



Comment l'intervention psychosociale dans le sport peut-elle développer des habiletés de vie chez des jeunes de milieu multiethnique moins bien nanti?

How can sports-oriented psychosocial interventions help underprivileged multiethnic youth acquire life skills?

Laurence Lapointe
Université de Montréal

Suzanne Laberge
Université de Montréal

Martin Dusseault
Centre de santé et des services sociaux
Jeanne-Mance - Montréal

Résumé

Mis sur pied en 1999 dans le quartier Centre-Sud de Montréal, le programme d'intervention psychosociale « Bien dans mes baskets » (BdmB) vise à transformer le basketball en un outil d'intervention qui favorise la prise de contact avec des jeunes de milieux multiethniques défavorisés. L'originalité du programme tient au fait que les interventions des entraîneurs-travailleurs sociaux (ETS) visent à la fois le développement d'habiletés de vie et d'habiletés sportives. La présente étude décrit et analyse les procédés susceptibles d'influencer le développement de certaines habiletés de vie chez des jeunes d'école secondaire participants de BdmB, misant sur une méthodologie rétrospective qualitative. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec 14 anciens athlètes-étudiants (AE) masculins ayant participé à BdmB au fil de leurs études secondaires. Ces entretiens ont été retranscrits intégralement et ce verbatim a servi à une analyse de contenu en fonction de diverses thématiques. Les résultats ont fait ressortir quatre grands facteurs qui semblent favoriser le développement d'habiletés de vie chez certains participants, à savoir : 1) le modelage de l'ETS a permis aux AE de reproduire les comportements de leur entraîneur; 2) l'émergence d'un sentiment d'attachement entre les joueurs a donné lieu à un nouveau réseau social capable de soutenir les AE; 3) les joueurs semblent avoir assimilé une culture d'équipe reflétant la philosophie de BdmB; 4) BdmB a permis, dans certains cas, de protéger les jeunes contre les mauvaises influences de l'extérieur. Les résultats portent à croire que le sport collectif, jumelé à des interventions psychosociales, favorise le développement d'habiletés de vie.

Abstract

Founded in 1999 in Montreal's Centre-South district, « Bien dans mes baskets » (BdmB) is a psychosocial intervention program that has turned basketball into an intervention tool to improve contact with multiethnic youth from underprivileged neighborhoods. What makes this program unique is the fact that the interventions are done by social worker coaches (SWC) aiming to improve both life skills and athletic skills. Using a qualitative retrospective methodology, the study describes and analyses the processes by which high-school students involved in BdmB acquire various life skills. Semi-structured interviews were conducted with 14 student athletes (SA) that had participated in the BdmB program in high school. Their verbatim accounts were transcribed and used to analyze the contents, taking into account four themes influencing the participants' skills development: 1) the SWC model encouraged SA to imitate their behaviors; 2) a new sense of belonging among players helped create a supportive social network for SA; 3) players acquired a team culture reflecting BdmB's philosophy; 4) in certain cases, BdmB helped protect youth against negative outside influences. Results indicate that collective sports supported by psychosocial interventions can help improve a student's life skills.

Introduction

Les adolescents vivant dans des quartiers défavorisés et multiethniques des grands centres urbains seraient plus à risque de délinquance et à risque de développer des comportements anti-sociaux que les adolescents dans la population générale (Santiago et al., 2011; Stern et al., 1999). Afin de diminuer ces risques, des changements dans les conditions de vie et au niveau de la structure sociale seraient un type de stratégies à envisager; cependant, ces stratégies sont difficiles à réaliser. Au niveau local, les stratégies fréquemment expérimentées ont été des programmes d'interventions psychosociales utilisant différents domaines d'activité, dont la pratique sportive, dans le but de favoriser le développement positif des adolescents (Danish & Nellen, 1997; Hartmann, 2003; Petitpas et al., 2004; Feldman & Matjasko, 2005; Brunelle et al., 2007; Gould & Carson, 2008). Toutefois, les expériences vécues lors de la participation à des équipes sportives ne sont pas toujours positives. En effet, le sport peut éventuellement contribuer tant au développement d'habiletés pro-sociales qu'au développement de comportements anti-sociaux chez les jeunes (Mahoney & Stattin, 2000; Hansen et al., 2003; Hartmann, 2003; Faulkner et al., 2007; Rutten et al., 2007; Rutten et al., 2008; Holt et al., 2009; Fraser-Thomas & Côté, 2009).

La majorité des études portant sur le développement des adolescents ont ciblé des populations générales. À ce jour, peu d'études ont porté sur les facteurs qui contribuent au développement d'habiletés de vie dans le cas particulier d'adolescents provenant de milieu urbain, multiculturel et socio-économiquement défavorisé. Pourtant, chez cette population particulière, le sport semble être un moyen propice pour faire de l'intervention psychosociale et pour favoriser le développement d'habiletés de vie (Danish & Nellen, 1997; Petitpas et al., 2004).

Il existe un grand nombre de définitions des habiletés de vie dans la littérature. De façon générale, elles se rapprochent de la définition proposée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1999) :

Aptitudes à adopter un comportement adaptatif et positif, qui permet aux individus de faire face efficacement aux exigences et aux difficultés de la vie

quotidienne. (...) Les aptitudes utiles dans la vie sont des compétences personnelles, interpersonnelles, cognitives et physiques qui permettent aux individus de maîtriser et de diriger leur existence et d'acquérir la capacité à vivre dans leur environnement et à modifier celui-ci. Voici des exemples d'aptitudes utiles dans la vie : capacité à prendre des décisions et à résoudre des problèmes, raisonnement créatif et réflexion critique, conscience de soi et empathie, compétences en matière de communication et de relations interpersonnelles, capacité à faire face à ses émotions et à maîtriser le stress. (Organisation mondiale de la santé, 1999, p. 17).

Parmi les études qui se sont penchées sur le sport comme moyen pour développer des habiletés de vie chez les jeunes, un bon nombre ont cherché à identifier quelles étaient les habiletés particulières que les adolescents développaient en contexte sportif (Hansen et al., 2003; Dworkin et al., 2003, Holt et al., 2008). Dworkin et al., (2003) ont identifié six « domaines » où les jeunes ont développé des habiletés : (1) connaissance de soi, (2) sens de l'initiative, (3) contrôle de ses émotions, (4) relations interpersonnelles, (5) habiletés sociales et de travail en équipe, (6) construction d'un réseau d'adultes significatifs et de capital social. Ces études n'ont toutefois pas été menées auprès d'adolescents ayant des difficultés comportementales.

D'autres recherches ont plutôt mis l'accent sur les conditions et stratégies qui contribuent au développement de ces habiletés chez les jeunes (Petitpas et al., 2005; Gould et al., 2007). Selon ces études, une des conditions importantes serait que les jeunes se retrouvent dans des contextes où la philosophie de l'entraîneur favorise le développement d'habiletés de vie. Une seconde condition serait que les jeunes soient entourés d'adultes représentant des modèles positifs et capables d'établir des relations significatives avec eux, tout en étant sensibles aux facteurs environnementaux et individuels qui les caractérisent. Jones & Lavallee (2009) proposent une autre condition qui serait essentielle au développement d'habiletés de vie : l'apprentissage des habiletés de vie devrait se faire dans des contextes réels de la pratique sportive (Jones & Lavallee, 2009) et non dans des ateliers où seule la dimension cognitive est ciblée.

Plusieurs auteurs ont pour leur part conçu des programmes pour développer des habiletés de vie chez les jeunes. Les programmes *Sports United to Promote Education and Recreation (SUPER)* et *Going for the GOAL* (Danish et al., 2004; Danish et al., 2005) ont ainsi été élaborés en combinant des ateliers d'intervention psychosociales à des sessions sportives. D'autres programmes, tels *The First Tee* (Brunelle et al., 2007) et *Play it Smart* (Petitpas et al., 2004), ont été créés sous le même format d'enseignement par ateliers. Des chercheurs (entre autres Papacharisis et al., 2005; Goudas et al., 2006) ont implanté des versions abrégées de *SUPER* et de *GOAL* et en ont évalué les effets. Leurs résultats indiquent que le programme a eu un effet positif chez les jeunes concernant la confiance en leur capacité à se fixer des buts, à résoudre des problèmes et à penser de façon positive. Ces recherches n'ont cependant pas porté attention aux processus spécifiques menant au développement des habiletés de vie. En outre, peu d'études se sont penchées sur le cas particulier des jeunes provenant de milieux socio-économiquement moins bien nantis, lesquels constituent pourtant un segment de la population ayant davantage besoin d'interventions psychosociales (Danish & Nellen, 1997; Petitpas et al., 2004).

L'objectif de la présente étude est de décrire et d'analyser les processus pouvant influencer le développement d'habiletés de vie chez des jeunes vivant dans un quartier défavorisé. Pour répondre à cet objectif, nous avons réalisé une étude de cas dans une école secondaire située dans un milieu multietnique et moins bien nanti de Montréal où est implanté le programme d'intervention psychosociale « Bien dans mes baskets » (BdmB).

Description du programme BdmB

BdmB est un programme de développement psychosocial utilisant le basketball parascolaire utilisé comme outil d'intervention et de prévention auprès d'adolescents à risque de délinquance et de décrochage scolaire. Le programme a été développé par un ancien joueur et entraîneur de basketball de haut niveau devenu travailleur social dans un quartier défavorisé. Les obstacles rencontrés dans ses tentatives d'entrer en contact avec les jeunes l'ont amené à chercher un moyen correspondant à leurs intérêts. Son analyse du milieu l'a amené à constater que le basketball était une passion chez ces jeunes. Ses compétences sportives devenaient ainsi un atout privilégié pour entrer en contact avec ces jeunes et lui permettre de répondre à leurs besoins en termes d'intervention psychosociale. Au fil des ans, de nouvelles composantes et activités ont été ajoutées au programme, et ce, notamment depuis septembre 2006. Par exemple, en plus des séances d'entraînement, des parties et des tournois, des activités de basketball libre sur l'heure du dîner et lors des congés, de l'encadrement scolaire après les cours et la possibilité de faire du bénévolat ont fait partie des quelques activités auxquelles les athlètes-étudiants (AÉ) ont pu participer.

L'objectif général du programme est de favoriser la persévérance scolaire et l'inclusion sociale, ainsi que le développement de compétences sociales et d'une éthique de travail à travers la pratique d'activités sportives. Pour y arriver, BdmB vise plus spécifiquement le développement de comportements pro-sociaux et d'habiletés de vie chez ses AÉ dans le cadre d'une participation à des équipes de basketball parascolaire. Contrairement à plusieurs programmes d'interventions psychosociales qui sont d'une durée prédéterminée, de quelques semaines à plusieurs mois, et qui sont composés d'ateliers préalablement construits, BdmB est intégré à une école et ne relève pas d'une expérimentation ponctuelle. Les participants sont accompagnés et guidés toute l'année (même en saison estivale), et ce, tant et aussi longtemps qu'ils sont inscrits dans le programme. Il est possible pour un jeune de participer à BdmB à n'importe quel moment de son parcours à l'école secondaire. La durée de participation au programme peut donc varier fortement. Le nombre d'années durant lesquelles les sujets de la présente étude ont participé au programme est indiqué dans le *Tableau 1*. Bien qu'il soit offert à tous les étudiants et étudiantes de l'école, le projet cible davantage des jeunes présentant de multiples facteurs de risque. Un trait distinctif de ce programme est qu'à travers ses diverses composantes, les entraîneurs, qui sont également des travailleurs sociaux (ETS), favorisent les interventions de groupe dans des contextes réels, c'est-à-dire qu'ils basent leurs activités sur des événements qui surviennent dans la vie des jeunes qu'ils entraînent. Cette méthode est donc différente de celle utilisée par la majorité des programmes analogues décrits dans la littérature scientifique, lesquels comportent plutôt des ateliers d'interventions psychosociales préalablement construits.

Méthodologie

Approche méthodologique

La présente étude s'appuie sur des données qualitatives recueillies dans le cadre d'un projet de recherche-évaluative plus vaste portant sur l'évaluation du programme BdmB. La recherche évaluative « vise à analyser (...) le degré d'adéquation » (la justesse des liens) entre les différentes composantes d'une intervention » (Champagne et al., 2011, p. 63). Le volet de la recherche présenté ici visait plus particulièrement l'évaluation du processus en ce qui a trait à l'analyse des mécanismes qui contribuent à la production des effets. La méthode qualitative a été privilégiée car elle permet de mieux expliciter des processus ou des phénomènes complexes en tenant compte des significations que les acteurs leur accordent (Denzin & Lincoln, 2005; Marshall & Rossman, 2006). À l'instar de l'étude de Holt et al. (2009), l'approche rétrospective qualitative a été retenue pour cette étude parce qu'elle nous a semblé la plus appropriée pour recueillir des informations permettant de mieux comprendre le processus de développement d'habiletés de vie dans le contexte du programme BdmB. D'une part, les anciens joueurs peuvent relater les expériences qu'ils ont vécues au cours des années passées dans BdmB, et d'autre part, leur trajectoire de vie subséquente leur permet de saisir les impacts potentiels de ces expériences. Les perceptions et les interprétations des participants s'avèrent fondamentales pour mieux comprendre des phénomènes humains et sociaux complexes (Holt et al., 2009). Nous nous sommes également inspirés de l'approche de l'interactionnisme symbolique pour interpréter les représentations et les significations accordées par les participants à leurs expériences passées (Denzin, 2001). Selon cette approche, les interprétations des événements vécus antérieurement par les individus ainsi que leur perception de l'impact de ces événements sur leur vie actuelle sont considérées comme valides. Ainsi, l'exactitude des souvenirs d'événements serait moins importante que l'interprétation de ces événements et de ses répercussions sur leur vie (Denzin, 2001; Holt et al., 2009).

Participants

Les participants à cette recherche sont 14 jeunes hommes âgés de 18 à 26 ans (âge moyen = 22 ans, écart-type = 2,5) qui ont vécu le programme BdmB lorsqu'ils faisaient leurs études secondaires. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des participants. En moyenne, ces anciens AÉ ont passé 3,4 ans (écart-type = 1,6) dans le programme. Ils sont de diverses origines ethniques : la moitié d'entre eux se sont identifiés comme étant d'origine africaine (cinq du Congo, un du Ghana et un du Cameroun), deux d'origine haïtienne, un d'origine latino-américaine et quatre caucasiens nord-américains. Au moment de la collecte des données, cinq participants étudiaient à l'université, quatre étudiaient au niveau collégial, un avait un diplôme collégial et travaillait comme agent de sécurité, un autre avait complété ses études secondaires et travaillait comme agent de sécurité, un autre était sur le point de compléter ses études secondaires dans une école pour adultes, et deux avaient décroché pendant leurs études secondaires et travaillaient dans de petites entreprises locales. Tous les participants utilisaient le français comme langue d'usage courant. Afin d'assurer la confidentialité des informations fournies dans la section des résultats, les extraits des entretiens seront identifiés par les sigles P1 à P14 selon l'ordre de réalisation des entretiens (par exemple, P1 = le premier participant interviewé).

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

Étant donné qu'il a été difficile de retracer les anciens AÉ de BdmB, notamment ceux ayant quitté le programme depuis plusieurs années, et qu'ils n'étaient pas toujours restés en contact avec les coordonnateurs du programme, nous avons utilisé un mode d'échantillonnage de convenance (Creswell, 2007; Patton, 2002; Gall et al., 2005). Ainsi, le recrutement des participants se faisait lorsque les chercheurs réussissaient à joindre un ancien joueur, que ce dernier était disponible et qu'il acceptait de participer volontairement à l'étude. C'est avec la collaboration du coordonnateur et de certains entraîneurs du programme que nous avons pu entrer en contact avec d'anciens AÉ. Ces derniers, à leur tour, nous ont aidés à joindre d'autres anciens AÉ de BdmB. L'échantillonnage de convenance utilisé n'est pas représentatif de la population à l'étude, soit l'ensemble des participants du programme BdmB. Toutefois, aucune autre méthode d'échantillonnage n'était envisageable compte tenu de contraintes majeures du contexte, à savoir le nombre relativement limité d'individus ayant participé à BdmB entre 1999 et 2010 et la méfiance des jeunes de ce milieu à participer à des entretiens avec des étrangers. Néanmoins, les données recueillies demeurent valides, car les propos des participants et la perception de leurs expériences vécues dans BdmB permettent d'identifier des facteurs qui, de leur point de vue, ont contribué ou freiné le développement d'habiletés de vie lors de leur passage dans le programme. Ces facteurs reflètent une réalité vécue et valide même s'ils sont potentiellement différents de ceux impliqués dans le vécu d'AÉ non rejoints. Nous n'avons pas réalisé de pré-test compte tenu du nombre restreint de candidats disponibles pour notre étude. Toutefois, avant d'effectuer les entrevues, le guide d'entretien a été soumis au coordonnateur du programme pour validation; sur la base de ses commentaires et suggestions, nous avons modifié la formulation de quelques thèmes pour en assurer une bonne compréhension.

Tableau 1*Caractéristiques des participants*

<i>Participants</i>	<i>Âge (ans)</i>	<i>Origine ethnique</i>	<i>Années dans BdmB</i>	<i>Scolarité et/ou occupation</i>	<i>Situation des parents pendant l'adolescence</i>
<i>P1</i>	22	<i>Congolais</i>	3	<i>Étudiant au collégial</i>	<i>Parents en couple</i>
<i>P2</i>	23	<i>Haïtien</i>	5	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Famille monoparentale, père absent</i>
<i>P3</i>	20	<i>Caucasien</i>	5	<i>Étudiant au collégial</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P4</i>	19	<i>Caucasien</i>	1	<i>Étudiant au collégial</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P5</i>	21	<i>Haïtien</i>	4	<i>Étudiant au collégial</i>	<i>Parents en couple</i>
<i>P6</i>	21	<i>Congolais</i>	5	<i>Secondaire complété; Agent de sécurité</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P7</i>	21	<i>Caucasien</i>	5	<i>Étudiant au secondaire (école pour adultes)</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P8</i>	18	<i>Congolais</i>	3	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Parents en couple</i>
<i>P9</i>	26	<i>Congolais</i>	4	<i>Secondaire non complété; travaille dans la gestion d'une PME</i>	<i>Parents absents</i>
<i>P10</i>	21	<i>Camerounais</i>	4	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Parents en couple</i>
<i>P11</i>	24	<i>Nicaraguayen</i>	4	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Parents en couple</i>

<i>P12</i>	26	<i>Congolais</i>	3	<i>Collégial complété; Agent de sécurité</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P13</i>	25	<i>Ghanéen</i>	1	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Parents absents</i>
<i>P14</i>	20	<i>Caucasien</i>	0,6	<i>Études secondaires non complétées; ASP en entreprise; travaille dans la gestion d'une PME</i>	<i>Parents divorcés</i>

PME = Petite et moyenne entreprise; ASP = Attestation de spécialisation professionnelle

Collecte de données

Les 14 entretiens semi-dirigés, d'une durée d'environ 90 minutes, ont été réalisés dans des lieux choisis par les participants. Chaque entretien a été enregistré avec le consentement du participant. L'interviewer était une étudiante à la maîtrise de 25 ans, caucasienne, qui avait reçu au préalable une formation en techniques d'entretien et en méthodes qualitatives.

Le guide d'entretien a été élaboré dans le but de connaître les expériences que les participants ont vécues au cours de leur passage dans le programme. Les cinq thèmes principaux abordés lors de l'entretien étaient : (1) leur contexte de vie pendant l'enfance, (2) l'importance que leurs parents et eux-mêmes accordaient à l'école, (3) leurs perceptions des expériences vécues dans BdmB, (4) les relations avec leurs coéquipiers et leurs entraîneurs, et (5) le développement d'habiletés de vie dans le programme.

Analyse des données

Chaque entrevue a été transcrite. Ce verbatim a servi à une analyse de contenu par thème émergent. Dans un premier temps, une analyse verticale (intra-participant) a permis d'identifier les thèmes significatifs dans chacun des entretiens. Dans un second temps, une analyse transversale (inter-participants) a permis de mettre en évidence les thèmes récurrents (Taylor & Bogdan, 1998). Les facteurs contextuels qui ont influencé le développement des habiletés de vie ont été identifiés par catégories. Chaque entrevue a été analysée en lien avec ces catégories (analyse verticale). En cherchant des thèmes récurrents lors de l'analyse transversale, de nouveaux thèmes ont émergé en comparant les entrevues entre elles. Une fois ces catégories identifiées, le deuxième auteur a contre-codé les entrevues. La confrontation des codages a montré un fort consensus dans l'identification des catégories; les quelques différences ont été discutées jusqu'à l'atteinte d'un consensus.

Résultats et discussion

L'analyse de contenu des 14 entrevues a permis de mettre en évidence quatre facteurs ayant contribué au développement des habiletés de vie chez les anciens participants de BdmB (voir figure 1) : (a) le modelage de l'entraîneur-travailleur-social (ETS) auprès des AÉ, modelage étant défini comme « *a general process in which persons serve as models for others, exhibiting the behavior to be imitated by the others* » (VandenBos, 2006a, p. 587); (b) le développement d'un sentiment d'attachement au sein d'un nouveau groupe social, le sentiment d'attachement (*bonding*) étant défini comme « *the process in which attachment or other close relationships are formed between individuals (...). In subsequent development, bonding establishes friendship and trust* » (VandenBos, 2006b, p. 129); (c) le développement d'une culture d'équipe, c'est-à-dire le partage de normes, de valeurs, de comportements et d'un style de vie distinctif, correspondant à la philosophie de BdmB personnifiée principalement par le coordonnateur du programme; (d) le programme comme facteur de protection contre les influences négatives du contexte de vie extérieur au programme BdmB, la force d'attraction du programme venant contrer les influences potentiellement négatives du milieu vie de ces jeunes. Ces facteurs agissent tous en interaction mutuelle afin, éventuellement, de favoriser le processus de développement d'habiletés de vie. Les sections suivantes exposent en détail le modèle émergent (voir figure 1) de l'analyse et fournissent à l'appui des extraits des témoignages des participants.

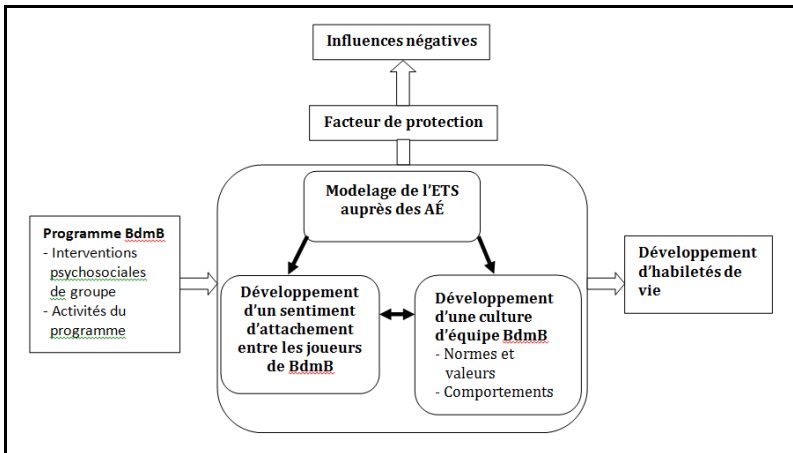


Figure 1. Modèle de développement d'habiletés de vie chez des athlètes-étudiants participants à BdmB

a) Processus de modelage de l'ETS auprès des AÉ

Dans le cas des AÉ de BdmB, il semblerait que le modelage de l'ETS ait contribué au développement d'habiletés de vie. Les résultats de l'analyse suggèrent que le processus de modelage semble se faire via deux étapes. Il débute d'abord par la création d'un lien de confiance entre les ETS et les AÉ. Une fois

ce lien de confiance établi, l'observation des ETS amène les AÉ à imiter et à reproduire leurs comportements et leurs réactions. Les ETS deviennent progressivement des modèles de vie pour les AÉ, car ils leur permettent de faire des apprentissages qu'ils peuvent transférer dans leur propre vie. Le modelage serait un des facteurs contribuant au développement d'habiletés de vie. Ceci concorde avec le point de vue de Danish et al. (1990) selon qui les habiletés de vie sont, comme les habiletés sportives, enseignées et développées par des démonstrations, du modelage et de la pratique.

Développement d'un lien de confiance entre les ETS et les AÉ. De façon unanime, tous les participants ont mentionné que la relation qu'ils ont eue avec leurs entraîneurs dans BdmB a été significative dans leur vie. Le lien de confiance qui s'est établi entre les ETS et les AÉ a débuté par le développement d'un lien affectif. Un des participants a mentionné que les interactions qu'il avait avec un de ses entraîneurs faisaient en sorte qu'il se sentait comme une personne qui avait de la valeur, qui avait de l'importance, qui était aimée et appréciée :

[Nom de l'ETS], c'était sûr que je voulais jouer pour lui. J'avais trop aimé la façon de ..., le côté humain était vraiment important pour lui. Pis ça, ça m'avait vraiment touché parce que je suis quelqu'un d'émotif (...) pis [nom de l'ETS], il venait toujours me parler (...). Il avait des petites choses, vraiment des petites choses qui faisaient que mon expérience de basket, je l'aimais encore plus. (P4)

Ce lien de confiance s'est également progressivement construit par la persistance des ETS à aider et soutenir les AÉ. Un participant, qui avait pensé quitter le programme, est finalement resté parce qu'il avait développé avec son entraîneur un lien affectif, un lien qui allait au-delà du simple fait de faire partie de l'équipe de basketball. En parlant de son ETS, il raconte :

Il était tout le temps là, il me motivait tout le temps, tout le temps. Il ne me lâchait pas. Moi j'allais abandonner, il me disait « Non, il faut pas abandonner, c'est pas parce que tu commences quelque chose, que tu fais des erreurs, qu'il faut que tu lâches tout de suite ». Ça me montrait des choses de base comme dans la vie, des petites choses, et puis après ça, j'ai commencé à développer un attachement et puis c'est là que le basket a fait partie de ma vie. (P1)

En développant un lien de confiance avec les ETS et en vivant des expériences significatives à travers les activités du programme, les répondants ont affirmé avoir développé une admiration pour leur entraîneur. Ils savaient aussi qu'ils pouvaient compter sur lui lorsqu'ils avaient des problèmes, qu'il serait à l'écoute de leur point de vue et qu'il serait là lorsqu'ils avaient besoin de conseils. Un ancien AÉ affirme :

[Nom de l'ETS], je ne lui ai pas encore trouvé de défauts. Je le trouve dévoué, je le trouve passionné, je le trouve intelligent, je le trouve, tu sais, j'ai juste des bons commentaires. (...) [Nom de l'ETS] en particulier là, il figure pas mal dans le top 10 mondial de gens que j'estime. (...) [Nom de l'ETS] c'était comme, quand il me disait de quoi, j'embarquais tout le temps à 100 % genre. Pis là, je le trouvais intelligent, je disais ok, il a raison. (P4)

Cette admiration des ETS par les AÉ témoigne du fait que les entraîneurs étaient crédibles aux yeux de leurs joueurs, ce qui est primordial à l'établissement d'une bonne relation entraîneur-athlète. À cet égard, Camiré et al. (2011a) ont noté que : « Many coaches quickly realized that in order to gain athletes' respect

and make the coach-athlete relationship work, they first had to demonstrate a certain level of credibility » (p. 94).

Reproduction et imitation des comportements des ETS qui deviennent des modèles de vie pour les AÉ. En observant les ETS, les AÉ en sont venus à reproduire ou à imiter les comportements et les réactions des entraîneurs et éventuellement, à considérer leurs entraîneurs comme des mentors. En parlant de la façon dont il voyait ses entraîneurs, un participant a affirmé « *Pour moi, c'est des modèles. J'avais beaucoup de respect pour eux.* » (P6). Un autre a également mentionné « *[Nom de l'ETS], c'est une bonne influence dans ma vie.* » (P8). Un autre ancien joueur a déclaré que, grâce au lien affectif et au lien de confiance qui s'étaient développés entre lui et son entraîneur, il avait l'impression d'avoir bénéficié de ses influences positives : « *[Nom de l'ETS], c'était un gars bien spécial. J'ai beaucoup de respect et d'estime parce que c'est un gars qui m'a mis au défi. Il m'a présenté le basket, pas juste comme un sport, mais comme un endroit pour apprendre la vie.* » (P13)

Les commentaires d'un participant suggèrent que son entraîneur de l'époque était perçu comme un modèle auprès des joueurs et qu'il réussissait à susciter chez ces derniers le développement de certaines habiletés et l'adoption de certains comportements pro-sociaux : *[Nom de l'ETS], j'ai tellement l'air à l'aimer pis c'est tellement vrai. Mais, je trouvais que c'était comme un bon rassembleur, sans comme, sans tout faire la job, il réussissait à amener le monde là où il voulait nous amener. Pis c'était vraiment beau à voir aller.* (P4)

Les participants reconnaissent que leurs entraîneurs ont été des personnes-ressources clés, voire des mentors dans leur développement d'habiletés de vie pendant leur adolescence. Cet ancien AÉ, n'ayant plus de contacts avec ses parents depuis le début de son adolescence, a considéré son ETS comme un nouveau modèle de vie en observant et en imitant les comportements et réactions de ce dernier :

Donc, c'était vraiment un mentor pendant un bout. [Nom de l'ETS] m'a beaucoup appris. Il ne le sait pas, il y a des trucs qu'on dit pas mais, je le regardais souvent. Je regardais comment il agissait. Et ça m'apprenait en fait. J'apprenais dans le silence, mais en même temps, il me disait aussi des choses plus directes. (P13)

Ces résultats sont similaires à ceux de Zimmerman et al. (2002) où des jeunes de milieu urbain, qui avaient identifié des mentors présents dans leur vie (tels des proches, des entraîneurs, des animateurs ou des professeurs), rapportaient que ces derniers avaient joué un rôle important dans leur développement. D'autres études, portant sur des programmes sportifs sans intervention psychosociale, ont cependant trouvé que les athlètes peuvent vivre tant des expériences négatives que positives avec leurs entraîneurs (Fraser-Thomas et al., 2005; Hansen et al., 2003; Fraser-Thomas & Côté, 2009). Il semble toutefois que le fait d'avoir un entraîneur-mentor positif dans sa vie agit significativement sur le développement de comportements et d'attitudes pro-sociales chez les adolescents (Zimmerman et al., 2002). Des recherches mettent d'ailleurs l'accent sur le rôle critique et central que jouent les entraîneurs dans les programmes de développement personnel chez les jeunes (Vella et al., 2011; Fraser-Thomas et al., 2005).

Selon la théorie de l'apprentissage social, les adultes et les pairs, considérés comme crédibles aux yeux des jeunes, peuvent servir de modèles dans

l'apprentissage de nouvelles habiletés (Bandura & Kupers, 1964 ; Rosenthal & Bandura, 1978 ; Bandura, 1980). Selon Bandura et Kupers (1964), les adultes seraient cependant des modèles ayant plus d'influence que les pairs sur les jeunes : « *Because of differential competencies, adults are likely to exhibit more successful and rewarding responses than peers and, therefore, to the extent that children are differentially rewarded for matching adult and peer models, adults would eventually become the more powerful modeling stimuli* » (Bandura & Kupers, 1964, p. 2). Par ailleurs, les formations que reçoivent les entraîneurs sont souvent axées sur la performance, la technique et les tactiques de jeu et peu d'importance est accordée au développement pro-social des adolescents (Cushion et al., 2003). Dans le cas de BdmB, les entraîneurs ont une formation en travail social ou sont supervisés par un travailleur social qui les familiarise à l'intervention psychosociale de groupe lors de formations ponctuelles, ce qui les différencie des entraîneurs de basketball sans formation de ce type. L'approche distinctive de BdmB met autant d'importance sur le développement psychosocial des jeunes que sur leurs habiletés sportives. Les entraîneurs sont également sensibilisés quant à l'image qu'ils projettent sur les jeunes et quant à leur rôle de mentor. Comme ils adoptent et intériorisent la philosophie de BdmB, ils sont moins enclins à adopter des comportements violents ou anti-sociaux comparativement à certains entraîneurs qui parfois, peuvent servir de modèles négatifs pour leurs jeunes athlètes (Fraser-Thomas et al., 2005; Hansen et al., 2003; Fraser-Thomas & Côté, 2009).

Certaines recherches ont examiné les stratégies utilisées par les entraîneurs d'équipe sportive pour enseigner les habiletés de vie. C'est le cas de l'étude de Gould et al. (2007) qui ont trouvé que même si les entraîneurs de renom visaient la victoire de leur équipe, ils avaient également à cœur le développement d'habiletés de vie de leurs joueurs. Pour y arriver, ils adoptaient eux-mêmes une philosophie favorisant le développement d'habiletés de vie afin que leurs athlètes prennent exemple sur eux, établissaient des relations significatives avec leurs joueurs, élaboraient des stratégies ciblant le développement d'habiletés de vie et étaient sensibles aux facteurs environnementaux et individuels de leurs athlètes (par exemple, le statut socioéconomique et le contexte familial). Les propos des participants de la présente étude laissent croire que les stratégies déployées par les ETS sont similaires à celles utilisées par les entraîneurs de l'étude de Gould et al. (2007). Encore peu d'études ont été publiées concernant les stratégies déployées par les entraîneurs dans le développement psychosocial des jeunes. Camiré et al. (2011b) mentionnent, pour leur part, que les entraîneurs eux-mêmes ont de la difficulté à verbaliser les stratégies qu'ils utilisent à cet égard.

b) Développement d'un sentiment d'attachement entre les joueurs de BdmB

Les résultats de l'analyse des entretiens suggèrent qu'en participant à des activités significatives, tant dans le cadre sportif qu'en dehors de ce cadre, les AÉ ont progressivement développé un sentiment d'attachement envers les joueurs de leur équipe. C'est au sein de ce nouveau réseau social que s'est créé un sentiment d'attachement tel que le définit VandenBos (2006c) : « *a relationship between two or more individuals that signifies trust and alliance. In a social context, the existence of such an attachment enables individuals to provide emotional support for each other* » (p. 129). Le sentiment d'attachement entre les joueurs de BdmB semble s'être développé via deux étapes : d'abord en s'adonnant à des activités

signifiantes et en partageant des expériences communes, puis en ayant le sentiment d'avoir du soutien social dans ce nouveau groupe.

Activités signifiantes et partage d'expériences communes. Les participants ont rapporté que les tournois ont constitué des événements où ils ont vécu des moments mémorables et signifiants. À cet égard, un joueur qui, avant d'entrer dans le programme, était plus solitaire et avait peu d'amis a mentionné : *Ça nous rapprochait beaucoup les tournois. Moi j'aimais beaucoup les tournois. Je crois qu'on en faisait au moins deux par an. C'est vraiment des expériences excitantes, des moments qui nous mettaient ensemble, qui nous rapprochaient.* (P10)

Les jeunes provenant de milieux à risque ou de milieux socioéconomiques défavorisés ont peu d'occasions de sortir de leur milieu pour voir et vivre autre chose. La participation à des tournois à l'extérieur de leur école et de leur quartier a été l'occasion de vivre des expériences nouvelles et positives pour ces jeunes, d'ailleurs souvent l'occasion de faire des apprentissages et de développer des habiletés de vie. Les conditions y étaient rassemblées pour que les membres de l'équipe partagent des moments uniques, souvent intenses et un vécu collectif. Un autre participant, qui pour sa part n'était jamais sorti de l'île de Montréal avant sa participation aux tournois de basketball, affirme :

Quand vous voyagez, le fun, c'est dans l'autobus, c'est parler, c'est aller dans les restaurants parce qu'il faut manger, c'est partir coucher en dehors de ce que vous connaissez à Montréal. C'est ça le fun. C'est là que tu passes du temps avec ton coach pis tes amis pendant tout le week-end. (...) C'est ça que j'ai trouvé bon. (P9)

Selon les participants, BdmB a favorisé le développement d'une amitié entre les joueurs. Ils ont rapporté qu'ils fraternisaient avec les autres joueurs même lors de leur temps de loisir, soit dans les pauses à l'école, les soirs où ils n'avaient pas de pratique de basketball et les fins de semaine. Plusieurs anciens joueurs ont expliqué que parce qu'ils faisaient partie de BdmB, il était devenu « naturel » pour eux de partager leurs temps libres avec d'autres athlètes du programme. Un d'entre eux raconte : *« On regardait toutes les filles ensemble. On faisait tout ensemble, toujours ensemble, (...) on était toujours ensemble. »* (P8). En fait, sur les 14 participants, tous ont mentionné se tenir avec les joueurs de BdmB pendant les pauses à l'école. Un des plus vieux participants de l'étude affirme : *« En dehors de l'école, on était une équipe, tous ensemble, tout le temps, avec des amis, mais tous ensemble. On s'assoyait ensemble, on parlait ensemble, on mangeait ensemble (...) »* (P9). Les activités signifiantes et le partage d'expériences communes semblent donc avoir contribué au développement d'un sentiment d'attachement lequel serait un facteur modulateur du développement d'habiletés de vie des adolescents.

Soutien social. Les nombreuses interactions entre les joueurs les ont amenés à développer une amitié et à se sentir comme faisant partie intégrante du groupe dans lequel ils avaient l'impression d'avoir du soutien social. Les liens créés entre les joueurs et le programme les ont aidés à s'influencer positivement mutuellement. Par exemple : *« En dehors des matchs et des pratiques, on était vraiment des amis, comment dire, des frères quasiment. On se supportait. »* (P1). Un autre joueur a dit : *« Quand un joueur était à l'écart, on allait tous le voir pour essayer d'arranger les choses parce qu'on savait qu'on avait besoin de tout le monde. »* (P3)

Le partage d'expériences communes au sein de l'équipe a amené certains joueurs à percevoir leur équipe de basketball comme une nouvelle famille, un nouveau noyau dans lequel ils se sentaient reconnus et soutenus. Pour certains jeunes provenant de milieux familiaux dysfonctionnels, le programme offrait un contexte propice à la constitution d'un nouveau réseau dans lequel ils avaient du soutien social signifiant. Lorsqu'on a demandé à un participant ayant une situation familiale problématique ce qui avait été important pour lui dans son passage dans BdmB, il a répondu : « *Je pense que c'est le sentiment d'appartenance et le fait d'avoir une famille. Quand t'as des problèmes, tu sais que tu as une famille dans BdmB. Quand t'es à l'école, tu sais que t'as du monde à qui parler, qui sont là pour toi* ». (P7)

Un autre participant rapporte que la pleine confiance qu'il vouait à son entraîneur l'incitait, lorsqu'il avait des problèmes, à s'en remettre à son jugement avant de prendre une décision : *J'étais tellement, pas obnubilé, mais j'étais tellement « suiveux » de [nom de l'ETS] (...), j'étais tellement d'accord avec tout ce qu'il faisait que dès qu'il y avait de quoi, un conflit par exemple, je le « dealais » avec [nom de l'ETS] pis, c'était tout le temps ça la solution.* (P4)

Rutten et al. (2008) ont également rapporté des résultats semblables quant au soutien que les entraîneurs accordent à leurs athlètes. Selon ces chercheurs, une bonne relation athlète-entraîneur et du soutien social auraient des effets positifs sur le développement des jeunes. Certains participants de notre étude ont évolué dans des familles dysfonctionnelles où ils ne se sentaient pas soutenus par leurs proches. Le soutien fourni par les ETS et les AÉ de BdmB a pu combler ce manque.

Un phénomène similaire a été rapporté dans l'étude de Dworkin et al. (2003) alors que les participants interviewés ont mentionné que participer à des activités sportives en groupe et avoir le sentiment qu'ils appartiennent à ce groupe leur a permis de développer des habiletés sociales, notamment le travail d'équipe. *“What was most striking was their ability to recognize themselves—both individually and collaboratively—as the agents of this learning. They described themselves as active contributors to the development of their own teamwork and social skills.”* (Dworkin et al., 2003). Nos résultats corroborent également ceux rapportés dans d'autres études (Dworkin et al, 2003; Fraser-Thomas & Côté, 2009) indiquant que les jeunes sportifs estiment que les relations positives avec leurs pairs contribuent au développement d'habiletés de vie.

c) Développement d'une culture d'équipe

Il semblerait qu'en reproduisant les comportements des entraîneurs (modelage) et en développant un attachement au groupe par le partage d'expériences signifiantes, une culture d'équipe se soit progressivement développée au sein des équipes du programme. En décrivant son groupe d'amis, cet ancien joueur affirme : « *C'était comme une classe sociale; la classe du basket.* » (P8). Les anciens AÉ affirment avoir partagé un même style de vie, s'être comporté de façon similaire, et s'être conformé à des valeurs et des normes communes lorsqu'ils étaient dans BdmB.

Style de vie et comportements. En période estivale, lorsque les intervenants étaient moins présents, sans présence du cadre strict du programme, les jeunes se réunissaient et jouaient au basketball à l'extérieur. Le basketball était tout simplement devenu une partie intégrante du style de vie des jeunes, et ce, même

s'ils n'étaient pas supervisés par un ETS. Un participant a mentionné : « *L'été, on pratiquait dehors aussi. Même si on n'avait pas d'école, on jouait sur le terrain de basket à l'extérieur.* » (P5). En évoluant au sein du groupe, les anciens AÉ ont rapporté partager un style de vie particulier avec tous les joueurs de BdmB. « *On s'habille d'une certaine façon, on parle d'une certaine manière.* » (P13). Cette citation montre qu'il y aurait eu une intériorisation d'une culture d'équipe puisque les jeunes s'étaient conformés à un style de vie typique à la philosophie de BdmB dans leur façon d'être, et ce, même pendant les vacances scolaires.

Hellison (2003) ainsi que Wright & Burton (2008) mentionnent que le basketball est très populaire auprès de certains jeunes, et qu'en pratiquant ce sport, plutôt qu'un sport alternatif, ils réalisent moins qu'ils sont exposés à des interventions psychosociales. Selon ces auteurs, la culture du « street basketball », la compétition et le « trash talk » seraient des éléments qui éloignent les jeunes des buts premiers des programmes d'interventions psychosociales. Le basketball serait pour ces auteurs un moyen d'action qui va à l'encontre du développement personnel positif des adolescents. Ils recommandent l'utilisation de moyens d'action moins connus afin de sortir les jeunes de leur zone de confort (Wright & Burton, 2008, p. 151). Dans le cas de BdmB, même avec un moyen d'action populaire chez les clientèles urbaines, multiethniques et de milieu défavorisé, soit le basketball, les jeunes ont su intérioriser un style de vie et des comportements inspirés de la philosophie positive de BdmB qui condamne les comportements anti-sociaux. Ce moyen d'action attrayant pour les clientèles à risque ne nuirait donc pas au développement personnel des jeunes lorsque ce sont des comportements positifs qui y sont prônés.

Normes et valeurs. La culture d'équipe implique le partage de valeurs et la conformité aux normes propres au groupe d'appartenance. Lorsqu'un joueur se comportait non conformément à la culture BdmB, de même qu'aux normes établies par le groupe et par les ETS, les membres de l'équipe lui exprimaient leur désaccord afin qu'il revienne aux valeurs BdmB et n'entache pas l'image du programme : « *Avec mes amis proches de BdmB, par exemple, quand un d'entre eux essayait de faire des niaiseries en dehors de l'école, ben je disais « non, oublie pas, ça pourrait avoir un impact sur l'équipe, non oublie pas que ça pourrait avoir un impact, même à l'école peut-être.* » (P1)

Un des rituels en vigueur dans BdmB était de se retrouver avant chaque match dans un local afin que chaque joueur puisse se concentrer sur la tâche qu'il devra accomplir, qu'ensemble ils puissent faire une coupure avec ce qui s'est passé à l'école, et qu'une atmosphère de complicité puisse se créer avant le match. Un ancien AÉ a raconté le déroulement de ce rituel d'équipe :

La tradition qu'on avait à [nom de l'école], avant un match, c'était qu'on allait au local de judo ouvert pour nous une heure avant le match. Je me souviens quand j'étais capitaine, on allait là-bas. On devait rentrer là puis rien dire jusqu'à temps que [noms des ETS] rentrent pour nous parler. Là, il n'y a pas de blagues. Tu dois te concentrer pour ton match. Si tu te prépares bien avant le match, c'est là que tu risques d'avoir du succès. Alors, j'ai dit ça aux gars : " les gars, arrêtez de parler, c'est pas le moment, concentrez-vous ". (...) Nous, ce qu'on faisait, c'est qu'avant un match, on se réunissait entre nous, et pis on se disait let's go ». (P1)

Faire partie d'un groupe d'amis qui a sa propre culture entraîne l'adoption de comportements conformes aux normes établies par ce groupe, et ces

comportements sont le reflet des influences que le groupe exerce sur chacun de ses membres (Eccles & Barber, 1999). Pour montrer la dynamique de la culture et des normes établies au sein des joueurs de BdmB, un participant a mentionné :

On se tenait tout le temps ensemble. On parlait de tout et de rien. On était soudé ensemble. À chaque fois qu'on avait une pause, on se réunissait ensemble. À mesure que la saison de basket commençait, tout le monde, même les plus jeunes se tenaient avec nous. Tous ceux du basket se réunissaient ensemble. On était dans le même coin, on était tous ensemble. On connaissait tous les gens du basket, les plus petits, les plus vieux. (...) pendant les pauses, on était tout le temps soudé ensemble. (P5)

Une culture d'équipe influencée par la philosophie de BdmB et incarnée par les ETS aurait été intériorisée par les joueurs qui partagent ainsi des valeurs, des normes, des comportements et un style de vie. Le développement de cette culture d'équipe BdmB aurait à son tour favorisé le partage d'autres expériences communes, car les participants ont affirmé faire des activités et se fréquenter même à l'extérieur du cadre de BdmB. Tous ces éléments réunis auraient favorisé le développement d'habiletés de vie faisant partie intégrante de la philosophie et de la culture de BdmB.

d) Facteur de protection

Un autre résultat qui émerge de l'analyse des entretiens est que le programme BdmB semble avoir agi comme facteur de protection contre les influences négatives du milieu social dans lequel vivent certains de ces jeunes. Ainsi, des participants ont rapporté qu'ils sentaient des pressions d'autres groupes et même de gangs de rue qui les incitaient à adopter des comportements antisociaux, voire même à entrer dans le monde de la criminalité. Un ancien AÉ a mentionné qu'il y avait plusieurs influences négatives autour de lui dans son quartier de résidence mais que BdmB l'a aidé à se diriger dans une voie plus positive. Lorsque nous lui avons demandé de décrire son quartier d'origine, il a répondu :

C'est un quartier que je n'aime pas et que je n'ai pas aimé parce que c'est un quartier avec des proxénètes, des putes, de la drogue, tout ça roulait devant chez moi. Dans le parc, il y avait des seringues par terre, il y avait des gens qui se piquaient, c'était plutôt des mauvais exemples que ça me donnait. Et j'avais aussi des amis plus vieux qui m'influençaient de ce côté-là. Je les connaissais pas beaucoup mais, ils faisaient partie des gangs de rue. C'était pas vraiment un quartier sain. C'est un quartier plutôt défavorisé, avec des délinquants, des gangs de rue, tout le kit. (P5)

À la question « En quoi tes amis " plus vieux " t'influençaient », il a ajouté :

Ils prenaient de la drogue devant moi, ils se piquaient, ils faisaient pleins d'affaires. Ils battaient des gens dans la rue devant nous autres. C'est des affaires qu'on veut pas voir quand on est jeune. C'est quand même un mauvais exemple parce que moi un moment donné, je vais me demander si moi aussi je veux faire ça. Il y en a d'autres qui ont pris ce chemin là. Ils ont le même âge que moi. Mais moi, j'ai pas pris ce chemin là parce que BdmB, ça m'a plutôt dirigé vers un bon côté que j'apprécie maintenant. (P5)

La culture propre à BdmB semble avoir évité à certains athlètes de succomber aux influences négatives, typiques de certains quartiers défavorisés,

en les encourageant plutôt à adopter des valeurs positives. Un autre joueur a mentionné qu'en jouant au basketball, en étant à l'intérieur des murs de l'école, dans le gymnase, dans un environnement encadré par des intervenants psychosociaux, il était davantage influencé par les valeurs et les normes positives de ce milieu plutôt que par celles davantage négatives du monde de la rue :

BdmB, ça me faisait rester à l'école. J'étais pas dans la rue en train de faire des bêtises. Moi après l'école, à la place d'aller fumer au coin, moi j'étais dans le gymnase. S'il n'y avait pas de pratique, je parlais à [noms des l'ETS], je regardais la pratique des juvéniles, ou je regardais la pratique des filles benjamines, ou je regardais la pratique des benjamins ou je parlais à des joueurs benjamins. Tu vois, quand t'es dans l'école, quand t'es dans cet environnement, t'auras pas des influences de l'autre environnement. Moi, j'étais dans le gymnase, j'étais dans l'école donc, j'avais les influences de l'école, du gymnase. Si t'es dans la rue, t'auras les influences de la rue. (P10)

Nos résultats suggèrent ainsi qu'en participant à BdmB, les jeunes athlètes seraient plus enclins à fréquenter d'autres jeunes de BdmB plutôt que des groupes de l'extérieur de l'école pouvant les influencer négativement. Ces résultats sont similaires à ceux de Daud & Carruthers (2008) où des jeunes provenant de milieux à risque ont rapporté que participer à des activités parascolaires leur a permis d'éviter de fréquenter des milieux ou des groupes dans lesquels ils auraient pu s'attirer des problèmes. L'étude d'Eccles & Barber (1999) a également montré une association entre la participation à des activités parascolaires et la fréquentation d'amis qui s'absentent moins aux cours ou qui consomment moins de drogue, comparativement à ceux qui ne participent pas à des activités parascolaires.

Un autre participant a rapporté ne pas avoir cédé aux influences négatives qu'il subissait au sein même de sa famille immédiate :

T'sais, tomber dans la drogue, j'ai vu trop de monde dans ma famille faire ça. Mon cousin, ma cousine, ils ont vécu les mêmes expériences que moi mais, eux, ils n'avaient pas justement le soutien du basket ou leurs amis, ils n'avaient pas du monde comme ça. Ma cousine est devenue danseuse, mon cousin est rendu fucké ben raide, il prend de la drogue. Moi j'suis pas tombé comme ça pis je pense que c'est beaucoup à cause du milieu du basket. (P7)

Il semble que le programme BdmB ait permis à certains jeunes de développer un nouveau regard sur l'avenir et de prendre des décisions éclairées dans leur vie les empêchant de céder au monde interlope. En parlant d'un ancien ami qui vendait de la drogue pour faire de l'argent rapidement compte tenu de sa situation socio-économique faible, un participant a mentionné : « À cause du basket, tu voyais plus loin, tu restais plus rationnel, tu disais « ça va pas durer longtemps ce qu'il fait lui ». Moi, je vais vers un but qui va m'amener jusqu'à l'université. Pis, ma vie va aller bien après par rapport à ça. C'est le fait de penser plus loin, pas juste aujourd'hui. » (P2)

En agissant comme « protecteur » contre différents contextes de vie négatifs auprès de certains joueurs, BdmB aurait permis aux AÉ d'avoir accès à un réseau de soutien et d'intérioriser une culture valorisant des habiletés de vie pro-sociales, en plus d'avoir confiance en leur compétence pour l'avenir. Un joueur dont les parents étaient absents pendant son adolescence raconte :

J'avais aucun support. Et je pense que c'est ça qui fait que beaucoup de jeunes s'en vont carrément dans la drogue, ou dans toute la criminalité parce qu'ils ont rien, aucun back up pour pouvoir avancer dans la vie.

Interviewer : Pis toi, ton back up, ça a été quoi dans la vie?

Répondant : Moi, mon back up, ça a été le basket. Oui, le basket. Et, ça a été [nom d'un ETS]. Il m'a beaucoup poussé, m'a beaucoup encouragé. Quand j'étais avec lui avant au secondaire, il m'a dit « c'est possible, tu peux y arriver ». (P12)

Conclusion

Cette étude avait comme objectif de décrire et analyser les processus qui favorisent le développement d'habiletés de vie. Elle cible les processus situés en amont des effets éventuellement induits par le programme BdmB. Les résultats ne peuvent donc être interprétés en terme de taux de succès du programme.. L'analyse des entretiens auprès de 14 anciens athlètes-étudiants de BdmB a permis la mise au jour de divers facteurs clés qui semblent avoir contribué au développement d'habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance et de décrochage scolaire. Le modelage de l'entraîneur-travailleur social a permis aux athlètes-étudiants de reproduire les comportements positifs de leur entraîneur. Ayant gagné la confiance des jeunes, les entraîneurs deviendraient des modèles de vie pour les joueurs. Le développement d'un sentiment d'attachement entre les joueurs, construit par le partage d'expériences communes significatives vécues dans BdmB et à l'extérieur de BdmB, a favorisé un sentiment d'attachement au groupe et la manifestation de soutien social de la part des membres du club de basketball. Par ailleurs, une culture d'équipe, influencée par la philosophie de BdmB et incarnée par les ETS, semblerait avoir été intériorisée par les joueurs. Le développement de cette culture d'équipe des Dragons favoriserait à son tour le partage d'expériences communes compte tenu qu'il devient « naturel » pour les joueurs de se tenir ensemble. Enfin, le programme BdmB a agi dans certains cas comme facteur de protection contre des influences externes négatives. Tous ces facteurs réunis dans BdmB auraient contribué, dans une certaine mesure et à des intensités variables, au développement d'habiletés de vie chez ces adolescents à risque de délinquance et de décrochage scolaire.

La contribution principale de cette étude est la mise en évidence du processus par lequel la combinaison de l'intervention psychosociale et du sport collectif semblerait être un moyen pour développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance. Plus précisément, l'interaction entre les trois facteurs qui contribuent au développement d'habiletés de vie, soit le modelage de l'ETS, le développement d'un sentiment d'attachement entre les joueurs et le développement d'une culture d'équipe influencée par la philosophie positive du programme, offre une nouvelle perspective à la littérature scientifique sur cette thématique. Les entraîneurs, coordonnateurs de programmes sportifs, décideurs, éducateurs physiques et intervenants auprès des jeunes gagneraient à tenir compte de ces résultats dans leur planification d'interventions psychosociales auprès des jeunes à risque.

Notre recherche comporte par ailleurs certaines limites. La première a trait au caractère restreint et possiblement sélectif de l'échantillon. Il est possible qu'en interviewant ceux qui ne sont pas restés en contact avec les coordonnateurs de BdmB, nous aurions éventuellement trouvé d'autres résultats quant aux

expériences vécues dans le programme. La désirabilité sociale peut également avoir affecté les informations fournies par les répondants. Des études auprès d'un échantillon plus vaste et plus diversifié en terme de parcours de vie seraient nécessaires pour valider les présents résultats. Des études sur les stratégies employées par les ETS pour développer des habiletés de vie auprès de leurs jeunes joueurs seraient en outre utiles pour la formation d'intervenants sportifs qualifiés. Enfin, une étude comparative entre des sports individuels et des sports collectifs serait souhaitable afin de vérifier si la dynamique d'équipe joue un rôle déterminant dans le développement des habiletés de vie.

Références

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : P. Mardaga. Traduit par J. A. Rondal.
- Bandura, A. & Hupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 1-9.
- Brunelle, J., Danish, S. J. & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values, *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55.
- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P. & Bernard, D. (2011a). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport, *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 92-99.
- Camiré, M., Trudel, P. & Lemyre, F. (2011b). Le profil d'entraîneurs en sport scolaire et leur philosophie d'entraînement, *PHENex Journal/Revue phénEPS*, 3(1), 1-14.
- Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., Brousselle, A., Hartz, Z. & Denis, J.-L. (2011). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A. P. Contandriopoulos & Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes*. 2^e éd. (p.49-70). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 2^e éd. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach, *Quest*, 55, 215-230.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport, *World Leisure*, 3, 38-49.
- Danish, S. J., Forneris, T. & Wallace, I. (2005). Sport-based Life Skills Programming in the Schools. Dans C. A. Maher (dir.), *School Sport Psychology: Perspectives, Programs, and Procedures* (p.41-62). Virginia : Haworth Press.
- 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.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., Hale, B. D. (1990). Sport as Context for Developing Competence. Dans T. P. Gullotta, G. R. Adams & R. Montemayor (dir.), *Developing Social Competency in Adolescence* (p.169-194). Newbury Park, California : Sage Publications.

- Daud, R. & Carruthers, C. (2008). Outcome study of an after-school program for youth in a high-risk environment, *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 95-114.
- Denzin, N.K. (2001). *Interpretive Interactionism*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p.1-17). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dworkin, J. B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities, *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters? , *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Faulkner, G. E. J., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Allison, K. R., Dwyer, J. J. M. & Goodman, J. (2007). The relationship between vigorous physical activity and juvenile delinquency: a mediating role for self-esteem? , *Journal of Behavioral Medicine*, 30(2), 155-163.
- 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.
- Fraser-Thomas, J. & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport, *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster youth development, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Gall, J. P., Gall, M. D. & Borg, W. R. (2005). *Applying Educational Research: A Practical Guide*, 5^e ed. Montréal : Pearson/Allyn & Bacon.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A. & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context, *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 429-438.
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L. & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches, *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 16-37.
- Hansen, D. M., Larson, R. W. & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities? A survey of self-reported developmental experiences, *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: a view from the grassroots, *Quest*, 55, 118-140.
- Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.

- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. & Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study, *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
- Jones, M. I. & Lavallee, D. (2009). Exploring perceived life skills development and participation in sport, *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 36-50.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context, *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. 4^e éd. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Organisation mondiale de la santé. (1999). *Glossaire de la promotion de la santé*. WHO/HPR/HEP/98.1. Genève, Suisse : Organisation mondiale de la santé.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J. & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context, *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3^e éd. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development, *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E. & Presbrey, J. (2004). A life-skills development program for high school student-athletes, *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334.
- Rosenthal, T. L. & Bandura, A. (1978). Psychological Modeling: Theory and Practice. Dans S. L. Garfield & A. E. Bergin (dir.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change: An Empirical Analysis* (p. 621-658). New York: Wiley.
- Rutten, E. A., Dekovic, M., Stams, G. J. J. M., Schuengel, C., Hoaksma, J. B. & Biesta, G. J. J. (2008). On- and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: a multilevel study, *Journal of Adolescence*, 31, 371-387.
- Rutten, E. A., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E. & Hoaksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes, *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264.
- Santiago, D. C., Wadsworth, M. E. & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families, *Journal of Economic Psychology*, 32, 218-230.
- Stern, S. B., Smith, C. A. & Sung, J. J. (1999). Urban families and adolescent mental health, *Social Work Research*, 23(1), 15-27.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. 3^e éd. New York: Wiley.
- VandenBos, G. R. (2006a). Modeling. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.587). Washington, DC: American Psychological Association.
- VandenBos, G. R. (2006b). Bonding. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.129). Washington, DC: American Psychological Association.

- VandenBos, G. R. (2006c). Bond. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.129). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vella, S., Oades, L. & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: moving from theory to practice, *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 33-48.
- Wright, P. M. & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class, *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth, *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221-243.