

Université de Montréal

**Développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et  
persévérance scolaire :  
le cas des jeunes du programme « Bien dans mes baskets »**

par

Marc Langlois

Département de kinésiologie

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

Juillet 2012

© Marc Langlois, 2012

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**Développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et  
persévérance scolaire :  
le cas des jeunes du programme « Bien dans mes baskets »**

Présenté par :  
Marc Langlois

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Dave Ellemberg, président-rapporteur  
Suzanne Laberge, directrice de recherche  
Christopher McAll, membre du jury

## RÉSUMÉ

« Bien dans mes Baskets » (BdmB) est un programme d'intervention psychosociale utilisant le basketball parascolaire comme outil de prévention du décrochage scolaire et de la délinquance chez des adolescents en difficulté ou présentant plusieurs facteurs de risque. Le programme a comme objectifs généraux de prévenir le décrochage scolaire, la délinquance et l'exclusion sociale. La présente étude a comme principaux objectifs d'explorer le processus de construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école des athlètes-étudiants participant au programme BdmB et d'examiner le lien entre le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école chez ces derniers.

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'un échantillon aléatoire de 21 athlètes-étudiants de sexe masculin inscrits dans le programme BdmB. Nous avons choisis au hasard sept athlètes-étudiants dans trois équipes de catégories d'âge différentes (atome, cadet et juvénile) afin de mettre en évidence la progression potentielle du sentiment d'appartenance dans le temps. Le verbatim des entretiens enregistrés a été transcrit afin de procéder à une analyse inspirée de la théorisation ancrée.

Les résultats permettent l'identification de trois conditions qui paraissent jouer un rôle déterminant dans la construction du sentiment d'appartenance, soit : 1) le partage d'expériences communes significatives, 2) la valorisation de la pratique du basketball au sein de BdmB, et 3) le climat de l'équipe et du programme. Ces conditions découlent de l'interaction et du cumul de nombreux facteurs individuels et interpersonnels ainsi que de facteurs liés au programme. Pour certains athlètes-étudiants, le basketball parascolaire semble même favoriser la motivation scolaire. Pour plusieurs, le sentiment d'appartenance à l'équipe est indissociable du sentiment d'appartenance à l'école.

**Mots-clés** : Basketball, intervention psychosociale, sentiment d'appartenance, persévérance scolaire, méthode qualitative

## ABSTRACT

"Bien dans mes Baskets" (BdmB) is a psychosocial intervention program using basketball as a tool to prevent school dropout and delinquency among adolescents in difficulty or at risk. The general goals of the program are to prevent school dropout, delinquency and social exclusion. This study has two main objectives: 1) investigate the construction process of a sense of belonging to the team and to the school among athlete-students participating in BdmB, and 2) explore the potential connection between the basketball players' sense of team belonging and sense of school belonging.

Semi-structured interviews were conducted with a sample of 21 male student-athletes enrolled in the program BdmB. We randomly selected seven student-athletes in three teams of different age categories (atome, cadet and juvénile) to highlight the potential progression of the sense of belonging over time. The interviews were recorded and transcribed verbatim in order to conduct an analysis inspired by grounded theory.

The results allow the identification of three conditions that appear to play a key role in the construction of a sense of belonging: 1) the sharing of meaningful group experiences, 2) the valorization of playing basketball in BdmB, and 3) the team and program climate. These conditions arise from the interaction and combination of many individual factors, interpersonal factors and program factors. For some athlete-students, afterschool basketball seems to encourage academic motivation. For most of the athlete-students, their sense of team belonging is tantamount to their sense of school belonging.

**Keywords** : Basketball, psychosocial intervention, sense of belonging, student retention, qualitative method

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE</b> .....	<b>V</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>VII</b>
<b>CHAPITRE 1 – INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 2 – DESCRIPTION DU PROGRAMME « BIEN DANS MES BASKETS »</b> .....	<b>6</b>
2.1 – Objectifs du programme Bien dans mes Baskets.....	6
2.2 – Clientèle cible du programme.....	7
2.3 – Activités et interventions du programme.....	7
<b>CHAPITRE 3 – RECENSION DES ÉCRITS SUR LES RELATIONS ENTRE DES FACTEURS PSYCHOSOCIAUX, LE SENTIMENT D’APPARTENANCE ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE</b> .....	<b>8</b>
3.1 – Méthodologie.....	8
3.2 – État des connaissances.....	10
3.2.1 – Le sentiment d’appartenance comme besoin psychosocial .....	10
3.2.2 – Liens entre des facteurs psychosociaux et le sentiment d’appartenance .	13
3.2.3 – Les liens entre le sentiment d’appartenance et les facteurs susceptibles de favoriser la persévérance scolaire .....	19
3.2.4 – Le sentiment d’appartenance et le sport .....	25

<b>CHAPITRE 4 – ARTICLE SCIENTIFIQUE : LA CONSTRUCTION DU SENTIMENT</b>	
<b>D’APPARTENANCE À UN PROGRAMME DE BASKETBALL PARASCOLAIRE CHEZ</b>	
<b>DES ÉTUDIANTS À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE .....</b>	<b>39</b>
Introduction .....	39
Le programme « Bien dans mes baskets ».....	41
Méthodologie.....	43
Cadre conceptuel .....	47
Résultats et discussion .....	50
Conclusion .....	64
Références.....	66
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>70</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>71</b>
<b>ANNEXES</b>	
<b>ANNEXE A – FORMULAIRE D’ASSENTIMENT .....</b>	<b>IX</b>
<b>ANNEXE B – CERTIFICAT D’ÉTHIQUE .....</b>	<b>XII</b>
<b>ANNEXE C – GUIDE D’ENTRETIEN .....</b>	<b>XV</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

### Figures spécifiques au mémoire

<b>FIGURE 1 - DÉTERMINANTS À SURVEILLER DE LA NAISSANCE À L'OBTENTION DU DIPLOME SECONDAIRE (MÉNARD, 2009) .....</b>	<b>2</b>
<b>FIGURE 2 - HIÉRARCHIE DES BESOINS SELON MASLOW (1987) .....</b>	<b>11</b>
<b>FIGURE 3 - THE CONTEXT : DIMENSIONS OF BELONGING (Faircloth et Hamm, 2005) .....</b>	<b>22</b>

### Tableau spécifique au mémoire

<b>TABLEAU 1 - ÉTUDES PORTANT SUR LES RELATIONS ENTRE DES FACTEURS PSYCHOSOCIAUX, LE SENTIMENT D'APPARTENANCE ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE .....</b>	<b>26</b>
---	-----------

### Tableau spécifique à l'article

<b>TABLEAU 1 - CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DES PARTICIPANTS .....</b>	<b>45</b>
---	-----------

### Figure spécifique à l'article

<b>FIGURE 1 - CADRE CONCEPTUEL : PROCESSUS DE CONSTRUCTION DU SENTIMENT D'APPARTENANCE.....</b>	<b>60</b>
---	-----------

*À mes parents : Elaine et Richard*

*"The invention of basketball was not an accident. It was developed to meet a need. Those boys simply would not play "Drop the Handkerchief."*

- James Naismith

*« Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément. »*

- Albert Einstein



## REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, j'aimerais souligner la contribution de tous ceux qui ont été directement impliqués dans la réalisation de ce mémoire. Merci aux athlètes-étudiants, qui ont accepté de partager leurs expériences au sein de « Bien dans mes baskets », et aux intervenants de l'École secondaire Jeanne-Mance. Je dois souligner la collaboration particulière de Martin Dusseault et Sébastien Pavia, vous faites un travail remarquable avec ces jeunes. Je tiens également à remercier la Fondation Lucie et André Chagnon ainsi que la Fondation du CSSS Jeanne-Mance; sans votre soutien financier, ce projet de recherche n'aurait pu être possible.

Merci à mes collègues Stéphanie, Laurence et Rachel avec qui j'ai partagé mes questionnements, mes incertitudes, mes frustrations et mes joies. J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler avec vous.

Je ne pourrais jamais exprimer l'ampleur de la gratitude que je ressens à l'égard des membres de ma famille Elaine, Richard, Lisa et Patrick qui m'ont offert un soutien inconditionnel. Vous m'avez toujours encouragé dans la réalisation de mes projets tant sportifs que scolaires et professionnels. Merci, je vous aime!

Je dois également des remerciements spéciaux à Isabelle pour son soutien, sa patience, et surtout, son amour. Ce mémoire marque la fin d'une étape, j'ai hâte que l'on passe aux prochaines.

Finalement, j'aimerais exprimer toute ma reconnaissance et mon plus grand respect à ma directrice, Suzanne Laberge. Merci pour ta patience, ta compréhension, ta rigueur et ta

disponibilité. Tu m'as brillamment guidé dans mes apprentissages et tu m'as permis de découvrir ma passion professionnelle. Je n'aurais pas la chance d'enseigner sans l'opportunité que tu m'as donnée. Merci.

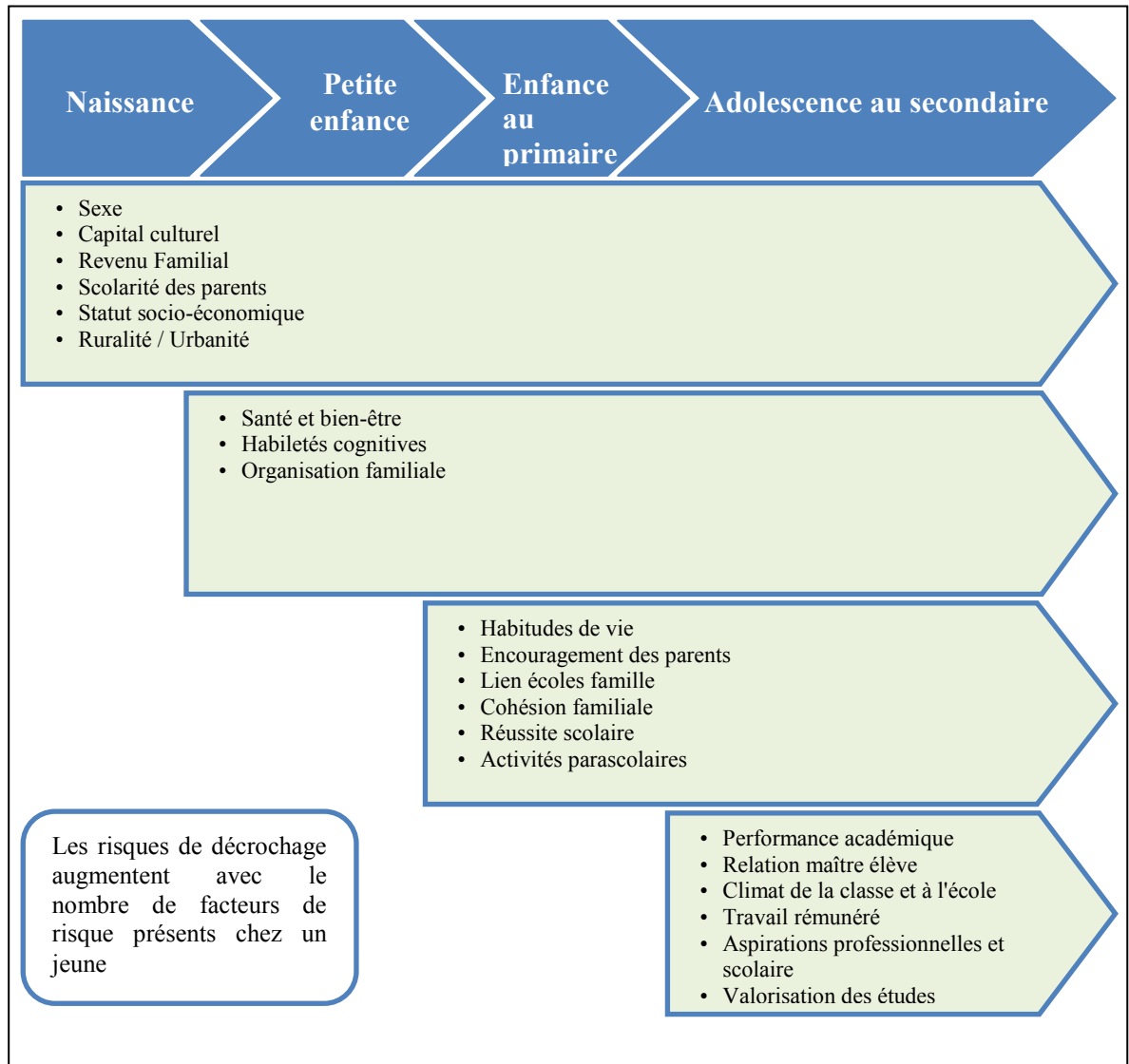
## CHAPITRE 1 - INTRODUCTION

Le décrochage scolaire est une problématique qui préoccupe de nombreux acteurs au sein du système d'éducation ainsi que plusieurs décideurs politiques. Le Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, intitulé « Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire », décrit le décrochage scolaire comme « un problème complexe; [dont les] déterminants sont nombreux et [variant] largement d'une personne à l'autre et d'une communauté à l'autre. Il ne s'agit pas d'un acte spontané mais plutôt du résultat d'une série de facteurs » (Ménard, 2009, p.1). Chez les jeunes québécois, 31 % ne complètent pas « leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans »; et chez les garçons, ce taux s'élève à 36 % (opus cit., p.9). Le groupe de réflexion retient divers facteurs de risque déterminants (p.13) du décrochage scolaire, (voir figure 1).

Afin de palier le problème que pose le décrochage scolaire, les auteurs du rapport suggèrent une dizaine d'actions valorisant l'éducation et la persévérance scolaire dans les quartiers défavorisés et les milieux à risque. Ils soulignent, entre autres, l'importance d'améliorer le sentiment d'appartenance à l'école par le biais d'activités parascolaires répondant davantage aux besoins des élèves. Leur revue des programmes visant la persévérance scolaire les amène à croire que des activités parascolaires plaisantes pour les jeunes ciblés et le sentiment d'appartenance à l'école favoriseraient un climat propice à l'apprentissage (opus cit., p.58).

La problématique du décrochage scolaire semble également importante aux États-Unis. Selon le rapport « The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts », le taux de décrochage scolaire chez les jeunes de niveau secondaire s'élèverait à près de 33 % (Bridgeland et al., 2006, p.1). Chez les jeunes issus de minorités, ce taux grimpe jusqu'à 50 % dans les écoles secondaires publiques (opus cit., p.1). Les auteurs de ce dernier

**Figure 1 - Déterminants à surveiller de la naissance à l'obtention du diplôme secondaire (Ménard, 2009)**



Sources : Fondation Lucie et André Chagnon; Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population; McKinsey & Compagnie

rapport reconnaissent également que le décrochage scolaire est un phénomène complexe qui dépend tant de l'individu, que de sa famille, de son école et de sa communauté. La décision de décrocher reflèterait les conditions d'existence particulières d'un individu et

serait prise suite à un processus de désengagement graduel de l'école. Parmi les facteurs qui favoriseraient le décrochage, les auteurs soulignent le « lack of connection to the school environment » (Opus cit., p.4). Ils proposent aussi quelques pistes d'actions visant à réduire le taux de décrochage scolaire, dont : augmenter l'engagement à l'école des élèves et des professeurs, assurer un climat positif qui permette de valoriser l'éducation, assurer des relations interpersonnelles positives entre les adultes et les élèves, et assurer un accès à plusieurs formes de soutien pour les élèves en difficulté. Plusieurs des pistes d'actions envisagées dans ces deux rapports se trouvent d'une certaine manière liées à un besoin fondamental chez les jeunes, soit le sentiment d'appartenance à l'environnement scolaire (Osterman, 2000).

À ce jour, la très grande majorité des travaux sur le sentiment d'appartenance s'est davantage concentrée sur ses effets sur la réussite ou performance scolaire que sur la persévérance comme telle (Goodenow, 1993; Goodenow et Grady, 1993; Battistich et al. 1995; Anderman, 2003; Faircloth et Hamm, 2005; Sanchez et al., 2005; Adelabu, 2007; Freeman et al., 2007; McMahan et Wernsman, 2009). Il ressort de ces études que la relation entre le sentiment d'appartenance et la réussite ou la performance scolaire serait plutôt indirecte. De nombreux médiateurs viendraient moduler cette relation, tels que : la valorisation de la tâche scolaire (Goodenow et Grady, 1993; Anderman, 2003; Freeman et al., 2007), le sentiment d'auto-efficacité scolaire (Freeman et al., 2007; McMahan et Wernsman, 2009), la perspective temporelle (Adelabu, 2007) et la motivation scolaire (Goodenow, 1993; Goodenow et Grady, 1993; Faircloth et Hamm, 2005; Sanchez et al., 2005; Freeman et al., 2007).

D'autres recherches se sont concentrées non pas sur les effets du sentiment d'appartenance mais sur les facteurs contribuant à son développement, notamment les relations interpersonnelles des étudiants avec leurs professeurs et leurs pairs (Goodenow,

1993; Osterman, 2000). Ces dernières deviendraient positives et significatives lorsqu'elles sont basées sur le soutien, le respect et l'acceptation de la part des pairs et des professeurs (Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Aderman, 2003; Hamm et Faircloth, 2005; Freeman et al. 2007). Ainsi, les liens qui se créent à l'école et dans les activités parascolaires favoriseraient l'engagement des étudiants à l'école (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Dans une revue de littérature sur cette question, Osterman conclut :

*« Findings are strong and consistent: Students who experience acceptance are more highly motivated and engaged in learning and more committed to school. These concepts of commitment and engagement are closely linked to student performance, and more importantly, to the quality of student learning. From an individual standpoint, the benefits are clear. There is also evidence that this individual sense of acceptance extends into and affects the quality of relationships with other, particularly if the norms and values of the social context encourage and facilitate supportive student interaction. »* (Osterman, 2000, p. 359)

Bien que l'on connaisse l'importance des relations interpersonnelles sur le sentiment d'appartenance des jeunes à l'école, peu de choses sont connues sur le processus proprement dit de construction du sentiment d'appartenance, et ce, notamment dans le cas de jeunes à risque de décrochage et de délinquance participant à des sports parascolaires. La présente étude vise à contribuer à la compréhension du processus de construction du sentiment d'appartenance en ciblant des jeunes faisant partie d'un programme d'intervention psychosociale utilisant le sport parascolaire comme outil d'intervention. Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche évaluative plus vaste du programme « Bien dans mes baskets » (BdmB) et se donne comme objectifs spécifiques : 1) d'explorer le processus de construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école chez des athlètes-étudiants issus d'un milieu à risque de décrochage scolaire et de délinquance, et 2) d'examiner le lien entre le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école.

Ce mémoire est composé de trois grandes sections. La première présentera le contenu et les traits distinctifs du programme BdmB et la seconde exposera l'état des connaissances sur le sentiment d'appartenance en contexte scolaire et parascolaire. La troisième section consiste en un manuscrit soumis pour publication dans un périodique scientifique. Ce manuscrit fait état de notre recherche sur le processus de construction du sentiment d'appartenance chez des athlètes-étudiants participant au programme BdmB.

## CHAPITRE 2 - DESCRIPTION DU PROGRAMME

### « BIEN DANS MES BASKETS »

#### 2.1 Objectifs du programme Bien dans mes Baskets

« Bien dans mes Baskets » (BdmB) est un programme de prévention et de développement personnel utilisant le basketball parascolaire comme outil d'intervention psychosociale auprès d'adolescents à risque de décrochage scolaire et de délinquance. En centrant ses actions autour des besoins et du milieu de vie des adolescents, et ce, à travers des activités sportives parascolaires, le programme a comme objectifs généraux de prévenir le décrochage scolaire, la délinquance et l'exclusion sociale. Afin de favoriser la réussite sociale et scolaire des adolescents, le programme vise plus spécifiquement à faciliter l'insertion sociale et la persévérance scolaire, ainsi qu'à développer des comportements pro-sociaux.

Le projet d'intervention a débuté en 1999 dans une école secondaire située sur le territoire desservi par le Centre de santé et services sociaux (CSSS) Jeanne-Mance. Le programme BdmB est l'initiative d'un travailleur social œuvrant dans ce CSSS. En raison des difficultés à entrer en contact avec certains jeunes présentant des difficultés multiples, notamment ceux provenant de milieux défavorisés et multiethniques, ce travailleur social a tenté de les rejoindre en mettant à profit une passion qu'il partage avec eux : le basketball. C'est ainsi qu'il a mis sur pied la première équipe de basketball parascolaire de l'école. En 2006, le programme ayant pris de l'ampleur et ayant acquis une reconnaissance auprès des instances scolaires et celles du CSSS, il fut décidé de lui donner un nom, soit « Bien dans mes baskets ». Une dizaine d'intervenants (travailleurs sociaux et entraîneurs formés à la philosophie de Bien dans mes baskets) encadrent les différentes équipes d'athlètes-étudiants qui bénéficient d'activités sportives jumelées à des interventions psychosociales individuelles et de groupe.



En 2009-2010, le programme pouvait compter sur une équipe d'encadrement composée de deux entraîneurs-travailleurs-sociaux, dont un est aussi le coordonateur du programme, de huit entraîneurs-intervenants, d'un responsable de la coordination du soutien académique, et d'un ancien athlète-étudiant du programme responsable du suivi sportif et social durant la saison estivale.

## **2.2 Clientèle cible du programme :**

Bien qu'il soit offert à tous les étudiants de l'école secondaire, le programme cible davantage des adolescents présentant de multiples facteurs de risque provenant majoritairement de milieux socio-économiques défavorisés marqués par les ruptures, le manque d'accompagnement et de modèles positifs, ainsi que par un accès facile au monde interlope (CSSS Jeanne-Mance, 2009).

En 2009-2010, le programme BdmB accueillait 78 athlètes-étudiants, dont 26 filles et 52 garçons. Ceux-ci étaient regroupés dans des équipes de basketball selon leur catégorie d'âge et leur sexe. En tout, le programme comptait six équipes. Du côté féminin, il y avait deux équipes : une équipe de niveau benjamin (13-14 ans) et une équipe de niveau juvénile (16-18 ans). Du côté du masculin, il y avait quatre équipes : une équipe de niveau atome (12-13 ans), une équipe de niveau benjamin (13-14 ans), une équipe de niveau cadet (14-15 ans), une équipe de niveau juvénile (16-18 ans).

## **2.3 Activités et interventions du programme**

Sur le plan sportif, le programme permet aux athlètes-étudiants de participer à deux ou trois entraînements par semaine, à des entraînements libres sur l'heure du dîner, à une vingtaine de parties par saison (variable selon les performances de l'équipe), à des tournois (entre 3 et 7 tournois par année), et à des galas sportifs. Le programme offre deux bourses de persévérance scolaire à des finissants pour leur permettre de défrayer les

études postsecondaires. De plus, le programme donne quatorze bourses de persévérance sportive destinées à payer un camp d'entraînement en basketball durant la saison estivale. Le programme offre en outre un soutien académique qui consiste principalement à accompagner les athlètes-étudiants dans la réalisation de leurs devoirs tout en les amenant à s'approprier leur cheminement scolaire de façon à les rendre davantage autonomes dans leur démarche. Le programme a également instauré, depuis 2009, un volet de bénévolat communautaire, *Dragons en action*. Les athlètes-étudiants sont invités à faire du travail bénévole pour une bonne cause dans la communauté, En 2009-2010, les athlètes-étudiants ont participé à plus de 833 heures de travail communautaire bénévole.

En ce qui a trait aux interventions psycho-sociales individuelles proprement dites, les deux entraîneurs-travailleurs-sociaux du programme ont traité 48 dossiers différents lors de la dernière année. Les principales causes d'interventions étaient les difficultés de comportements, les relations parents-adolescents et la transition au collégial. Il y a eu également de nombreuses activités de groupe durant la saison visant des problématiques telles que l'intimidation et le vol à l'étalage.

Le programme est en constante évolution. Le coordonnateur vise en effet à améliorer l'encadrement des athlètes-étudiants tout en ciblant davantage de jeunes. En 2012, l'équipe d'encadrement de BdmB est désormais composée de deux entraîneurs-travailleurs-sociaux, dont un est aussi le coordonnateur du programme, de 16 entraîneurs-intervenants, d'un coordonnateur du soutien académique, d'un coordonnateur à l'implantation dans des écoles secondaires, d'un coordonnateur du volet primaire et de deux anciens athlètes-étudiants du programme responsables du suivi sportif et social durant la saison estivale. Les 87 athlètes-étudiants impliqués dans les sept équipes de basketball ont cumulé plus de 1 700 heures de travail communautaire. Quant aux entraîneurs-travailleurs-sociaux, ils ont traité 62 dossiers en interventions psychosociales.

## CHAPITRE 3 - RECENSION DES ÉCRITS SUR LES RELATIONS ENTRE DES FACTEURS PSYCHOSOCIAUX, LE SENTIMENT D'APPARTENANCE ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

### 3.1 Méthodologie

Nous avons effectué une recension des écrits qui visait à faire le point sur l'état des connaissances quant au lien entre la pratique sportive et le sentiment d'appartenance à une équipe. À quelques exceptions près, il n'existe pratiquement aucune étude qui traite spécifiquement de cette problématique. Compte tenu que BDMB est un programme sportif parascolaire, nous avons procédé à une recherche bibliographique des études qui traitent du lien entre le sentiment d'appartenance et le contexte scolaire et parascolaire. Le repérage initial des articles s'est fait à partir d'une vingtaine de bases de données bibliographiques : CINAHL, Current Contents, Dissertation & Thesis, Education, ERIC, Erudit, Francis, Jstor, Oxford Journals, Physical Education Index, PsychInfo, Psychology – SAGE, Repère, Social Science Index, Social Service Abstracts, Social Work Abstracts, Sociological Abstracts, Sociology – SAGE, Sport Discuss et Web of Science. Nous avons également procédé à une recherche dans Internet afin d'identifier des études et des synthèses produites par divers organismes. Les mots clés utilisés étaient : *youth, adolescen\*, teen\*, juvenile, pupil, student\*, sense of belong\*, belong\*, connectedness, group membership, physical activity, sport, leisure, extracurricular activit\*, afterschool activit\*, school, team*. En outre, les bibliographies des divers documents répertoriés ont été examinées afin de retracer toute littérature pertinente en lien avec la question de recherche.

Au départ, nous n'avons retenu que les travaux publiés entre 1999 et 2011. Toutefois, en raison du nombre restreint d'études qui traitent du sentiment d'appartenance durant

cette période temporelle, nous avons pris en compte des travaux antérieurs sur lesquels s'appuyaient les études contemporaines initialement recensées. Ainsi, les travaux présentés dans cette recension ont été publiés entre 1989 et 2011.

Tous les types de devis (qualitatifs, quantitatifs, quasi-expérimentaux, longitudinaux, etc.) de recherche ont été pris en compte en vue de cerner de façon la plus exhaustive possible l'état des connaissances, et ce, dans la plupart des disciplines qui traitent du sentiment d'appartenance en contexte scolaire. Les études retenues proviennent de périodiques propres aux domaines de la sociologie, de la sociologie du sport, de la psychologie développementale, de la psychologie du sport, de la psychoéducation, de l'éducation, de l'éducation physique et des loisirs.

Dans un premier temps, nous allons présenter la littérature qui traite du sentiment d'appartenance comme besoin psychosocial fondamental. Dans un deuxième temps, nous allons rendre compte de l'état des connaissances concernant les liens entre les facteurs psychosociaux et le sentiment d'appartenance. En troisième lieu, les travaux qui établissent des liens entre le sentiment d'appartenance et les facteurs favorisant la persévérance scolaire seront examinés. Enfin, nous présenterons la seule étude, repérée à ce jour, traitant du lien entre la pratique sportive et le développement du sentiment d'appartenance à la communauté de référence.

## **3.2 État des connaissances**

### **3.2.1 Le sentiment d'appartenance comme besoin psychosocial**

Le sentiment d'appartenance n'est pas un concept récent dans la littérature scientifique et bien qu'il ait été conceptualisé selon des perspectives théoriques variées, il semble y avoir un consensus chez plusieurs auteurs ayant fait des travaux en milieu scolaire (Osterman, 2000; Anderman, 2003; Ma, 2003; Faircloth et Hamm, 2005; Hamm et

Faircloth, 2005; Sanchez et al., 2005; Freeman et al., 2007; McMahon et Wernsman, 2009; Faircloth et Hamm, 2011) pour adopter la définition proposée par Goodenow (1993) : « *Belonging is defined here as students' sense of being accepted, valued, included, and encouraged by others (teachers and peers) in the academic classroom setting and of feeling oneself to be an important part of the life and activity of the class* » (Goodenow, 1993, p.25).

Le sentiment a souvent été considéré comme besoin psychosocial fondamental (Maslow, 1987; Baumeister et Leary, 1995; Oterman, 2000). Maslow (1987), un des pionniers sur la question, a élaboré une « hiérarchie des besoins » en cinq niveaux : (voir figure 2) les besoins physiologiques; les besoins de sécurité; les besoins d'appartenance; les besoins d'estime; et les besoins de réalisation. Ce théoricien de la motivation affirme que les besoins des niveaux inférieurs doivent être satisfaits avant qu'un individu puisse combler ses besoins de niveaux supérieurs. Par exemple, la satisfaction du besoin d'appartenance est essentielle et prioritaire aux besoins d'estime et de réalisation. Si l'on applique la perspective de Maslow au contexte scolaire, on pourrait envisager la réussite ou performance comme étant tributaire de la satisfaction du sentiment d'appartenance à l'école.

**Figure 2 - Hiérarchie des besoins selon Maslow (1987)**



Beaumeister et Leary (1995) ont voulu confronter l'hypothèse du besoin d'appartenance comme besoin psychosocial fondamental aux résultats de divers travaux. Sur la base de leur revue de littérature, ils affirment que :

*« The present state of the empirical evidence is sufficient to confirm the belongingness hypothesis. The need to belong can be considered a fundamental human motivation. [...] Human beings are fundamentally and pervasively motivated by a need to belong, that is, by a strong desire to form and maintain enduring interpersonal attachments »* (Baumeister et Leary, 1995, pp.521-522).

Selon ces auteurs, pour qu'un besoin psychosocial soit considéré comme fondamental, il doit correspondre aux neuf critères suivants :

*« 1) Produce effects readily under all but adverse conditions, 2) have affective consequences, 3) direct cognitive processing, 4) lead to ill effects (such as on health or adjustment) when thwarted, 5) elicit goal-oriented behavior designed to satisfy it (subject to motivational patterns such as object substitutability and satiation), 6) be universal in the sense of applying to all people, 7) not be derivative of other motives, 8) affect a broad variety of behaviors et, have implications that go beyond immediate psychological functioning. »* (Baumeister et Leary, 1995, p.498)

L'examen des travaux recensés les amène, en outre, à proposer deux caractéristiques principales inhérentes au besoin d'appartenance, soit : 1) des relations interpersonnelles positives fréquentes, et 2) un contexte stable offrant de la considération et du soutien pour l'individu. Ainsi, ils affirment :

*« First, people need frequent personal contacts or interactions with the other person. Ideally, these interactions would be affectively positive or pleasant, but it is mainly important that the majority be free from conflict and negative affect.*

*Second, people need to perceive that there is an interpersonal bond or relationship marked by stability, affective concern and continuation into the foreseeable future. This aspect provides relational context to one's interactions with the other person, and so the perception of the bond is essential for satisfying the need to belong. [...] To satisfy the need to belong, the person must believe that the other cares about his or her welfare and likes (or loves) him or her. »* (Baumeister et Leary, 1995, p.500)

À l’instar des auteurs précédemment mentionnés, et également sur la base d’une revue de littérature, Osterman (2000) atteste que le sentiment d’appartenance constitue un besoin psychosocial fondamental. Par ailleurs, elle précise que la satisfaction des différents besoins psychosociaux serait fortement influencée par divers facteurs contextuels, et ajoute que le niveau de satisfaction du besoin d’appartenance permettrait de comprendre les comportements et les perceptions des étudiants.

### **3.2.2 Les liens entre des facteurs psychosociaux et le sentiment d’appartenance**

Dans la littérature recensée, les auteurs ont abordé quatre principaux facteurs psychosociaux en lien avec le sentiment d’appartenance à l’école, soit : les relations interpersonnelles positives, le soutien social, le climat de l’école et l’inclusion ou l’acceptation par les pairs.

#### **Les relations interpersonnelles positives**

L’amitié et le caractère chaleureux du contact avec le professeur et les pairs sont apparus comme des éléments significatifs des relations interpersonnelles positives.

Afin d’examiner le rôle de l’amitié dans le sentiment d’appartenance à l’école chez des élèves de niveau secondaire, Hamm et Faircloth (2005) ont mené une étude qualitative auprès de 24 adolescents (13 filles, 11 garçons) d’une école du sud-est des États-Unis. Les participants ont reconnu l’existence de tensions et de diverses cliques en conflit les unes avec les autres. À partir de leur analyse des entretiens individuels semi-dirigés qui avaient été effectués, les auteures concluent que le fait d’avoir des amis semble faciliter le « *sense of connection* », lequel permettrait de pallier les effets négatifs d’une faible acceptation par les pairs. Sur la base des témoignages fournis par les participants, elles ajoutent que l’amitié entre les jeunes se fonde sur : 1) la fiabilité et le soutien instrumental; 2) l’intimité; 3) le renforcement du sentiment d’avoir de la valeur aux yeux des autres; et

4) la camaraderie. Les auteures affirment « *students indentified that having friends in their classes meant not only greater enjoyment but meaningful shared experiences. [...] companionship went hand-in-hand with provisions of instrumental support* » (Hamm et Faircloth, 2005, p.72). Finalement, Hamm et Faircloth rapportent que la camaraderie et l'amitié se prolongent à l'extérieur de la classe et favorisent l'engagement des étudiants dans des activités parascolaires, une composante importante du sentiment d'appartenance à l'école.

Dans une autre étude, Faircloth et Hamm (2005) ont effectué une enquête afin d'explorer les dimensions de l'appartenance à l'école qui auraient un lien avec la motivation et la réussite scolaire chez des adolescents du secondaire issus de quatre groupes ethniques différents. Un total de 5 494 questionnaires ont été analysés et les résultats montrent des différences entre les dimensions du sentiment d'appartenance chez les divers groupes ethniques : les quatre dimensions de l'appartenance (relations avec les professeurs, relations avec les pairs, implication parascolaire, et perception de discrimination raciale) sont apparues statistiquement reliées au sentiment d'appartenance chez les Euro-américains et les Hispano-américains; cependant, chez les Asiatiques-américains et les Afro-américains, la relation avec les pairs n'est pas ressortie de façon significative. Cette étude présente un intérêt particulier selon nous car elle est la seule, à notre connaissance, qui explore les différences du sentiment d'appartenance entre les groupes ethniques. Dans un contexte scolaire de plus en plus multiculturel en milieu urbain, cet aspect devra être considéré par les chercheurs lors de futures études.

Freeman et al. (2007), pour leur part, se sont penchés sur la relation entre la perception des caractéristiques des enseignants et le sentiment d'appartenance à la classe chez 238 jeunes étudiants universitaires (*Freshmen*). Ils ont trouvé un lien statistiquement significatif entre le caractère chaleureux, ouvert et organisé des professeurs, leurs



encouragements à la participation des étudiants et le sentiment d'appartenance à la classe.

### **Le soutien social**

Anderman (2003) a examiné l'évolution du sentiment d'appartenance à l'école chez des jeunes du secondaire en tenant compte du soutien social de la part des professeurs. Un total de 618 élèves (253 garçons et 365 filles) ont répondu à un questionnaire au printemps de leur 6<sup>e</sup> année (temps 0), à l'automne (temps 1) et au printemps (temps 2) de la 7<sup>e</sup> année. En plus de la perception de soutien de la part des professeurs, elle a mesuré quatre autres variables indépendantes du sentiment d'appartenance, soit : la perception du « *task goal orientation* » de la classe, les attentes de succès scolaire, la valorisation de la tâche scolaire et la performance scolaire de l'élève. Les résultats de son étude indiquent que les niveaux initiaux du sentiment d'appartenance étaient positivement prédits par les résultats scolaires, la valorisation de la tâche scolaire et la perception du « *task goal orientation* » de la classe. Globalement, l'auteure a observé une diminution progressive du sentiment d'appartenance à l'école dans le temps. Toutefois, le soutien des professeurs semble avoir limité ce déclin progressif :

*« Experiencing a respectful and psychologically safe instructional environment [...] may be particularly important as a protective factor against future declines in belonging. Alternatively, if teachers beyond sixth grade continue to provide educational settings that promote mutual respect [...], it may be that overall decline in students' sense of belonging can be avoided. This suggestion merits further investigation. »* (Anderman, 2003, p.18).

La seule autre étude, qualitative cette fois, ayant abordé le lien entre le soutien social et le sentiment d'appartenance est celle de Hamm et Faircloth (2005), citée dans la section précédente. Les auteurs ont observé que le soutien social figurait comme une composante de l'amitié, qui elle-même contribuait au sentiment d'appartenance.

### **Le climat de l'école**

Deux études ont investigué plus particulièrement le lien entre le climat de l'école et le sentiment d'appartenance; il s'agit de l'étude de Ma (2003) et de McMahon et Wernsman (2009). Ma (2003) a réalisé une étude auprès de 6 883 étudiants de 6e année issus de 144 écoles et 6 868 étudiants de 8e année issus de 93 écoles, au Nouveau-Brunswick (Canada). L'objectif était d'évaluer la variation du sentiment d'appartenance à l'école, d'une part, entre les étudiants d'une même école, et d'autre part, entre les différentes écoles du territoire. Bien que ses résultats indiquent une plus grande variation entre les étudiants d'une même école qu'entre les différentes écoles, la relative variation observée entre les écoles était associée à une variation dans le climat. Ce climat de l'école semblait influencé par l'attitude des professeurs et les politiques de l'administration scolaire. Ma affirme :

*« What matters to [the students'] sense of belonging is the presence of caring peers and teachers, along with a lot of attention to their schoolwork and academic success. [...] School climate that makes students feel that they are cared for, safe, and treated fairly is conducive to their developing a positive sense of belonging to school. » (Ma, 2003, p. 348)*

Les travaux de McMahon et Wernsman (2009) indiquent de résultats semblables à ceux de Ma (2003). Dans le cadre d'une recherche plus vaste, les auteurs examinent la relation entre cinq dimensions du climat de la classe (la satisfaction de l'ambiance de la classe, la difficulté de la tâche, la compétition, la cohésion et les tensions entre les élèves) et le sentiment d'appartenance à l'école. Un total de 149 étudiants de 4<sup>e</sup> (n = 75) et de 5<sup>e</sup> (n = 74) années provenant de deux écoles de San Francisco ont répondu à un questionnaire. Les auteurs ont trouvé une corrélation statistiquement significative entre chacune des dimensions du climat de la classe, ainsi qu'un indice combinant ces dimensions, et le sentiment d'appartenance à l'école. McMahon et Wernsman (2009) estiment qu'il y aurait une interaction réciproque entre le climat de la classe et le sentiment d'appartenance à l'école :

« *These findings [...] underscore the importance of classroom dynamics and relationship with teacher and peer, in terms of fostering connections with one's school. Students' perceptions of their classroom environment may also be reciprocally related to their feelings of connection with their schools. For example, supportive, cohesive classes with less conflict and competition are likely to foster school belonging, whereas a sense of school belonging to one's school might also influence one's engagement in the learning process, which may lead to more positive classroom perceptions and experiences.* » (McMahon et Wernsman, 2009, pp. 275-276)

### **L'inclusion et l'acceptation par les pairs**

En examinant la relation entre le sentiment d'appartenance à la classe et le sentiment d'appartenance au campus universitaire auprès de 238 étudiants, Freeman et al. (2007) ont trouvé un lien statistiquement significatif entre le sentiment d'appartenance à l'université et le sentiment d'acceptation sociale. Les auteurs affirment, le sentiment d'acceptation sociale « *might be the most important variable in relation to the sense of belonging* » (Freeman et al., 2007, p.216).

Dans l'étude de Hamm et Faircloth (2005) précédemment présentée, les auteures ont trouvé, qu'en plus du désengagement psychologique dans la classe et dans l'ensemble de l'expérience scolaire, le manque d'acceptation de la part de l'ensemble des étudiants sont les principaux obstacles à un sentiment d'appartenance à l'école positif chez des adolescents de 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année. Ils concluent que l'amitié semble contrer les effets négatifs d'une faible acceptation du groupe de pairs sur le sentiment d'appartenance à l'école. Dans une autre étude, les mêmes auteures (Faircloth et Hamm, 2011), ont investigué la relation entre l'affiliation avec un groupe de pairs et le sentiment d'appartenance à la classe chez des adolescents d'origine afro-américain et euro-américain. Cette recherche qualitative a été réalisée auprès de 598 étudiants de 6e et 7e année répartis dans 51 groupes de mathématiques différents. En mesurant, au début et à la fin de l'année scolaire, le sentiment d'appartenance (variable dépendante) et

l'affiliation à un groupe de pairs, la stabilité du réseau, l'affiliation à plusieurs réseaux (variables indépendantes), Faircloth et Hamm (2011) arrivent à un résultat statistiquement significatif : l'affiliation à plusieurs groupes de pairs a favorisé l'appartenance chez les adolescents afro-américains de 7e année mais a affaibli le sentiment d'appartenance chez les adolescents euro-américains de 6e année. Les auteures ajoutent :

*« These findings suggest that it could be beneficial, in terms of developing a sense of connection to the classroom setting, for youth during this transition year to find a single group for affiliation. [...] During the transition year, however, belonging may be compromised when students cannot find a single group that offers clear membership » (Faircloth et Hamm, 2011, pp. 66-67)*

L'acceptation et l'inclusion au sein d'un groupe de pairs semble contribuer à la satisfaction du besoin d'appartenance des adolescents. À la lumière des travaux qu'elle a recensés, Osterman (2000) avance que le sentiment d'être accepté et inclus favoriserait le sentiment d'appartenance à l'école et la persévérance scolaire, et que le sentiment d'être rejeté et exclus, pourrait influencer la décision de décrocher de l'école.

Les études susmentionnées nous donnent un aperçu des liens entre certains facteurs, tels que les relations interpersonnelles positives, le soutien social, le climat de l'école et l'inclusion ou l'acceptation par les pairs, et le sentiment d'appartenance. Toutefois, ce corpus d'études qui ont traité des divers facteurs psychosociaux contribuant à la construction du sentiment d'appartenance à l'école est limité. Bien qu'elles explorent les relations entre différents facteurs et le sentiment d'appartenance, peu d'études se sont interrogées sur le processus par lequel l'interaction entre différents facteurs de construction permet la construction du sentiment d'appartenance.

### **3.2.3 Les liens entre le sentiment d'appartenance et des facteurs susceptibles de favoriser la persévérance scolaire**

Certains auteurs ont abordé les liens potentiels entre le sentiment d'appartenance et divers facteurs favorisant ou nuisant la persévérance scolaire, tels que : la motivation scolaire et les attitudes au regard de l'éducation; les troubles de comportement; ainsi que l'engagement et la participation à la vie scolaire.

#### **La motivation scolaire et les attitudes favorables à l'éducation**

Dans le contexte scolaire, il semble que le sentiment d'appartenance ainsi que les facteurs qui l'influencent soient à considérer pour comprendre les attitudes et comportements liés à la motivation (Osterman, 2000). Lors d'une recherche réalisée dans une école de banlieue de la Nouvelle-Angleterre, Goodenow (1993) a voulu 1) investiguer la relation entre, d'une part, le sentiment d'appartenance à la classe et le soutien social (considérés indissociables), et d'autre part, les attentes, l'effort et la motivation scolaire; ainsi que 2) explorer la relation entre, d'une part, le fait d'être apprécié, respecté et valorisé par les pairs et les professeurs et, d'autre part, la motivation et la réussite scolaires. Son étude s'appuie sur une enquête réalisée auprès de 353 adolescents âgés 11 à 15 ans (187 garçons et 166 filles). Ses résultats indiquent que le sentiment d'appartenance à la classe et le soutien social seraient directement et significativement associés à la motivation scolaire. Par ailleurs, les trois facteurs sous-jacents au sentiment d'appartenance à la classe et le soutien social, à savoir, le fait d'être apprécié, respecté et valorisé par les pairs et les professeurs, ont expliqué de façon statistiquement significative la variance dans la motivation scolaire des étudiants. Plus particulièrement, il est ressorti que le soutien social des professeurs a influencé de façon prépondérante la motivation scolaire dans tous les sous-groupes étudiés :

*« these findings suggest that early adolescents may derive much of their academic motivation from perceived supportiveness of other in the school environment [...] The factor tapping students' perceptions of the support,*

*interest, and respect they received from their teachers was the most influential single component of belonging and support in terms of association with effort and achievement » (Goodenow, 1993, p.37).*

Dans une autre étude quantitative réalisée dans deux écoles secondaires auprès de 301 adolescents, Goodenow et Grady (1993) concluent que le sentiment d'appartenance à l'école est significativement relié aux variables suivantes : les attentes de succès scolaire, la valorisation du travail scolaire, le niveau d'effort auto-rapporté et la motivation scolaire générale. Les auteures affirment également qu'il y a une relation positive entre le sentiment d'appartenance à l'école, la valorisation de l'école et la persévérance scolaire. Deux recherches plus récentes arrivent à des résultats semblables à ceux de Goodenow (1993) et de Goodenow et Grady (1993). Ainsi, Anderman (2003), en examinant la progression du sentiment d'appartenance à l'école durant trois semestres, a trouvé que les résultats scolaires et la valorisation de la tâche scolaire permettent de prédire le sentiment d'appartenance. Cependant, elle ajoute que la perception de « *classroom task goal orientations* » serait une autre variable permettant de prédire de façon significative le sentiment d'appartenance. Pour sa part, Freeman (2007), en examinant la relation entre le sentiment d'appartenance à la classe et la motivation scolaire, conclut qu'il y a un lien statistiquement significatif entre le sentiment d'appartenance à la classe et le sentiment d'efficacité scolaire, la valorisation de la tâche et la motivation scolaire.

Nous n'avons trouvé qu'une seule étude ciblant plus particulièrement des élèves de milieux défavorisés. Il s'agit des travaux de Battistich et al. (1995) qui traitent du lien entre leur sentiment d'appartenance à l'école et leurs attitudes, motivations et comportements. Les auteurs ont collecté des données auprès de 4 515 étudiants de 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année provenant de 24 écoles primaires réparties dans 6 districts scolaires (dont 3 sont dans des grandes villes, 1 dans une petite ville et 3 dans les banlieues). Leurs résultats indiquent que le sentiment d'appartenance à l'école est statistiquement associé aux attitudes, motivations et comportements des jeunes, et ce, peu importe le district scolaire. Les

auteurs affirment que : « *students who experience the school as a caring and supportive environment in which they actively participate and have opportunities to exercise influence will feel attached to the school community and will, therefore, come to accept its norms and values* » (Battistich et al., 1995, p.649). Cependant, les auteurs ont trouvé que les étudiants socio-économiquement défavorisés vivaient une expérience scolaire moins agréable et gratifiante que ceux plus favorisés et que cette expérience affecterait leurs comportements, attitudes et motivations scolaires. Par ailleurs, les effets de la défavorisation socio-économique seraient moindres dans un contexte où la communauté scolaire offre un soutien social important :

*« the most encouraging aspect of the present findings is the suggestive evidence that some of its negative effects [of poverty] can be mitigated if the school is successful in creating a caring community for its members. [...] in several instances, the sense of school community showed its strongest positive relationships with student outcomes in the high-poverty schools. This supports our hypothesis that a caring, supportive, and responsive community would be particularly important in schools with poor student populations. [...] social support acts as a buffer in such circumstances: That is it helps to compensate for the environment's general shortcomings and in so doing to prevent or lessen the negative outcomes that might otherwise result »* (Battistich et al., 1995, pp.649-650)

Sur la base de sa revue de littérature, Osterman (2000) conclut que les étudiants, tous niveaux socio-économiques confondus, ayant un sentiment d'appartenance élevé seraient plus enclins à avoir une attitude favorable à l'égard de l'école, des professeurs et du travail scolaire. Le sentiment d'appartenance, engendré notamment par des relations interpersonnelles positives, favoriserait de meilleures dispositions pour le développement d'attitudes essentielles à leur réussite scolaire :

*« When children experience positive with others, they are more likely to demonstrate intrinsic motivation, to accept authority of others while at the same time establishing a stronger sense of identity, experiencing their own sense of autonomy, and accepting responsibility to regulate their*

*own behaviour in the classroom consistent with social norms. »*  
*(Osterman, 2000, p.331)*

Les résultats présentés jusqu'ici convergent vers le constat à l'effet que les étudiants ayant un sentiment d'appartenance élevé à l'école seraient davantage motivés et auraient des attitudes favorables à leur réussite scolaire.

Seules deux études se sont penchées spécifiquement sur la relation entre le sentiment d'appartenance et la réussite scolaire en tant que telle (Faircloth et Hamm, 2005; Adelabu, 2007). Sur la base d'une enquête réalisée auprès d'adolescents du secondaire, Faircloth et Hamm (2005) ont exploré les liens entre la motivation (composé de la croyance en son efficacité et de la valorisation scolaire), le sentiment d'appartenance à l'école et la réussite scolaire. Leur analyse de modélisation les amène à conclure que le sentiment d'appartenance joue un rôle de médiateur entre la motivation et la réussite scolaire (voir figure 3).

**Figure 3 – The Context : Dimensions of Belonging (Faircloth et Hamm, 2005)**

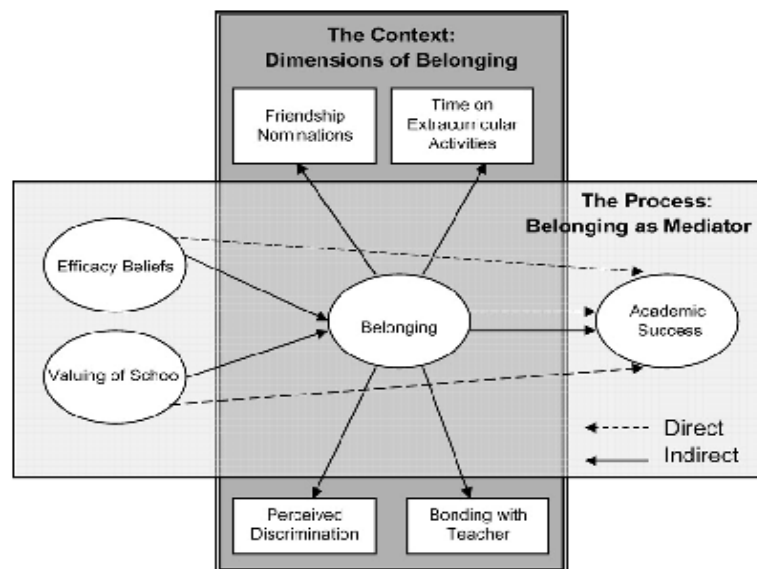


Fig. 1. Theoretical model: Dimensions of belonging and direct vs. indirect model.



Pour sa part Adelabu (2007) a exploré la relation entre le sentiment d'appartenance à l'école, la perspective temporelle (*time perspective*), et la réussite scolaire. Pour l'auteure, la notion de « *time perspective* » consiste en la capacité d'un individu à prendre en compte ses aspirations ou objectifs présents ou futurs lorsqu'il pose des actions. L'étude porte plus spécifiquement sur des jeunes afro-américains âgés de 14 à 20 ans issus de familles à faibles revenus (n = 242). Ses analyses de corrélation indiquent qu'il y a une association significativement positive entre le sentiment d'appartenance à l'école, la « *future time perspective* » et la réussite scolaire, et une relation significativement négative entre la « *present time perspective* » et la réussite scolaire. L'auteure affirme que : « *Students who are more future oriented and who experience a greater sense of belonging and acceptances in school tend to outperform students who are less future oriented and who experience limited feelings of school belonging and acceptance* » (Adelabu, 2007, pp. 533-534). Il semble donc qu'il est important de tenir compte de la perspective temporelle lorsque l'on examine la relation entre le sentiment d'appartenance et la réussite scolaire.

### **Les troubles de comportement internalisés et externalisés**

Newman et al. (2007) ont réalisé une étude quantitative visant à explorer le lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs et les problèmes de comportements à l'adolescence. Plus spécifiquement, ils ont examiné le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs, le niveau d'affiliation avec les pairs, et l'importance accordée à l'affiliation avec les pairs et les troubles du comportement. Les auteurs établissent une distinction entre les troubles du comportement internalisés (l'anxiété, la dépression ou la détresse psychologique) et les troubles du comportement externalisés (l'agressivité, la violence et la délinquance). Un total de 733 adolescents âgés entre 11 et 18 ans, dont 447 filles et 286 garçons, ont participé à l'étude. Quatre principaux résultats sont ressortis de leurs analyses statistiques : 1) les filles ont rapporté plus de troubles de comportement

internalisés et les garçons davantage de troubles de comportement externalisés; 2) l'importance accordée à l'affiliation à un groupe de pairs était plus élevée chez les filles que chez les garçons et elles rapportaient un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs plus élevé que celui des garçons; 3) le lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs et les troubles du comportement était significativement négatif : « for both girls and boys, group belonging was a predictor of internalizing and externalizing problems. » (Newman et al., 2007, p. 258); ainsi, les étudiants qui avaient un sentiment d'appartenance élevé à un groupe de pairs avaient moins de troubles de comportements; et enfin 4) les étudiants qui valorisaient l'affiliation à un groupe de pairs et qui avaient un sentiment d'appartenance élevé avaient significativement moins de problèmes comportementaux que les adolescents qui valorisaient l'affiliation à un groupe de pairs mais qui n'avaient pas de sentiment d'appartenance élevé. Les résultats de l'étude de Newman et al. (2007) viennent à la fois confirmer et compléter ceux des travaux recensés par Osterman (2000). En effet, Osterman avait également mis en lumière que les filles ont un plus grand besoin d'affiliation et, qu'une fois ce besoin comblé, les adolescents, autant garçons que filles, sont plus enclins à adopter des comportements pro-sociaux tels que, la confiance et le respect à l'égard des professeurs et à adopter des stratégies de résolution de conflits pro-sociales.

### **L'engagement et la participation**

Un certain nombre de travaux traitent de l'engagement et de la participation à la vie scolaire et parascolaire, en relation avec le sentiment d'appartenance et la persévérance ou le décrochage scolaire (Osterman, 2000; Ma, 2003; Hamm et Faircloth, 2005; Faircloth et Hamm, 2005). Selon Osterman (2000), un contexte scolaire offrant un accès à du soutien social favoriserait davantage l'engagement et la participation des étudiants aux activités parascolaires. Cette participation favoriserait, à son tour, le développement du sentiment d'appartenance à l'école (Osterman, 2000; Ma, 2003). Hamm et Faircloth

(2005) ajoutent que le fait d'avoir des amis à l'école permet aux étudiants non seulement d'avoir davantage de plaisir en classe mais aussi de partager des expériences communes significatives. La camaraderie et l'amitié se prolongeraient à l'extérieur de la classe et susciteraient l'engagement dans des activités parascolaires. Il semble donc que la participation des étudiants aux activités parascolaires, en interaction avec leur sentiment d'être accepté et inclus, pourrait influencer leur décision de rester à l'école. Inversement, les étudiants qui ont le sentiment d'être rejetés et exclus et qui ne sont pas impliqués dans les activités parascolaires seraient plus enclins à décrocher (Osterman, 2000).

### **3.2.4 Le sentiment d'appartenance et le sport**

Nous n'avons trouvé qu'une seule recherche qui traite de la relation entre le sentiment d'appartenance et la pratique sportive. Walseth (2006) a exploré de quelle manière la participation à un sport peut créer un sentiment d'appartenance à une communauté ethnique et quels sont les éléments qui permettent son développement. L'auteure a interviewé 21 jeunes femmes musulmanes immigrantes de deuxième génération en Norvège âgées de 16 à 25 ans. L'analyse des histoires de vie des participantes lui a permis de conclure qu'il y a trois facteurs inhérents à la pratique sportive qui ont favorisé le développement du sentiment d'appartenance : 1) l'implication sportive permettrait d'avoir accès à un soutien social; 2) l'implication sportive servirait d'échappatoire aux soucis quotidiens; 3) l'implication sportive permettrait aux participantes de développer leur image de soi et de confirmer leur identité. Cependant, l'auteure souligne : « *sport participation may, under certain circumstances, contribute to minority youth's feeling of belonging. [...] However, it is important to emphasize that there is no automatic link between sport involvement and feeling of belonging* » (Walseth, 2006, p.460). En effet, certaines participantes n'ont pas développé de sentiment d'appartenance, et ce, parce que leur implication sportive les excluait de leur communauté.

**Tableau 1 : Études portant sur les relations entre des facteurs psychosociaux, le sentiment d'appartenance et la persévérance scolaire**

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Adelabu, D.H. (2007). Time Perspective and School Membership as Correlates to Academic Achievement Among African American Adolescents, <i>Adolescence</i> , 42 (167) : 525-538.	Explorer la relation entre la réussite scolaire, la <i>time perspective</i> et le sentiment d'appartenance à l'école.	<b>Quantitative</b> Sujets : 232 adolescents afro-américains à faible revenu âgés de 14-20 ans (139 filles, 93 garçons). Instrument de mesure : <i>Zimbardo Time Perspective Inventory (Time perspective, 22 items)</i> et <i>The Psychological Sense of Scholl Membership Scale</i> (sentiment d'appartenance, 18 items).	1) Lien positif statistiquement significatif entre la réussite scolaire, la <i>future time perspective</i> et le sentiment d'appartenance à l'école 2) Lien négatif statistiquement significatif entre la réussite scolaire et la <i>present time perspective</i> 3) Chez les garçons, la <i>present time perspective</i> contribue négativement à la réussite scolaire 4) Chez les filles, la <i>future time perspective</i> contribue positivement à la réussite scolaire.

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
<p>Anderman, L.H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictor of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging, <i>The Journal of Experimental Education</i>, 72 (1) : 5-22.</p>	<p>Examiner la progression du sentiment d'appartenance à l'école durant trois semestres débutant au printemps de la 6<sup>e</sup> année et se terminant à la fin de la 7<sup>e</sup> année.</p>	<p><b>Quantitative</b>            Sujets : 618 étudiants (253 garçons et 365 filles)            Instrument de mesure : <i>Psychological Sense of School Membership Scale, Patterns of Adaptive Learning Survey</i> (pour mesurer le <i>task goal orientation</i>) et divers items de différents questionnaires utilisés par d'autres auteurs pour mesurer les attentes de succès scolaire, la valorisation de la tâche scolaire, la perception de soutien des professeurs et la performance scolaire.            La passation des questionnaires a été faite au printemps de la 6<sup>e</sup> année, à l'automne et au printemps de la 7<sup>e</sup> année.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En moyenne, le sentiment d'appartenance à l'école a diminué dans le temps</li> <li>2. Les niveaux initiaux du sentiment d'appartenance ont été positivement prédits par la moyenne académique, la valorisation de la tâche scolaire et le <i>perceived classroom task goal orientations</i></li> <li>3. Le soutien des professeurs et la promotion du respect mutuel semblent limiter le déclin du sentiment d'appartenance à l'école dans le temps</li> <li>4. Les résultats suggèrent que le sentiment d'appartenance à l'école est amélioré quand les professeurs s'adaptent aux contextes scolaires et interpersonnels dans leur classe.</li> </ol>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Battistich, V.; Solomon, D.; Kim, D.; Watson, M.; Schaps, E. (1995). School as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives and Performance: A Multilevel Analysis, <i>American Educational Research Journal</i> , 32 (3) : 627-658.	Examiner les relations entre le sentiment d'appartenance à l'école, le niveau de pauvreté et les attitudes, motivations et comportements des étudiants.	<b>Quantitative</b> Sujets : 4 515 étudiants de 3 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année provenant de 24 écoles réparties dans 6 secteurs scolaires, dont 3 sont dans des grandes villes, 1 dans une petite ville et 3 dans les banlieues Instrument de mesure : <i>Student and School-level Sense of Community, Academic Attitudes and Motives, Social and Personal Attitudes, Motives and Behavior, Cognitive/Academic Performance.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le sentiment d'appartenance à l'école est significativement associé à presque toutes les mesures des résultats académiques des étudiants</li> <li>2. Entre les écoles, le sentiment d'appartenance à l'école et la pauvreté sont significativement associés à plusieurs mesures des résultats des étudiants</li> <li>3. La plupart des relations entre le sentiment d'appartenance et des mesures des étudiants se maintenaient pour les écoles à différents niveaux de pauvreté</li> <li>4. Plusieurs interactions statistiquement significatives entre le sentiment d'appartenance à l'école et le niveau de pauvreté indiquent que certains des effets positifs les plus forts de l'appartenance à l'école ont eu lieu dans les écoles avec davantage d'étudiants défavorisés.</li> </ol>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
<p>Faircloth, B.S.; Hamm, J.V. (2005). Sense of Belonging Among High School Students Representing 4 Ethnic Groups, <i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 34 (4) : 293-309.</p>	<p>Explorer les relations entre d'une part les dimensions et le processus du sentiment d'appartenance avec d'autre part la motivation et la réussite scolaire.</p>	<p><b>Quantitative</b>  Sujets : 5 494 étudiants de 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année provenant de 7 écoles différentes aux États-Unis, répartis en quatre groupes ethniques : 1) Afro-américains (n=580), 2) Asiatiques-américains (n=948), 3) Hispanophones (n=860), Euro-américains (n= 3 142).  Instrument de mesure : Questionnaire maison.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les quatre dimensions du sentiment d'appartenance (les relations avec les professeurs, les relations avec les pairs, l'implication parascolaire, et la perception de discrimination raciale) sont significatives associées avec la motivation et la réussite scolaire chez les Euro-américains et les Hispanophones.</li> <li>2. Chez les Asiatiques-américains et les Afro-américains, les relations avec les pairs ne sont pas significatives. Ceci suggère qu'il y a une variabilité dans les perceptions des différents groupes ethniques.</li> <li>3. Le sentiment d'appartenance joue un rôle de médiateur (relation indirecte significative) entre la motivation (incluant la perception d'efficacité et la valorisation de l'école) et la réussite scolaire.</li> </ol>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Faircloth, B.S.; Hamm, J.V. (2011). The Dynamic Reality of Adolescent Peer Networks and Sense of Belonging, <i>Merill-Palmer Quaterly</i> , 57 (1) : 48-72.	Investiguer la relation entre l'affiliation à un groupe de pairs (incluant l'instabilité de l'affiliation et l'affiliation à plusieurs groupes) et le sentiment d'appartenance à la classe chez des adolescents d'origines afro-américaine et euro-américaine.	<p><b>Quantitative</b></p> <p>Sujets : 598 étudiants de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années répartis en 51 groupes de mathématiques différents.</p> <p>Instrument de mesure : 2 temps de mesures (début et fin d'année); <i>Classroom Belonging and Support Scale</i>, données démographiques, <i>Social Cognitive Mapping Procedure</i> pour examiner l'affiliation à un groupe de pairs, la stabilité du réseau et l'affiliation à plusieurs réseaux.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le sentiment d'appartenance à la fin de l'année était plus élevé chez les adolescents d'origine afro-américaine que chez les adolescents d'origine euro-américaine</li> <li>2. L'affiliation à plusieurs groupes de pairs a favorisé le sentiment d'appartenance chez les adolescents afro-américains de 7<sup>e</sup> année mais a fait baisser le sentiment d'appartenance chez les adolescents euro-américains de 6<sup>e</sup> année</li> <li>3. La stabilité du réseau d'amis n'a pas affecté le sentiment d'appartenance.</li> </ol>



Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Freeman, T.H.; Anderman, L.H.; Jensen, J.M. (2007). Sense of Belonging in College Freshman at the Classroom and Campus Levels, <i>The Journal of Experimental Education</i> , 75 (3) : 203-220.	Examiner la relation entre le sentiment d'appartenance à la classe et : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la motivation scolaire</li> <li>2. la perception des caractéristiques des enseignants</li> <li>3. le sentiment d'appartenance au campus universitaire.</li> </ol>	<b>Quantitative</b> Sujets : 238 étudiants de 1ère année à une université publique aux États-Unis (60 hommes, 162 femmes et 16 participants dont le sexe n'est pas spécifié) Instrument de mesure : <i>Psychological Sense of School Membership</i> (et deux adaptations), <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> et <i>Student Perceptions of Learning and Teaching</i> .	Il y a un lien statistiquement significatif entre : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. le sentiment d'appartenance à la classe et le sentiment d'efficacité scolaire, la motivation intrinsèque et la valorisation de la tâche</li> <li>2. le sentiment d'appartenance à la classe et la perception du caractère chaleureux et ouvert du professeur, ses encouragements à la participation des étudiants et son sens de l'organisation</li> <li>3. le sentiment d'appartenance à l'université et le sentiment d'acceptation sociale.</li> </ol>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
<p>Goodenow, C.; Grady, K.E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students, <i>The Journal of Experimental Education</i>, 62 (1) : 60-71.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hypothèse : Le sentiment d'appartenance à l'école devrait être significativement associé à : la motivation scolaire, le attentes de succès scolaire, valorisation du travail scolaire et la persévérance dans les tâches difficiles</li> <li>2. Les effets du sentiment d'appartenance scolaire devraient demeurer significatifs après avoir contrôlé l'influence des valeurs scolaires des amis.</li> </ol>	<p><b>Quantitative</b>  Sujets : 301 adolescents de 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année d'origines afro-américaine, euro-américaine et hispanophone dans deux écoles secondaires  Instrument de mesure : <i>Psychological Sense of School Membership Scale</i> et quelques items rajoutés pour mesurer les valeurs des amis, la motivation scolaire et la persévérance.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le sentiment d'appartenance à l'école est significativement associé avec : les attentes de succès académique, la valorisation du travail scolaire, la motivation scolaire générale, le niveau d'effort auto-rapporté</li> <li>2. La relation entre les valeurs scolaires des amis et les effets mentionnés ci-dessus est plus faible</li> <li>3. La relation entre le sentiment d'appartenance à l'école et les le mesures reliées à la motivation demeurent positives et significatives après avoir contrôlé les valeurs scolaires des amis</li> <li>4. Le sentiment d'appartenance à l'école est plus fortement associé aux attentes de succès scolaires chez les hispanophones et chez les filles.</li> </ol>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
<p>Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement, <i>The Journal of Early Adolescence</i>, 13 (21) : 21-42.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investiguer la relation entre le sentiment d'appartenance à la classe, le soutien et les attentes, l'effort et la motivation scolaires.</li> <li>2. Investiguer s'il y a des facteurs sous-jacents aux notions plus larges d'appartenance à la classe et de soutien qui pourraient expliquer la variation dans la motivation et la réussite scolaire</li> <li>3. Investiguer les résultats et les différences sexuelles dans les effets du soutien sur la motivation, l'effort et la réussite scolaires.</li> </ol>	<p><b>Quantitative</b>  Sujets : 353 adolescents (11 à 15 ans) de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année dans une école de banlieue de la Nouvelle-Angleterre (6<sup>e</sup> année=126, 7<sup>e</sup> année=122, 8<sup>e</sup> année=105; 187 garçons et 166 filles)  Instrument de mesure : <i>Student Opinion Questionnaire</i> pour mesurer la motivation scolaire et le sentiment d'appartenance à la classe.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les 3 facteurs du sentiment d'appartenance et du soutien (le fait d'être apprécié, respecté et valorisé par les pairs et les professeurs) sont associés de façon statistiquement significative dans l'explication de la variance dans les attentes et valeurs des étudiants. Le soutien des professeurs a l'influence la plus importante dans tous les sous-groupes étudiés</li> <li>2. La relation entre le soutien et la motivation a significativement diminué entre la 6<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année</li> <li>3. La relation entre le soutien des professeurs et la motivation est plus importante chez les filles que chez les garçons</li> <li>4. Les attentes sont le principal prédicteur de l'effort en classe et des notes</li> </ol> <p>Ces résultats soulignent l'importance de l'appartenance et de soutien interpersonnel afin de favoriser la motivation et la réussite scolaire.</p>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
<p>Hamm, J.V.; Faircloth, B.S. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging, <i>New Direction For Child and Adolescent Development</i>, 107 : 61-78.</p>	<p>Examiner le rôle de l'amitié dans le sentiment d'appartenance à l'école chez des étudiants de niveau secondaire.</p>	<p><b>Qualitative</b> Sujets : 24 adolescents de 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année (13 filles et 11 garçons) Méthode de collecte des données : entretiens individuels semi-directifs.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Obstacles à un sentiment d'appartenance positif à l'école : manque d'acceptation de la part de l'ensemble des étudiants; sentiment d'un désengagement psychologique dans la classe et l'ensemble de l'expérience scolaire</li> <li>2) L'amitié et l'appartenance : Avoir des amis semble faciliter le <i>sense of connection</i>. Il y a quatre dimensions à l'amitié : 1) la loyauté, le support et le partage; 2) l'intimité; 3) le renforcement du <i>sense of worth</i> (valeur, importance, compétence); 4) la camaraderie</li> <li>3) L'amitié semble contrer les effets négatifs d'une faible acceptation du groupe de pairs sur le sentiment d'appartenance à l'école</li> <li>4) Le fait d'avoir des amis permet aux étudiants d'avoir davantage de plaisir mais aussi de partager des expériences communes significatives. La camaraderie et l'amitié se prolongent à l'extérieur de la classe et favorisent l'engagement dans des activités parascolaires, une composante importante du sentiment d'appartenance à l'école.</li> </ol>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
<p>McMahon, S.D.; Wernsman, S.R. (2009). The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth- and Fifth-Grade Students, <i>The Elementary School Journal</i>, 109 (3) : 267-281.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Examiner la relation entre les dimensions du climat de la classe* et du sentiment d'appartenance à l'école</li> <li>2. Examiner dans quelle mesure les diverses dimensions du climat de la classe et du sentiment d'appartenance à l'école sont associés avec le développement de certains effets d'auto-efficacité scolaire dans le temps</li> </ol> <p>(* dimensions du climat de la classe : satisfaction, cohésion, tensions, difficulté de la tâche et compétition).</p>	<p><b>Quantitative</b></p> <p>Sujets : 149 étudiants de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du primaire provenant de deux écoles de San Fransisco</p> <p>Instrument de mesure : <i>My Class Inventory, Psychological Sense of School Membership Scale, The Academic Self-Efficacy Scale</i></p> <p>Les questionnaires ont été distribués à l'automne et au printemps d'une même année scolaire.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Davantage de satisfaction et de sentiment d'appartenance à l'école, ainsi que moins de tensions, sont associés avec un meilleur rendement d'auto-efficacité en langue et en art</li> <li>2. Le sentiment d'appartenance à l'école s'avère être l'élément contextuel qui a le plus d'influence quand les dimensions du climat de la classe et de l'école sont combinées ensemble</li> <li>3. Moins de difficultés au niveau de la tâche est la seule variable associée à une auto-efficacité plus élevée en mathématique et en sciences</li> </ol> <p>Les résultats suggèrent que les perceptions des étudiants du climat de la classe et de l'école sont à considérer dans les relations impliquant les résultats scolaires</p> <p>Les influences de ces perceptions sont variables selon les sujets.</p>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
<p>Newman, B.M.; Lohman, B.J.; Newman, P.R. (2007). Peer Group Membership and a Sense of Belonging: Their Relationship to Adolescent Behavior Problems, <i>Adolescence</i>, 42 (166) : 241-263.</p>	<p>Explorer le lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs et les problèmes de comportements à l'adolescence.</p>	<p><b>Quantitative</b>            Sujets : 733 adolescents âgés entre 11 et 18 ans (447 filles et 286 garçons)            Instrument de mesure : <i>Peer Group Affiliation, Group Membership Salience, Sense of Peer Group Belonging</i>, et données démographiques des parents et étudiants.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Les filles ont rapporté plus de problèmes comportementaux internalisés et les garçons ont rapporté plus de problèmes comportementaux externalisés</li> <li>2) Les filles ont rapporté un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs plus élevé que celui des garçons</li> <li>3) Le lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs et les problèmes comportementaux est significativement négatif</li> <li>4) Les étudiants qui valorisent l'appartenance à un groupe de pairs et qui ont un sentiment d'appartenance positif à un groupe de pairs ont significativement moins de problèmes comportementaux que les adolescents qui valorisent l'appartenance à un groupe de pairs et qui ont un sentiment d'appartenance négatif à un groupe de pairs.</li> </ol>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
Osterman, K.F. (2000). Students Need for Belonging in the School Community, <i>Review of Educational Research</i> , 70, 323-367.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Examiner l'importance du sentiment d'appartenance comme un besoin psychologique</li> <li>2) Examiner l'expérience d'appartenance des étudiants dans les écoles.</li> </ol>	<p><b>Revue de littérature</b></p> <p>Bases de données utilisées : ERIC, PsychLit, références des articles publiés.</p>	<p>5 principaux effets du sentiment d'appartenance :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) le développement de processus psychologiques essentiels à la réussite des étudiants</li> <li>2) la motivation scolaire et les attitudes favorables à l'éducation</li> <li>3) les attitudes personnelles et sociales</li> <li>4) l'engagement et la participation</li> <li>5) la réussite scolaire.</li> </ol>
Sanchez, B.; Colon, Y.; Esparza, P. (2005). The Role of Sense of School Belonging and Gender in the Academic Adjustment of Latino Adolescents, <i>Journal of Youth and Adolescence</i> , 34 (6) : 619-628.	Examiner les rôles du sentiment d'appartenance et du sexe dans la performance scolaire chez des adolescents d'origine hispanophones issus de milieux urbains.	<p><b>Quantitative</b></p> <p>Sujets : 143 adolescents de 12<sup>e</sup> année (74 filles et 69 garçons)</p> <p>Collecte : <i>Psychological Sense of School Membership Scale</i>, ainsi que différents items concernant la motivation, l'effort scolaire, les attentes et aspirations scolaires, et les résultats scolaires (<i>GPA</i>).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dans l'ensemble, les filles ont de meilleures performances scolaires que les garçons</li> <li>2. Le sentiment d'appartenance à l'école prédit significativement les résultats scolaires, incluant la motivation scolaire, l'effort et l'absentéisme</li> <li>3. Il n'y a pas de différence dans la relation entre le sentiment d'appartenance à l'école et les performances scolaires selon le sexe des participants.</li> </ol>

Auteurs	Objectif(s)	Méthodologie	Résultats
<p>Ma, Xin (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? <i>The Journal of Educational Research</i>, 96 (6) : 340-349.</p>	<p>Mesurer la variation du sentiment d'appartenance à l'école entre les étudiants et entre les écoles.</p>	<p><b>Quantitative</b>            Sujets : 6 883 étudiants de 6<sup>e</sup> année issus de 144 écoles et 6 868 étudiants de 8<sup>e</sup> année issus de 93 écoles, au Nouveau-Brunswick, Canada            Collecte : Questionnaire développé par le <i>New Brunswick School Climate Study</i>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La variation dans le sentiment d'appartenance à l'école est principalement entre les étudiants d'une même école et non entre les écoles.</li> <li>2. Au niveau de l'étudiant, il y a une relation significative entre le sentiment d'appartenance à l'école et : 1) l'estime de soi (ceci implique que l'attitude de l'élève envers sa propre personne sont transférables à son attitude envers l'école), 2) l'état de santé général de l'étudiant</li> <li>3. Au niveau de l'école, le sentiment d'appartenance à l'école est influencé par le climat de l'école (professeurs et administration de l'école)</li> <li>4. La participation aux activités de l'école est un élément clé du sentiment d'appartenance à l'école.</li> </ol>



## CHAPITRE 4 – ARTICLE SCIENTIFIQUE

### **La construction du sentiment d'appartenance à un programme de basketball parascolaire chez des étudiants à risque de décrochage scolaire**

Marc Langlois<sup>1</sup>, Suzanne Laberge<sup>1</sup>, Martin Dusseault<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Département de kinésiologie, Université de Montréal

<sup>2</sup> CSSS Jeanne-Mance

#### **Introduction**

Le décrochage scolaire est une problématique qui préoccupe de nombreux acteurs au sein du système d'éducation ainsi que plusieurs décideurs politiques. Chez les jeunes québécois, 31 % ne complètent pas « leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans »; et chez les garçons, ce taux s'élève à 36 % (Ménard, 2009, p.9). Une stratégie retenue afin de palier le problème que pose le décrochage scolaire est d'améliorer le sentiment d'appartenance à l'école par le biais d'activités parascolaires répondant davantage aux besoins des élèves (Ménard, 2009). Des activités parascolaires plaisantes pour les jeunes et un sentiment d'appartenance à l'école favoriseraient un climat propice à l'apprentissage (opus cit., p.58), valorisant ainsi l'éducation et la persévérance scolaire dans les quartiers défavorisés et les milieux à risque.

À ce jour, la très grande majorité des travaux sur le sentiment d'appartenance s'est davantage concentrée sur ses effets sur la réussite ou performance scolaire que sur la persévérance comme telle (Goodenow, 1993; Goodenow et Grady, 1993; Battistich et al. 1995; Anderman, 2003; Faircloth et Hamm, 2005; Sanchez et al., 2005; Adelabu, 2007; Freeman et al., 2007; McMahon et Wernsman, 2009). Il ressort de ces études que la relation entre le sentiment d'appartenance et la réussite ou la performance scolaire serait plutôt indirecte. De nombreux médiateurs viendraient moduler cette relation, tels que : la valorisation de la tâche scolaire (Goodenow et Grady, 1993; Anderman, 2003; Freeman et al., 2007), le sentiment d'auto-efficacité scolaire (Freeman et al., 2007; McMahon et

Wernsman, 2009), la perspective temporelle (Adelabu, 2007) et la motivation scolaire (Goodenow, 1993; Goodenow et Grady, 1993; Faircloth et Hamm, 2005; Sanchez et al., 2005; Freeman et al., 2007).

D'autres recherches se sont concentrées non pas sur les effets du sentiment d'appartenance mais sur les facteurs contribuant à son développement, notamment les relations interpersonnelles des étudiants avec leurs professeurs et leurs pairs (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Ces dernières deviendraient positives et significatives lorsqu'elles sont basées sur le soutien, le respect et l'acceptation de la part des pairs et des professeurs (Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Aderman, 2003; Hamm et Faircloth, 2005; Freeman et al. 2007). Ainsi, les liens qui se créent à l'école et dans les activités parascolaires favoriseraient l'engagement des étudiants à l'école (Goodenow, 1993; Osterman, 2000).

Bien que l'on connaisse l'importance des relations interpersonnelles sur le sentiment d'appartenance des jeunes à l'école, peu de choses sont connues sur le processus proprement dit de construction du sentiment d'appartenance, et ce, notamment dans le cas de jeunes à risque de décrochage et de délinquance participant à des sports parascolaires. La présente étude vise à contribuer à la compréhension du processus de construction du sentiment d'appartenance en ciblant des jeunes faisant partie d'un programme d'intervention psychosociale utilisant le sport parascolaire comme outil d'intervention. Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche évaluative plus vaste du programme « Bien dans mes baskets » (BdmB) et se donne comme objectifs spécifiques : 1) d'explorer le processus de construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école chez des athlètes-étudiants issus d'un milieu à risque de décrochage scolaire et de délinquance et, 2) d'examiner le lien entre le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école.

## **Le programme « Bien dans mes baskets »**

### Objectifs du programme « Bien dans mes Baskets »

« Bien dans mes Baskets » (BdmB) est un programme de prévention et de développement personnel utilisant le basketball parascolaire comme outil d'intervention psychosociale auprès d'adolescents à risque de décrochage scolaire et de délinquance. En centrant ses actions autour des besoins et du milieu de vie des adolescents, et ce, à travers des activités sportives parascolaires, le programme a comme objectifs généraux de prévenir le décrochage scolaire, la délinquance et l'exclusion sociale. Afin de favoriser la réussite sociale et scolaire des adolescents, il cherche, plus spécifiquement, à faciliter l'insertion sociale et la persévérance scolaire, ainsi qu'à développer des comportements pro-sociaux. Le projet d'intervention a débuté, en 1999, dans une école secondaire située sur le territoire desservi par le Centre de santé et services sociaux (CSSS) Jeanne-Mance. Le programme BdmB est l'initiative d'un travailleur social œuvrant dans ce CSSS. En raison des difficultés à entrer en contact avec certains jeunes présentant des difficultés multiples, notamment ceux provenant de milieux défavorisés et multiethniques, ce travailleur social a tenté de les rejoindre en mettant à profit une passion qu'il partage avec eux : le basketball. C'est ainsi qu'il a mis sur pied la première équipe de basketball parascolaire de l'école. En 2006, le programme ayant pris de l'ampleur et ayant acquis une reconnaissance auprès des instances scolaires et celles du CSSS, il fut décidé de lui donner un nom, soit « Bien dans mes baskets ». Une dizaine d'intervenants (travailleurs sociaux et entraîneurs formés à la philosophie de Bien dans mes baskets) encadrent les différentes équipes d'athlètes-étudiants qui bénéficient d'activités sportives jumelées à des interventions psychosociales individuelles et de groupe.

En 2009-2010, le programme pouvait compter sur une équipe d'encadrement composée de deux entraîneurs-travailleurs-sociaux, dont un est aussi le coordonateur du programme, de huit entraîneurs-intervenants, d'un responsable de la coordination du

soutien académique, et d'un ancien athlète-étudiant du programme responsable du suivi sportif et social durant la saison estivale.

#### Clientèle cible du programme :

Bien qu'il soit offert à tous les étudiants de l'école secondaire, le programme cible davantage des adolescents présentant de multiples facteurs de risque provenant majoritairement de milieux socio-économiques défavorisés marqués par les ruptures, le manque d'accompagnement et de modèles positifs, ainsi que par un accès facile au monde interlope (CSSS Jeanne-Mance, 2009).

En 2009-2010, le programme BdmB accueillait 78 athlètes-étudiants, dont 26 filles et 52 garçons. Ceux-ci étaient regroupés dans des équipes de basketball selon leur catégorie d'âge et leur sexe. En tout, le programme comptait six équipes. Du côté féminin, il y avait deux équipes : une équipe de niveau benjamin (13-14 ans) et une équipe de niveau juvénile (16-18 ans). Du côté du masculin, il y avait quatre équipes : une équipe de niveau atome (12-13 ans), une équipe de niveau benjamin (13-14 ans), une équipe de niveau cadet (14-15 ans), une équipe de niveau juvénile (16-18 ans).

#### Activités et interventions du programme

Sur le plan sportif, le programme permet aux athlètes-étudiants de participer à deux ou trois entraînements par semaine, à des entraînements libres sur l'heure du dîner, à une vingtaine de parties par saison (variable selon les performances de l'équipe), à des tournois (entre 3 et 7 tournois par année), et à des galas sportifs. Le programme offre deux bourses de persévérance scolaire à des finissants pour leur permettre de défrayer les études postsecondaires. De plus, le programme donne quatorze bourses de persévérance sportive destinées à payer un camp d'entraînement durant la saison estivale. Le programme offre en outre un soutien académique qui consiste principalement à

accompagner les athlètes-étudiants dans la réalisation de leurs devoirs tout en les amenant à s'approprier leur cheminement scolaire de façon à les rendre davantage autonomes dans leur démarche. Le programme a également instauré, depuis 2009, un volet de bénévolat communautaire, *Dragons en action*. Les athlètes-étudiants sont invités à faire du travail bénévole pour une bonne cause dans la communauté, En 2009-2010, les athlètes-étudiants ont participé à plus de 833 heures de travail communautaire bénévole.

En ce qui a trait aux interventions psychosociales individuelles proprement dites, les deux entraîneurs-travailleurs-sociaux du programme ont traité 48 dossiers différents lors de la dernière année. Les principales causes d'interventions étaient les difficultés de comportements, les relations parents-adolescents et la transition au collégial. Il y a eu également de nombreuses activités de groupe durant la saison visant des problématiques telles que l'intimidation et le vol à l'étalage.

Le programme est en constante évolution. Le coordonnateur vise en effet à améliorer l'encadrement des athlètes-étudiants tout ciblant davantage de jeunes. En 2012, l'équipe d'encadrement de BdmB est composée de deux entraîneurs-travailleurs-sociaux, dont un est aussi le coordonnateur du programme, de 16 entraîneurs-intervenants, d'un coordonnateur du soutien académique, d'un coordonnateur à l'implantation dans d'autres écoles secondaires, d'un coordonnateur du volet primaire et de deux anciens athlètes-étudiants du programme responsables du suivi sportif et social durant la saison estivale. Les 87 athlètes-étudiants impliqués dans les sept équipes de basketball ont cumulé plus de 1700 heures de travail communautaire. Quant aux entraîneurs-travailleurs-sociaux, ils ont traité 62 dossiers en interventions psychosociales.

## **Méthodologie**

### Approche méthodologique

Nous avons privilégié une méthode qualitative pour étudier le processus de construction du sentiment d'appartenance. Patton (2002) affirme qu'une méthodologie qualitative est appropriée pour étudier un processus parce l'expérience vécue par les participants dans un contexte donné leur est propre. Elle doit être saisie à travers leurs propres mots et leurs perceptions doivent être considérées comme des données valides. Notre approche méthodologique s'inspire en partie de l'interactionnisme symbolique, lequel stipule que pour comprendre et interpréter l'expérience des participants, il faut recueillir leurs perceptions et leurs interprétations de la réalité. (Charron, 2004; Patton, 2002, Holt et coll., 2009). Ainsi, cette approche reconnaît la coexistence de plusieurs interprétations d'une même réalité, chacune étant pertinente compte tenu des caractéristiques et des trajectoires des individus.

Notre analyse des données qualitatives s'est également appuyée en partie sur la théorisation ancrée en ce sens que nous n'avons pas utilisé de cadre théorique *a priori*. Vu le peu de réflexion théorique sur le sentiment d'appartenance dans la littérature scientifique, nous avons préféré faire émerger un cadre conceptuel à partir des entretiens réalisés auprès des participants. Cette méthodologie nous a semblé adéquate pour faire une recherche exploratoire et mettre en lumière, via l'analyse d'un corpus d'entretiens auprès de participants au programme BdmB, les composantes du processus de construction du sentiment d'appartenance.

### Participants

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 21 athlètes-étudiants de sexe masculin inscrits dans le programme BdmB (voir Tableau 1). Compte tenu des contraintes

matérielles, humaines et temporelles, nous avons procédé à un échantillonnage par quota. Sept athlètes-étudiants ont été choisis au hasard sur une possibilité de douze joueurs par équipe. Nous avons divisé l'échantillon d'athlètes-étudiants en trois groupes selon leur catégorie d'âge afin de mettre en évidence la progression potentielle du sentiment d'appartenance dans le temps. Les trois catégories d'âge sont : atome (12-13 ans), cadet (14-15 ans), juvénile (16-17 ans).

Tableau 1 : Caractéristiques sociales des participants

Numéro du participant <sup>1</sup>	Âge	Équipe d'appartenance	Nombre d'années au sein du programme	Année scolaire <sup>2</sup>	Lieu de naissance	Origine ethnique des parents
<b>A1</b>	12	atome	1	1	Québec	Haïti
<b>A2</b>	13	atome	1	1	Québec	France
<b>A3</b>	13	atome	1	DGA-TA	Québec	Haïti
<b>A4</b>	13	atome	1	1	Québec	Québec
<b>A5</b>	12	atome	1	1	Québec	Québec
<b>A6</b>	12	atome	1	1	France	France/Pologne
<b>A7</b>	13	atome	1	DGA-TA	République Dominicaine	République Dominicaine
<b>C1</b>	15	cadet	3	3	Québec	Mexique
<b>C2</b>	14	cadet	1	3	Québec	Québec
<b>C3</b>	14	cadet	1	2	Congo	Congo/Rwanda
<b>C4</b>	15	cadet	1	CPF	St-Vincent-et-Grenadines	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
<b>C5</b>	15	cadet	2	3	Québec	Haïti
<b>C6</b>	15	cadet	2	3	Québec	Québec
<b>C7</b>	15	cadet	2	1	Québec	République Dominicaine
<b>J1</b>	17	juvénile	5	3-4	Québec	Québec
<b>J2</b>	16	juvénile	4	3-4	Québec	Congo/Québec
<b>J3</b>	16	juvénile	2	3	Québec	Haïti
<b>J4</b>	17	juvénile	5	5	Haïti	Haïti
<b>J5</b>	17	juvénile	4	4	Congo	Congo
<b>J6</b>	17	juvénile	6	5	France	Congo
<b>J7</b>	17	juvénile	2	5	Côte d'Ivoire	Côte d'Ivoire

<sup>1</sup> La signification du numéro du participant : Le A renvoie à la catégorie d'âge atome, C renvoie à la catégorie d'âge cadet, J renvoie à la catégorie d'âge juvénile. Le chiffre représente l'ordre de réalisation des entretiens.

<sup>2</sup> DGA-TA signifie que les athlètes-étudiants sont dans une classe composée d'élèves avec difficultés graves d'apprentissage et troubles associés.

CPF signifie que les athlètes-étudiants sont dans une classe de cheminement particulier.



### Collecte des données

La collecte des données a débuté à la fin de la saison de basketball, durant les mois d'avril et de mai 2010, afin de permettre aux athlètes-étudiants de niveau atome (12-13 ans) de vivre au moins une saison complète au sein du programme. La totalité des 21 entretiens semi-directifs ont eu lieu pendant les heures de cours dans un bureau fermé à l'École secondaire Jeanne-Mance, garantissant ainsi l'anonymat des participants. La durée moyenne des entretiens était de 50 minutes (de 35 à 75) et ils ont tous été enregistrés en format audio avec l'accord des participants.

Le guide d'entretien abordait quatre principaux thèmes : (1) la perception d'avoir accès à des relations d'aide dans l'entourage du participant; (2) le sentiment d'être inclus ou exclu au sein de son équipe et à l'école; (3) comment le participant perçoit la qualité des relations avec ses coéquipiers, entraîneurs, camarades de classe et professeurs; et (4) dans quelle mesure il accorde de l'importance à l'école et au basketball. L'expression « sentiment d'appartenance » n'a jamais été mentionnée dans le guide d'entretien, si elle apparaît dans les citations que nous avons retenues, ce n'est pas le résultat de la question posée par le chercheur. Toutes les questions étaient formulées dans un niveau de langage tel que parlé par les adolescents et visaient à ce qu'ils relatent leurs expériences vécues au basketball et à l'école, ainsi que leur appréciation de leurs relations avec les gens qu'ils côtoient à l'école et au basket.

### Analyse des données

Le verbatim des 21 entretiens a été transcrit et les chercheurs ont ensuite procédé à un codage en trois étapes, tel que suggéré par Charmaz (2000). La première étape de codification, le codage ouvert, consiste à identifier des segments de texte pertinents à la problématique de recherche. Ces segments de textes codés renvoient à des « concepts sensibilisateurs » (*sensitizing concepts*) qui agissent comme « point de départ à l'analyse »

(Charmaz , 2000, p.515, traduction libre). Ils permettent au chercheur de développer une sensibilité théorique afin qu'il puisse « donner du sens aux données empiriques » (Guillemette, 2006, p.42) et « spécifier les propriétés et dimensions des concepts » (Laperrière, 1997, p.318) retenus. La deuxième étape de codification, le codage sélectif, consiste à regrouper les codes les plus fréquents en catégories qui serviront à développer un cadre d'analyse (*analytic framework*) (Charmaz, 2000, p.516.). La troisième étape de codification consiste à faire des liens entre les catégories et leurs sous-catégories afin de mettre les données en relation et de les intégrer à la théorie émergente. Dans la présente étude, ces analyses visaient, d'une part, à explorer le processus de construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école, et, d'autre part, à mettre au jour le lien potentiel entre le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école.

### **Cadre conceptuel du processus de construction du sentiment d'appartenance**

À partir de l'analyse des entretiens et suite aux trois étapes de codification, nous avons élaboré un cadre conceptuel qui tente de rendre compte du processus par lequel les athlètes-étudiants développent un sentiment d'appartenance à l'équipe et au programme. En lisant le cadre conceptuel de bas en haut (voir figure 1), la première section renvoie aux composantes liées au programme « Bien dans mes baskets » permettant la mise en œuvre de nombreux facteurs qui contribuent à la construction du sentiment d'appartenance. C'est l'interaction et le cumul de certains facteurs contributifs qui font émerger ce qui semble constituer les trois conditions nécessaires à la construction du sentiment d'appartenance. Les lignes qui suivent détailleront davantage les principales sections du cadre conceptuel.

#### Le programme « Bien dans mes baskets »

Le programme « Bien dans mes baskets » comporte deux composantes clés dont la concrétisation ou l'intervention va permettre la construction progressive du sentiment

d'appartenance. D'une part, il y a les nombreuses activités et interventions, notamment les tournois, les matchs, les galas, l'aide aux devoirs, le bénévolat et le programme de bourses. D'autre part, il y a les personnes significatives impliquées dans le programme avec qui les athlètes-étudiants sont en relation soit : les entraîneurs et les coéquipiers.

#### Les facteurs contributifs

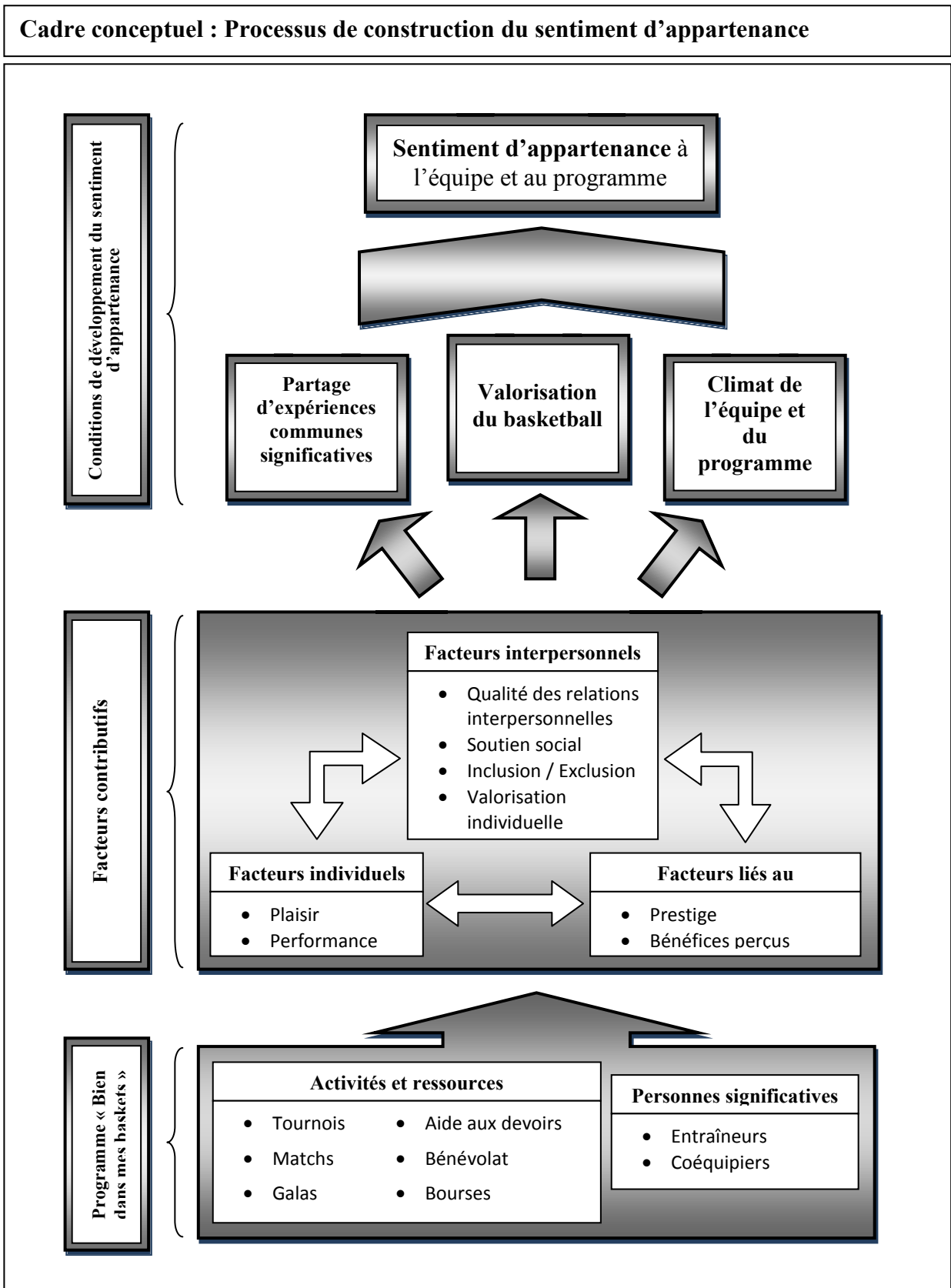
Ces composantes clés du programme permettent l'expression de trois types de facteurs qui participent à la mise en place de conditions qui paraissent déterminantes de la construction du sentiment d'appartenance. Ces types de facteurs contributifs sont : 1) les facteurs interpersonnels ; 2) les facteurs individuels ; et 3) les facteurs liés au programme. Les facteurs interpersonnels renvoient à la qualité des relations interpersonnelles, à la perception de soutien social disponible, à l'inclusion ou l'exclusion au sein de l'équipe et à la valorisation individuelle. Les facteurs individuels incluent le plaisir et la performance individuelle et d'équipe. Les facteurs liés au programme sont le prestige du programme « Bien dans mes baskets » et les bénéfices perçus par les athlètes-étudiants de leur participation au programme.

#### Les composantes du sentiment d'appartenance

L'interaction et le cumul de certains des facteurs contributifs précédemment présentés semblent avoir pour effet d'engendrer trois conditions qui paraissent déterminantes de la construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et au programme « Bien dans mes baskets », soit : 1) le partage d'expériences communes significatives ; 2) la valorisation du basketball ; et 3) le climat de l'équipe et du programme.

Les conditions de développement du sentiment d'appartenance, ainsi que les relations entre les différents facteurs contributifs qui les engendrent, seront exposés en détail dans la section suivante (résultats).

Figure 1 - Cadre conceptuel : Processus de construction du sentiment d'appartenance



## Résultats et discussion

Dans un premier temps, il importe de souligner que tous les participants interviewés, peu importe la catégorie d'âge dans laquelle ils évoluent au sein de la structure sportive, ont affirmé ressentir une certaine fierté ou un sentiment d'appartenance à leur équipe des Dragons ou au programme BdmB. Voici ce que trois athlètes-étudiants de trois catégories d'âge différentes ont affirmé : « Je suis content parce que je fais partie de tous les Dragons » (A3), « Moi je suis fier de ça, fier du programme qu'on a à l'école » (C1), « Moi je m'identifie comme un Dragon. J'ai pas honte de dire que je suis un Dragon pis que je joue pour Jeanne-Mance » (J1). Quand nous avons demandé à un athlète-étudiant de la catégorie juvénile de nous parler de ce qu'il a le plus aimé de son expérience avec les Dragons, il répond :

L'appartenance. Le sentiment, le fait de sentir que t'appartiens à quelque chose, t'appartiens à un programme dont t'es fier, que les gens te respectent, que les gens ont de l'attention pour toi, ont du temps pour toi. (J5)

Bien que chacun d'entre eux ait vécu une expérience sportive qui lui est singulière, l'analyse des données a permis l'identification de trois conditions qui semblent jouer un rôle déterminant dans la construction du sentiment d'appartenance : 1) le partage d'expériences communes significatives, 2) la valorisation de la pratique du basketball au sein de BdmB, et 3) le climat de l'équipe et du programme BdmB.

### Trois conditions de développement du sentiment d'appartenance

Nous présenterons successivement chacune des trois conditions de développement du sentiment d'appartenance ainsi que les facteurs contributifs (voir figure 1; facteurs personnels, interpersonnel, et liés au programme) spécifiques qui semblent avoir joué un rôle plus marquant chez les participants.

*1) Le partage d'expériences communes significatives*

Les étudiants-athlètes vivent et partagent des expériences à travers les activités et interventions du programme, telles que les tournois, l'aide aux devoirs, le travail communautaire. En vivant des réussites ou des échecs, des joies ou des peines, ces expériences ont une charge émotionnelle partagée collectivement les rendant ainsi significatives au sein du groupe. C'est en vivant ces expériences que les athlètes-étudiants apprennent à se connaître, à créer des liens étroits auprès des membres de l'équipe. Un athlète-étudiant juvénile commente son expérience en tournoi :

Juste faire les tournois avec les Dragons, j'aime ça, on s'amuse en équipe, c'est comme si on était une famille. Alors on va ensemble dans une classe (...) c'est pas comme si tout le monde se dispersait partout, on reste toujours ensemble, on est toujours des amis. Je crois que ça va toujours rester dans ma tête ça. (J2)

Les expériences vécues collectivement semblent favoriser le développement d'un esprit de famille et un fort sentiment d'unité au sein des équipes et du programme BdmB. Afin de vérifier si c'est l'expérience vécue au sein des Dragons, et non l'implication dans le basketball, qui est significative, nous avons demandé aux participants « Si tu avais la chance de jouer avec une bonne équipe de basketball dans une autre école, quitterais-tu les Dragons? ». Deux participants de la catégorie d'âge juvénile affirment :

Non, parce qu'ici, avec tous les gars qui sont dans l'équipe de basket, ça fait longtemps qu'on se connaît. On a grandi ensemble tout au long du secondaire, ce n'est pas comme si on se connaît juste à l'école. On se connaît aussi en dehors. Après l'école on pratique dehors ensemble, on va à des fêtes ensemble, on est rendu comme des frères. Changer d'équipe de basket, non! (J4)

Par fierté, non. On a développé quelque chose d'autre. Ici c'est plus une famille, c'est vraiment différent des autres programmes. J'ai jamais vu ça nulle part ce que je vis ici. (...) La plupart des gars avec qui je joue, on se connaît depuis 4 ans. On fait presque tout ensemble, c'est mes chums pis mes coéquipiers en même temps. (J5)

Ces témoignages suggèrent que la participation au programme BdmB a permis aux participants de développer des relations interpersonnelles positives avec leurs pairs. Un cadet décrit ses coéquipiers en affirmant : « Sans exception, ils sont tous formidables. On niaise toujours ensemble, on a les mêmes goûts pour les filles aussi! [rires] (...) Puis on a la même passion : le basket. » (C4). Un coéquipier devient un ami, voire un « frère ». Un juvénile nous explique ce qu'est, selon lui, « un ami » :

Un ami, c'est quelqu'un à qui tu peux te confier. C'est une personne qui ne va pas te juger si tu lui dis quelque chose. Il va prendre le temps de t'écouter puis de te donner des solutions possibles à ton problème. C'est quelqu'un qui va savoir te respecter et sur qui tu peux compter. Pour moi, c'est ça un ami. (J6)

En plus d'être basées sur le respect, l'écoute, le partage d'affinités communes, les relations interpersonnelles de qualité semblent impliquer que les athlètes-étudiants sentent qu'il y a une grande disponibilité de soutien social de la part de leurs pairs. Un autre athlète-étudiant juvénile témoigne du soutien qu'il a reçu des personnes impliquées dans BdmB :

La fois qui est arrivée où j'ai vraiment senti de l'amour de la part du programme c'est quand j'ai perdu ma sœur aînée. Ça fait à peu près un an. C'était le 26 décembre, tout de suite après Noël. Je ne suis pas venu à l'école pendant un bon bout. Tout le programme a été touché à cause de cet événement-là. J'ai eu du support de tout le monde, c'est incroyable. C'était vraiment incroyable. J'ai eu du support de tout le monde, le directeur a été compréhensif, mes coachs, tout le monde compatissait avec moi. C'est vraiment touchant. (J5)

Les nombreux témoignages attestant le soutien social et la qualité des relations impersonnelles au sein de BdmB suggèrent que ces facteurs interpersonnels contribuent significativement au développement du sentiment d'appartenance. Ces résultats concordent avec ceux de Walseth (2006) qui a exploré de quelle manière la participation à un sport peut contribuer à la construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté et quels sont les éléments qui permettent son développement. L'auteure a

interviewé 21 jeunes femmes musulmanes, âgées de 16 à 25 ans, immigrantes de deuxième génération en Norvège. L'analyse des histoires de vie des participantes lui a permis de conclure qu'il y a trois facteurs inhérents à la pratique sportive qui ont favorisé le développement du sentiment d'appartenance : 1) l'implication sportive permettrait d'avoir accès à un soutien social; 2) l'implication sportive servirait d'échappatoire aux soucis quotidiens; 3) l'implication sportive permettrait aux participantes de développer une image positive de soi et de confirmer leur identité. Cependant, l'auteure souligne : « *sport participation may, under certain circumstances, contribute to minority youth's feeling of belonging. [...] However, it is important to emphasize that there is no automatic link between sport involvement and feeling of belonging* » (Walseth, 2006, p.460). Certaines participantes n'ont pas développé de sentiment d'appartenance parce qu'elles se sentaient socialement exclues de leur communauté ethnique en raison de leur implication sportive.

Selon les participants de BdmB, les relations de bonne qualité avec les coéquipiers font en sorte qu'ils se sentent davantage inclus au sein de leur groupe d'appartenance. Quand nous avons demandé « Qu'est-ce qui fait que tu as l'impression de faire partie de l'équipe ? », un atome répond : « C'est que je m'entends bien avec toutes les personnes de l'équipe et les coachs. Je m'entends avec tout le monde. » (A6). Un autre atome affirme :

Le programme Bien dans mes baskets, ça m'a apporté pas mal d'autres amis parce que sans le basket, je ne connaissais pas toute l'équipe. Ça apporte qu'on sent qu'on appartient à une gang qui est l'équipe. C'est comme, y'en a qui se font un gang de rue, nous on se fait une gang de sport (...) Les joueurs ne me rejettent pas. L'équipe, en dehors du basket, on est pas mal tout le temps ensemble. (A4)

Le sentiment d'inclusion à l'équipe et au programme est également un facteur interpersonnel qui semble contribuer au développement du sentiment d'appartenance. Bien que l'inclusion se fasse à travers une implication sportive parascolaire, nous pouvons



faire un parallèle avec les résultats de nombreuses études portant sur d'autres types d'activités sportives qui suggèrent que les interactions de qualité et les relations d'amitié favorisent l'inclusion au sein d'un groupe de pairs et le développement du sentiment d'appartenance à l'école (Hamm et Faircloth, 2005; Osterman, 2000). Hamm et Faircloth (2005) ont exploré le rôle de l'amitié dans le sentiment d'appartenance à l'école chez des étudiants de niveau secondaire. Les auteures affirment : « *extracurricular involvement has been indentified as an important component of a sense of school belonging; friends may be a key link to engage students in these activities, which reinforces their attachment to school.* » (Hamm et Faircloth, 2005, p.73) Elles ajoutent qu'un esprit de camaraderie se développe à travers les interactions de qualité entre les pairs, ce qui a pour effet de rendre les activités avec les pairs davantage agréables (Hamm et Faircloth, 2005). Sur la base d'une revue de littérature sur les relations sociales au sein de l'école, Osterman (2000) affirme :

*While we know some things about student interaction within classrooms and within friendship groups, we know very little about interaction among student outside of these boundaries. Existing research, however, suggest the following: 1) there are few opportunities for interactions among students during the school day, in class or out; 2) the frequency and quality of interaction both affect and is affected by one's sense of acceptance; and 3) aspects of school and classroom practice influence opportunities for interaction and students' sense of acceptance (Osterman, 2000, p.347)*

En plus d'être agréables, les activités au sein de BdmB deviennent des expériences partagées et collectivement significatives parce qu'elles dépassent le cadre de la classe et de l'école. Les athlètes-étudiants développent des relations de qualité et fréquentes avec leurs coéquipiers et, par le fait même, des camarades de classe qui deviennent des « amis » ou des « frères » avec qui ils partagent plusieurs occupations à l'extérieur du basketball. Ces relations interpersonnelles positives, basées sur le soutien social, semblent favoriser l'inclusion et l'appartenance à l'équipe, au programme et même à l'école.

Le fait qu'un plus grand nombre d'athlètes-étudiants juvéniles, par comparaison à ceux des autres catégories, ont souligné l'importance de partager des expériences communes significatives, et ce, sur plusieurs années, suggère que cette condition se construit de façon progressive dans le temps.

## *2) La valorisation de la pratique du basketball*

Dans le contexte de BdmB, la valorisation de la pratique du basketball est ressortie des témoignages comme une deuxième condition du développement du sentiment d'appartenance. Par valorisation de la pratique du basketball, nous entendons l'importance ou la priorité que les athlètes-étudiants accordent à la pratique du basketball dans leur échelle de valeur. Bon nombre d'athlètes-étudiants interviewés valorisent le basketball à un très haut niveau. Quand nous avons demandé quelle importance ils accordent au basketball, plusieurs athlètes-étudiants affirment qu'il prend une telle place dans leur quotidien qu'il devient un véritable « mode de vie », presque une nécessité. En voici quelques exemples :

Maintenant c'est comme un devoir. Je ne peux pas passer une semaine sans jouer au basket, ça me fait mal. (...) Je me sens comme obligé de jouer au basket mais c'est positif. Sans le basket, c'est plate. (...) Après ma famille, c'est le basket. Aucune raison n'est valable pour moi de ne pas jouer au basket. (J4)

La très grande valorisation du basket ne semble cependant pas exclusive aux athlètes-étudiants juvéniles car plusieurs participants des autres catégories accordent une importance similaire au basketball : « C'est important parce qu'après l'école, ou dès que je peux, je joue au basket. Je joue à peu près tous les soirs. » (A6); « C'est important au point qu'à chaque midi je vais jouer au basket ou m'entraîner au gym. » (C1); « C'est une bonne routine, c'est ça que j'aime. Je sais quand je me lève le matin que je vais avoir une pratique le soir ou un match alors c'est le fun. Toute la journée tu penses à ça puis t'as hâte que l'école finisse pour juste aller jouer » (J1).

Certains participants valorisent la pratique du basketball parce qu'elle leur permet d'en retirer de nombreux bénéfices, dont plusieurs sont spécifiques au programme BdmB. L'analyse a permis d'en identifier trois principaux. Premièrement, le basketball semble offrir aux athlètes une opportunité de se développer sur les plans physiques et tactiques : « Je joue au basket pour être en forme physiquement donc je peux faire du cardio, je peux m'entraîner au gym, puis moi j'aime ça être en forme » (J7) ; « Le basket ça m'aide beaucoup parce que tu développes beaucoup ta stratégie, c'est beaucoup un jeu de stratégie, t'as besoin beaucoup de ta tête » (J2).

Deuxièmement, le basketball est perçu par certains participants comme une forme de refuge ou d'échappatoire qui favorise un état de bien-être psychologique : « Quand je suis tanné, le basket ça me remonte le moral, ça m'aide à continuer. » (A2); un cadet abonde dans le même sens quand il dit : « En fait, oui [le basket] c'est très important pour moi, c'est vraiment un moyen de m'évader. Comme des fois quand j'ai des problèmes, j'embarque sur le court de basket pis c'est parti ! » (C2). Le fait de partager avec d'autres ce sentiment d'évasion rapproche les jeunes et contribue au sentiment d'appartenance à une même communauté locale, et à la distanciation à une communauté externe. Ce résultat rejoint une autre des conclusions de l'étude de Walseth (2006), à savoir que les membres d'une équipe qui perçoivent leur implication sportive comme un moyen de s'évader de leur réalité quotidienne sont davantage enclins à ressentir un sentiment d'appartenance.

Troisièmement, la pratique du basketball au sein du programme semble encourager le développement personnel des athlètes-étudiants. Certains d'entre eux affirment qu'ils sont plus responsables, autonomes et confiants depuis qu'ils font partie de BdmB :

[Le basketball] est une leçon de vie parce qu'ils nous apprennent à être responsables parce que dans la vie, si tu n'es pas responsable, tu ne vas pas aller très loin là. Pis aussi, ils

nous permettent d'être pas juste des jeunes mais plus des jeunes adultes. Ils nous préparent, quand l'école secondaire va être finie, à être autonomes pis de pas faire trop de conneries dans la rue (...) Ça m'apporte de l'autonomie, d'être plus confiant en moi-même, d'être capable de penser plus loin pis de ne pas avoir peur de ce que le monde pense de moi. (J4)

D'autres affirment qu'ils sont davantage organisés et ils ont appris à être ponctuels : « Au basket, on nous apprend à être organisé et je suis plus organisé. Avant mon casier n'était pas propre, je l'ai arrangé. J'arrivais tout le temps en retard et maintenant je n'arrive plus en retard. » (C3).

Ainsi, l'inclusion dans le programme BdmB semble avoir contribué au développement personnel des jeunes : « Je développe une autre maturité, une autre manière de voir les choses, une autre manière d'agir, un sentiment d'appartenance, une fierté, de la confiance en moi » (J5); « Ça m'a amené à devenir une meilleure personne. » (J2). Le basketball leur permet de se valoriser en tant qu'individu, tant à leurs yeux qu'aux yeux des gens qu'ils côtoient. Ces résultats relatifs aux bénéfices perçus sur le plan du développement personnel rejoignent de nombreux travaux qui suggèrent que le sport est un moyen susceptible de contribuer au développement positif des jeunes dans les domaines physiques, affectifs, sociaux et cognitifs (Danish & Nellen, 1997; Hartmann, 2003; Feldman & Matjasko, 2005; Bailey, 2006).

En plus de la perception de nombreux bénéfices, le prestige de BdmB est un autre facteur lié au programme qui semble influencer la valorisation du basketball. Le programme jouit de nombreuses ressources humaines et matérielles lui permettant d'offrir de nombreuses activités. Compte tenu que BdmB existe depuis près d'une dizaine d'années, le programme s'est construit une renommée et un prestige à l'échelle du Québec, voire même du Canada. Un athlète-étudiant juvénile souligne le prestige du programme en affirmant : « on est un des meilleurs programmes de basket au Québec, dans tous les

aspects (...) on a de l'aide académique, de l'aide pour la performance et le développement et du soutien » (J5). Un cadet confirme en disant : « Je me sens plus fier parce que le programme des Dragons, ça a vraiment évolué. Il y a des élèves des autres écoles qui veulent venir, juste pour jouer au basket. » (C1).

Le programme BdmB a une bonne réputation, entre autres, parce qu'il peut compter sur des entraîneurs ayant une formation spécialisée :

Mes entraîneurs, sont de très bons entraîneurs. Il y en a un qui a joué pour le Rouge et or en basketball, il y en a un autre qui s'est rendu à l'université, et il s'est déjà rendu au championnat canadien. C'est de très bons coachs. Les coachs juvéniles, c'est le président de Basket Québec qui le coach avec [nom du responsable], qui a remporté le championnat aux Jeux du Canada. Ce sont de très bons coachs, je suis très content de venir ici. » (C2)

Une athlète juvénile abonde dans le même sens :

C'est un bon programme, une bonne réputation aussi. Nos deux coachs cette année ont déjà coaché l'équipe du Québec. Ils ont beaucoup d'expérience. C'est l'un d'avoir des coachs avec de l'expérience, déjà qu'ils vont être capables de t'apprendre des choses, ils ont des contacts si tu veux continuer à jouer plus tard aussi, ça c'est le fun. (J1)

Les athlètes-étudiants se sentent privilégiés d'avoir un tel encadrement au sein du programme BdmB. Le prestige du programme contribue au fait que les athlètes-étudiants valorisent le basketball et qu'ils sont fiers d'y appartenir.

### *3) Le climat de l'équipe et du programme BdmB*

La troisième condition du développement du sentiment d'appartenance qui émerge de l'analyse des entretiens est le climat de l'équipe et du programme BdmB. Par climat nous référons aux divers éléments qui influencent l'atmosphère ou l'ambiance. Les participants ont été nombreux à relever l'importance de facteurs individuels et interpersonnels (voir

figure 1) qui semblent contribuer à un climat agréable. Ces derniers facteurs sont le plaisir, la performance et le sentiment d'inclusion au groupe.

Deux athlètes-étudiants juvéniles soulignent l'importance d'avoir du plaisir avec leurs coéquipiers quand ils parlent de l'atmosphère dans leur équipe : « Elle est très l'fun, très très très l'fun. J'ai beaucoup beaucoup beaucoup de plaisir avec mes camarades. » (J5); « Elle est le fun. Avec les gars, on a beaucoup de plaisir. On blague ensemble. Ça fait qu'on a beaucoup de chimie (...) c'est ça qui est bon. » (J6). De façon générale, tous les participants ont affirmé que le climat au sein de l'équipe et du programme est agréable. Cependant, la perception du climat au sein de l'équipe et l'impression d'avoir du plaisir semblent être influencés par le niveau de performance de l'équipe ou de l'athlète. Un athlète cadet nous parle de l'influence de la performance sur le climat de l'équipe :

Des fois c'est bien, des fois ça va pas. On rit entre nous et on est toujours ensemble mais des fois, on se chamaille aussi pour rien et on ne joue plus ensemble. C'est comme moitié-moitié. Si on gagne, on est content et si on perd, tout le monde va aller dans son coin. (C3)

Un cadet affirme « C'est sûr que des fois ça se sépare mais ça se regroupe toujours après. Surtout quand on perd un match, pis que les gars sont fâchés, nous on n'aime pas ça perdre. » (C1). En d'autres termes, quand le niveau de performance individuelle ou collective n'est pas à la hauteur des attentes du groupe, il semble que le climat devient temporairement moins agréable. Un juvénile abonde dans le même sens : « Quand je suis pas fier, ce qui m'énerve c'est quand je rate puis les joueurs chialent après moi. Ça c'est des trucs que j'aime pas beaucoup. » (J3). Une contre-performance semble même favoriser un sentiment d'exclusion au sein du groupe. Nous avons demandé aux participants s'ils ont déjà eu l'impression qu'ils ne faisaient pas partie de l'équipe, à cette question un juvénile a répondu :

Il y a des fois que oui, comme quand on perd un match plus ou moins important pis que tout le monde se chiale après. Tout le

monde fait leurs affaires de leurs côtés. Après tu te sens pas... tu te sens bizarre, t'es habitué que tout le monde soit ensemble, pis là, du jour au lendemain, plus personne est ensemble. (J4)

Inversement, une bonne performance semble favoriser un bon climat au sein de l'équipe ainsi qu'un sentiment de fierté à l'égard de l'équipe et du programme. Un juvénile affirme :

Je dis que je suis dans un programme qui est exceptionnel, y'a des gens qui nous aident, on est fort, on gagne nos matchs. Cette année on a fini la 2e meilleure équipe de la province, c'est pas rien. Être 2e meilleure équipe de la province, on gagne un autre type de fierté qu'on peut avoir. (J5)

Un athlète-étudiant de la catégorie atome souligne aussi les accomplissements de son équipe :

On a gagné « équipe éthique de l'année » sur à peu près 812 équipes. Ça fait que ça, je suis vraiment fier de ça. Y'a aussi, dans le tournoi à Gatineau, on s'est rendu en finale (...) Dans notre ligue à nous, j'ai été quand même fier, on jouait contre les premiers du classement général et on a perdu par 3 points en demi-finale. C'est vraiment les 2-3 affaires de l'équipe dont je suis le plus fier (A4)

Un athlète-étudiant juvénile souligne l'importance du climat de l'équipe et du programme comme condition de développement du sentiment d'appartenance quand il affirme : « Cette année, ça a vraiment été ma meilleure année de toutes mes années à ESJM parce que j'ai vraiment senti l'esprit d'équipe en nous. » (J6). Le rôle que joue le plaisir dans le climat de l'équipe, tel que rapporté par les participants, rejoint les résultats de MacDonald et al. (2011) qui affirment que le plaisir à pratiquer un sport contribue au maintien de la participation sportive. Dans le cas de BdmB, le fait qu'un jeune ait du plaisir à jouer au basketball favoriserait le maintien de son engagement sportif et pourrait, en conséquence, contribuer au développement du sentiment d'appartenance qui se construit lui aussi dans le temps. Cependant, nos résultats suggèrent que le plaisir à jouer au

basketball semble être très souvent influencé par le niveau de performance individuelle et de l'équipe; en conséquence, ce dernier affectera lui aussi le climat de l'équipe.

Bref, c'est la combinaison et l'interaction de nombreux facteurs individuels, interpersonnels et liés au programme qui paraissent contribuer à la construction des trois conditions de développement du sentiment d'appartenance, soit le partage d'expériences communes significatives, la valorisation du basketball et le climat de l'équipe et du programme.

#### Le lien entre le sentiment d'appartenance à l'équipe et le sentiment d'appartenance à l'école

Pour la plupart athlètes-étudiants, il y a un lien indissociable entre le basketball et la vie scolaire. Le sentiment d'appartenance à l'école inclut le sentiment d'appartenance à l'équipe et au programme. Les participants ne font pas de distinction entre les deux. Ils sont fiers et ont du plaisir à l'école parce qu'ils jouent au basketball. La réponse d'un participant juvénile évoque une forme de symbiose entre l'école et l'équipe de basketball : « Ça fait quatre ans que je suis ici, t'es fier de représenter ton école. Je suis content de représenter mon équipe (...) je vais à l'école avec ma veste Jeanne-Mance des Dragons puis je suis content de la porter. » (J2). Quand nous avons demandé à un athlète de la catégorie cadet s'il aimerait porter une veste à l'effigie des Dragons (exclusivement réservée aux juvéniles), il répond : « Ouais, j'aurais pas honte. J'aime bien mon équipe, mon école » (C6). Nous l'avons relancé en lui demandant s'il aimerait mieux représenter son équipe de basketball ou l'École secondaire Jeanne-Mance, il répond : « Mon équipe de basket qui est à l'école Jeanne-Mance » (C6).

Nous avons tenté par différentes relances de repérer comment le fait de participer à un programme de basketball pouvait influencer le sentiment d'appartenance à l'école.



Toutefois, aucune des réponses des jeunes n'a permis de distinguer le sentiment d'appartenance à l'équipe et de celui à l'école. Le fait qu'il y ait un caractère indissociable entre le basketball et la vie scolaire peut avoir des retombées pratiques importantes. Dans de nombreux programmes sportifs parascolaires (par ex. le programme Sport-études), il est fréquent que des élèves en difficulté ou en échec scolaire soient privés de leur participation aux activités sportives parascolaires, et ce, jusqu'à ce qu'ils ne soient plus en difficulté ou en échec. Cette stratégie utilisant la privation de pratique sportive pour motiver l'engagement scolaire est contraire à la philosophie de BdmB. Ce programme croit plutôt que, dans le cas des étudiants à risque de décrochage scolaire et de délinquance, appliquer ce principe de fonctionnement pourrait avoir des effets indésirables non-intentionnels. Priver ces jeunes de jouer au basketball parce qu'ils sont en échec équivaldrait à leur retirer la principale expérience positive de leur vie scolaire, et ainsi favoriserait le décrochage. En d'autres termes, leur enlever le basketball les priverait du réseau social dans lequel ils se sentent acceptés, valorisés, inclus, soutenus et encouragés.

Les témoignages qui suivent attestent de l'importance du basketball dans la vie scolaire des participants : « Toutes les choses dont je suis fier à l'école, la plupart du temps, c'est grâce au basket » (J1); « Toute ma vie à l'école est reliée au programme » (J5).

Pour certains athlètes-étudiants, le basketball paraît agir comme levier à la motivation scolaire. Leur participation au programme BdmB rend la perception de leur expérience scolaire davantage positive. Plusieurs athlètes-étudiants affirment que le basketball les motive à persévérer à l'école et à poursuivre des études postsecondaires : « Si tu penses à lâcher l'école, t'as du sport, ça va t'encourager à rester à l'école et continuer » (A2), « Le basket c'est vraiment mon sport préféré, si j'avais pas pu aller dans une équipe de basket, j'aurais moins aimé aller à l'école. » (A4), « Mais déjà qu'ils te suivent avec l'école dans le programme c'est déjà un gros point parce que ça m'a aidé, ça m'a encouragé à persévérer » (A5).

à l'école. Si non, je ne pourrais pas faire l'équipe de basket et avoir une bonne moyenne » (C1). Les athlètes-étudiants développent leur sentiment d'appartenance à l'école à travers la pratique du basketball qui, à son tour, semble favoriser la motivation scolaire.

De nombreuses recherches ont établi des liens statistiquement significatifs entre le sentiment d'appartenance à l'école et la motivation scolaire (Goodenow, 1993; Goodenow et Grady, 1999; Anderman, 2003; Sanchez et al., 2005; Freeman, 2007). Cependant, les témoignages recueillis suggèrent que, dans le cas de jeunes à risque, c'est l'intervention psychosociale en contexte sportif parascolaire ainsi qu'un suivi académique qui semblent déterminants du développement du sentiment d'appartenance à l'école. Dans le cas particulier de BdmB, le sport peut s'avérer un moyen prometteur pour favoriser la motivation scolaire.

Les aspirations des athlètes-étudiants à progresser dans la structure de compétition du basketball, c'est-à-dire à atteindre le niveau collégial, voire même universitaire, implique qu'ils doivent terminer leurs études secondaires. Les participants de BdmB sont très nombreux à nous avoir fait part de leur rêve à jouer dans un niveau de compétition plus élevé. Voici comment un athlète-étudiant juvénile perçoit le lien entre le basketball et ses aspirations postsecondaires :

« Si tu veux rentrer au cégep, il faut que t'aies les notes. Si tu coules tes cours, tu pourras pas jouer au basket plus tard. Dans le fond, t'es obligé d'aller à l'école, t'es obligé de te forcer pour tes études comme si tu te forçais au basket. » (J7)

Le fait que les athlètes-étudiants associent leurs rêves sportifs à leur cheminement scolaire rejoint les résultats d'Adelabu (2007) qui a exploré la relation entre le sentiment d'appartenance à l'école, la perspective temporelle (*time perspective*), et la réussite scolaire. L'auteure a trouvé que les étudiants qui ont un sentiment d'appartenance élevé et qui prennent en compte leurs aspirations futures dans leurs décisions présentes

performent mieux que les étudiants qui ne pensent qu'au présent et qui ont un sentiment d'appartenance relativement faible (Adelabu, 2007, pp.533-534). À nouveau, dans le cas de BdmB, le basketball jumelé à une intervention psychosociale peut être un moyen efficace pour aider les athlètes-étudiants à faire le lien entre leurs cheminements sportif et scolaire. Ainsi, les jeunes à risque de décrochage qui ont par ailleurs un sentiment élevé d'appartenance à l'équipe et à l'école et qui mettent en perspective leur avenir tant sportif que scolaire, seraient plus enclins à persévérer.

### **Conclusion**

En conclusion, nous soulignons trois principales contributions de cette étude. La première est l'identification de divers éléments constitutifs du processus de construction du sentiment d'appartenance. L'analyse des entretiens auprès de 21 athlètes-étudiants de BdmB a permis l'identification de trois conditions qui paraissent jouer un rôle déterminant dans la construction du sentiment d'appartenance : 1) le partage d'expériences communes significatives, 2) la valorisation de la pratique du basketball au sein de BdmB, et 3) le climat de l'équipe et du programme BdmB. Ces conditions découlent de l'interaction et du cumul de nombreux facteurs individuels, interpersonnels et de facteurs liés au programme. En outre, la comparaison des groupes d'âge a permis de mettre en lumière que le sentiment d'appartenance se construit de façon progressive dans le temps via le cumul d'expériences communes positives. La seconde contribution de cette recherche est qu'elle a permis d'explorer le lien entre le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école. Pour certains athlètes, le basketball parascolaire semble favoriser la motivation scolaire. Pour plusieurs, le sentiment d'appartenance à l'équipe est indissociable du sentiment d'appartenance à l'école. La pratique de ce sport parascolaire devient, et ce, sans équivoque, un élément positif de la vie scolaire. Cependant, pour paraphraser Walseth (2006), il est important de rappeler que le lien entre la pratique sportive parascolaire et le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école ne se fait pas de façon

automatique. Une intervention psychosociale ainsi qu'un suivi académique dans le cadre d'un programme sportif, tel que BdMB, seraient favorables au développement du sentiment d'appartenance à l'école. En dernier lieu, notre démarche est une des rares à explorer la construction du sentiment d'appartenance chez des jeunes à risque de décrochage scolaire et de délinquance.

Notre recherche exploratoire comporte par ailleurs certaines limites. La première a trait au fait qu'il est difficile de distinguer les effets du programme des effets de l'acquisition d'une certaine maturité chez les adolescents. Est-ce le programme qui contribue à la motivation scolaire, le fait que les adolescents vieillissent et gagnent en maturité, ou encore une combinaison des deux? Une seconde limite renvoie à la désirabilité sociale qui a pu jouer dans le contexte de l'entretien face à face réalisé en milieu scolaire.

Des recherches futures pourraient mesurer et comparer le sentiment d'appartenance à l'école de divers groupes de jeunes tels que les étudiants impliqués dans un sport parascolaire jumelé à une intervention psychosociale, les étudiants impliqués dans un sport parascolaire sans intervention psychosociale, et les étudiants qui n'ont pas d'intervention psychosociale et/ou qui ne participent pas à des activités parascolaires. Une telle étude comparative permettrait de cerner les effets de la pratique du sport parascolaire et de l'intervention psychosociale sur le sentiment d'appartenance.

Enfin, nos travaux peuvent avoir certaines retombées pratiques. Les entraîneurs, coordonnateurs de programmes sportifs, professeurs et divers intervenants gagneraient à tenir compte de ces résultats dans leurs interventions auprès des jeunes à risque de délinquance et de décrochage scolaire. Lorsqu'un adolescent éprouve des difficultés à l'école, les pratiques courantes tendent à lui retirer le privilège de pratiquer son sport. Nos résultats suggèrent que la pratique sportive peut être une source de motivation à

l'école. Les intervenants pourraient se servir de cet outil pour susciter davantage la persévérance scolaire chez des jeunes à risque de décrochage.

## Références

- Adelabu, D.H. (2007). Time Perspective and School Membership as Correlates to Academic Achievement Among African American Adolescents, *Adolescence*, 42 (167) : 525-538.
- Anderman, L.H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictor of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging, *The Journal of Experimental Education*, 72 (1) : 5-22.
- Battistich, V.; Solomon, D.; Kim, D.; Watson, M.; Schaps, E. (1995). School as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives and Performance: A Multilevel Analysis, *American Educational Research Journal*, 32 (3) : 627-658.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes, *Journal of School Health*, 76(8) : 397-401.
- Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance. (2009). *Quartier à la loupe : un portrait pour l'action, Portrait de la population du territoire du CSSS Jeanne-Mance*. Montréal, Canada : Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. Ch. 9 dans N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research Vol. 2*, pp. 509-535. Sage.
- Charon, J. M. (2004). *Symbolic Interactionism: An Introduction, An Interpretation, An Integration* (eighth edition), New Jersey: Pearson Prentice Hall, 242p.
- Danish, S. J. & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at-risk youth, *Quest*, 4 : 100-113.
- Faircloth, B.S.; Hamm, J.V. (2005). Sense of Belonging Among High School Students Representing 4 Ethnic Groups, *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (4) : 293-309.

- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions, *Review of Educational Research*, 75(2) : 159-210.
- Freeman, T.H.; Anderman, L.H.; Jensen, J.M. (2007). Sense of Belonging in College Freshman at the Classroom and Campus Levels, *The Journal of Experimental Education*, 75 (3) : 203-220.
- Goodenow, C.; Grady, K.E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students, *The Journal of Experimental Education*, 62 (1) : 60-71.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement, *The Journal of Early Adolescence*, 13 (21) : 21-42.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover?, *Recherches Qualitatives*, 26 (1) : 32-50.
- Hamm, J.V.; Faircloth B.S. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging, *New Direction For Child and Adolescent Developpement*, no. 107 : 61-78.
- Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: a view from the grassroots, *Quest*, 55 : 118-140.
- Holt, N.L; Tamminen, K.A.; Tink, L.N.; Black, D.E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation, *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1 (2) : 160-175.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans Poupart, J. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin, pp. 309-340.

- MacDonald, D.J.; Côté, J.; Eys, M.; Deakin, J. (2011). The Role of Enjoyment and Motivational Climate in Relation to the Personal Development of Team Sport Athletes, *The Sport Psychologist*, 25: 32-46.
- Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec.  
<http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>, consulté le 13 août 2011.
- McMahon, S.D.; Wernsman, S.R. (2009). The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth- and Fifth-Grade Students, *The Elementary School Journal*, 109 (3) : 267-281.
- Osterman, K.F. (2000). Students Need for Belonging in the School Community, *Review of Educational Research*, 70 : 323-367.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>rd</sup> edition), Thousand Oaks: Sage Publications, 598p.
- Sanchez, B.; Colon, Y.; Esparza, P. (2005). The Role of Sense of School Belonging and Gender in the Academic Adjustment of Latino Adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6) : 619-628.
- Walseth, K. (2006). Sport and Belonging, *International Review for the Sociology of Sport*, 41(3) : 447-464.



## CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente étude visait à contribuer à la compréhension du processus de construction du sentiment d'appartenance en ciblant des jeunes faisant partie d'un programme d'intervention psychosociale utilisant le sport parascolaire comme outil d'intervention. Elle avait comme objectifs spécifiques : 1) d'explorer le processus de construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école chez des athlètes-étudiants issus d'un milieu à risque de décrochage scolaire et de délinquance et, 2) d'examiner le lien entre le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école.

Nos résultats ont permis l'identification de trois conditions qui paraissent jouer un rôle déterminant dans la construction du sentiment d'appartenance : 1) le partage d'expériences communes significatives, 2) la valorisation de la pratique du basketball au sein de BdmB, et 3) le climat de l'équipe et du programme BdmB. Ces conditions découlent de l'interaction et du cumul de nombreux facteurs individuels, interpersonnels et de facteurs liés au programme. En outre, la comparaison des groupes d'âge a permis de mettre en lumière que le sentiment d'appartenance se construit de façon progressive dans le temps grâce au cumul d'expériences communes positives. Nous avons également exploré le lien entre le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école. Pour certains athlètes, le basketball parascolaire semble favoriser la motivation scolaire. Pour plusieurs, le sentiment d'appartenance à l'équipe est indissociable du sentiment d'appartenance à l'école.

La pratique de ce sport parascolaire devient, et ce, sans équivoque, un élément positif de la vie scolaire. Cependant, pour paraphraser Walseth (2006), il est important de rappeler que le lien entre la pratique sportive parascolaire et le sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école ne se fait pas de façon automatique. Une intervention psychosociale

ainsi que qu'un suivi académique dans le cadre d'un programme sportif, tel que Bdmb, seraient favorables au développement du sentiment d'appartenance à l'école.

Notre recherche exploratoire comporte par ailleurs certaines limites. La première a trait au fait qu'il est difficile distinguer les effets du programme des effets de l'acquisition d'une certaine maturité chez les adolescents. Est-ce le programme qui contribue à la motivation scolaire, ou est-ce le fait que les adolescents vieillissent et gagnent en maturité, ou encore une combinaison des deux? Une seconde limite a trait à la désirabilité sociale qui a pu jouer dans le contexte de l'entretien face à face réalisé en milieu scolaire. Des recherches futures pourraient mesurer et comparer le sentiment d'appartenance à l'école de divers groupes de jeunes tels que les étudiants impliqués dans un sport parascolaire jumelé à une intervention psychosociale, les étudiants impliqués dans un sport parascolaire sans intervention psychosociale, et les étudiants qui n'ont pas d'intervention psychosociale et/ou qui ne participent pas à des activités parascolaires. Une telle étude comparative permettrait de cerner les effets de la pratique du sport parascolaire et de l'intervention psychosociale sur le sentiment d'appartenance.

Enfin, nos travaux peuvent avoir certaines retombées pratiques. Les entraîneurs, coordonnateurs de programmes sportifs, professeurs et divers intervenants gagneraient à tenir compte de ces résultats dans leurs interventions auprès des jeunes à risque de délinquance et de décrochage scolaire. Lorsqu'un adolescent éprouve des difficultés à l'école, les pratiques courantes tendent à lui retirer le privilège de pratiquer son sport. Nos résultats suggèrent que la pratique sportive peut être une source de motivation à l'école. Les intervenants pourraient se servir de cet outil pour susciter davantage la persévérance scolaire chez des jeunes à risque de décrochage.

## Bibliographie

- Adelabu, D.H. (2007). Time Perspective and School Membership as Correlates to Academic Achievement Among African American Adolescents, *Adolescence*, 42 (167) : 525-538.
- Anderman, L.H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictor of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging, *The Journal of Experimental Education*, 72 (1) : 5-22.
- Battistich, V.; Solomon, D.; Kim, D.; Watson, M.; Schaps, E. (1995). School as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives and Performance: A Multilevel Analysis, *American Educational Research Journal*, 32 (3) : 627-658.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes, *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Baumeister, R.F.; Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachment as a Fundamental Human Motivation, *Psychological Bulletin*, 117 (3) : 497-529.
- Bridgeland, J.M.; Dilulio, J.J.; Morison, K.B. (2006). *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation, 44p.
- Caron, A.V.; Chelladurai, P. (1981). The Dynamics of Group Cohesion in Sport, *Journal of Sport Psychology*, 3 : 123-139.
- Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance. (2009). *Quartier à la loupe : un portrait pour l'action, Portrait de la population du territoire du CSSS Jeanne-Mance*. Montréal, Canada : Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. Ch. 9 dans N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research Vol. 2*, pp. 509-535. Sage.

- Charon, J. M. (2004). *Symbolic Interactionism: An Introduction, An Interpretation, An Integration* (eighth edition), New Jersey: Pearson Prentice Hall, 242p.
- Danish, S. J. & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at-risk youth, *Quest*, 49, 100-113.
- Faircloth, B.S.; Hamm, J.V. (2005). Sense of Belonging Among High School Students Representing 4 Ethnic Groups, *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (4) : 293-309.
- Faircloth, B.S.; Hamm, J.V. (2011). The Dynamic Reality of Adolescent Peer Networks and Sense of Belonging, *Merill-Palmer Quaterly*, 57 (1) : 48-72.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions, *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Freeman, T.H.; Anderman, L.H.; Jensen, J.M. (2007). Sense of Belonging in College Freshman at the Classroom and Campus Levels, *The Journal of Experimental Education*, 75 (3) : 203-220.
- Griffin, C.P. (2008). The Usual Suspects: Cultivating a Sense of Belonging in At-Risk Boys, thèse de doctorat (Éducation), Hofstra University, 224 p.
- Goodenow, C.; Grady, K.E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students, *The Journal of Experimental Education*, 62 (1) : 60-71.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement, *The Journal of Early Adolescence*, 13 (21) : 21-42.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover?, *Recherches Qualitatives*, 26 (1) : 32-50.
- Hale, C.J.; Hannum, J.W.; Espelage, D.L. (2005). Social Support and Physical Health : The Importance of Belonging, *Journal of American College Health*, 53 (6) : 276-284.

- Hamm, J.V.; Faircloth B.S. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging, *New Direction For Child and Adolescent Development*, no. 107 : 61-78.
- Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: a view from the grassroots, *Quest*, 55, 118-140.
- Hoffman, M.; Richmond, J.; Morrow, J.; Salomone, K. (2002). Investigating "Sense of Belonging" in First-Year College Students, *J. College Student Retention*, 4(3) : 227-256.
- Holt, N.L; Tamminen, K.A.; Tink, L.N.; Black, D.E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation, *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1 (2) : 160-175.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans Poupart, J. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin, pp.309-340.
- MacDonal, D.J.; Côté, J.; Eys, M.; Deakin, J. (2011). The Role of Enjoyment and Motivational Climate in Relation to the Personal Development of Team Sport Athletes, *The Sport Psychologist*, 25: 32-46.
- MacPhail, A.; Kirk, D.; Kinchin, G. (2004). Sport Education: Promoting Team Affiliation Through Physical Education, *Journal of Teaching Education*, 23: 106-122.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*, New York, Harper & Row, 293p.
- Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. Disponible en ligne. <http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>; consulté le 13 août 2011.

- McMahon, S.D.; Wernsman, S.R. (2009). The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth- and Fifth-Grade Students, *The Elementary School Journal*, 109 (3) : 267-281.
- Newman B.M.; Lohman, B.J.; Newman, P.R. (2007). Peer Group Membership and a Sense of Belonging: Their Relationship to Adolescent Behavior Problems, *Adolescence*, 42 (166) : 241-263.
- Osterman, K.F. (2000). Students Need for Belonging in the School Community, *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>rd</sup> edition), Thousand Oaks: Sage Publications, 598p.
- Sanchez, B.; Colon, Y.; Esparza, P. (2005). The Role of Sense of School Belonging and Gender in the Academic Adjustment of Latino Adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6) : 619-628.
- Walseth, K. (2006). Sport and Belonging, *International Review for the Sociology of Sport*, 41(3): 447-464.
- Xin Ma (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?, *The Journal of Educational Research*, 96 (6) : 340-349.

## ANNEXE A



Centre de santé et de services sociaux  
Jeanne-Mance



Centre affilié universitaire

### Renseignements sur l'étude et Formulaire d'acceptation d'y participer

**TITRE DE L'ÉTUDE :** Recherche évaluative du programme « Bien dans mes baskets »

**Chercheure responsable :** Suzanne Laberge, Ph.D. Département de kinésiologie,  
Université de Montréal, C.P. 6128 succ. Centre-ville,  
Montréal QC, H3C 3J7

**Tél. :** XXX-XXX-XXXX ;

**Courriel :** XXXXX

**Source de financement :** CSSS Jeanne-Mance

#### **Objectif de l'étude**

Le projet de recherche pour lequel nous sollicitons votre participation vise à évaluer les effets du programme « Bien dans mes baskets » sur différentes habiletés de vie personnelles et interpersonnelles des jeunes qui y participent.

#### **Votre participation**

Vous faites partie d'un échantillon de 35 athlètes-élèves pris au hasard parmi les équipes du programme « Bien dans mes basket ». La collaboration que nous sollicitons auprès de

vous consiste à participer à un entretien avec un chercheur. Cet entretien portera sur vos expériences et vos apprentissages au sein de votre équipe. Cet entretien sera d'une durée de 30 à 45 minutes et aura lieu, à votre choix, avant ou après un entraînement de basket. Il sera enregistré sur bande audio afin de faciliter notre travail d'analyse. Vous êtes libre d'accepter ou de refuser, sans conséquence négative en cas de refus et sans avoir à justifier votre décision. Pour vous remercier de votre participation, nous vous accorderons une heure d'engagement communautaire relié au programme *Bien dans mes baskets*.

### **Confidentialité**

Les enregistrements audio seront transcrits et les noms seront remplacés par un code confidentiel. Aucun nom et aucune autre information permettant de vous reconnaître n'apparaîtront dans les transcriptions des entretiens ni dans les résultats de l'étude. Seuls la chercheuse responsable et les assistants de recherche auront accès aux transcriptions codées. Le co-chercheur de l'étude, monsieur Martin Dusseault, et toute personne intéressée aux résultats de l'étude (y compris les athlètes-étudiants de « Bien dans mes baskets ») n'auront accès qu'aux résultats globaux. Les enregistrements audio seront détruits dès que la transcription sera terminée; les transcriptions codées seront conservées pour une période de sept (7) ans après la fin du projet, puis seront détruites par la chercheuse responsable.

### **Si vous avez des questions**

Si vous avez des questions concernant cette recherche, veuillez contacter Suzanne Laberge, professeure au département de kinésiologie au no. de tél. XXX-XXX-XXXX ou à l'adresse [XXXXX](#). Vous pouvez également contacter la Commissaire aux plaintes du CSSS Jeanne-Mance, madame Nadine Mailloux, au numéro de téléphone XXX-XXX-XXXX, poste XXXX.

**SUITE AU VERSO**



<b>Acceptation de participer à l'étude</b>
--

**Note :**

Les recherches avec des humains requièrent le consentement écrit des participant-e-s. Cette exigence ne signifie pas que la recherche dont il est ici question comporte nécessairement un risque. En raison du respect auquel ont droit les personnes qui participent à la recherche, les universités et les organismes qui subventionnent les recherches rendent obligatoire l'obtention du consentement écrit des participants aux projets de recherche.

**Consentement**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir obtenu les réponses à mes questions concernant ma participation à cette recherche. Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette étude et j'accepte que cet entretien soit enregistré sur bande audio. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans que cela ait des conséquences négatives pour moi et sans devoir justifier ma décision.

---

Nom de l'élève

---

Signature de l'élève

---

Date

---

Nom de l'intervieweur

---

Signature de l'intervieweur

---

Date

## ANNEXE B

Centre de santé et de services sociaux  
de la Montagne

### CERTIFICAT DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

Établissements concernés par ce certificat : CSSS de la Montagne  
CSSS de Jeanne-Mance

Le 1<sup>er</sup> avril 2010

Suzanne Laberge  
Département de kinésiologie  
Université de Montréal  
C. P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal (Québec) H3C 3J7

**Objet : R 629-18.02.10 : Recherche évaluative du programme *Bien dans mes baskets*  
(Madame Suzanne Laberge, PhD)**

Dr Laberge,

Le projet cité en rubrique a été évalué par le comité plénier lors de la réunion du 18 février 2010.

Suite aux précisions et aux changements que vous avez apportés, il me fait plaisir de vous informer que le projet cité en rubrique a été approuvé, quant à sa forme et son contenu actuels.

#### Liste des documents évalués :

- Demande d'évaluation initiale d'un projet de recherche au CÉR (formulaire révisé – mars 2010)
- Lettre d'autorisation de la direction de l'École secondaire Jeanne-Mance, signée Andrée Marquis (2009-11-01)
- Courriel d'autorisation de la démarche, signée Andrée Marquis (2010-03-19)
- Lettre de Suzanne Laberge à Marie Hirtle : Réponses aux questions et suggestions du Comité d'éthique (2010-03-30)
- Lettre de Mari-Ève Roger à Suzanne Laberge : Demande de recherche à la Commission scolaire de Montréal (2010-03-21)
- Évaluation scientifique – Évaluateur # 1 (2010-02-15)
- Évaluation scientifique – Évaluateur # 2 (2010-02-17)
- Protocole éthique de l'Université de Montréal (2008-12-16)
- Protocole de recherche (version révisée – mars 2010)
- Demande d'évaluation financière (version révisée – mars 2010)
- Information aux parents concernant une étude auprès des élèves de secondaire 1, 2 et 5 (sans date)

  
CENTRE AFFILIÉ  
UNIVERSITAIRE  
AFFILIÉ À  
L'UNIVERSITÉ  
MCGILL

CLSC DE CÔTE-DES-NEIGES  
5700, chemin de la Côte-des-Neiges  
Montréal (Québec)  
H3T 2A8  
(514) 731-8531

CLSC MÉTRO  
1881, boul. de Maisonneuve O.  
Bureau 500  
Montréal (Québec)  
H3H 1J9  
(514) 934-0354

CLSC DE PARC-EXTENSION  
7085, rue Hutchison  
Montréal (Québec)  
H3N 1Y9  
(514) 273-9591

  
Coalition canadienne  
pour un système de  
santé équilibré

- Demande d'autorisation parentale pour une étude (sans date)
- Renseignements sur l'étude et Formulaire d'acceptation d'y participer [Formulaire d'assentiment pour les athlètes-étudiants du programme Bine dans mes baskets faisant partie des équipes suivantes : Atomes (garçons), Cadets (garçons), Juvéniles (garçons), Benjamins (filles) et Juvéniles (filles)] (sans date)
- Renseignements sur l'étude et formulaire de consentement [ Formulaire de consentement pour les instructeurs-intervenants] (sans date)
- Parle-nous de toi et de tes relations avec les autres (sans date)
- Renseignements sur l'étude et formulaire de consentement [Formulaire de consentement pour les anciens et anciennes du programme «Bien dans mes baskets»] (sans date)
- Guide d'entretien auprès des instructeurs-intervenants (sans date)
- Guide d'entretien auprès des anciens/anciennes (sans date)
- Guide d'entretien auprès des athlètes-étudiants/es actuels (sans date)
- Lettre de M. Martin Dusseault, coordonnateur du Programme «Bien dans mes baskets» (2010-02-01)

Il est entendu que vous vous engagez aux termes suivants :

1. Si, au cours du déroulement du projet, un changement relatif aux éléments suivants :
  - Méthodologie utilisée;
  - Critères d'inclusion et d'exclusion des sujets de recherche;
  - Formulaire de consentement ou tout autre document remis pour cette demande de recherche;
 ou si un événement externe défavorable à l'avancement du projet et/ou si une information pouvant avoir une incidence sur le désir de participer des sujets devaient survenir au cours du déroulement du projet, le chercheur devra en aviser, dans les plus brefs délais, le Comité d'éthique de la recherche et ce, sous la forme d'un rapport d'étape.
2. Afin de se conformer à une exigence du ministère de la Santé et des Services sociaux de mettre en place un mécanisme permettant de retracer les personnes qui prêtent leur concours à des activités de recherche, nous vous rappelons que vous devez maintenir une liste de sujets de recherche qui comprend notamment les informations suivantes : le nom ou système de codification en tenant lieu, les coordonnées permettant de retracer la personne, le numéro de projet et la date de début et de fin de participation. Les mesures de protection de la confidentialité s'appliqueront à cette liste.
3. Ce certificat est valide pour une période d'un (1) an à compter de la date de son émission. Un mois avant l'expiration de ce délai, le chercheur devra soit aviser le Comité d'éthique de la recherche de la fin du projet de recherche, soit soumettre une demande de renouvellement de ce certificat (voir **Rapport** envoyé par courriel). Les faits justifiant la fin du projet ou le renouvellement de la présente seront alors mentionnés.
4. Ce certificat d'éthique est valable dans les sites de recrutement qui font partie du CSSS Jeanne-Mance, selon l'entente d'évaluation conjointe. Pour ce qui est des autres sites, votre projet pourra procéder dès que ces sites auront effectué leur propre évaluation ou feront leur le présent certificat par une approbation administrative.

5. Avant de mettre en œuvre votre étude au CSSS Jeanne-Mance, vous devez aviser Mme Christiane Gendron au [ ] de la date du début de vos travaux de recherches.

Nous vous prions d'agréer, Dr Laberge, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

p.j. (rapport)

cc. Madame Lucie Biron, présidente du CÉR du CSSS Jeanne-Mance  
Madame Christine Brassard, secrétaire du Comité d'éthique de la recherche du CSSS Jeanne-Mance  
Madame Christiane Gendron, coordonnatrice de l'enseignement et de la recherche du CSSS Jeanne-Mance

## ANNEXE C

### GUIDE D'ENTRETIEN

Numéro d'identification du participant :

Nom de l'interviewer : Marc Langlois

Lieu de l'entretien :

Date de l'entretien :

### INTRODUCTION

- Salutations, mise en marche de l'appareil d'enregistrement (test)
- Rappel de l'objectif de l'entretien (informations sur les thèmes de l'entretien et durée prévue de l'entretien)
- Demande de consentement à l'enregistrement
- Vérification de l'enregistrement et remise en marche de l'appareil

### PREMIÈRE PARTIE : PRÉAMBULE

*Objectif : Questions de réchauffement afin de créer un lien de confiance avec la personne interviewé.*

1. **Ça fait combien de temps que tu viens à l'École secondaire Jeanne-Mance (ESJM)? Tu es en quelle année?**

Relance 1 : Pourquoi as-tu choisi d'aller à ESJM?

## 2. Ça fait combien de temps que tu joues au basketball?

Relance 1 : Pourquoi as-tu décidé de jouer au basketball? Qu'est-ce qui t'as attiré vers le programme Bien dans mes baskets (BdmB)?

Relance 2 : Comment as-tu connu le programme BdmB?

Relance 3 : Connaissais-tu des gens qui avaient déjà participé au programme ou qui voulaient s'y inscrire?

Relance 4 : Est-ce quelqu'un d'autre qui t'a incité ou encouragé à t'inscrire dans BDMB?

## DEUXIÈME PARTIE : SENTIMENT D'APPARTENANCE ET BASKETBALL

*Objectif : Comprendre la valorisation du basketball et les perceptions du climat, du sentiment d'inclusion et d'exclusion à l'équipe.*

### 1. Est-ce que c'est important pour toi de jouer au basketball?

Relance 1 : Si quelqu'un comme tes parents ou la directrice de l'école t'obligeait à lâcher l'équipe de basketball, comment réagirais-tu?

Relance 2 : Si tu avais la chance de jouer avec une autre équipe de basketball, le ferais-tu? Si oui, pourquoi? Qu'est-ce que ça te donnerait de plus ou de moins?

### 2. Qu'est-ce que tu aimes le plus de ton expérience avec les Dragons? Qu'est-ce que tu aimes le moins de ton expérience avec les Dragons?

Relance 1 : Est-ce que tu aimerais porter des vêtements des dragons quand tu n'es pas en tournois ou à des matchs?

- Relance 2 : Est-ce que tu parles des Dragons avec des gens qui ne font pas partie de programme BdmB? (parle en bien ou en mal? Content d'en parler ou gêné d'en parler?)
- Relance 3 : Est-ce qu'il est arrivé un événement où tu étais content et fier de faire partie de l'équipe? Est-ce qu'il est arrivé quelque chose où tu aurais préféré ne pas être associé aux Dragons?
- Relance 4 : Est-ce que tu as déjà eu l'impression que tu ne faisais pas partie de l'équipe (ou pas accepté dans l'équipe)? Pourquoi?
- Relance 5 : En général, est-ce que tu trouves que l'atmosphère dans ton équipe est « l'fun » ou pas « l'fun »?
- Relance 6 : Est-ce que tu t'identifies plus à ton équipe ou au programme de basket des Dragons en général?

### TROISIÈME PARTIE : SENTIMENT D'APPARTENANCE ET ÉCOLE

*Objectif : Comprendre la valorisation de l'école et les perceptions du climat, du sentiment d'inclusion et d'exclusion à celle-ci.*

#### **1. Est-ce que tu trouves ça « plate », « correct » ou « fun » aller à l'école?**

- Relance 1 : Est-ce que tu parles ce qui se passe à l'école avec des personnes qui ne vont pas à l'ESJM? (parle en bien ou en mal? Content d'en parler ou gêné d'en parler?)

Relance 2 : Est-ce qu'il est arrivé quelque chose qui a fait que tu étais content et fier d'aller à l'ESJM? Est-ce qu'il est arrivé quelque chose qui a fait que tu aurais préféré ne pas aller à l'ESJM?

Relance 3 : Si on t'offrait de jouer au basketball dans une autre école, y irais-tu? Si oui, est-ce que tu changerais à cause du basketball ou à cause de l'école?

Relance 4 : En général, est-ce que tu trouves que l'atmosphère à ton école est « l'fun » ou pas « l'fun »? Est-ce que tu penses que l'ESJM a bonne réputation? As-tu déjà été gêné de dire que tu vas à l'ESJM? Est-ce qu'il y a des activités « l'fun » à ton école? Y participes-tu?

## **2. As-tu déjà pensé à « lâcher » l'école?**

Relance 1 : Si oui, en as-tu parlé à quelqu'un? Est-ce que quelqu'un t'as aidé à trouver des solutions? Si non, si ça t'arrivait d'y penser, en parerais-tu à quelqu'un? À qui?

Relance 2 : Qu'est-ce qui t'encourage ou t'incite à rester à l'école?

## **QUATRIÈME PARTIE : QUALITÉ DES RELATIONS AVEC LES AUTRES**

*Objectif : Comprendre la perception des relations entre la personne interviewée et les entraîneurs, professeurs et amis.*

### **1. Tes entraîneurs, tu les trouves comment?**



Relance 1 : Est-ce que tu t'entends bien avec eux? Est-ce que tu sens qu'ils te respectent? Est-ce que tu as l'impression qu'ils t'écoutent? Est-ce que tu sens qu'ils s'intéressent à toi?

Relance 2 : C'est quoi un entraîneur idéal pour toi?

## **2. Tes professeurs, tu les trouves comment?**

Relance 1 : Qu'est-ce qui fait la différence entre un professeur avec qui tu t'entends bien et un professeur avec qui tu t'entends moins bien?

Relance 2 : Est-ce que tu sens qu'ils te respectent? Est-ce que tu as l'impression qu'ils t'écoutent? Est-ce que tu sens qu'ils s'intéressent à toi? Si tu aimes un professeur, est ce que ça fait en sorte que tu trouves l'école « moins pire »?

Relance 3 : C'est quoi un professeur idéal pour toi?

## **3. Tes coéquipiers, tu les trouves comment?**

Relance 1 : Est-ce que tu t'entends bien avec eux? Est-ce que tu sens qu'ils te respectent? Est-ce que tu as l'impression qu'ils t'écoutent? Est-ce que tu sens qu'ils s'intéressent à toi?

Relance 2 : C'est quoi un coéquipier idéal pour toi?

## **4. C'est quoi un ami pour toi? Est-ce que tu as beaucoup d'amis?**

Relance 1 : Est-ce que c'est facile pour toi de te faire des amis? Connais-tu beaucoup de monde? Est-ce que tu t'entends bien avec eux? Est-ce que tu sens qu'ils te respectent? Est-ce que tu as l'impression qu'ils

t'écoutes? Est-ce que tu sens qu'ils s'intéressent à toi? Est-ce que la plupart de tes amis vont à ESJM ou à une autre école?

#### CINQUIÈME PARTIE : PERCEPTION DE SOUTIEN SOCIAL

*Objectif : Comprendre la perception de soutien social de la personne interviewée.*

**1. Si jamais tu as des problèmes et que tu es en difficulté, qui irais-tu voir pour de l'aide?**

Relance 1 : Est-ce que tu sens qu'il y a des personnes qui te supportent et qui sont disponibles pour t'aider dans ton entourage?

Relance 2 : Es-tu plus à l'aise d'aller chercher de l'aide auprès de tes entraîneurs, tes professeurs, tes parents, tes coéquipiers ou tes amis?

**2. Est-ce que c'est déjà arrivé que « ta gang » t'aide à te sortir d'un problème? Tes entraîneurs? Tes professeurs?**

Relance 1 : Qu'est-ce qu'ils ont fait pour t'aider?

**3. Est-ce que tes amis font partie des dragons, vont-ils à l'ESJM? Peux-tu me parler de ta gang?**

Relance 1 : Quelles activités fais-tu quand tu passes du temps avec tes amis?

**CONCLUSION**

- 1. Qu'est-ce que ta participation à BdmB t'a apporté à ce jour?**
  
- 2. Certain disent que le sport c'est l'école de la vie, qu'est-ce que tu en penses?**
  - Indiquer la fin de l'entretien
  - Demander au participant s'il y a d'autres sujets qu'ils souhaiteraient aborder
  - Demander au participant s'il a des commentaires ou des suggestions à faire concernant le déroulement de l'entretien
  - Faire les remerciements