qu'elle a eu l'impression d'être « laissée dans la gueule du loup » quand elle a commencé le cégep.

En plus des problèmes liés à la perte d'un encadrement scolaire, les difficultés à organiser leur temps rendaient le basketball au cégep comme un piège, aussi bien que la relation entre le basketball et l'école devenait de moins en moins harmonieuse pour plusieurs.

Recevoir des conseils pour s'adapter

La majorité des participants ont réussi à retrouver la voie du succès malgré des embûches scolaires et organisationnelles, mais tandis que quelques-uns pensent avoir réussi à « responsabiliser » en retrouvant eux-mêmes la recette qu'ils avaient suivie pour réussir en tant qu'étudiants-athlètes au secondaire, d'autres sont retournés chercher de l'aide envers leurs anciens entraîneurs et un participant raconte :

Ils m'ont aidé aussi à juste m'adapter, parce qu'ils l'ont déjà vécu. Juste m'adapter et essayer de garder la même attitude que j'avais à [l'école secondaire]. [...] [Mon ancien entraîneur] m'a dit de demander les clés [de la salle d'entraînement]. J'allais faire des *work-out* avant d'aller travailler ou aller à l'école. Toutes ces attitudes-là m'ont aidé dans ma transition. (M9)

Ce participant est revenu aux habitudes qu'il avait développées au secondaire, et malgré qu'il le fait n'avait pas beaucoup de motivation envers l'école, ces routines lui donnaient le goût d'y aller, aussi bien que de stabiliser sa situation scolaire, tout en jouant au basketball.

Or, malgré des défis scolaires ou d'organisation, les anciens du programme ont trouvé les moyens de s'adapter à leurs nouvelles réalités, tandis que certains se sont souvenus de ce qui avait fonctionné pour eux au secondaire, d'autres ont eu l'idée de retourner chercher de l'aide envers leurs anciens entraîneurs.

Conclusion de la phase des transitions

La phase de transition est celle qui a comporté ses plus grands défis, par ailleurs, parce qu'il a fallu que les participants trouvent des stratégies pour s'adapter à leurs nouvelles réalités. Tandis que dans le cas de deux anciens, le simple fait d'avoir quitté leur équipe du secondaire a été salubre, pour les autres, qu'ils soient allés aux études postsecondaires ou non, ceux qui évoluaient dans des contextes de vie plus mouvementés ont généralement continué à avoir le basketball comme échappatoire efficace. Ce sport a aussi aidé ceux qui ont été recrutés au cégep à s'intégrer socialement pour la suite, néanmoins, le basketball comme source de motivation scolaire devenait une relation ambivalente, car le nouveau contexte scolaire comportait quelques pièges.

D'abord, les participants ont dû s'adapter à la perte d'un encadrement scolaire et apprendre à mieux organiser leur temps, alors que d'autres devaient aussi négocier avec certaines contraintes que les inégalités sociales engendraient et, durant cette phase, il s'agit surtout du manque de ressources en soutien scolaire qui a posé des défis, tandis qu'à d'autres moments, c'est le bagage scolaire qui faisait défaut. Malgré tout, afin de s'adapter, plusieurs participants se sont débrouillés, pendant que d'autres ont pris la décision de se tourner vers leurs anciens entraîneurs qui ont continué à offrir des conseils et un accompagnement utiles dans les transitions, en plus que le programme leur avait offert des bourses d'études les aidant financièrement.

6.2. Négociations avec les nouvelles réalités

Les effets positifs du basketball en tant que source de motivation scolaire devenaient discutables depuis que les participants ont quitté le programme de leur école secondaire et, peu à peu, les participants entraient dans la vie adulte, faisant en sorte qu'ils devaient trouver leur chemin dans un monde qui s'agrandissait. Certains ont même été rattrapés par des contextes de vie compliqués leur imposant alors de prendre de grandes décisions pour faire face aux nouvelles responsabilités, aux nouvelles réalités et afin de négocier avec les inégalités.

La fragilité du sport comme source de motivation scolaire

Certains participants ont réalisé que le sport demeurait une source de motivation scolaire et une échappatoire de vie qui est fragile, d'abord parce que des blessures pouvaient empêcher la poursuite du sport, ce qui est d'ailleurs le cas de trois participants, décourageant ainsi deux d'entre eux dans la poursuite de leurs études. L'un d'eux se souvient :

J'ai lâché l'école, parce que j'étais comme, ben là, je suis déprimé. C'est de la merde, je ne peux plus jouer au basket. (M8)

Ce participant vivait plusieurs complications familiales et le sport lui offrait sa source de motivation scolaire, mais il venait de perdre son « *safe space* » et il est ensuite tombé, durant « des années et des années », dans ce qu'il a décrit comme « des creux » qui oscillaient entre des « dépressions » et des problèmes de consommation. En arrêtant abruptement ce sport, l'autre participant a réalisé qu'il était « déjà entré dans la vie adulte, sans le savoir », expliquant qu'à ses 18 ans, il a dû quitter sa famille d'accueil pour aller en appartement, tout en s'occupant de son frère qui vivait des difficultés. Après quelque temps, il n'avait plus assez d'argent « pour manger et payer [leur] loyer » et, ne sachant pas

comment s'y prendre pour s'en sortir, il s'est tourné vers « la rue », racontant qu'il a fait « des choses mauvaises pendant 4 à 5 ans » pour trouver de l'argent.

L'arrivée à la vie adulte a frappé une autre participante, alors qu'elle a arrêté de pratiquer le basketball parce que ses résultats scolaires n'allaient pas bien, mais après avoir prise cette décision, elle est entrée dans une « période de rébellion » et ses résultats scolaires étaient en chute libre, faisant en sorte qu'elle a été suspendue du cégep. Elle est alors « tombée enceinte à 19 ans » et cette direction de parcours n'était « absolument pas acceptée » par ses parents qui ont pris leurs distances, ajoutant que peu de temps après, elle s'est « retrouvée mère monoparentale ». Toutefois, l'arrivée d'un enfant lui a donné une nouvelle source de motivation envers l'école :

J'ai grandi dans la pauvreté, je m'étais juré que mes enfants ne revivraient pas ça. [...] Je savais que je m'étais mis les pieds dans les plats, mais, qu'il fallait que je trouve les moyens de ne pas reproduire la roue. [...] Donc, mon plan à moi, c'était l'éducation. (F2)

Pour cette participante, le sport n'était plus sa source de motivation à l'école, mais l'arrivée de son enfant et la volonté de se sortir d'une situation de pauvreté étaient devenues ses principales sources de motivations scolaires, l'école étant devenue son « échappatoire de vie magnifique ».

En somme, la perte du basketball a été difficile pour ces trois participants, car ils ont vécu une période de turbulence, les menant à arrêter leurs études collégiales, alors qu'une seule personne parmi eux est retournée au cégep plus tard.

L'école comme porte de sortie

D'autres participants ont pris la décision d'accrocher leurs espadrilles pour se concentrer sur leurs études et le résultat de ce choix a généralement été positif. Par exemple, un participant juge qu'il ne pouvait pas mettre tous ses espoirs dans le sport, car le fait de se rendre dans les rangs professionnels demeurait « un *guess* », expliquant toutefois qu'un « diplôme va te sauver d'une blessure » et c'est sur cette option qu'il a misé pour se donner plus de chances de « faire de l'argent ».

D'autres anciens du programme ont décidé de prendre une pause de leurs études, pour effectuer un retour à un moment qu'ils ont jugé opportun, c'est, par exemple, le cas d'un participant qui se comparait avec son entourage, mais qui voulait éviter de tomber dans l'économie informelle associée à la criminalité et risquer de finir avec un « dossier criminel », et en jugeant qu'un emploi « au salaire minimum » ne représentait pas un choix satisfaisant pour lui. D'autres participants ont aussi voulu éviter ce type de sort, ayant vu des amis tomber dans ce panneau, ils se sont alors concentrés sur leurs études

postsecondaires. C'est d'ailleurs le cas pour une participante qui travaillait à temps plein, mais qui avait un « groupe d'amis qui allaient au cégep », considérant alors qu'ils « s'alignaient dans la vie », comparativement à d'autres de ses amis, qui « faisaient plein d'affaires hors la loi », et désirant éviter de tomber dans cette situation, elle voulait devenir « quelqu'un de sérieux », faisant en sorte qu'elle a eu envie de retourner à l'école pour obtenir son diplôme d'études secondaires, et ensuite aller au cégep comme ses amis.

Même si le basketball représentait une échappatoire ou une source de motivation scolaire importante, plusieurs ont arrêté cette activité pour différentes raisons, mais d'autres projets les motivaient et par exemple, plusieurs ont réalisé qu'il y avait des avantages à continuer leurs études, de sorte que l'éducation est devenue une porte de sortie pour plusieurs participants.

Inégalités chez les étudiants-athlètes

Pour quatre participants, le basketball est resté une activité qui leur apportait du bien-être lors de leurs études postsecondaires. Toutefois, ils ont dû trouver des moyens de réussir à naviguer à travers des défis reliés principalement aux études ou relatifs à un manque de ressources, abordant d'abord les inégalités de temps, car il était difficile de trouver le temps nécessaire pour allier la vie d'étudiant-athlète, de travailler pour payer ses études ou même de subvenir à ses besoins, alors qu'il fallait parfois faire preuve de créativité pour trouver de l'argent ou des bourses d'études. Ces manques se sont parfois accumulés, rendant les parcours des étudiants-athlètes relativement complexes, et selon des expériences qui évoluaient selon des conditions inégales en comparaison aux autres étudiants-athlètes qu'ils ont croisés dans leurs parcours.

Une participante souligne qu'elle était à peu près la seule de son équipe de basketball à devoir travailler en même temps qu'à aller au cégep à temps plein, faisant en sorte que, lors des moments où ses coéquipières « se reposaient » ou « avaient des soirées de planifiées », elle devait aller « travailler » et, parfois, elle dormait seulement « trois heures par nuit » pour réussir à jongler avec son emploi, les études, le sport et les responsabilités familiales. Elle a réussi à rester motivée et à perdurer dans cette situation, car elle voulait aider sa famille financièrement, ainsi qu'éviter de s'endetter, voyant « des familles qui venaient d'arriver [au pays] et qui faisaient des gros prêts » et cherchant à ne pas reproduire ce « *patern* », elle ajoute qu'elle voulait sortir de l'instabilité financière de sa jeunesse. Pour ce faire, elle avait « besoin d'une profession » pour être rapidement « en mesure de faire de l'argent » et

heureusement pour elle, ses résultats scolaires ne s'en portaient pas mal pour autant, lui donnant l'espoir en ses chances de réussir à obtenir un baccalauréat après son cégep.

Un autre participant, qui était sous la tutelle des services sociaux, devait se trouver un logement quand il est arrivé à ses 18 ans, lui qui recevait des prêts et bourses du gouvernement, mais ceux-ci étaient insuffisants pour subvenir à tous ses besoins, il s'est alors tourné vers « quelques amis » qui l'ont hébergé et qui lui ont trouvé un moyen d'avoir assez d'argent pour « arriver au début de la saison en septembre, comme un étudiant-athlète ». Il précise qu'il a fait « des trucs illégaux, pour être juste correct, pour manger, rien de plus que ça », mais ce train de vie ne lui permettait pas de se reposer, au contraire, toute cette situation le stressait, faisant en sorte qu'il ne se sentait « pas bien » et il comprenait qu'il devait trouver un moyen de modifier cette vie, seulement, pour atteindre une certaine stabilité de vie, il lui fallait d'abord « réussir en tant qu'étudiant-athlète ».

Or, les participants ayant continué d'être des étudiants-athlètes ont trouvé leurs situations particulièrement complexes avec parfois, des inégalités qui s'accumulaient et apportaient un gros lot de défis. Néanmoins, ils se sont accrochés à ce sport, qui malgré tout, leur offrait toujours du plaisir, une importante source de motivation scolaire, un sentiment positif de faire partie d'un groupe et même l'espoir d'accomplir leurs objectifs, et tandis que certains avaient plus d'espoir envers leurs études, d'autres misaient presque tout sur le sport pour sortir de la pauvreté.

Conclusion de la phase des négociations avec les nouvelles réalités

Le monde s'agrandissait devant les participants, puis la vie d'adulte s'installait avec son lot de remises en question et de prises de conscience, mais avant d'avancer vers leurs objectifs, plusieurs défis et prises de décisions se sont imposés, de sorte qu'il fallait trouver un moyen de négocier avec ces nouvelles réalités. Or, la pression financière et la gestion du temps faisaient toujours office de contraintes, et même ceux qui ont eu des bourses d'études devaient continuer à travailler pour y arriver. Alors que la perte du sport, qui servait de repère, en a précipité plusieurs dans une vie adulte, venant avec des turbulences, c'est au compte-goutte que d'autres participants ont arrêté le basketball, car, cette activité empiétait sur leurs objectifs scolaires, bien qu'ils aient été recrutés dans des équipes collégiales. À l'inverse, même si des inégalités pouvaient faire obstacle, d'autres participants ont réussi à continuer le basketball au cégep, trouvant ainsi des avantages à continuer ce sport. Malgré le fait que le basketball n'était plus une échappatoire pour la majeure partie des participants, deux d'entre eux s'accrochaient toujours au rêve de jouer en tant que professionnels en allant à l'école, mais la majeure

partie des anciens du programme ont mis leurs priorités sur les études comme véhicule pour atteindre un certain bien-être.

6.3. Dénouements

Avant d'aborder le temps présent des participants, ainsi que leurs projets de vie en cours, il va d'abord être question de jeter un coup d'œil à la manière dont les participants ont procédé pour continuer leur chemin et négocier avec des réalités souvent empreintes d'inégalités. Alors que les parcours s'orientaient, peu à peu, vers le marché du travail ou l'école, de telle sorte que le basketball a souvent cédé sa place à l'éducation comme échappatoire, voire comme un moyen crédible pour réaliser des projets de vie, il faut souligner que l'entonnoir du basketball dans un contexte scolaire a aussi continué de se refermer chez les quatre participants qui ont persisté dans la pratique de ce sport durant leurs études postsecondaires. De telle sorte que seulement deux anciens du programme ont prolongé leur expérience sportive à l'université, s'accrochant toujours au rêve d'atteindre les rangs professionnels, tandis que la plupart se sont tournés vers les parcs et les ligues récréatives pour continuer à jouer à ce sport.

Retourner chercher du soutien

Pour certains, les relations de confiance qui se sont construites entre les entraîneurs et les anciens du programme de basketball ont perduré, offrant la possibilité aux participants d'aller chercher de l'aide ou des conseils envers ces personnes de confiance. Cet élément est important considérant qu'ils n'avaient pas tous accès à un environnement social ou familial pour les aider dans leur cheminement.

Certains participants avaient besoin de conseils ou de quelqu'un à qui se confier, par exemple, l'un d'eux se souvient d'un moment où il a eu une rencontre avec son ancien entraîneur, même que ce dernier lui aurait « payé le restaurant », tout en prenant « une heure, deux heures » pour l'écouter et, pour lui, « ce petit fait là » prouve que les intervenants veulent « s'assurer » que le « développement va bien » pour leurs anciens. Semblablement, même un des participants qui a vécu un sentiment d'exclusion à l'adolescence a pu profiter de l'accessibilité des services offerts aux anciens, en allant visiter la salle d'entraînement qui est ouverte pour eux, et durant ces visites, il a pu « parler avec les *coachs* », ainsi qu'avec « plein de monde à qui [il parlait] à l'époque ». Il s'en est montré satisfait, disant que selon lui, « ça prouve qu'on peut persévérer ».

Pour d'autres, les besoins étaient plus grands, bien que, par exemple, une participante, qui se retrouvait en tant que mère monoparentale et dans une situation précaire, ait contacté son ancien entraîneur du secondaire qui lui a ouvert une porte non négligeable en la redirigeant vers une intervenante en CLSC :

C'est une psychologue ou une travailleuse sociale, je pense, qui me suivait, elle connaissait un organisme. Elle m'a donné l'information, j'ai appliqué. Ça pris un an et demi pour avoir ma place, mais j'ai eu ma place. (F2)

On lui a trouvé un appartement « subventionné », mais le coup de main ne s'arrêtait pas là, car son enfant a eu une « place en CPE » et, de son côté, elle a eu un « suivi psychosocial », en plus d'avoir été embauchée comme intervenante au sein de son ancien programme de basketball, l'aidant ainsi à continuer ses études, en se rendant même au cycle supérieur et de ne « pas stresser » devant sa situation complexe.

Ce sont plus de la moitié des participants qui sont retournés chercher de l'aide à un moment ou un autre de leurs parcours après le secondaire, faisant en sorte que généralement, ils ont pu retrouver leurs chemins vers leurs projets de vie et c'est la relation positive qui s'est construite entre les participants et leurs anciens entraîneurs qui a fait en sorte que plusieurs n'ont pas hésité à retourner profiter des services offerts ou à demander du soutien.

L'obtention des diplômes et adaptation

Pour réussir à atteindre des objectifs de vie, le basketball ne représentait plus le principal agent de motivation scolaire ou une échappatoire, par contre, les participants voyaient en l'éducation un moyen souvent suffisant pour accéder à leurs buts, bien que de nouvelles sources de motivations se soient aussi ajoutées, rendant ainsi leur parcours plus plaisant.

Les neuf participants qui sont passés par l'université ont eu plus de facilité, comparativement à leur parcours collégial, à tel point que certains ont dit que leurs déboires au cégep les avaient bien préparés pour leurs études universitaires, faisant en sorte qu'ils y ont pris une « démarche » différente pour obtenir leurs diplômes. Pour certains, le simple fait d'évoluer au sein de cursus moins généralistes qu'au cégep ou au secondaire les a motivés, tandis que d'autres participants ont été poussés par l'effet de groupe des cohortes et par le fait d'être avec les mêmes gens tout au long de leurs parcours universitaires, leur donnant un sentiment similaire à celui de faire partie d'une équipe sportive.

D'ailleurs, pour les deux qui étaient toujours au sein d'une équipe sportive à ce niveau, le fait d'être dans une équipe n'apportait pas nécessairement une motivation suffisante à la réussite scolaire, de

sorte que leurs parcours ont été parsemés de réorientations scolaires, d'un manque de cohérence et d'embûches. Ils ont aussi eu des difficultés financières, et pour réussir, ils ont dû aller chercher de l'aide, ainsi que s'éloigner de groupes qui les empêchaient de progresser vers leurs buts.

Certains participants qui ont pris des pauses d'études, leur permettant de réfléchir à leurs aspirations de vie, ont jugé qu'avec leurs diplômes en poche, ils pourraient ainsi atteindre d'autres objectifs encore plus larges, comme celui de se lancer en affaire en ouvrant une entreprise ou, tout simplement, de s'éloigner d'un certain mode de vie. Par contre, pour y arriver, ils ont dû, encore une fois, prendre leur distance par rapport à certains cercles sociaux. Par exemple, une participante a pris la décision d'aller étudier à l'extérieur de Montréal afin de s'« éloigner de tout le monde », réussissant de ce fait à « vraiment tout coupé » ce qui pouvait la distraire et faisant en sorte qu'en « quatre ans », elle a obtenu son diplôme collégial, pour ensuite recevoir un diplôme d'études professionnelles dans l'objectif d'ouvrir sa propre entreprise.

Or, ceux qui ont continué le basketball à l'université étaient un peu enfermés dans un milieu sportif qui semblait être parallèle, et non en symbiose, avec le milieu scolaire. Mais graduellement, pour les autres, ils avaient l'espoir que leur scolarité pouvait les aider à accomplir certains projets de vie, tout en devant élaborer des stratégies pour y arriver et, comme plusieurs l'ont souligné en racontant leurs parcours au secondaire, ils ont appris de leurs erreurs passées, ne voulant pas revivre les mêmes calvaires. Par exemple, certains ont fait le choix de s'éloigner de certains groupes pour réussir à l'école, en s'en trouvant de nouveaux qui les motivaient, à la manière d'une équipe sportive.

Des emplois qui concordent

Tous les participants qui ont obtenu des diplômes après leurs études secondaires ont travaillé dans des domaines reliés à leurs qualifications, bien qu'ils n'aient pas toujours occupé des postes qui leur convenaient, car il fallait parfois traverser des processus d'ajustement, de négociation avec des employeurs ou même de réorientation professionnelle. Mais, de manière générale, les anciens du programme recherchaient trois conditions principales au sein de leur emploi, d'abord, il devait concorder avec leurs valeurs, ensuite, y avoir un salaire qu'ils considéraient décent et, enfin, avoir le temps de faire d'autres projets, leur permettant, notamment, comme c'est le cas pour trois participants qui avaient des diplômes professionnels, d'avoir assez de temps et un salaire pour financer la continuité de leurs études postsecondaires. Or, la conciliation entre les études et le travail est demeurée une

réalité pour la majorité, faisant en sorte qu'ils avaient besoin d'une certaine flexibilité d'horaire pour continuer à progresser vers leurs aspirations.

Tout en travaillant, certains participants voulaient pouvoir jongler avec des implications sociales telles que du bénévolat auprès de différents organismes, de conseils d'écoles ou d'équipes sportives, d'ailleurs, un participant raconte que pour lui, il est important que son emploi lui donne le temps d'occuper un poste d'entraîneur de basketball au sein de son équipe du secondaire. Dans une lignée d'implication sociale, d'autres voyaient directement en leur travail une fonction relationnelle, soulignant, entre autres, qu'ils appréciaient le fait de passer des journées « en contact avec le monde » et pouvoir aider, tandis que certains étaient plus fiers d'un engagement de leur employeur au sein de la communauté et auprès de personnes marginalisées.

Au final, le gagne-pain des participants a pu être utile pour stabiliser des situations financières ou pour sortir de la pauvreté, mais il ne semble pas, pour autant, être l'aboutissement de leur parcours ou leur ultime réalisation de vie, au contraire, leur emploi semble représenter une composante prépondérante leur permettant d'avancer vers d'autres buts et de continuer à cheminer en tant que personne.

Conclusion des dénouements

Pour plusieurs, de nouvelles sources de motivations ont pris la place de l'expérience sportive qui laissait parfois un vide, malgré tout, les participants ont trouvé des moyens de dénouer des situations complexes dans lesquels ils se retrouvaient selon des réalités diverses où ils ont tous dû faire des choix. Des fois, ils sont allés chercher de l'aide auprès de leur ancien programme de basketball, tandis qu'à d'autres moments, ils ont, tout simplement, recommencé à appliquer des habitudes du passé qui leur avaient permis d'avancer, tout en décidant de modifier leurs cercles sociaux.

À la place du basketball, les études et les emplois sont devenus de nouveaux véhicules pour réaliser leurs aspirations et ces projets, aussi diversifiés qu'ils soient et manquant parfois de précision, étaient en constante évolution, pendant que les participants étaient toujours à la recherche d'une vie dans laquelle ils pouvaient tendre vers leur bien-être en général.

6.4 Des projets de vie

Les parcours des participants ne s'arrêtent évidemment pas là et posant un regard vers le futur, certains étaient encore aux études ou cherchaient à monter dans les échelons de leur emploi, tandis que d'autres se battaient toujours contre des influences plus ou moins positives venant de leur entourage. Il n'en demeure pas moins qu'en racontant ce qu'ils entrevoyaient pour la suite, les participants se sont

montrés confiants envers leurs moyens afin de continuer à cheminer vers leurs aspirations, notamment, en réussissant leurs études, ce qui leur donnait accès à des emplois qui paient décemment, ils voulaient atteindre une vie stable. En regardant vers l'arrière et ayant parfois atteint un certain statut social qu'ils valorisent, plusieurs participants ont voulu faire profiter aux autres leurs expériences vécues.

Objectifs réalisés et aspirations personnelles

Des participants racontent qu'ils ont déjà réussi à réaliser certains rêves qu'ils avaient depuis longtemps, par exemple, l'un d'eux a joué deux saisons de basketball professionnel, alors que d'autres étaient motivés par l'imminente réalisation de certains de leurs objectifs de vie. D'ailleurs, l'autre participant qui jouait toujours au basketball a réalisé son rêve de jouer professionnellement, quelque temps, après notre rencontre, mais pour la plupart, leurs ambitions étaient relatives aux études, à l'emploi et aux relations familiales.

Réussir ses études

Au total, treize participants ont obtenu au moins un diplôme d'études postsecondaires et, lors des entretiens, sept participants étaient en voie de terminer leur parcours académique, pendant qu'ils étaient au cégep (1), au baccalauréat (4) ou aux études supérieures (2) et que deux autres venaient de s'inscrire pour s'y replonger, tandis que d'autres avaient déjà accompli leur quête scolaire. Qui plus est, trois répondants ont combiné un diplôme collégial avec une attestation professionnelle, alors que trois autres ont obtenu un baccalauréat et qu'une participante a réussi une maîtrise.

Avec leur diplôme en poche et après avoir développé leurs connaissances dans certains domaines précis, des participants ont voulu utiliser leurs savoirs pour en faire profiter les autres, d'ailleurs, une participante applique déjà ses compétences en relation d'aide en tant qu'entraîneuse de basketball au sein de son ancienne équipe du secondaire et la mission qu'elle se donne envers les joueuses qu'elle accompagne est de « favoriser leur autonomie », en plus de se « battre contre les influences ». Une autre participante est devenue professionnelle de la santé et avec ses deux spécialisations qu'elle allait acquérir prochainement au 2^e cycle universitaire, elle a l'ambition d'aider une « clientèle autochtone » dans « le nord du Québec ». D'autres participants ont l'ambition de retourner aider leur pays natal et considérant avoir « beaucoup appris » au Canada, l'un d'eux parle de revaloriser des terres fertiles pour faire de l'agriculture et de « ramener » ses « connaissances » qu'il a développées dans le domaine des transports pour « former du monde », tandis que l'autre participant songe aux besoins de la population de son pays d'origine en matière d'« immeubles à bas prix » et de « nourriture ».

Stabiliser les situations socioéconomiques

Comme le soulignent plusieurs participants, les diplômes d'études, une fois obtenus, permettent d'éviter des « problèmes d'argent » et, à cet effet, des répondants qui ont vécu dans une situation de relative pauvreté depuis l'enfance se sont montrés fiers d'être « pas mal setté » en parlant de leurs états financiers, alors que cinq participants ont même ouvert leur propre entreprise.

Sur le plan de l'habitation, au moins deux personnes sont les propriétaires de leur habitation, alors que quelques participants résident toujours chez leurs parents, tout en mettant de l'argent de côté et ayant l'ambition d'acheter une propriété ou d'en offrir à leurs parents, car, comme un participant explique : « On veut tous acheter une maison à notre mère », surtout quand on se souvient qu' « elle s'empêchait de payer beaucoup de choses pour payer [son] basket ». Or, les participants veulent stabiliser leurs situations financières pour leur confort de vie, pour en faire profiter leurs proches, mais aussi, quatre participants contribuent monétairement envers des organisations qui leur tiens à cœur.

La famille

En plus de vouloir aider leurs proches sur le plan matériel, la quête de bâtir des relations familiales harmonieuses fait aussi partie de certains rêves réalisés dont ont parlé les participants, car six participants ont renoué avec des membres de leur famille. Par moment, ils ont dû résoudre des situations conflictuelles, reprendre contact avec un parent après parfois plus d'une décennie sans lui avoir parlé ou, même, retrouver de la fratrie qui avait emprunté des voies plus troubles. Cette étape est fondamentale pour des participants qui ont ressenti le besoin de raconter à des membres de leur famille ce qu'ils ont traversé comme épreuves, considérant que certains d'entre eux ont grandi en famille d'accueil et ne cachant pas le plaisir qu'ils ont vécu lors de ces réunions, l'un d'eux confie : « Ça m'a vraiment fait du bien ».

Pour d'autres, c'était le rêve de bâtir une famille qui les animait, certains ayant hâte de trouver leur « moitié » et d'avoir des enfants, pendant que deux participants sont déjà des parents tentant de « jongler » avec leur vie familiale, leurs implications et leur vie professionnelle, alors qu'un d'eux est même toujours aux études à l'université.

Rendre son vécu utile pour les autres : Actes de réciprocités

En plus de vouloir utiliser leurs spécialités d'études de manière positive pour des communautés et de vouloir aider leurs proches, sous différentes formes d'actes de réciprocité et, de manière plus générale, plusieurs participants tentent de partager leur expérience afin d'aider d'autres jeunes.

Agir auprès de sa communauté

Quelques participants considèrent qu'ils ont un rôle à jouer envers « les jeunes de [leur] quartier », par exemple, l'un d'eux raconte qu'il se sert de son « influence positive » pour inciter les jeunes de sa « communauté » à s'éloigner des conflits, car il sait que dans les HLM où il a grandi, la tentation peut être forte de prendre d'autres chemins et il explique à ces jeunes les bienfaits que procure le sport.

Agir à travers ses passions

Dans le même ordre d'idée, d'autres agissent à travers de leurs passions respectives pour en faire bénéficier les jeunes, par exemple, un participant s'est donné un rôle de « gardien du quart » de basketball dans son quartier, car il s'assure que tout le monde puisse jouer, veillant ainsi à la sécurité et à la bonne entente sur le terrain. De plus, il « n'est pas question que les gars se battent », car c'est « friendly » sur cet espace de jeux.

Dans d'autres cas, les passions dépassent le basketball, prenant des formes telles que la musique pour donner un moyen d'expression. À la manière d'une intervention par le sport, un participant a l'ambition d'amener des « jeunes en difficulté » à trouver un moyen de parler de leurs « soucis » à l'aide de sa maison de production et de son diplôme en intervention :

[Des fois,] t'as pas vraiment quelqu'un à qui en parler ou comment le développer et tout. Genre souvent, ça se termine dans la rue et tout, n'importe quoi, on fait des bêtises. [...] Je prendrais les jeunes qui ont de la difficulté, je les ferais développer une chanson avec l'écrit de ce qu'ils vivent vraiment et comment le cadrer, comment faire des rimes avec ça. [...] Puis vraiment développer le fait qu'ils sortent leurs émotions dans la musique. (M6)

Ce dernier se dit inspiré par son passé, alors qui lui-même a utilisé la musique pour s'exprimer, mais aussi par son expérience sportive qui l'a aidé à être « encadré » et de laquelle il a retenu le « côté familial », ainsi que « relationnel » qui l'a interpellé au sein de son équipe de basketball au secondaire.

Devenir un ancien à son tour

Au moins sept répondants sont revenus s'impliquer, d'une manière ou d'une autre, au sein même de leur ancien programme de basketball, occupant de ce fait, à leur tour, un rôle d'ancien,

comme d'autres l'avaient fait pour eux. Cinq participants se sont consacrés à la tâche d'entraîneur et parmi eux, deux personnes étaient toujours en poste lors des entretiens. L'un d'eux explique :

Oui, j'aime le basket, oui j'aime aider les jeunes, oui j'aime être entouré des jeunes et les guider. Mais c'est aussi de leur raconter mon parcours aussi, pour pas qu'ils fassent la même erreur non plus. Moi, ça me dérange pas qu'ils fassent les mêmes erreurs. Ils vont apprendre comme j'ai appris. Mais si je peux les guider pour leur faire réfléchir un peu, ça m'apporte un bien personnel. (M3)

En tant qu'entraîneur, ce qui le motive c'est de prendre en charge « le côté interpersonnel, parler avec les jeunes », car, selon lui, le fait qu'il a « vécu directement » dans ce quartier et dans cette école secondaire le rend crédible auprès des jeunes.

D'autres participants se sont impliqués différemment, diversifiant les moyens de propager leurs histoires, par exemple, sous la forme de conférences, de documents audiovisuels, à travers des livres ou en prenant part à des recherches s'intéressant précisément à l'approche d'intervention de leur ancien programme de basketball.

Conclusion sur les projets de vie

À l'époque du secondaire, les participants voulaient obtenir leur diplôme, ce qu'ils ont tous fait, par la suite, la plupart ont voulu continuer des études afin d'atteindre une stabilité de vie. Alors que leurs rêves et aspirations étaient divers, ils voulaient, tout de même, tous atteindre une situation socioéconomique confortable, leur permettant de construire une famille ou de renouer avec des membres de leur famille.

Alors que les effets généralement positifs de leur participation à une équipe de basketball semblaient s'effacer peu à peu, plusieurs répondants voulaient éviter de devenir des personnes qu'ils ne voulaient pas être depuis leur propre jeunesse. Après la réalisation de quelques-unes de leurs quêtes personnelles, plusieurs ne se sont pas arrêtés là, car ils voulaient en faire profiter d'autres personnes, par exemple, en redonnant « un petit peu d'espoir » aux jeunes, ce qu'ils ont fait à travers leurs champs de compétences, leur emploi ou leurs passions, et auprès de leur communauté respective ou en prenant un rôle d'« ancien ».

Synthèse générale des parcours

Lors du passage à l'école secondaire, le basketball a offert aux participants plusieurs occasions de vivre des expériences qui les sortaient parfois d'un contexte de vie mouvementée, de telles manières, que ce fut généralement une activité plaisante, donnant accès à un groupe, ainsi qu'à une atmosphère conviviale. Certaines personnes y ont même découvert une source de motivation scolaire ou une forme d'échappatoire pour contourner des embûches de la vie, mais, par-dessus tout, cette activité qui était pratiquée dans un contexte d'intervention psychosociale a servi de passerelle pour que tous obtiennent un diplôme d'études secondaires, pendant que certains étaient les premiers de leur famille à atteindre ce but et que, parmi eux, il y en avait qui traînaient un bagage de vie parfois influencé par leur entourage. Dorénavant, leur parcours était aussi teinté par leurs expériences positives vécues au sein d'une équipe de basketball, encourageant presque tous les participants à aller au cégep et faisant même en sorte que la majorité a été recrutée pour continuer leur aventure sportive au niveau collégial.

Bien que tous les répondants aient dû s'adapter à leurs nouvelles réalités, plusieurs ont retrouvé la recette les aidant à cheminer, alors que d'autres se sont tournés vers leurs anciens entraîneurs pour avoir du soutien, mais, à cette époque, le basketball comme échappatoire devenait une possibilité qui s'effritait. C'est le cas, en partie, parce que la pratique de ce sport au cégep est marquée par plusieurs différences et des pièges à contourner, que les participants sont entrés dans la vie adulte avec les responsabilités qui en découlent et qu'ils ont dû continuer à négocier avec les contraintes des inégalités sociales qui marquent certaines de leur existence. Ce fut donc l'heure de grandes remises en question, de prises de conscience ou de décisions, faisant en sorte qu'ils n'ont pas toujours obtenu un diplôme du cégep, mais plusieurs ont fait des retours aux études. De plus, les deux tiers des participants sont allés ou se dirigeaient vers l'université lors des entretiens, ceci étant dit, pour la plupart, le basketball, qui a eu un rôle déterminant dans leur parcours, a cédé sa place à l'école qui est devenue une solution envisageable afin d'atteindre des objectifs de vie qui se concrétisaient progressivement.

En allant chercher des diplômes, passant, dans certains cas des D.E.P à la maîtrise, la majorité des participants ont réussi à se trouver des emplois qui leur conviennent. Alors que pour certains, la stabilité de vie était en continuité avec leur enfance, pour d'autres, ils atteignaient enfin une vie rangée. Une fois qu'ils ont réalisé quelques rêves, plusieurs d'entre eux ont fait preuve d'actes de réciprocité en voulant redonner de l'espoir et faire profiter aux autres leurs expériences vécues et leurs apprentissages. Ils ont voulu être là pour d'autres, alors qu'ils avaient pu eux-mêmes tirer profit de la présence positive de leurs coéquipiers et de leurs entraîneurs durant leur parcours.

CHAPITRE VII- Analyses et discussions des résultats

Commentaire [U1]: Mettre les noms ou pas ?!

L'objectif de cette recherche est de dégager *des effets à court et à moyen terme de la participation à un programme d'intervention psychosociale par le basketball dans une école publique*. Ce qui m'intéresse particulièrement ce sont les effets sur *les aspirations de vie et les réalisations chez des jeunes issus de milieux défavorisés* et pour ce faire, 15 personnes ayant participé à un programme *dans une école publique de Montréal qui intervient auprès d'étudiants à risques d'exclusion sociale, de délinquance et de décrochage scolaire* m'ont parlé de leur parcours.

Une première analyse des expériences s'est faite à travers trois perspectives temporelles : *avant ; pendant ; après*, et, à partir de cette exploration compréhensive, il en ressort la suggestion que l'équipe de basketball a pu offrir un filet de sécurité qui pouvait parfois substituer celui de la famille, ne pouvant pas toujours garantir une stabilité de vie. Par moment, des participants ont, tout simplement, trouvé en ce groupe et ce sport, une source de motivation scolaire et des ressources pour les aider à réussir, amenant plusieurs à parler de leur équipe et du programme comme étant un espace social convivial et valorisant à l'adolescence. Ce constat m'a mené vers une autre piste de compréhension, celle du basketball comme forme d'échappatoire.

Une fois que les participants ont quitté ce programme et obtenu leur diplôme d'études, des défis se sont présentés à eux, de sorte que la transition, qui demande déjà son lot d'adaptation à tous les étudiants, n'a pas été facile, particulièrement entre l'école secondaire et le cégep, sans oublier que certains participants avaient des difficultés scolaires, financières ou psychosociales. Ils ont donc dû trouver des moyens de s'adapter aux nouvelles réalités et de négocier avec des contraintes sociales qui faisaient partie de leurs vies, pendant que plusieurs ont découvert ou redécouvert que la poursuite de leurs études pouvait leur permettre d'atteindre leurs buts.

Une seconde lecture de ces résultats s'inspire d'une approche globale qui s'intéresse particulièrement à l'intervention et à l'action sociale, prenant en considération cinq dimensions du « bien-être » : matérielles, relationnelles, corporelles, décisionnelles et temporelles. En partant des discours des participants, ainsi que des contextes spécifiques façonnant les parcours, cette approche permet de poser un regard exhaustif sur les réalités vécues. Ce processus inductif me mène vers la proposition qu'il y a des effets généraux d'ouverture des champs des possibles permettant de s'inscrire différemment

dans le social, mettant aussi en place un terreau fertile aux apprentissages et à la construction de valeurs que les participants se sont réappropriés pour la continuité de leur parcours.

7.1. Les opportunités : Ouverture des champs des possibles

« C'est un programme sérieux, si tu veux percer, tu peux te développer, si c'est vraiment ta passion. T'iras peut-être pas professionnel, mais tu peux aller à l'université, dans le AAA, tu vas t'en rappeler toute ta vie. Moi, j'ai des souvenirs de seulement 2 ans au secondaire et ce n'était pas très glorieux, ça m'a quand même fait continuer au cégep [...]. Ils sont commandités, c'est des champions, tu peux faire Team Québec. Ils reçoivent des bourses, je veux dire, ils sont mis de l'avant. En plus, le coach peut t'aider dans la vie si tu as des problèmes. » (M8)

Les aspirations des jeunes ne dépendent pas uniquement de leurs résultats scolaires, plus que des opportunités qui s'offrent à eux (St-Clair & Benjamin, 2011) et, à cet effet, on peut penser, par exemple, aux effets sur les aspirations qu'implique la participation à une équipe de sport à son école secondaire et à la possibilité de se faire voir par des recruteurs collégiaux en pratiquant un sport. Par contre, le potentiel réel d'atteindre ces objectifs peut se voir interférer par des désavantages sociaux, ainsi que la liberté, ou même la possibilité, de mener tel ou tel type de vie qui dépend d'un ensemble de vecteurs s'éloignant de la simple volonté ou des goûts d'accomplir quelque chose (Sen A. , 2000). Entre autres, il peut être question d'un défaut de ressources économiques, de ressources sociales, de qualité de vie ou de droits qui éloignent de réelles capacités à accomplir des aspirations, mais surtout, de réelles possibilités qui sont accessibles aux personnes. Ce qui veut dire, par exemple, que les possibilités d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou de se faire recruter par un cégep pour jouer au basketball, de même que de payer l'inscription à ce sport ou ceux relatifs aux études postsecondaires dépendent de plusieurs éléments qui s'éloignent souvent des volontés et des goûts des personnes.

Dans cette même lignée, en regard à la justice sociale en démocratie, Fraser (2004) suggère que le manque de ressources peut empêcher une pleine participation à des activités au sein des espaces publics, comme l'école ou les sports, pourtant, on connaît les bienfaits du sport sur la santé, comme de ceux de l'école sur l'apprentissage, ainsi que leurs effets dans la construction des aspirations de vie des jeunes. D'ailleurs, une enquête en sociologie de l'éducation menée en France (Lahire, 2019) ajoute que ces formes d'inégalités matérielles et sociales rendent, dès l'enfance, plus compliquée la réussite scolaire et empêchent l'accès à divers milieux favorisant les expériences pédagogiques, autre que le contexte scolaire. Le fait que la probabilité de prendre part à une équipe sportive est restreinte en est un exemple, faisant même en sorte que les choix et les aspirations se referment à cause de ressources limitées qui sont à la disposition de ces jeunes, ce qui revient à avoir accès à un pouvoir « diminué » sur leur propre vie (*ibid*).

Ces jeunes ont alors moins de chance d'avoir un accompagnement scolaire adapté à leurs besoins, de faire du sport, d'avoir l'occasion de se démarquer pour se faire recruter au sein d'une équipe sportive collégiale et de recevoir des bourses d'études grâce à leurs qualités sportives, mais, pour améliorer cette situation, le programme d'intervention par le sport a offert plusieurs opportunités aux participants. Certaines ont fait tomber des barrières matérielles, tandis que d'autres, plus relationnelles, ont offert davantage de ressources sociales à la portée des participants et ces deux dimensions (matérielle et relationnelle) des opportunités ont eu pour effet d'ouvrir des champs de possibilités aux participants.

Faire tomber des barrières socioéconomiques

- Ça ne nous coûtait rien. (F5)

Pour faire du sport, il faut être en mesure de payer les frais et, en plus, il faut être en mesure de se procurer du matériel sportif de qualité, mais pour un moindre coût qu'en magasin, le programme offre « des souliers, le sac de sport et l'uniforme au complet ». Les prix réduits de l'équipement et de l'inscription ont fait une différence pour les participants, car certains ont admis qu'ils ne savaient pas s'ils auraient « pu jouer » autrement.

Une autre forme de barrière socioéconomique peut faire obstacle à des jeunes qui veulent jouer au basketball et être concentrés à l'école, car il faut être en mesure de manger à sa faim. Quelques participants qui rencontraient ce problème ont pu bénéficier d'un soutien alimentaire, parfois, sous la forme de dons alimentaires à rapporter à la maison ou en remplissant leurs « cartes de la cafeteria » afin de s'assurer qu'ils ont « de quoi *luncher* » quotidiennement. Des participants ont aussi expliqué qu'on leur avait trouvé de « petits emplois » au sein de l'école afin de payer leurs repas, ou tout simplement, pouvoir amasser de l'argent de poche. De plus, des repas d'équipe étaient fournis à chacun avant les matchs.

Une fois que ces barrières matérielles sont tombées, il y avait les matchs de basketball, les « tournois » et les camps de perfectionnement auxquels ont pris part les participants, leur permettant ainsi de découvrir des endroits du Québec ou même de « passer les douanes » pour la première fois d'une vie. Ces expériences sportives vécues, au sein de plusieurs villes, ont servi de vitrine à la majorité des participants pour se faire remarquer pour leurs qualités de joueurs de basketball, devenant alors possible de se faire recruter par des équipes collégiales. Encore une fois, une barrière financière pouvait faire obstacle à une inscription au cégep, « parce que le cégep, ça coûte vraiment cher » en comparaison à une école secondaire publique, mais pour répondre à ce besoin, presque tous les participants qui se

sont dirigés vers des cégeps ont reçu des bourses d'études. Or, dès leur arrivée au sein de cette équipe, jusqu'à leur départ pour la suite de leur parcours, différents types de redistribution ont atténué des barrières matérielles.

Offrir des ressources sociales

- *Je savais même pas quoi faire pour m'améliorer au basket, imagine pour m'améliorer à l'école. (M4)*

Un second type d'opportunité s'est présenté sous la forme de ressources sociales, d'abord, parce que les entraîneurs sportifs portent le double chapeau d'intervenants psychosociaux dans un cadre scolaire. Plusieurs participants soulignent l'apport positif d'avoir eu accès à ce suivi à l'adolescence, car comme une participante l'évoque, ils vivaient parfois dans des contextes de vie mouvementés :

Pour moi, ç'a été un pont. [Un entraîneur] a été mon travailleur social vu que j'avais beaucoup de problèmes de famille et j'avais compris pour moi que c'était important d'avoir du suivi. [...] Donc, le basket m'a donné accès à un travailleur social. [...] Dans ma tête, c'était une bonne connexion, ça permettait de ne pas être à la maison, c'était surtout ça. (F2)

Le témoignage de cette participante laisse comprendre que la présente son entraîneur l'a aidé à traverser quelques embûches de vie et, comme plusieurs autres, elle considère que le basketball lui a offert une *échappatoire* aux situations plus difficiles qu'elle vivait à la maison.

Même après avoir quitté ce programme, plus de la moitié des participants sont revenus chercher un soutien quelconque, alors qu'ils pouvaient avoir besoin d'écoute, de conseils ou d'un coup de pouce pour sortir de situation complexes. Un participant raconte que 10 ans après avoir quitté le programme, il a rencontré son ancien entraîneur pour parler de ses tracas :

Ç'a été ma première réflexion, j'avais pas parlé à personne, je me suis dit que lui, c'est un travailleur social, un coach. Juste me vider, parler de ça. [...] Je lui ai dit que ça n'allait pas bien, [...] que j'avais pas été bien, que j'avais eu des creux un peu. (M8)

Ce participant explique qu'il faisait confiance à son ancien entraîneur, car il sait qu'il est un intervenant, le poussant ainsi à tirer profit de cette circonstance opportune pour s'ouvrir sur sa situation qu'il n'avait jamais révélée à personne. Par la suite, il raconte avoir réussi à en discuter avec quelques personnes de son entourage, dont sa mère.

C'est aussi sur le plan de l'aide scolaire que les participants ont pu profiter d'opportunités relationnelles, dans des contextes où des parents n'avaient pas les connaissances nécessaires en français ou n'avaient pas un bagage scolaire suffisant pour aider leurs enfants, or, le soutien scolaire à la disposition des participants leur a fourni un suivi pédagogique personnalisé et adapté à leurs besoins. Un participant, faisant des liens entre les effets bénéfiques du basketball, l'intervention et le soutien scolaire, explique :

C'est pas juste le basket, ils font en sorte d'encourager les élèves à l'école, ils font des interventions, des suivis, [...] pour les aider dans ce qu'ils ont besoin d'aide, c'est vraiment personnalisé. (M7)

Ce participant, ne rencontrant pas d'enjeux psychosociaux, avait toutefois des difficultés avec ses cours d'anglais et c'est un entraîneur qui prenait le temps de l'aider en l'appelant à n'importe quel moment pour lui parler en anglais.

Le soutien scolaire n'était pas qu'individuel, il s'exerçait aussi en groupe, par exemple, à travers « des périodes d'études » supervisées par des étudiants universitaires qui montraient « plein de techniques », comme celle de prendre le temps de « relire ». Cet encadrement scolaire a fourni l'accompagnement nécessaire pour que les jeunes se préparent aux « examens d'État » et pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Au-delà de l'accompagnement scolaire, le basketball est une activité qui avait le pouvoir de motiver les étudiants-athlètes, de telle sorte que les interventions n'avaient pas toujours besoin d'être faites selon des techniques raffinées, car parfois, il fallait simplement laisser ces jeunes jouer. Un participant raconte qu'à un certain moment, il ne se présentait plus à ses cours pour aller « jouer au basket » au parc, car il avait perdu « la motivation pour l'école ». Mais, voyant ce problème et voulant éviter que d'autres jeunes manquent leurs cours, les entraîneurs se sont assurés que les « gymnases » ouvrent, dès le matin, lors des pauses, et même lors des soirées où il n'y avait pas d'entraînement, même qu'un d'eux allait chercher des participants à leur domicile, tous les matins, pour les inviter à s'entraîner avant le début des cours:

Il nous faisait faire des *work-out*, il venait me chercher tous les jours, le matin à 6h30, pour aller *work-out* avant que l'école commence. Ça m'a vraiment aidé à juste être présent en classe. (M9)

Pendant que certains racontent qu'à des moments, ils ont pensé arrêter leurs études, la possibilité de jouer au basketball à l'école les motivait à s'y rendre et, en plus, grâce à ce sport, l'espoir de se faire recruter et de se rendre au cégep devenait de plus en plus plausible.

Limites des opportunités : perte de l'encadrement scolaire et de l'échappatoire

Pour les participants qui ont continué à jouer au basketball au cégep, la transition scolaire et sportive n'a pas été de tout repos, car ils ont dû trouver des moyens de s'adapter, mais si quelques-uns soulignent qu'ils auraient aimé avoir un peu plus d'informations pour cette transition, d'autres sont plus critiques en abordant le développement de l'autonomie des étudiants-athlètes :

Oui, il faut continuer l'intervention psychosociale, l'accompagnement, le sport et compagnie, la motivation, mais, il faut aussi leur apprendre un peu plus tôt à voler de leurs propres ailes. Je sais pas quand, quelle mesure, qu'on peut trouver la balance, pour qu'ils arrivent à faire face à l'après, parce qu'on peut pas juste reproduire ces programmes partout dans les cégeps et compagnies. Je sais même pas si c'est ça l'idéal dans le fond, donc peut-être trouver des moyens de balancer plut tôt. (F2)

Elle se souvient que le basketball était trop difficile « à gérer » avec ses études au cégep, ce qui a fait en sorte que pour réussir ses études, elle a décidé d'arrêter la pratique de ce sport et, du même coup, elle a perdu son échappatoire, engendrant alors des effets néfastes sur sa vie, car elle vivait plusieurs difficultés familiales. Entre autres, elle a échoué à plusieurs cours et elle a été suspendue de son collègue. Mais pour s'en sortir, elle est retournée chercher de l'aide auprès de ses anciens entraîneurs du secondaire, l'aidant alors à stabiliser sa situation financière et sociale. Bien qu'elle ait réussi à traverser cette situation, elle exprime certaines inquiétudes pour la suite des parcours chez ceux qui ne trouvent pas les moyens de s'adapter sur le plan scolaire ou qui ne pensent pas à retourner chercher de l'aide.

En ce sens, un participant qui a joué au basketball universitaire aborde cet enjeu scolaire lié à l'autonomie, marquant alors une ligne de différenciation entre les programmes sportifs qui ont l'objectif de gagner des matchs et ceux dont l'intervention, ainsi que la réussite scolaire sont les missions principales. Il explique qu'au secondaire, il a reçu un soutien pédagogique adapté à ses difficultés, mais qu'au sein des autres programmes sportifs auxquels il a participé, l'approche était différente, car tout son parcours était « basé sur le sport », faisant en sorte que ce sont les équipes sportives « qui [choisissaient son] horaire et les cours » et qui l'ont inscrit à des cours dont il ne voyait « pas vraiment le but ». Il confie qu'il n'a jamais « terminé » quelconque cursus scolaire, car l'objectif de ces programmes est de gagner des matchs, mais pas nécessairement d'intervenir auprès des jeunes et leurs études. Ce participant soulève même que pour ces équipes il était interchangeable, en donnant l'exemple, qu'on lui aurait déjà dit : « qu'il [n'] avait pas besoin de [moi], [parce] qu'il y en avait d'autres qui attendaient pour ma place. »

Or, les expériences sportives et scolaires étaient différentes après le secondaire, poussant les répondants à trouver des moyens de se débrouiller, mais sans avoir les mêmes opportunités à leur disposition. En fait, une des différences principales entre ces deux contextes c'est qu'au secondaire, les participants ont pris part à un programme d'intervention en milieu scolaire, tandis qu'au cégep, les programmes sportifs n'ont pas nécessairement cette mission.

Synthèse sur les opportunités

Les opportunités, dont les participants parlent, ont contribué positivement à certaines réalisations sportives et scolaires, par exemple, en faisant tomber certaines barrières financières, le simple fait de jouer au basketball devenait possible, alors que pour d'autres, ce sport leur a donné accès à une échappatoire de vie. Au-delà des effets bénéfiques sur la santé physique et psychosociale, cette activité a contribué à la réussite scolaire en offrant une source de motivation et un encadrement pédagogique, faisant en sorte que tous ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, ce qui représentait parfois un défi en soi. Mais encore, les participants ont pu se projeter autrement dans le temps, car de nouvelles aspirations étaient atteignables pour eux, comme celle de s'imaginer de se faire recruter pour jouer au basketball au sein d'un cégep.

Selon un principe de « parité de participation », une idée de Fraser (2004) en matière de justice sociale, la redistribution est une condition aidant à surmonter certaines barrières pour avoir pleinement accès à l'éducation ou aux loisirs. Dans le cas à l'étude pour cette recherche, en rendant le basketball abordable, en s'assurant de combler certains besoins, qu'ils soient relationnels ou matériels, le programme a offert l'occasion de vivre pleinement une expérience sportive dans un contexte d'intervention scolaire et ces formes de redistribution ont ouvert la porte à des aspirations qui devenaient possibles à envisager. Or, la redistribution a été un vecteur d'agrandissement des champs de possibilités, pendant que pour plusieurs, les horizons étaient restreints par un manque de ressource économique ou sociale.

7.2. L'inclusion : s'inscrire différemment dans le social

« Sincèrement, j'ai vu beaucoup de jeunes qui m'ont dit que c'est grâce au programme qu'ils n'ont pas décroché. Si c'était pas de ça, est-ce qu'ils auraient eu des chances de s'inscrire au cégep ? Je ne pense pas, je connais un peu la communauté et le quartier, il y aurait beaucoup de décrochage scolaire, il y a beaucoup de mauvaises influences autour. [...] J'en ai vu emprunter des mauvaises voies, c'est pas juste ça, ils se connectent à la famille, ils viennent te chercher toi et à travers la famille, ils t'offrent du soutien. » (F5)

Des recherches belges s'intéressant aux effets des établissements scolaires dans la construction des aspirations postsecondaires suggèrent que l'école et les personnes que les étudiants y côtoient ont une grande influence sur leurs parcours (Draelants, 2013), néanmoins, des travaux québécois, qui se

penchent sur les inégalités scolaires rencontrées par des jeunes issus de groupes minoritaires, avisent qu'au sein des écoles publiques des quartiers défavorisés, ces étudiants ont souvent moins accès à des personnes ou à des ressources valorisant la poursuite d'études après leurs études secondaires (Magnan, Pilote, Collins, & Kamanzi, 2019). Ce contexte représente d'ailleurs une des conditions consolidant le problème d'exclusion et de décrochage scolaire qui est répandu chez les jeunes issus de milieux défavorisés et multiethniques.

À ces dernières considérations relationnelles, il faut ajouter que depuis les études de Goffman (1975) sur la stigmatisation ou de Becker (2008) sur l'étiquetage, on peut comprendre que certains types d'interaction sociale peuvent même apporter leur lot de conséquences désavantageuses pour la participation sociale. Lorsqu'ils pèsent sur les jeunes, il devient, par exemple, plus ardu de poursuivre des activités scolaires et celles du quotidien. Encore plus, des auteurs qui se sont penchées sur le cas d'élèves en « difficulté » en France et en Ontario considèrent que les sanctions envers les écarts de conduite de ces jeunes seraient rarement indépendantes du jugement que le personnel scolaire se fait de ces élèves (Bélanger & Taleb, 2006; Lahire, 2019).

Or, des participants ont fait face à des jugements négatifs de personnes autour d'eux, mettant alors en place un contexte dévalorisant et démotivant. Par contre, la dimension relationnelle au sein de ce programme, qui représente le sujet qui est le plus souvent revenu dans les discours des participants, a fourni des outils importants à ces étudiants-athlètes, faisant en sorte que malgré plusieurs embûches sociales, ils n'ont généralement pas abandonné leurs études au secondaire. Pour aider à aller en ce sens, en plus de l'ouverture des possibilités par la redistribution de ressources sociales et matérielles, les participants ajoutent à leurs récits, les effets bénéfiques des relations sociales particulières à cet espace d'intervention. Par exemple, le travail des entraîneurs-intervenants revêtait une approche basée sur la reconnaissance des réalités contextuelles au sein desquelles évoluaient ces jeunes, tout en leur permettant de s'inscrire au sein d'un groupe ayant des buts communs concernant la réussite scolaire et le sport. Ce contexte relationnel d'équipe et avec les entraîneurs a alors pu les éloigner des tentations de décrocher de l'école ou de poser des gestes disgracieux, ainsi que de contrecarrer quelques effets de la stigmatisation à leur égard en laissant la chance à ces jeunes de s'inscrire positivement dans le social.

Bâtir des relations de confiance

- Il connaissait mon milieu, il savait. Il connaissait nos profils, il savait ce qu'on faisait en dehors. (M5)

Le premier type de reconnaissance concerne les réalités parfois difficiles du quartier. À ce sujet, des participants confient que leur contexte de vie apportait parfois un sentiment de stress au quotidien et que, dans leur quartier, des dangers pouvaient les guetter, comme ceux de se « faire tirer », de « prendre une balle perdue » ou de finir avec un « casier judiciaire ». En regard de cette situation, un participant souligne que son entraîneur avait conscience de cette « criminalité » qui pouvait faire partie du contexte de vie de certains ou de leur « milieu » :

C'était comme un père. Mettons, on revenait d'un tournoi, il s'assurait que la fin de semaine on ne fasse pas de bêtise. (M5)

Pour que ces jeunes aient l'impression d'être constamment accompagnés, les entraîneurs s'assuraient d'avoir les « numéros » de téléphone cellulaire de leurs joueurs pour pouvoir les rejoindre en tout temps. Un autre participant renchérit en racontant qu'au lieu d'agir comme si ces situations n'existaient pas, leur entraîneur en parlait, ne disant pas « de *bull shit* » et leur indiquant qu'il était possible de rencontrer « une *gang* rivale », pendant que, par moment, « c'était chaud » dans le quartier. Pour ces raisons, il était préférable de garder ces jeunes « sur le terrain » et de leur rappeler qu'on avait « besoin » d'eux « lundi », assurant alors aux personnes concernées la présence d'adultes à l'école qui demeuraient derrière eux. Or, la reconnaissance des enjeux du quartier a apporté ses effets bénéfiques pour aider à surmonter des embûches et en contourner d'autres.

C'était important pour plusieurs répondants d'avoir l'opportunité d'être suivi par un travailleur social qui était aussi un entraîneur, mais c'en était une autre qu'il reconnaisse les enjeux familiaux qui étaient vécus par ces jeunes, car ces situations étaient hétérogènes. Notamment, certains ont dû traverser la séparation de leurs parents, évoluer au sein d'environnement familial hostile, vivre avec l'abandon ou la perte d'un parent. Une participante souligne, par exemple, que des intervenants ont « apporté de l'aide » à une famille où un jeune « était élevé par sa grand-mère ». Or, pour aider, le soutien n'était pas que matériel, il était surtout relationnel. À cet effet, une participante relate que son entraîneur a « su briser un mur », car différemment des autres types d'intervenants, il n'arrivait pas avec ses « perspectives occidentales » quand il parlait à ses parents et ce serait « cette approche qui a fait en sorte que [ses] deux parents, qui ne s'entendaient jamais sur rien, respectent l'homme ». Ces deux exemples témoignent de la présence d'une reconnaissance des enjeux familiaux et des effets bénéfiques qu'elle a pu apporter durant l'adolescence de certains.

Encore plus, les entraîneurs « savaient tout sur » ces jeunes, en étant « toujours » sur leur « dos », même que plusieurs participants font des parallèles dans lesquels leurs entraîneurs étaient comme des

membres de leur famille et ce sont particulièrement ceux qui ont grandi sans la présence de leur père qui ont fait cette comparaison. Alors qu'ils rencontraient des difficultés relationnelles en regard à un sentiment d'abandon, leur entraîneur venait combler un vide, mais au-delà de ce parallèle paternel, de manière générale, les participants se sont sentis importants pour leurs entraîneurs en qui ils faisaient « confiance » et ces personnes de confiance pouvaient les aider à progresser dans leur parcours sportif, social et scolaire.

Avoir sa gang

- Je me suis fait quelques amis avant, mais c'est vraiment le basket. C'est vraiment comme une petite famille. (M7)

Les participants racontent qu'ils avaient aussi l'impression d'être importants pour leurs coéquipiers, car c'était leur « gang », voire un groupe où tous s'appuyaient mutuellement. Un participant met en valeur que :

L'aspect avec [ce programme de basketball], c'était le relationnel que j'ai vraiment aimé comment on nous a développé dans ce sens-là, de vraiment se supporter les uns, les autres. [...] J'ai remarqué aussi qu'il y a beaucoup de gens qui ont des difficultés comme moi-même. (M6)

Selon ce dernier, le fait de « vivre des situations semblables », d'être « tous ensemble à essayer de s'en sortir » et « essayer d'avoir un diplôme, de se faire recruter à l'autre niveau » les unissait, faisant même en sorte, qu'avec le temps, plusieurs d'entre eux n'avaient plus nécessairement besoin que les entraîneurs leur rappellent d'étudier, car ils avaient cette responsabilité mutuelle. Ce qui pouvait les amener à former des groupes d'études pour aller à la bibliothèque et à solliciter des plus vieux pour les « aider ». Mais encore, à l'arrivée des examens, la volonté d'avoir « la meilleure note » mettait en place une forme de compétition qui les motivait, qui les « poussait » et qui les influençait positivement dans leur réussite scolaire.

Bien qu'ils sachent qu'ils étaient parfois « étiquetés » comme des sportifs ou des étudiants dérangeants, leurs comportements sociaux étaient affectés par l'influence du groupe, cherchant alors à « avoir une meilleure image » auprès des autres. Des coéquipiers allaient même jusqu'à exprimer leurs désaccords à leurs pairs en regard à des comportements qui porteraient atteinte aux valeurs, aux normes et à l'image du groupe, tentant alors de « ne pas faire trop de stupidités ».

Le « respect » était une des valeurs mises de l'avant dans le groupe, étant ainsi nécessaire envers le personnel scolaire, les arbitres, les entraîneurs et les équipes adverses, car c'était grâce à ces derniers

qu'ils pouvaient jouer au basketball. En guise d'illustration, quand un adversaire tombait au sol, c'était encouragé de l'aider à se relever par « signe de respect entre nous. » En somme, ils tentaient d'avoir une meilleure image auprès des autres et d'accomplir des gestes positifs, tout en développant des valeurs favorables à la pratique du sport et la réussite scolaire.

Protection

- On est étiqueté négativement avant même d'être entré dans l'école. (F4)

Lors de la première analyse des entretiens, la métaphore du filet de sécurité a été formulée pour décrire une certaine protection sociale dont les participants ont eu droit en jouant au basketball. Dans le sens de cette idée, en plus de la reconnaissance des entraîneurs en regard des situations parfois dangereuses dans lesquelles pouvaient se retrouver quelques jeunes, un sentiment de protection a été ressenti, permettant alors d'amoindrir certaines conséquences de leurs actes, mais aussi envers certaines étiquettes.

Le travail des intervenants a pu faire éviter de lourdes conséquences aux participants, par exemple, un participant raconte que des policiers l'« ont déposé » à son école au lieu de le conduire au « poste » et ces derniers lui auraient expliqué qu'« avant d'avoir des vrais problèmes », il serait préférable qu'il « parle avec » son entraîneur. Un autre participant explique qu'à la suite d'une altercation physique avec un enseignant, on n'a pas contacté la police alors qu'il était sur le point de se faire « renvoyer » par la direction de l'école, les intervenants, ainsi que des enseignants auraient témoigné du fait qu'il ne méritait pas ce sort, mais aussi, qu'il était peut-être mieux d'être suivi au sein de son équipe de basketball qu'ailleurs. Au final, il a été « suspendu deux semaines » et il se souvient : « Ils m'ont vraiment *backés*. Ils m'ont protégé, ils ont dit, [lui], c'est impossible ». Au bout du compte, que ce soit pour éviter un renvoi ou des processus judiciaires, les interventions des entraîneurs ont parfois pris la place pour protéger les participants de plus lourdes conséquences qui les auraient probablement exclus d'un cadre scolaire aussi bénéfique pour eux.

Le titre d'étudiant-athlète a aussi pu jouer comme vecteur de protection envers des étiquettes et ce sont principalement les garçons noirs qui considèrent avoir pu tirer profit des effets de ce statut comme d'un élément de protection. Un participant évoque qu'il se faisait « souvent arrêter pour aucune raison » et il confie : « Le sport m'aide vraiment beaucoup avec la police », car selon lui, ce double statut d'étudiant-athlète, « ça joue dans la tête ». Son « truc », qu'il a continué jusqu'à l'université, était de montrer sa carte étudiante, tout en précisant qu'il jouait au basketball pour l'équipe de son école, ce qui

lui permettait de prouver que ce n'était pas « un gars bizarre ». Un autre participant relate qu'à partir du moment où un journal a souligné ses exploits sportifs à l'école, les parents de ses amis l'ont laissé entrer dans leurs maisons, mais avant, il n'en avait pas le droit, car selon lui, le fait que lui et son frère étaient les seuls jeunes Noirs de leur quartier de la Rive-Sud a fait en sorte qu'on les voyait comme des « vagabonds » et des vendeurs de « drogue ». Or, le statut d'étudiant-athlète a aidé des participants à se faire voir autrement par des personnes en position d'autorité.

Alors que le statut de sportif pouvait parfois aider, d'autres fois, il a nui aux participants, faisant en sorte que certains acteurs scolaires, qui n'étaient pas des intervenants sportifs, imposaient une vision réductrice qu'ils avaient envers ces jeunes, les taxant parfois de « décrocheurs », de « toxicomanes » ou de « délinquants ». Par moment, l'attitude de ces derniers démontrait « que ça ne vaut pas la peine d'enseigner ». Un participant explique qu'à force d'être exposé à cette approche, il a développé un cynisme envers l'importance de s'appliquer dans ses études, le menant alors à ne pas « faire trop d'effort ». De la même manière, une autre participante lance :

Les jeunes vont souvent être impuissants face à [cette attitude]. Ça fait vraiment une roue, tu dis que je ne suis pas bonne et que je vais finir dans la rue. *OK*, je vais aller dans la rue et faire ce que je suis bonne à faire. Tu renforces ce qu'ils disent, tu vends de la drogue. Je pense que [cette équipe de basketball], pour ça, c'est comme un facteur protecteur. Si t'es pas dans [l'équipe] et que tu vas à [cette école], ton expérience, je pense, qu'elle est terrible. (F4)

Quelques-uns ont compris que ce n'était pas tous les étudiants de cette école qui avait la même chance qu'eux, car le basketball représentait une source de motivation, ainsi que de protection envers le regard qu'on pouvait avoir envers eux et aidant à contrer le décrochage scolaire. Ils avaient alors leur équipe et leurs entraîneurs pour les faire sentir « comme normale » et les aider à persévérer dans leurs études. C'est donc aussi envers les étiquettes au sein même de l'école que ce programme a pu protéger ces jeunes.

Limites de l'inclusion : Tomber entre les cracs de l'approche inclusive

Quelques cas, qui auraient eu besoin d'une intervention, sont tombés dans les cracs, faisant en sorte que ce ne sont pas tous les participants qui ont pu profiter des interventions et de l'inclusion au sein du groupe. Par exemple, une participante, qui vivait des problèmes à la maison, explique que même si elle aimait le basketball, son équipe et ses entraîneurs, c'est pour se protéger qu'elle a décidé d'arrêter de fréquenter cette école, car la relation qu'elle entretenait avec l'école « était devenue

toxique » et les acteurs scolaires, qui étaient externes au programme sportif, étaient « en train de [la] rendre folle. »

De manière différente, deux répondants n'ont pas eu l'impression de représenter le type de participant que cette équipe de basketball tente d'aider sur le plan psychosocial. Un participant croit d'ailleurs que son rejet du groupe serait « peut-être » dû au fait qu'il était « un des seuls » à suivre un cursus scolaire à « concentration internationale », jugeant alors : « ils me voyaient peut-être comme le bollandé ». Au-delà des causes de ce sentiment d'exclusion, les témoignages de ces deux personnes abordent que cette expérience sociale leur a laissé quelques séquelles, car ils ont dû trouver des moyens de surmonter quelques défis sociaux marqués par ces souvenirs moins heureux. Bien que les sentiments de ces trois personnes soient différents, ils auraient eu besoin d'un coup de pouce pour qu'on les inclue davantage dans le groupe et pour avoir une protection envers les étiquettes à leurs égards.

Synthèse sur l'inclusion

En considérant les effets sociaux de l'intégration au sein d'un groupe sportif et scolaire, certaines conséquences en regard à l'exclusion sociale, telles que la délinquance ou le décrochage scolaire, ont pu être évitées. En fait, un sentiment d'inclusion est venu s'ajouter aux opportunités offertes par ce programme d'intervention, consolidant alors la réussite scolaire du groupe, mais aussi, les jeunes plus à risque d'aller vers la délinquance ont pu s'éloigner de la rue à l'aide de l'influence de leur équipe et de l'approche de leurs entraîneurs. Enfin, l'inclusion à cette équipe de basketball au secondaire a servi de tremplin leur permettant d'aspirer à mieux pour la suite de leur parcours que ce que leurs horizons parfois limités pouvaient leur offrir.

Pour tenter d'expliquer ce phénomène, tournons-nous d'abord vers des études en psychologie sportive. D'abord, un groupe de recherches montréalais s'intéressant à la relation entre les entraîneurs et les sportifs, dans un contexte qui diffère de l'environnement scolaire, suggère que cette relation privilégiée peut grandement aider à l'épanouissement des jeunes (Pour 3 points, 2017). Dans le cas de ce mémoire, les participants se sont sentis compris et importants pour leurs entraîneurs en partie à cause d'une approche basée sur la considération des réalités qu'ils vivaient et des intérêts communs liés au basketball. Ce qui nous amène alors à une seconde condition énoncée par Fraser (2004) pour atteindre une parité de participation au sein des espaces publics, soit la reconnaissance.

En plus des entraîneurs, les participants se sont aussi inscrits au sein d'un groupe qui avait des objectifs communs à eux et qui pouvait les comprendre, les portant alors à agir conformément aux façons de

penser de leur équipe sportive. Ce qui rappelle la conception de la construction de l'identité sociale développée par Mead (2006). Selon ses recherches en psychologie sociale, tout individu construit son identité en adéquation avec des personnes qu'il valorise, mais comme le nuance Goffman (1973), les personnes agissent en cherchant à construire leur image de soi et selon le rôle qu'ils désirent jouer dans l'univers social. Cette image se développe alors à travers d'interactions, sans oublier les particularités des individus.

Par exemple, dans cette recherche, certains ont occupé un rôle afin de s'assurer que leurs coéquipiers agissent selon les normes du groupe, alors que d'autres ont occupé un rôle de « leader silencieux ». Il n'était pas question de tout simplement reproduire des comportements conformes et imposés par leur groupe ou leurs entraîneurs de manière mécanique, car les actions des participants ont emprunté des chemins relatifs à leurs relations sociales, tout en étant en conformité avec des normes qu'ils ont déterminées comme acceptables pour eux (Becker, 2008) et c'est au gré de leurs expériences que les participants ont développé leurs propres normes de groupe. Par exemple, ensemble, ils tentaient de s'influencer dans leurs actions en adoptant des gestes favorables à leurs réussites scolaires et parfois pour contourner les étiquettes à leur égard.

Sans vouloir idéaliser le phénomène d'inclusion, car il faut rappeler que, dans quelques cas, un sentiment d'exclusion par les pairs a été vécu chez des participants, mais il n'en demeure pas moins que la plupart des anciens étudiants-athlètes ont trouvé en cette équipe un espace d'égalité, d'émancipation, de reconnaissance et d'apprentissage. Par exemple, en pouvant décider de ce qui était acceptable ou non, ce programme sportif a mis en place un contexte favorisant la capacité à raisonner de manière autonome.

En regard de recherches s'intéressant à la construction des inégalités sociales dans des contextes de précarité, McAll (2008) propose l'idée que ce type de réflexion est essentiel à la liberté. En s'approchant de ces idées, c'est à travers de leurs expériences au sein de cette équipe que les participants ont pu s'approprier leur propre personne. En continuant de s'inspirer des idées de McAll et ses collègues, le fait de considérer ses coéquipiers comme des « pairs » égaux, représenterait une piste de solution afin de pouvoir contrecarrer des effets de préjugés envers les personnes marginalisées et réduites au silence. En considérant les autres comme des pairs et en discutant avec eux de manière égale, les participants ont pu « faire société ensemble » (McAll & al., 2012, p. 135), ils ont pu le faire à travers des discussions, en trouvant leur place dans le groupe et en construisant leur image de groupe. Or, en s'inscrivant dans un groupe ayant des objectifs communs les liants à la réussite scolaire et à la pratique du sport, ces jeunes

ont trouvé une équipe qui développait, en toute égalité relative, ses propres normes et qui les aidait à progresser vers leurs buts.

7.3. Un terreau fertile aux apprentissages et à l'appropriation de valeurs

« Je pense que c'est mon plus grand take away du basket, du programme. Puis, de comprendre que je suis un tout. Pas juste une joueuse de basket, une athlète, que j'ai l'étudiante en moi, que j'ai la femme en moi. C'est tous ces aspects qu'ils nous faisaient travailler ensemble. C'est ce moi holistique, disons. Et ce moi là, le pousser pour ne pas abandonner. » (F2)

Au terme de son enquête sur les inégalités sociales et scolaires entre différentes classes sociales en France, Lahire explique que « quand les inégalités se creusent, les horizons [sociaux] se referment » (Lahire, 2019, p. 1174). Or, en faisant tomber les obstacles à la participation à une équipe de basketball et arborant une approche d'intervention basée sur la reconnaissance, ces jeunes ont pu prendre part aux activités de ce programme sportif qui tente de créer des brèches envers les inégalités sociales. Ils pouvaient alors avoir accès à de nouvelles opportunités, à un groupe et à un espace d'apprentissage qui différait de ceux de la maison et de l'école. Ils ont donc pu orienter leur parcours selon les nouvelles ressources qu'ils avaient à leur disposition, mais aussi, sous l'influence de leurs relations sociales au sein de leur équipe. Notamment, la majorité des participants se sont rendus au cégep, alors que ce n'était pas dans leurs plans à l'origine et parmi eux, une bonne partie a même été recrutée pour aller jouer au basketball.

Ces opportunités, ainsi que tout ce processus de sociabilité ne garantissaient pas que ces jeunes développent des normes ou des valeurs les aidant à progresser sur le plan scolaire ou afin de s'éloigner de la rue et, encore moins, qu'ils aillent réutilisé leurs apprentissages ou se réapproprier des valeurs pour la continuité de leur parcours. Par exemple, en regard à des recherches s'intéressant à la sociabilité des adolescents dans les milieux populaires, des sociologues comme Willis ou van Zanten suggèrent que sous les contraintes culturelles et socioéconomiques dans lesquels évoluent ces jeunes, ils auraient tendance à arborer des attitudes, des comportements et des normes dévalorisantes envers l'école (Willis, 2011) ou glorifiant la rue (van Zanten, 2000). Ce ne serait pas par simple reproduction sociale que ces étudiants iraient en ce sens, car ils participeraient eux-mêmes à une forme de résistance envers des valeurs scolaires et des valeurs dominantes de la société qui ne concorderaient pas avec leur réalité. Ils iraient jusqu'à s'opposer, voire se « révolter » envers la culture dite « pro-école ».

Dans cette lignée, Willis développe l'expression d'une sous-culture « anti-école » chez les jeunes des classes ouvrières de l'Angleterre des années 70. Pour sa part, van Zanten prend en considération l'évolution du modèle économique et la redéfinition des classes populaires des années 2000, l'amenant

ainsi à actualiser cette idée en proposant le concept d'une « culture de la rue », où les jeunes seraient plus enclins à agir conformément à leur entourage du quartier.

Au surplus, le sport ne serait pas non plus un gage de succès afin de développer des valeurs plus positives. En ce sens, des recherches canadiennes s'intéressant au développement social de jeunes qui font du sport suggèrent que sans la volonté d'accompagner les jeunes dans leurs comportements sociaux, la pratique sportive ne favoriserait pas nécessairement le développement de valeurs morales positives (Camiré & Trudel, 2010). Même que selon une étude menée à Montréal auprès d'adolescents faisant partie d'un programme sport-étude, la pratique de sport d'équipe compétitif pourrait normaliser des comportements agressifs (Gendron, 2011).

Les conclusions sont bien différentes dans le cas qui nous intéresse pour ce mémoire, en partie parce que ce n'est pas l'activité sportive, mais bien le contexte qui se concentre sur la performance et la compétition qui influence vers des comportements rebutants. Ce constat vient des conclusions d'une recherche analysant les effets de la spécialisation sportive chez les jeunes (Coakley, 2010). Or, selon des études montréalaises cherchant à comprendre les effets d'un programme promouvant l'accompagnement des entraîneurs sportifs auprès des jeunes en milieux défavorisés, c'est un contexte sportif visant le développement social positif chez les jeunes qui fait la différence. Ainsi, les entraîneurs deviennent en très bonne position, par exemple, pour favoriser le développement de l'autonomie, de la communication, de la motivation et de la persévérance (Pour 3 points, 2017). Fabrice Vil, le coordonnateur d'un programme promouvant une approche voulant aider à l'évolution de jeunes issus de milieux défavorisés, indique que dans un même contexte, les entraîneurs peuvent agir en complémentarité au système scolaire qui travaille déjà à favoriser le développement social et personnel des jeunes (Vil, 2021). Même qu'il propose l'idée de voir les équipes sportives comme de « petites communautés » qui permettraient de « renforcer le tissu social » et de favoriser le développement des « apprentissages liés aux rapports collectifs ».

Or, le programme auquel ont pris part les participants agit selon une approche qui concorde avec cette dernière idée, car il tente de mettre en place un espace propice aux apprentissages, mais aussi au développement de valeurs qui ont eu des effets généralement positifs sur les réalisations et les aspirations des répondants. D'ailleurs, parmi eux, plusieurs se sont réappropriés des valeurs et apprentissages qui ont eu des effets positifs durant leur adolescence et plus tard dans leur vie.

Développer des habitudes liées à l'activité physique

- *D'abord, soit en forme, fais du sport, mange bien.* (M8)

Les ressources psychosociales offertes aux participants ont eu des effets généralement bénéfiques pour leur santé psychologique, mais il ne faut pas négliger le développement des habitudes liées à l'activité physique, car en plus de s'entraîner pour améliorer leur niveau de jeu et de développer une condition physique optimale pour jouer des matchs, ces derniers devaient faire des choix au quotidien en regard à leur santé. Par exemple, les tentations de consommer de l'alcool, d'autres formes de drogues ou de fumer, faisaient partie de certains dilemmes à l'adolescence. D'abord, il fallait éviter ces habitudes pour éviter de « ruiner [son] cardio », mais aussi, parce qu'« il y avait les pratiques » pour lesquelles il fallait que les participants soient en contrôle de leurs moyens afin d'être « *focus* » lors de ces séances.

Des apprentissages relatifs à des habitudes liées au sport ont suivi les participants à l'âge adulte, car tous conservent l'envie d'être « en forme » physiquement et veulent continuer à incorporer des activités physiques hebdomadairement. Par contre, comme à l'époque du secondaire, quelques participants confient qu'ils n'ont pas toujours une éthique relative à la santé qui est parfaite. Par exemple, l'un d'eux explique qu'il a traversé des épisodes plus mouvementés sur ce plan, mais que ce sont des habitudes qu'il a développées quand il jouait au basketball, qui l'ont ensuite aidées à se sortir de sa « polytoxicomanie ». Pour retrouver une meilleure santé, il explique qu'il a d'abord décidé de changer d'emploi, car il y consommait principalement avec ses collègues, aussi, il s'est remis à faire du sport et à mieux s'alimenter, faisant en sorte qu'il a ralenti ses « cycles » de consommation.

D'autres participants maintiennent des habitudes plus strictes, par exemple, plusieurs continuent à s'entraîner dans un « *gym* » ou à jouer au basketball de manière récréative. D'autres se décrivent comme étant plus rigoureux, car, entre autres, certains se font accompagner par « un entraîneur » et sont méticuleux dans la « préparation de repas » pouvant optimiser leur santé physique. Or, les participants ont conservé des apprentissages relatifs à des habitudes liées au sport à cause de la pratique du basketball à l'adolescence qui exigeait une bonne forme physique.

Apprendre de nouvelles méthodes de communication

- *Le basket m'a aidé à mieux communiquer avec les gens.* (F1)

Lors d'un match et dans le feu de l'action, il fallait trouver des moyens de parler de ses mécontentements sans tomber dans la frustration et c'était aussi le cas à l'extérieur du terrain. Il était

alors important de trouver des moyens efficaces de communiquer et cet apprentissage de la communication en équipe a laissé ses traces dans les parcours des participants. Par exemple, une participante raconte qu'elle avait « de la misère à communiquer avec les gens » durant son adolescence, elle considère même qu'elle était « agressive ». Elle se souvient toutefois de deux éléments qui lui ont permis de progresser sur ce plan, en abordant l'« esprit d'équipe » et le fait qu'elle se sentait appréciée par ses coéquipiers. De plus, elle explique que suite à une altercation lors d'un match, son entraîneuse l'a convoquée pour une « rencontre » et c'était une des premières fois qu'une personne en position d'autorité faisait un retour sur des événements conflictuels en discutant dans le calme, alors que cette répondante avait l'habitude de conséquences comme une « retenue » ou une « suspension » scolaire. Elle raconte avoir appris de ces expériences et avoir conservé ce genre d'« esprit de sportive » avec son équipe de travail, car en tant que propriétaire d'une entreprise, elle « les encourage », elle souligne leurs « bonnes journées » et leur livre parfois des « *speechs* » de motivation.

Il y a aussi la manière de communiquer par les entraîneurs qui est revenue comme un élément marquant chez les participants et un participant souligne ce qu'il en a retenu :

J'ai jamais vraiment vu [notre entraîneur] se fâcher après quelqu'un [...]. Je pense que moi, c'est comme ça que j'ai appris. Étonnement, je ne me fâche jamais aujourd'hui, à part sur un terrain de basket ! Mais dans la vie de tous les jours, il y a vraiment rien qui m'énerve au point que je me fâche. (M9)

Ce participant croit qu'il était « très colérique » à l'enfance, mais ce serait en observant son entraîneur qu'il a appris d'autres méthodes de communication. Or, que ce soit à travers d'emploi ou dans la vie en général, des participants soulignent qu'ils ont appris à mieux communiquer à cause de l'esprit d'équipe et de l'approche de leurs entraîneurs.

Apprendre à jongler avec des dilemmes relationnels

- Je préfère les problèmes de joueurs de basket que les problèmes de la rue. (M9)

Parfois, les cercles sociaux des participants étaient restreints et n'exerçaient pas toujours une influence positive sur eux. Des participants racontent d'ailleurs que pendant que leurs amis du quartier « étaient en train de traîner dans le plan [d'habitation] ou dans le parc », ces derniers n'« avaient pas l'opportunité » d'être sur un terrain de basket et d'avoir autant de « conseils » ou d'être « guidés » par des intervenants.

Un participant se souvient que sa mère a fait plusieurs sacrifices pour lui permettre de jouer au basketball, alors que selon lui, elle « savait que ça [l']aidait à sortir de la rue ». Or, plusieurs participants reconnaissent les effets bénéfiques de pouvoir éviter des situations compromettantes en étant sur un terrain ou en passant le reste de leurs temps avec leur équipe.

Pour certains, c'était plus compliqué de s'éloigner des « moins bonnes influences », car ces relations étaient avec « des amis », des « proches », des membres de « la famille » et « des gens qui ont aidé », faisant en sorte que c'était parfois « difficile de *cut-off* des gens dans [sa] vie ». En guise d'exemple, un participant raconte qu'il a été « hébergé » par des amis alors qu'il était dans le « besoin », mettant en place une relation complexe entre les influences qu'apportaient ces personnes et son parcours d'étudiant-athlète.

Ces dilemmes sociaux se sont présentés tout au long de certains parcours, car d'autres personnes qui ont grandi dans un contexte social mouvementé racontent qu'ils ont dû faire le choix déchirant de prendre des distances pour mieux réussir à l'école et dans le sport. Or, malgré toutes les bonnes intentions envers ces jeunes, quelques-uns avouent qu'ils n'ont pas « été éloignés à 100 % » de la rue et que la protection offerte par leur équipe et leurs entraîneurs était parfois insuffisante, mais un équilibre devait être trouvé, faisant en sorte que la motivation envers le sport ramenait généralement les participants vers leur équipe. Au bout du compte, le fait de jongler avec les groupes représentait un grand apprentissage à l'adolescence et cet apprentissage a été utile tout au long des parcours de plusieurs participants.

Apprendre à évaluer les conséquences de ses gestes

- Même si plus tard, t'es dans la rue, sans coach, [...] t'as des petits rappels que, tu dois faire ça ou ça c'est pas bon. (M2)

En choisissant de passer plus de temps avec leurs coéquipiers, les participants évitaient parfois des chemins troubles, mais en équipe, ils n'accomplissaient pas que des gestes positifs, même que certains participants ont commis des actions compromettantes qu'ils n'auraient jamais fait sans l'influence de leur groupe. Par exemple, une participante croit que « c'est vraiment les personnes avec qui » elle était qui l'ont influencé à « *foxer*²⁶ », de plus, malgré la primauté de la valeur de respect, son groupe l'a parfois influencé à « manquer de respect à un enseignant ». Un autre participant affirme que ses parents n'aimaient pas toujours l'influence de son équipe avec qui il pouvait faire « des conneries ».

²⁶ Ne pas se présenter à ses cours d'une manière délibérée.

En ce sens, l'influence du groupe n'était évidemment pas toujours positive, mais il semblerait que le fait de poser ces « erreurs » ensemble, aurait permis d'ajuster certaines actions pour concorder avec les valeurs fondamentales du groupe et un témoignage donne un exemple concret de cette évolution :

J'ai commencé à m'intégrer avec les jeunes, c'est là qu'ils m'ont appris à être plus responsable de mes actes, de mes gestes, de ce que je dis aussi à certains adultes. Je savais qu'il y avait un impact si je me faisais renvoyer de l'école, je pourrais pas jouer au basket. Je savais aussi que mes parents aimaient pas ça. (M3)

Comme lui, plusieurs considèrent qu'ils ont appris à évaluer les conséquences possibles de leurs gestes avant de poser des actes et les cas des vols sont revenus à plusieurs moments comme des exemples à cet effet, alors que des participants expliquent que ces actes ne touchaient pas seulement les commerces autour de l'école et que certains groupes se sont fait prendre pour des vols durant des tournois. Une histoire en particulier est revenue lors des entretiens, celle d'une intervention sur l'entière des groupes du programme qui aurait eu lieu et qui semble avoir traversé les années, car plusieurs participants d'âge divers en ont parlé. Ils racontent qu'on leur aurait imposé des conséquences qui étaient considérées à l'échelle de leurs actes, comme de « courir longtemps » ou de faire des « petits travaux » pour l'école, de la « peinture », du « nettoyage » ou de la « surveillance ».

On leur aurait aussi expliqué quelles étaient les conséquences de leurs gestes sur l'image du groupe et que ceci s'éloignait des valeurs fondamentales du programme. On leur aurait expliqué qu'il fallait, dans la vie en générale, assumer les conséquences qui découlent de leurs actions et de bien réfléchir avant de poser des gestes. Ces types d'expérience ont été considérés comme des erreurs de parcours à haute valeur d'apprentissage, car plusieurs ont expliqué que ces expériences les ont aidés à faire de « meilleurs choix » pour la suite de leur parcours. Même que certains comprenaient qu'une suspension scolaire équivalait aussi à une suspension du basketball et, de ce fait, ils pouvaient essayer de convaincre les autres d'éviter les ennuis.

(Ré-) apprendre à faire confiance aux bonnes personnes

- Ça m'a pris un peu de temps. Mais quand je l'ai accepté, j'ai dit OK. Je vais accepter pour de vrai. (M9)

Lors de leur expérience au sein de cette équipe de basketball, les participants ont eu l'opportunité d'être accompagnés par des entraîneurs qui portaient aussi le chapeau d'intervenant psychosocial et des participants racontent que, plus tard dans leur vie, ils sont revenus chercher du soutien envers ceux-ci. Pour certains, cette relation positive a même créé d'autres précédents, par exemple, une participante parle d'un processus de déconstruction relevant d'expériences familiales.

Pour elle, le fait de se tourner vers d'autres personnes que les membres de sa parenté c'était nouveau, après avoir eu un accompagnement pour l'aider à traverser des conflits familiaux à l'adolescence, elle a compris que de demander de l'aide pouvait lui être bénéfique. Elle considère que cette expérience lui a fait comprendre qu'elle ne voulait pas « devenir comme [s]es parents qui refusaient de l'aide ».

Quelques années après, alors qu'elle rencontrait plusieurs embûches, elle n'a pas hésité à demander du soutien de la part de ses anciens entraîneurs, disant qu'elle s'est aussi tournée vers d'autres ressources communautaires. En plus d'elle, la relation conviviale avec les intervenants du programme a convaincu d'autres participants de demander du soutien dans leurs parcours et, parmi eux, des participants gardaient de mauvais souvenirs de rencontres avec des travailleurs sociaux depuis leur enfance. L'un d'eux croit qu'il a surmonté une méfiance venant d'expériences passées où le « travail social, c'était négatif » :

Finalelement, ça m'a vraiment aidé, même si j'ai eu quelques problèmes entre temps. Sans ça, je ne pense pas que je serais où j'en suis aujourd'hui. Juste l'accepter et faire confiance. (M9)

Alors qu'il avait perdu confiance envers les adultes en général, ses entraîneurs au secondaire lui ont démontré que leur approche était différente des autres et ces expériences positives lui ont fait comprendre qu'il était possible de construire d'autres types de relations basées sur la confiance, ainsi qu'il pouvait demander de l'aide en cas de besoin. Par exemple, alors qu'il a rencontré d'autres difficultés durant son parcours d'étudiant-athlète, il est allé « parler au coach » de son cégep, lui permettant alors de trouver un emploi et d'être hébergé dans la maison d'un entraîneur. Or, les relations de confiance que les participants ont développées avec leurs entraîneurs au secondaire ont laissé leurs traces, car ils ont appris qu'il était possible de faire confiance à de nouvelles personnes et de demander de l'appui en cas de besoin.

La discipline

- Arrête de regarder la foule. Moi, j'étais un petit peu vedette. J'étais comme, concentration. Le basket m'a amené ça. (M8)

Il y a une grande différence entre jouer au basketball au parc ou jouer au « basket organisé », car le sport d'équipe compétitif exige des stratégies, une « structure », où chaque joueur possède un rôle précis, faisant en sorte qu'il « faut se positionner » et « jouer en équipe ». Cependant, ce « petit concept de responsabilité » n'était pas facile à assimiler pour tous les étudiants-athlètes, mais après quelques entraînements, des matchs et interventions des entraîneurs, même les plus réfractaires

assimilaient cette discipline sur le terrain et, c'était aussi le cas, pour réussir à l'école, car il fallait « vraiment être sérieux et étudier ».

Selon cette idée, la discipline est revenue comme une valeur qui a eu des effets bénéfiques dans les réalisations des participants. Par exemple, une participante explique que cette discipline l'a aidée lors de sa préparation aux examens universitaires :

Ce que j'ai fait, j'ai vraiment étudié, étudié, étudié, je passais des nuits blanches à juste refaire les mêmes exercices tout le temps, puis étudier tout ce qui avait dans le code linguistique. [...] Il faut juste te couper de toutes les sorties que tu peux faire et te concentrer juste sur ça, parce que ça en vaut la peine au final. (F3)

Même si les tentations étaient fortes d'embarquer dans plusieurs projets ou d'aller voir ses amis, elle croit que cette discipline a contribué positivement à sa réussite scolaire et à obtenir son baccalauréat, car elle a ensuite trouvé un emploi dans son domaine d'étude. Un autre participant parle de cette même valeur en regard à son emploi :

La discipline qu'on nous a montrée via le basket, moi quand j'ai commencé à travailler à ce nouveau travail, j'ai vraiment vu que j'ai vraiment plus de discipline que la plupart du monde. (M4)

En plus d'avoir un avantage en lien avec sa bonne condition « physique », il croit avoir développé « une maturité », faisant en sorte qu'il se démarque de ses collègues, car en peu de temps, il a monté dans les échelons à son emploi, lui donnant alors accès à un horaire qui lui permet d'avoir plus de temps pour ses activités personnelles comme « lire » ou jouer dans « une ligue de basket ». Aussi, il a atteint le « salaire d'un professionnel » qui lui permet d'« économiser » et de progresser vers d'autres « gros rêves », comme celui de se « lancer en immobilier ». Or, la discipline est une valeur qui a contribué à progresser vers des aspirations scolaires, socioprofessionnelles et matérielles.

La persévérance

- C'est vraiment la persévérance qui est restée. C'est la valeur avec laquelle je me suis le plus attachée dans le programme. (F3)

Pour réussir un haut pourcentage de tirs au basketball, il faut avoir pratiqué ce mouvement plusieurs fois au préalable et ce processus demande « du temps », car on n'y arrive pas toujours « d'un coup », mais il ne faut « jamais reculer ». De plus, pour accomplir cette manœuvre, il faut parfois « trouver comment contourner un obstacle » nous empêchant d'« arriver à ce but-là ». D'ailleurs, une participante se souvient qu'elle est arrivée à un point où elle réussissait « toujours [ses] lancers francs », parce qu'elle restait s'entraîner « après les pratiques », ainsi que « durant les dîners ». Elle ajoute que

cette éthique de travail que requiert le perfectionnement des tirs, elle l'a transférée dans sa « persévérance académique » :

Toujours continuer malgré tout, malgré les difficultés, pour arriver à mes objectifs. Aujourd'hui, c'est toujours de cette manière-là que je pense. Puis, je réussis très bien dans ce que j'entreprends, parce que je ne m'arrête pas à une difficulté. Je suis là, je la contourne, j'essaie de voir comment arriver justement à ma réussite. (F3)

Elle donne comme exemple le fait qu'elle a échoué à trois reprises le même examen préalable à l'obtention de son baccalauréat, mais pour le réussir, elle s'est rappelée d'une phrase qu'elle se disait à l'époque du basketball : « Tu ne l'as peut-être pas maintenant, mais regardes quel objectif qu'il y a à contourner pour y arriver ».

Une autre participante fait un parallèle entre la persévérance qu'exige une victoire à un championnat et le fait de surmonter des embûches sociales :

On n'abandonne pas [nom de la participante], jusqu'à tant que le dernier coup de sifflet n'est pas fini. C'est comme ça qu'on a fini championne régionale notre dernière année et que les recruteurs venaient nous chercher pour aller jouer au collégial et compagnie. Donc, pour moi, ça c'était des leçons que j'ai ramenées après. Y'a pas grand-chose dans la vie, qui moi personnellement, puis j'ai vécu, disons des hauts pis des bas vraiment sérieux, mais y'a pas grand-chose qui me fait abandonner. (F2)

Le fait de tout donner jusqu'à la fin du match de championnat a permis à son équipe de gagner, mais aussi qu'elle, ainsi que d'autres coéquipières se fassent recruter pour jouer au cégep. Elle souligne que cette persévérance sportive lui a été utile « absolument partout ». Or, que ce soit pour leurs études ou pour surmonter des épreuves de la vie, des participants considèrent comme étant profitable d'avoir développé des valeurs de persévérance durant leur expérience de basketball à l'adolescence.

L'ouverture

- Je trouve que je ne vois pas les choses de la même façon. Juste mon regard sur le monde. (F4)

Durant leur expérience au secondaire et au sein de ce programme de sport, les participants ont pu s'ouvrir sur un monde qu'ils n'avaient pas nécessairement l'occasion de fréquenter autrement. Par exemple, une participante relate qu'elle vivait dans une famille lui disant : « traîne pas trop avec les garçons », mais elle a particulièrement apprécié les entraînements mixtes, car pour la première fois, elle avait le droit d'être avec des gars. Elle considère que cette expérience lui a donné l'occasion d'avoir « beaucoup d'amis gars » et d'« apprendre leur dynamique ».

D'autres ont abordé la variété multiethnique au sein de leurs équipes et une participante croit qu'avec toute cette « diversité », les jeunes « s'apportaient tous quelque chose ». Elle ajoute que cet apport l'a suivi dans sa vie :

Je vois quelqu'un et je suis capable de lui dire qu'on n'a pas vécu la même expérience. Moi je suis blanche, je l'ai quand même facile comparativement à d'autres personnes. (F4)

Elle a pris « conscience » que pour comprendre ce que vit un individu, il est important d'« aller outre la personne ».

Une autre participante, qui est devenue enseignante depuis quelques années au sein d'une école où « la clientèle la plus élevée est un peu défavorisée », explique qu'elle accueille « beaucoup de personnes qui arrivent ici au Québec » et elle pense être habituée à ces types de populations qu'elle a côtoyées lors de son parcours à l'école secondaire. Elle tente donc de leur redonner « ce que [qu'elle a] à leur transmettre ». Or, des expériences qui pouvaient sembler anodines au secondaire ont permis de côtoyer des groupes sociaux différents de ce que les participants avaient connu dans leur enfance et une valeur d'ouverture en est restée, en plus d'aider à s'intégrer au sein de groupes divers.

La solidarité

- C'est la moindre des choses, pour moi, dans ma situation, de redonner d'une manière ou d'une autre. (F2)

Par des actes de réciprocité qui ont été abordés à la toute fin du chapitre des parcours, des participants démontrent une certaine tendance à la solidarité et certains d'entre eux ont pris le temps d'expliquer la manière que cette volonté de redonner s'est construite chez eux, ainsi que les façons qu'ils préconisaient pour passer de la parole aux actes.

Par exemple, des participants sont reconnaissants d'avoir été accompagnés lors de moments plus difficiles et l'une d'entre eux souligne que ce sont « des gens » qui ont « contribué » à ce qu'elle devienne la personne qu'elle est dorénavant. Il est donc logique et « important » pour elle « de redonner » et cet aspect, quasi naturel de vouloir apporter du soutien à son tour, est revenu plusieurs fois. Par exemple, un participant affirme :

On m'a donné, moi aussi on m'a conseillé. So, j'ai fait la même chose. C'est juste ça, c'est simple. Et moi, dans la vie de tous les jours, j'adore aider. (M2)

Selon lui, « les conseils », « l'amour », « l'expérience » qu'il a reçus au sein de son équipe de basketball au secondaire l'ont « aidé à faire le bien dans la vie normale » et depuis quelques années, ce dernier raconte son histoire dans des écoles pour inspirer des jeunes.

La jeunesse est la première population dont les participants ont parlé, mais d'autres expriment une empathie générale envers les personnes de leur quartier qui n'ont pas eu « la même chance » qu'eux. Ce qui demeure intéressant c'est que des participants relèvent que leur parcours sert d'« exemple » pour d'autres. À cet effet, un participant parle de l'influence positive de ses choix et de son parcours sur ses amis :

Moi je pense que les choix que j'ai pris dans ma vie impactent mon futur. Moi j'ai des amis avec qui j'ai « *grow up* », qui étaient dans le milieu pendant longtemps, qui se fient à moi aujourd'hui comme modèle. (M5)

Ce dernier n'a jamais voulu s'éloigner complètement des gens de son quartier, au contraire, il qualifie son milieu d'enfance comme une « maison », comme un « repère », tout en croyant qu'il a une « bonne influence sur les gars » de son patelin.

D'autres participants ont l'ambition d'utiliser la discipline qu'ils ont « développée » à travers de leurs études et le sport pour en faire profiter d'autres personnes qui rencontrent des difficultés avec la « gestion » de leurs « finances », alors que d'autres ont, par exemple, commencé à faire des dons à des organisations qui leur tiennent à cœur ou qui les ont aidés dans le passé. Or, que ce soit à travers leurs actions posées, celles qu'ils aspirent accomplir ou dans leurs discours, les participants démontrent généralement que la solidarité, surtout le fait de redonner à leur tour, est une valeur qui leur tient à cœur.

Synthèse sur les apprentissages et les valeurs

Il y a deux grandes catégories d'apprentissages qui apportent des effets dans les parcours des participants, il y a d'abord ceux qui se sont faits en équipe. Par exemple, il était question d'évaluer entre coéquipiers les conséquences possibles de leurs gestes et de développer des méthodes de communication. À cela, il faut ajouter les prises de décisions individuelles qui ont évolué à travers des dilemmes relationnels en regard des groupes à fréquenter, par le fait de (ré-) apprendre à faire confiance aux bonnes personnes ou le choix relatif aux habitudes liées à l'activité physique. En plus d'avoir acquis des apprentissages qui ont suivi les participants durant leur parcours, il y a une réappropriation des valeurs du programme. Tout comme pour les apprentissages, deux grandes catégories vont dans les sens de cette observation, une plus individuelle et l'autre plus sociale. Dans le

premier cas, il est question de la discipline et de la persévérance, alors que dans le second cas, les participants ont parlé d'ouverture et de solidarité.

Afin de boucler cette analyse, revenons à la pertinence du principe de la parité de participation pour cette recherche. Cette idée tente d'éviter des types d'exclusions telles que ceux basés sur le racisme, le genre ou les classes sociales. Pour ce faire, ce n'est pas tout de redistribuer et de reconnaître les autres, car il faut aussi que les personnes aient un droit réel de pouvoir se représenter pour prendre part pleinement à une activité comme le basketball et plus tard, peut-être, au sein de la société. C'est donc l'idée de cesser d'empêcher les groupes « subordonnés » d'affirmer « leurs propres interprétations de leur identité, de leurs intérêts et de leurs besoins » (Fraser, 2003, p. 119). Or, ce processus exige un réel dialogue, voire une « dialectique » qui a un « potentiel émancipateur » (Fraser, 2003, p. 120). Durant leur passage à l'école secondaire, ce programme de basketball prenait donc, à quelques égards, la forme d'un « espace de liberté et de délibération » (Arendt, 2006). À travers d'analyses de ce qu'elle considère des modèles de société visant l'égalité et la transformation, Arendt croit que ces types d'espaces permettent de tendre vers le « bonheur public » en démocratie.

Des penseurs du domaine de l'éducation tels que Freire et hooks enrichissent les réflexions sur le potentiel émancipateur et libérateur de l'école pour les personnes marginalisées. Même si ces auteurs ont surtout parlé du rôle des enseignants, il semble que dans le cas de ce contexte d'intervention par le sport en milieu scolaire, le rôle des entraîneurs a aussi arboré celui d'un acteur en éducation. En regard à ce mémoire, la notion du dialogue chez Freire semble pertinente à évoquer, car selon cette conception, il est question d'une rencontre « où se solidarisent la réflexion et l'action de ces sujets tournés vers le monde qui doit être transformé et humanisé » (Freire, 1974, p. 104). Or, une majorité de participants ont l'ambition de redonner, de faire une différence pour les autres, mais aussi, ils mettent en œuvre des moyens pour s'y prendre, ce qui peut faire penser à la valeur de solidarité suggérée dans cette analyse.

Les échanges et la rencontre de personnes différentes n'ont pas que laissé la place à des valeurs solidaires, ils ont créé des ouvertures envers les autres. En ajoutant aux considérations sur la diversité des discours, hooks renchérit sur l'idée de Freire et selon son expérience, le dialogue qu'on construit au sein d'une communauté crée « un climat d'ouverture et de rigueur intellectuelle » (hooks, 2019, p. 41). L'échange devient alors un exercice de reconnaissance (hooks, 2019, p. 42), et elle explique que cette ouverture, ainsi que cette reconnaissance ne restent pas figées à l'école, car : « les étudiant-es blanch-es qui apprennent à penser de façon plus critique les questions de race et de racisme peuvent, par

exemple, rentrer dans leurs familles pour les vacances et soudainement voir leurs parents sous un angle différent » (hooks, 2019, p. 44). En guise d'exemple, la participante blanche qui raconte qu'elle a pris conscience de sa situation privilégiée de femme blanche va dans le sens que l'idée de hooks.

Or, ce que les participants ont construit s'éloigne des valeurs dévalorisant l'école ou valorisant une culture de la rue, mais c'est plus qu'une culture scolaire ou sportive qu'ils se sont réappropriée, car ce sont des apprentissages et des valeurs qui sont propres à ce programme d'intervention par le sport en milieu scolaire qu'ils ont retenus. Collectivement, les participants et les entraîneurs ont produit des normes au sein de leur espace et les parcours témoignent du fait qu'à la sortie de ce programme, les participants devaient continuer de négocier avec les contraintes d'inégalités sociales. Or, leurs apprentissages, ainsi que les valeurs de discipline et de persévérance leur ont été utiles. De plus, ces personnes sont devenues, pour la plupart, des adultes qui ont une tendance à vouloir créer une différence pour ceux qu'ils croient pouvoir aider, ce qui ramène aux valeurs d'ouverture et de solidarité. Pour certains, des objectifs émancipateurs et de transformation sociale semblent justement avoir pris une place importante dans leur vie.

Au final, ces apprentissages et valeurs se sont construits et consolidés dans un contexte sportif qui a l'objectif d'intervenir auprès de jeunes en difficulté sociale et scolaire et ce sont plusieurs dimensions de leur vie et de leur parcours qui en ont été influencés. Par exemple, des participants voient des effets sur leur scolarité, leur emploi, leurs liens sociaux ou leur manière de surmonter des embûches sociales. Les participants s'inscrivent différemment dans le temps depuis cette participation et leurs aspirations ont été modifiées par l'expérience d'intervention par le sport, leur permettant alors de tendre vers un idéal de vie plus désirable, celui d'une « vie qui a du sens » pour eux et qu'ils ont « raison d'estimer » comme le dirait Sen (2009). Mais aussi, plusieurs ont l'ambition de s'inscrire dans les parcours d'autres personnes pour redonner à leur tour.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'école est un lieu de socialisation par excellence qui a le potentiel de mettre en place certains types d'égalités et de justices sociales, mais l'iniquité scolaire au Québec éloigne les jeunes les plus défavorisés des effets bénéfiques de cet espace d'apprentissage. Plusieurs types d'inégalités, d'exclusion et des frontières sociales font obstacle à la réussite scolaire de ces étudiants et rendent ces adolescents plus à risque de se diriger vers la délinquance ou l'abandon scolaire.

En plus de l'état douteux de la situation des écoles publiques de Montréal, plusieurs facteurs rendent les parcours sociaux et scolaires de ces jeunes particulièrement difficiles. Par exemple, leurs conditions d'existence, ainsi que les environnements sociaux qu'ils fréquentent limitent leurs horizons et la possibilité d'accomplir ce qu'ils veulent est parfois restreinte par un manque de ressources ou par des phénomènes d'exclusion. Selon une perspective de bien-être global, leurs aspirations sociales et scolaires ne sont pas complètement le produit de leurs choix.

Cette problématique étant soulevée, rappelons que cette situation n'est pas une fatalité et que l'enjeu de ce mémoire est la recherche de brèches dans ces inégalités. L'objectif de ce mémoire est assez optimiste, car j'y ai cherché à dégager *les effets à court et à moyen terme sur les aspirations de vie et les réalisations de la participation à un programme d'intervention psychosociale par le basketball dans une école publique de Montréal chez des jeunes issus de milieux défavorisés.*

C'est en portant une attention particulière envers les propos de 15 participants et en tentant d'interpréter leur expérience scolaire, sportive et sociale que des réponses se sont dégagées, même que, des discours portent à croire que certains répondants ont eu accès à une option notable afin de s'éloigner de la rue. Par exemple, certains anciens du programme ont trouvé en cet espace sportif une échappatoire de vie, alors que pour d'autres, c'est une approche d'intervention adaptée qui leur a permis d'obtenir les ressources nécessaires pour les accompagner sur le plan scolaire et psychosocial. De plus, pour quelques participants, ce groupe leur a même offert un type de protection à l'adolescence.

La participation à cette équipe de basketball a apporté des effets qui relèvent d'un contexte particulier d'intervention auprès des jeunes, mais en partant d'un principe de la parité de la participation au sein des espaces publics, comme dans une équipe sportive d'une école secondaire, on peut comprendre les

contributions de ce genre de programme dans la vie des participants. En ce sens, la redistribution, la reconnaissance et la représentation offrent des pistes d'analyse et de solutions pertinentes envers les inégalités vécues par ces jeunes. Considérant que les profils, les parcours et les embûches rencontrées par les participants étaient diversifiés, pour répondre à ces enjeux, le programme leur a tous offert l'opportunité de participer à un programme particulier, à prix réduit ou gratuit. Il leur a d'ailleurs permis d'intégrer ce sport et un groupe selon la base de leurs intérêts et passions, et non de leurs aptitudes ou leurs capacités de payer ces activités. Selon cette idée, la participation aux activités de cette équipe sportive n'est pas un privilège récompensant la performance, mais bien une solution concrète fondée sur la justice sociale et la démocratisation de l'éducation.

En atténuant des barrières matérielles et sociales, de nouvelles opportunités se sont présentées à eux, ayant pour effet d'ouvrir des champs de possibilités et les horizons sociaux, au sein d'un contexte où les participants ont pu s'inscrire dans des groupes partageant des buts communs en regard du sport et de l'éducation. Ensemble, ils ont travaillé à se forger une image de groupe dont ils sont fiers, tout en s'appuyant dans leur quête d'obtenir leurs diplômes d'études secondaires. Or, la participation à ce programme s'est avérée motivante sur le plan scolaire et l'accompagnement des jeunes dans leur développement semble avoir apporté des effets positifs en ce sens. Par exemple, ils ont tous obtenu leur diplôme d'études secondaires et la majorité a été recrutée par des équipes sportives au cégep.

Il s'avère qu'après avoir pris part à une activité qui les passionnait, un vide et un sentiment de solitude ont été vécus par certains, mais, en misant sur l'importance de l'éducation, en les aidant à persévérer et en promouvant le développement de liens sociaux, on leur a ouvert la porte à bien plus qu'une activité motivante. Le basketball qui prenait une place importante dans la vie des participants a donc laissé graduellement sa place à l'éducation et les participants ont majoritairement arrêté la pratique du basketball quelques années après leur passage à l'école secondaire. Dorénavant, la plupart aspiraient à poursuivre des études au postsecondaire et tandis que pour un petit nombre, il s'agit d'une continuité qui s'inscrivait dans une tradition familiale, ce n'était pas la réalité de la majorité des participants.

Plus de la moitié des participants avaient l'espoir que la continuité de leurs études allait les aider à atteindre une vie plus stable. Pour ce faire, certains ont dû prendre des pauses à cause de problèmes personnels ou financiers, d'autres ont rencontré des problèmes parce qu'ils n'avaient pas accès à un réseau de soutien scolaire à travers de leur famille ou entourage proche, tandis que des participants ont dû négocier avec les contraintes de leur vie pour continuer leurs études. Tous avaient néanmoins la possibilité de se tourner vers leurs anciens entraîneurs afin de les aider à surmonter ces défis, mais par-

dessus tout, ils avaient développé des apprentissages et des valeurs qui les ont aidés à progresser vers leurs buts.

Les analyses faites dans cette recherche témoignent de l'importance des activités pour accrocher les jeunes à l'école, en plus de proposer que la combinaison de l'école, du sport et de l'intervention soit un agent de justice sociale. En donnant le droit d'avoir accès à ce lieu d'apprentissage, ce programme a servi de tremplin dans la tentative de ces jeunes de trouver leur place dans la société, en plus d'augmenter leur éventail de choix, leur donnant des opportunités concrètes de tendre vers une vie qu'ils ont raison d'estimer. Ils ont d'ailleurs acquis des outils pour les aider à résister aux inégalités qui sont inhérentes à notre société et à leur vie.

En regard des théories de la résistance en éducation, nous avons vu que cette idée n'est pas qu'un synonyme de révolte, car des entretiens révèlent une capacité à donner, de développer des types de solidarité, et de transformer les réalités sociales. Par exemple, nous pouvons penser aux effets que peuvent avoir ces jeunes en vieillissant par leurs actes de réciprocité et leur envie de redonner aux autres. Aussi, au fait qu'avec le temps, des participants sont devenus des figures positives qui inspirent maintenant les plus jeunes de leur communauté, car leur parcours social et scolaire, empreint de réalisations et de grandes aspirations, a le potentiel d'alimenter l'espoir. En étant des modèles, ils contribuent alors à ouvrir les possibilités et les horizons de jeunes qui en ont besoin autour d'eux.

Sans pour autant avoir fait une étude ethnographique, ce mémoire met de l'avant plusieurs éléments qui caractérisent une sous-culture propre à ce programme, car ils n'ont pas tous fait partie des mêmes équipes aux mêmes moments, mêmes que des participants ont jusqu'à 10 ans de différence. Malgré cette divergence temporelle, ces personnes ont toutes en commun de partager des valeurs et apprentissages similaires.

Cette réappropriation de valeurs, ainsi que d'apprentissages semble avoir eu plusieurs effets dans les parcours, faisant en sorte que la plupart des participants se projettent différemment dans le temps, dans le sens qu'ils se voient autrement que ce qu'ils croyaient pouvoir devenir lors de l'adolescence. Plusieurs ont d'ailleurs parlé d'une ambition de s'inscrire dans le temps des autres, en cherchant à provoquer une différence chez ces derniers, comme d'autres l'ont fait pour eux, même que pour certains, des objectifs émancipateurs et de transformation sociale semblent avoir pris une place importante dans leur vie. Avec ce type de solidarité, plusieurs anciens tentent d'aider les autres à négocier avec les inégalités de notre société.

Ce mémoire offre des perspectives différentes sur des éléments qui ont déjà été relevés lors de recherches précédentes concernant ce programme sportif. Par exemple, des études abordent les effets motivants et positifs du sentiment d'appartenance à cette équipe, ainsi que la culture d'équipe, les normes et la protection par le groupe. D'autres recherches relèvent aussi le développement de l'*empowerment* chez les femmes et le transfert d'« habiletés de vie » à plusieurs sphères de leur vie, tout en aboutissant par la proposition que la participation à ce programme améliore les « trajectoires » de vie et le « bien-être » des participants.

L'approche compréhensive et globale a toutefois permis un regard qualitatif et approfondi des expériences des anciens étudiants-athlètes. Entre autres, il semble que le basketball comme échappatoire de vie ou comme source d'émancipation n'avait pas été abordé par les recherches antérieures. Il faut aussi souligner l'originalité de la proposition que le basketball a permis de vivre des moments valorisants et plaisants au sein d'un espace inclusif qui offrait plusieurs opportunités positives, faisant, par exemple, en sorte que la majorité des participants ont pu profiter de ce sport pour se faire recruter par des équipes collégiales et poursuivre des études au postsecondaire, contribuant ainsi à la stabilisation économique et sociale de leur situation de vie.

L'analyse qui s'est penchée sur la temporalité des parcours a aussi permis de comprendre que la transition à la vie après la participation au programme s'est révélée particulièrement difficile et ouvert la porte à des critiques envers l'accompagnement trop serré du programme qui venait parfois altérer l'autonomie des personnes.

Quelques nuances sont aussi à considérer en regard des effets positifs de ce programme, car trois anciens étudiants-athlètes ont vécu les choses différemment. Deux d'entre eux se sont sentis exclus, tandis que l'autre participante raconte que le fait de ne pas avoir d'équipe féminine l'a poussé à quitter l'école alors qu'elle vivait des difficultés à la maison et à l'école. Ces derniers éléments qui ressortent des entretiens contribuent aussi à l'originalité de ce mémoire.

Des limites sont aussi à souligner en regard de cette recherche, car des participants ont abordé le cas d'anciens coéquipiers qui ont emprunté des chemins plus troubles et qui n'ont pas été interpellés par la philosophie du programme. Cette recherche ne prend donc pas en considération l'ensemble des points de vue et les réalités multiples des anciens étudiants-athlètes du programme et peut-être que des entretiens avec les entraîneurs, des acteurs scolaires, des parents, ainsi que des entretiens de groupe suivant ceux qui ont été réalisés individuellement auraient pu offrir un éclairage sur certains effets

ambigus de la participation à ce programme. Une autre limite est à relever, dans la mesure où les entretiens n'ont pas permis d'aborder des aspirations et réalisations qui sortent des objectifs sportifs, scolaires ou socioéconomiques. À part quelques projections dans le temps, quelques projets réalisés ou le fait que plusieurs participants parlent de ce qu'ils ne voulaient pas devenir à l'âge adulte, certaines aspirations sociales, relationnelles ou professionnelles n'ont pas été abordées en profondeur.

Dans le cadre de recherches multidisciplinaires, il serait intéressant d'analyser les effets d'autres programmes qui utilisent l'art, les sciences, les jeux vidéo ou d'autres types d'activité pour rejoindre les jeunes. Aussi, des recherches abordant le sentiment de vide qui peut découler de la fin de la participation à ces types d'activités et les défis qu'implique chacun des moments de transition ont une pertinence scientifique notable. Surtout, quand on considère que les participants de cette recherche expliquent qu'ils ont eu des difficultés d'adaptation scolaires à la suite de la perte de l'accompagnement personnalisé et que, plus largement, la transition vers le cégep demande à tous les étudiants de trouver des moyens de s'adapter.

Par contre, il ne faut pas oublier que certains étudiants ont plus de besoins que d'autres et que malgré le fait que les cégeps offrent déjà des services gratuits, il demeure important de réfléchir à l'accompagnement des jeunes qui ont plusieurs problèmes, tout en évitant de les cibler à travers d'étiquettes les réduisant à des élèves en difficultés. Il serait donc intéressant d'explorer les avenues possibles et ceux qui existent déjà pour accompagner ceux qui sortent de ce type de programme particulier, l'objectif étant d'aligner ce soutien avec les besoins réels de ces derniers afin de les aider dans leurs transitions subséquentes.

BIBLIOGRAPHIE

Abbott, A. (2009). 11. À propos du concept de turning point. Dans M. Grossetti, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 187-211). Paris: La Découverte, Recherche.

Arendt, H. (2006). *On revolution*. New-York: Penguin Classics Books.

Bagaoui, R. (2009, Octobre). La sociologie relationnelle comme principes structurants et comme théories sociales. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 5 (1).

Baillargeau, É., & Duyvendak, J. W. (2015). Les aspirations des jeunes: Un impensé de la participation citoyenne ? *Revue du CREMIS*, 8 (1), pp. 41-47.

Barrakett, J., & Cleghorn, A. (2007). Critical perspectives on the politics of teaching and pedagogy. Dans J. Barrakett, & A. Cleghorn, *Sociology of education: An Introductory View from Canada* (éd. 2e édition, pp. 83-111). Canada: Pearson education Canada.

Becker, H. (2008). *Outsiders*. New York: Simon and Schuster.

Bélanger, N., & Taleb, K. (2006). Une mise en scène du rôles des comités d'indentification de l'enfance en difficulté en Ontario français. *Éducation et société*, 2 (18), pp. 219-236.

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie* (éd. 4e édition). Paris: Armand Colin.

Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (éd. 4e édition). Armand Colin.

Bourassa-Dansereau, C., G.-Langlois, M., & Robert, F. P. (2020). L'intervention psychosociale artistique: Les arts pour intervenir avec les individus et les groupes. (U. d. Montréal, Éd.) *Nouvelles pratiques sociales*, 31 (1), pp. 157-176.

Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 2 (15), pp. 193-207.

cgtsim. (2013). *Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'île de Montréal*. Consulté le février 12, 2020, sur Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal:

https://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/GuideCarte2013_CGTSIM_FR.pdf (Page consultée le 12 février 2019).

Chombart, P.-H. d. (1964). Aspirations, images, guides et transformations sociales. *Revue française de sociologie*, 5 (2), pp. 180-192.

Chouinard, R. (2009). *L'incidence du programme d'intervention 80, Ruelle de l'Avenir sur le vécu scolaire des élèves*. Montréal.

- Coakley, J. (2010). The « Logic » of Specialization. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* , 8 (81), pp. 16-25.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec: Le Conseil.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches* (éd. 2e). Thousand Oaks: Sage.
- Darchinian, F., & Magnan, M.-O. (2020, Juin). Boundaries Through the Prism of Post-secondary and Professional Orientation: The Views of Young Québec Adults of Immigrant Background. *Journal of Ethnic and Cultural Studies* , 7 (2), pp. 50-67.
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? *Bulletin de méthodologie sociologique* , pp. 5-27.
- Demazière, D. (2019). Trois perspectives sur les parcours professionnels. Dans D. Mercure, & M. Vultur, *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail* (pp. 165-179). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.
- Demers, S., Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2015). *Les fondements de l'éducation, perspectives critiques*. Montréal: Éditions Multimondes.
- Desmarais, D. (2009). Chapitre 14: L'approche biographique. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (pp. 361-388). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle* , 42 (1), pp. 3-32.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Le Seuil.
- Dubois, G. (2021). Opération bonne mine. Dans S. S.-V. Montréal, *Ensemble et Unis, Dessiner la nouvelle norme: Rapport d'activités 2020-21* (pp. 16-19). Montréal.
- Duru-Bellat, M. (2009). Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques. . Dans B. Toutlemonde, *Le système éducatif en France* (pp. 269-279). Paris: La Découverte.
- École ensemble. (2022). *Plan pour un réseau scolaire commun: Levez la main pour un meilleur système d'éducation*.
- Éducaloi. (2019). *Travail et école, "L'école c'est obligatoire !"*. Consulté le mai 12, 2020, sur Éducaloi: <https://www.educaloi.qc.ca/jeunesse/capsules/lecole-cest-obligatoire>

- Elias, N. (1991). *Mozart. Sociologie d'un génie*. Paris: Seuil.
- Fortin, L., & Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Québec: Behaviora.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23 (1), pp. 152-164.
- Fraser, N. (2003). Repenser l'espace public: Une contribution à la critique de la démocratie réellement existante. Dans E. R. al., *Où en est la théorie critique ?* (pp. 103-134).
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution*. Paris: Maspéro.
- Gendron, M. F. (2011). Comportement d'intimidation et de violence dans le soccer amateur au Québec: La situation des joueurs et joueuses de 12 à 17 ans inscrits dans un programme sport-études. *International Journal*, pp. 90-111.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. (A. Kihm, Trad.) Paris: Les éditions de minuit.
- Gonin, A., Dussault, M., & Hébert, J. (2015). Bien dans mes Baskets: Analyse d'un programme d'intervention psychosociale par le sport. *Intervention* (141), pp. 65-78.
- hooks, b. (2019). Accepter le changement: enseigner dans un monde pluriculturel. Dans b. hooks, *Apprendre à transgresser* (M. Porton, Trad., pp. 37-45). Paris: Syllepse.
- hooks, b. (1989). *Talking back: thinking feminist, thinking black*. Toronto, Canada: Between the lines.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Hurteau, P., & Duclos, A.-M. (2017, Septembre). IRIS - Note socioéconomique. *Inégalité scolaire: le Québec dernier de classe ?*, 12. Montréal, Québec.
- Kamanzi, P., & Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada: la face cachée de la massification. *Revue canadienne de sociologie*, 52 (1), pp. 38-65.
- Kamanzi, P., & Maroy, P. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociologiques*, 58 (3), pp. 581-602.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe*. Paris: du Seuil.
- Lamont, M., & Monlár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of sociology*, 28, pp. 167-195.

- Lewis, O. (1966). *La vida*. New-York: Random House.
- Liu, S., & Emirbayer, M. (2016). Field and ecology. *Sociological theory*, 1 (34), pp. 62-79.
- MacLeod, J. (1987). *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Westview Press.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T., & Kamanzi, P. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les. (G. d. urbaine, Éd.) *Diversité urbaine*, 19, pp. 93-114.
- Mansour, J. (2011, Août). La danse comme outil d'intervention sociale: Exploration théorique et pratique de l'intervention sociale par la danse auprès de préadolescents et adolescents. *Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Sciences en sociologie*.
- Martuccelli, D. (2009). Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne ? Pour quoi, pour qui, comment ? (L. P. Montréal, Éd.) *Sociologie et sociétés des individus*, 41 (1), pp. 15-33.
- McAll, C. (2018). Apparaître au monde: effets de l'expérimentation housing first à Montréal après quarante-huit mois. *Revue Vie sociale*, 3 (23-24), pp. 85-98.
- McAll, C. (2012). Épilogue: le train à venir. Dans C. McAll, *Au-delà du préjugé* (pp. 117-136). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- McAll, C. (2008). Transfert des temps de vie et perte de la raison: l'inégalité sociale comme rapport d'appropriation. Dans K. Frohlich, M. De Koninck, P. Bernard, & A. Dermers, *Les inégalités sociales de santé au Québec* (pp. 87-110). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- McAll, C., & al., &. (2015). Inégalités sociales et insécurité alimentaire: Réduction identitaire et approche globale. *Revue du Cremis*, 8 (2).
- McAll, C., & al., e. (2012). Épilogue: le train à venir. Dans C. McAll, *Au-delà du préjugé* (pp. 117-136). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- McAll, C., Fournier, A., & Godrie, B. (2014). Vivre et survivre à domicile: le bien-être en cinq dimensions. *Revue du CREMIS*, 7 (2), pp. 4-8.
- Mead, G. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Presses universitaires de France.
- MELS. (2007). *Organization of Educational Services for At-Risk Students and Students with Handicaps, Social Maladjustments or Learning Difficulties*. Consulté le avril 10, 2020, sur Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport: http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_scolaire/19-7065A.pdf.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3 (5), pp. 672-682.
- Nations Unies. (2020, avril 7). *Conseil économique et social*. Consulté le Décembre 2022, sur Nations Unies:

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4sIQ6QSmIBEDzFEovLCuW4yzVsFh%2fj1u%2ft0KVExfQRFDHm%2fxMuil%2bSch88qTiK2%2bB8W27R3h3E%2bA%2b7TkULur1M%2fLeR9WbdBuZCF0kHOwOI0AjzP0Z4tYF5bwNnbQJ9%2b>

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (éd. 3e). Thousand Oaks: Sage.

Perrenoud, P. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Montréal: Gaëtan Morin.

Portes, A., McLeod Jr., S. A., & Parker, R. N. (1978). Immigrant Aspirations. *Sociology of Education*, 51 (4), pp. 241-260.

Pour 3 points. (2017). *Rapport d'évaluation du programme de formation de Pour 3 Points*. Montréal.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Éditions du Seuil.

Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge.

Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique: Développement, justice, liberté*. Paris: Odile Jacob.

Simard, S., Laberge, S., & Dusseault, M. (2014). Le processus de transfert aux autres sphères d'activités, d'habileté de vie développées en contexte sportif. *Revue du CREMIS*.

Simard, S., Laberge, S., & Dusseault, M. (2011). *Le sport collectif comme contexte d'empowerment des jeunes à risque de décrochage scolaire et de délinquance ?* Résumé du projet de recherche, Département de kinésiologie, Université de Montréal, CSSS Jeanne-Mance, Montréal.

St-Clair, R., & Benjamin, A. (2011). Performing desires: the dilemma of aspirations and educational attainment. *British Educational Research Journal*, 37 (3), pp. 501-517.

Thibault Lévesque, J., Molgat, M., & Moreau, N. (2017). L'intervention en contexte de sport auprès des jeunes: La place du rite de passage dans le programme DesÉquilibres. (C. A. pour, Éd.) *Canadian Social Work Review*, 34 (2), pp. 229-251.

UNESCO. (2021, Novembre). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Consulté le Décembre 2022, sur UNESCO: <https://gem-report-2021.unesco.org/fr/accueil/>

van Zanten, A. (2009). Le choix des autres: jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5 (180), pp. 24-34.

van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société*, 24 (4), pp. 377-401.

Vil, F. (2021). Renforcer le tissu social, une équipe sportive à la fois. Dans I. d. Monde, *L'État du Québec 2022: L'avenir est-il d'abord communautaire ?* (éd. Delbusso, pp. 185-190). Montréal: Del Busso.

Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers: Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille: Agone.

ANNEXE

I. Guide d'entretien

J'aimerais tout d'abord vous remercier d'avoir pris une partie de votre temps et d'avoir accepté de participer à cette recherche. Il n'y a aucune mauvaise réponse à mes questions. Vos réponses vont certainement différer de celles des autres personnes et c'est ce qui fait en sorte que cette recherche est riche.

Section 1 (25 minutes)

Situation actuelle et parcours de vie depuis l'école secondaire

1.1. Pour commencer, merci de me donner quelques informations sur vous : votre âge, statut civil (marié-e ou en couple, célibataire), enfants à charge, lieu de naissance, lieu de naissance des parents.

1.2. J'aimerais maintenant que vous me parliez de votre situation actuelle en termes de travail ou d'études.

Thèmes à aborder dans cette sous-section (à titre d'exemples seulement, en respectant ses propres paroles) :

Si emploi occupé, nature, secteur, responsabilités, perspectives d'avenir, satisfaction; si études, secteur, niveau, établissement, objectifs.

1.3. En dehors du travail et des études, avez-vous d'autres activités ou engagements qui sont au cœur de votre vie actuelle ?

Thèmes à aborder dans cette sous-section (à titre d'exemples seulement, en respectant ses propres paroles) :

Engagement familiaux, activités bénévoles, sportives, associatives; nature de sa participation dans ces activités, finalités, motivation.

1.4. Maintenant, merci de me raconter vos expériences d'études et de travail depuis la fin de vos études secondaires.

Thèmes à aborder dans cette sous-section (à titre d'exemples seulement, en respectant ses propres paroles) :

Orientations et choix, motivations scolaires, sportives, professionnelles, familiales, personnelles; événements pivots, épreuves, facteurs facilitants, facteurs restreignants; participation et engagements dans la communauté; temps d'arrêt et de reprise et facteurs motivants; chemins menant à sa situation actuelle; rôle des réseaux de relations (famille, amis) dans les choix effectués; influence de conseillers d'orientations, pairs, enseignants.

Section 2 (45 minutes)

Retour l'expérience de participation à une activité d'intervention psychosociale par le sport en milieu scolaire

2.1 Nous allons maintenant faire un retour sur votre passage au sein du programme d'intervention par le sport. Parlez-moi de vos principaux souvenirs de cette expérience.

Thèmes à aborder dans cette sous-section (à titre d'exemples seulement, en respectant ses propres paroles) :

Facteurs sous-tendant le choix de participer au programme de basketball; attitude face au sport, les entraîneurs et l'approche; moments marquants; les aspects les plus aimés et moins aimés; dossier sportif (débutant, joueur d'élite, capitaine, etc.); soutien des parents (supervision, morale, financier); autres sports ou activités extrascolaires pratiquées; attitudes des entraîneurs et des coéquipiers face à la diversité d'origines; ses attitudes face aux différents acteurs sportifs (entraîneurs, intervenants du programme, direction de l'école, bénévoles, autres équipes, etc.); rapports avec les pairs (interactions, catégorisations intergroupes, expériences de discrimination, discussions autour des choix d'orientation au cégep).

Section 3 (20 minutes)

L'impact perçu de cette expérience de participation sur votre parcours de vie subséquent

3.1. Nous allons maintenant parler de l'impact, selon vous, que cette expérience de participation au programme d'intervention par le basketball a eu dans votre vie. Y a-t-il des aspects de cette expérience qui vous ont servi dans votre parcours et qui vous servent toujours dans votre vie quotidienne?

Thèmes à aborder dans cette sous-section (à titre d'exemples seulement, en respectant ses propres paroles) :

Rapports aux autres ; confiance en soi ; capacité d'entreprendre ; participation sociale, facilité dans la prise de parole et dans les délibérations collectives ; volonté d'engagement social; implication auprès des pairs; bénévolat; ouverture d'esprit ; persévérance.

3.2. Comme dernière question, ya-t-il un souvenir qui vous revient, dont vous aimeriez me faire part ou tout autre commentaire sur votre participation au programme et sur son impact sur vous ?

Conclusion

Encore une fois, je tiens à vous remercier de votre participation. Ce que vous avez dit est très riche et pertinent.

- Que pensez-vous de cet entretien ?
- De la façon dont celui-ci s'est déroulé ?
- Acceptez-vous de me laisser votre courriel ou un autre moyen de vous joindre sur la lettre de consentement ?

- Si vous le désirez, je vous tiendrai au courant des suites de ma recherche.
- Connaissez-vous d'anciens-es coéquipiers-ères qui aimerait participer à cette recherche ?
- Auriez-vous des commentaires ou des remarques que vous aimeriez ajouter ?

Merci de votre précieuse collaboration.

II. Fiche descriptive des participants

Profil des participant(e)s

1. Nom : _____
2. Téléphone : _____
3. Courriel : _____
4. Ville : _____
5. Sexe : _____
6. Âge : _____
7. Langue(s) d'usage à la maison durant l'enfance : _____
8. Nationalité(s) : _____
9. Origine(s) ethnique(s) : _____
10. Formation(s) scolaire(s) complétée(s) ou entamée(s) :

11. Occupation(s) principal(e)s :

<input type="checkbox"/> Travailleur-euse _____	<input type="checkbox"/> Parent à temps plein _____
<input type="checkbox"/> Étudiant-e _____	<input type="checkbox"/> Proche aidant-e _____
<input type="checkbox"/> Chômeur-euse _____	<input type="checkbox"/> Invalide au travail _____
<input type="checkbox"/> Bénévole _____	<input type="checkbox"/> Autre(s) _____
12. Type de ménage :

<input type="checkbox"/> Personne seule	<input type="checkbox"/> Monoparental-e avec _____ enfants
<input type="checkbox"/> En couple, sans enfants	<input type="checkbox"/> En couple avec _____ enfants
<input type="checkbox"/> Personne seule résidant en colocation	
13. En quelle année avez-vous intégré le programme *Bien dans mes Baskets* ?

14. En quelle année avez-vous quitté le programme *Bien dans mes Baskets* ?
