

L'impact d'un programme d'intervention psychosociale sur le sentiment d'appartenance à l'école ainsi que la perception de soutien social

17 juin 2014



Résumé de l'étude

Implanté en 1999 dans le quartier Centre-Sud à Montréal, le programme d'intervention psychosociale « Bien dans mes baskets » (BdmB) utilise le basketball comme outil pour entrer en contact avec des jeunes qui ont certaines difficultés ou qui sont à risque de décrochage scolaire et de délinquance. En outre, ce programme se distingue par le fait que ses entraîneurs, qui sont également des travailleurs-sociaux ou qui ont reçu des formations dans ce domaine, utilisent les expériences vécues en sport collectif pour favoriser le développement personnel des jeunes. La présente étude visait à évaluer l'impact du programme BdmB sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social auprès des athlètes-étudiants du programme; les élèves de l'école Jeanne-Mance non-inscrits dans le programme ont servi de groupes de comparaison.

Une méthodologie quantitative a été utilisée pour cette étude. Le développement du sentiment d'appartenance à l'école et la perception du soutien social ont été mesurés à l'aide d'un questionnaire auto-administré auprès des élèves de secondaires 1, 3 et 5 ainsi qu'auprès des athlètes-étudiants de BdmB. Les répondants ont été regroupés en trois catégories : 1) tous les athlètes-étudiants de BdmB, 2) les élèves qui font du sport dans un contexte autre que BdmB et 3) les élèves qui ne font pas de sport et ne reçoivent pas d'intervention psychosociale. L'objectif était de vérifier si l'intervention psychosociale utilisant le sport a plus d'impact que la pratique sportive seule. Afin d'identifier des différences significatives entre les groupes, des analyses de variance à trois facteurs ont été réalisées.

Les résultats indiquent une différence significative entre le groupe BdmB et les groupes de comparaison; l'indice moyen des élèves du programme BdmB est supérieur aux deux groupes de comparaison pour le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social. Ces deux éléments sont considérés dans la littérature scientifique comme des facteurs déterminants de la persévérance scolaire.

Stéphanie SIMARD¹
Suzanne LABERGE¹
Martin DUSSEAU²

¹Département de
kinésiologie, Université
de Montréal
²CSSS Jeanne-Mance

2

Synthèse de la recension des écrits sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social

3

Survol de la méthodologie

4

Résultats

8

Conclusion générale

Synthèse de la recension des écrits sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social

Définitions des concepts

SENTIMENT D'APPARTENANCE

La perception d'être accepté et respecté par les adultes et par les pairs et d'être inclus au sein de l'environnement scolaire. En d'autres termes, c'est le fait que l'étudiant sente qu'il fait partie de la vie scolaire, notamment, en participant aux activités parascolaires (Goodenow, 1993).

SOUTIEN SOCIAL

Le fait de savoir que des personnes feront tout ce qu'elles peuvent pour nous venir en aide en cas de problème. Le soutien social est une notion subjective : le type de relation d'aide dont nous avons besoin est propre à chacun.

Afin de freiner et de réduire le taux de décrochage scolaire, plusieurs initiatives gouvernementales et paragouvernementales ont été mises en place en milieu scolaire et communautaire au cours de la dernière décennie (Christenson et Reschly, 2010; Janosz et al., 2010; Gates Foundation's High Schools Program; LA's BEST; Project GRAD). Une des stratégies retenues pour contrer le décrochage scolaire est d'améliorer le sentiment d'appartenance à l'école au moyen d'activités parascolaires (Ménard, 2009). On avance l'hypothèse que des activités parascolaires répondant aux intérêts des élèves permettront le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école, lequel favoriserait un climat propice à l'apprentissage et un intérêt pour rester à l'école (Ménard, 2009).

Par ailleurs, très peu d'études se sont penchées sur le développement du sentiment d'appartenance que pourrait induire la participation à des activités sportives. La seule étude connue est celle 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 donnée. L'analyse des histoires de vie des participantes lui a permis d'identifier trois facteurs inhérents à la pratique sportive qui expliqueraient le développement du sentiment d'appartenance : 1) la participation à une activité sportive permettrait d'avoir un accès de proximité à un soutien social; 2) la participation à une activité sportive servirait d'échappatoire aux soucis et contraintes de la vie quotidienne; 3) la participation à une activité sportive permettrait aux participantes de développer une image positive de soi et de confirmer leur identité. L'auteure souligne cependant que, bien que le sport, dans certaines circonstances puisse favoriser le sentiment d'appartenance chez des minorités ethniques, il n'existe pas de lien automatique entre la participation sportive et le sentiment d'appartenance. À titre d'exemple, certaines participantes de cette étude n'ont pas développé de sentiment d'appartenance parce qu'elles se sentaient socialement exclues de leur communauté ethnique en raison de leur implication sportive. Dans le cadre de la recherche évaluative associée à ce projet, Langlois (2012) a étudié le processus de construction du sentiment d'appartenance à l'équipe et à l'école chez des athlètes-étudiants de BdMB. Les résultats de son étude qualitative suggèrent que trois éléments seraient conditionnels à la construction du sentiment d'appartenance à l'équipe : 1) le partage d'expériences communes significatives, 2) la valorisation du sport pratiqué au sein du programme; 3) le climat au sein de l'équipe et du programme. Ces facteurs déterminants découleraient de l'interaction et du cumul de nombreux facteurs individuels, interpersonnels et de facteurs liés au programme. Une intervention psychosociale ainsi qu'un suivi académique dans le cadre d'un programme sportif seraient également favorables au développement du sentiment d'appartenance à l'école.

Notre recension des écrits ne nous a pas permis de trouver des études d'impact de programmes sportifs parascolaires sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social de jeunes provenant spécifiquement de milieux défavorisés.



Survol de la méthodologie

Échantillon

Le groupe d'intervention ciblé était composé des athlètes-étudiants participant au programme BdmB en septembre 2010; ils faisaient partie des équipes benjamin, cadet et juvénile alors en place dans le programme. Le groupe de comparaison était composé de l'ensemble des jeunes de secondaires 1, 3 et 5. Le tableau 1 présente le détail de l'échantillon.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

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

Objectif de recherche :

Peu d'études se sont penchées sur l'impact de la participation sportive sur le développement du sentiment d'appartenance et la perception de soutien social de jeunes à risque de décrochage scolaire et de délinquance.

Cette étude vise à explorer l'effet du programme d'intervention psychosociale « Bien dans mes Baskets » (BdmB) sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école et sur la perception de soutien social des jeunes qui y sont inscrits en comparaison aux jeunes de la même école ne participant pas au programme.

Collectes et analyses des données

Le développement d'habiletés de vie et du sentiment d'appartenance à l'école et la perception du soutien social ressenti par les élèves ont été mesurés à l'aide d'un questionnaire auto administré. Une échelle de type Likert à 4 niveaux a été utilisée où les participants devaient indiquer leur degré d'accord ou de ressemblance avec l'énoncé, 1 correspondant à « cela ne me ressemble pas du tout » et 4 à « cela me ressemble tout à fait ». Les jeunes ont été soumis à deux temps de mesure, soit en octobre 2010 et en avril-mai 2012. Les analyses statistiques réalisées visaient à vérifier s'il y avait une différence significative entre les trois groupes. Pour ce faire nous avons procédé à des analyses de variance (ANOVA) à trois facteurs (groupe, temps, sexe), suivi de tests Post Hoc lorsque l'interaction était significative. Le niveau de signification a été fixé à 0,05. Les énoncés ont été codés de manière à ce qu'une valeur élevée indique un meilleur développement d'habiletés de vie et du sentiment d'appartenance à l'école ainsi qu'une meilleure perception de soutien social. Les énoncés négatifs ont été recodés afin d'être cohérents avec l'échelle de mesure utilisée.

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

Résultats

Bilan des échecs scolaires

Nous avons voulu vérifier si le nombre d'échecs scolaires pouvait influencer les résultats des analyses. Aucune différence significative n'a été observée entre les athlètes-étudiants de BdmB et les groupes de comparaison en ce qui a trait au bilan du nombre d'échecs scolaire tant pour l'année scolaire 2010-2011 ($p = 0,775$) que 2011-2012 ($p = 0,609$). Les analyses subséquentes n'ont donc pas pris en compte cette variable.

La perception de soutien social

Au total 170 participants ont complété, aux deux temps de mesure, les sections du questionnaire traitant du soutien social (Bdmb, $n = 55$; Sport sans intervention psychosociale, $n = 33$; Pas de sport pas d'intervention psychosociale, $n = 82$). Le tableau 2 présente les statistiques descriptives ainsi que les résultats des ANOVAs.

Pour l'indice global du soutien social, aucune interaction groupe-temps-sexe ($F_{2,164} = 0,094$; $p = 0,910$) ou groupe-sexe ($F_{2,164} = 1,808$; $p = 0,167$) n'a été observée. Par ailleurs, on note un effet groupe, indépendamment du temps et du sexe ($F_{2,167} = 5,944$; $p = 0,003$). Cette différence n'est cependant significative qu'entre les jeunes du groupe BdmB et ceux du groupe Pas de sport ($p = 0,002$); aucune différence significative n'est observée entre les jeunes du groupe BdmB et ceux du groupe Sport ($p = 0,506$), ni entre ceux du groupe Sport et ceux du groupe Pas de Sport ($p = 0,214$).

Liste des énoncés composant l'indice de perception du soutien social (sur une échelle de Likert à 4 niveaux)

- Il y a au moins un adulte à l'école à qui je peux parler si j'ai des problèmes
- Si j'en ai besoin, je sais que je peux me confier à des amis qui viennent à l'école secondaire J-M
- Il m'arrive de me sentir rejeté à l'école
- Quand j'ai des problèmes, j'en parle surtout avec des amis qui ne sont pas de l'école sec. J-M
- Si j'ai de la difficulté dans mes devoirs, je sais que je peux avoir de l'aide à l'école
- Je sais que je peux parler de mes problèmes à au moins un professeur sans qu'il me juge
- Les gens de l'école me remarquent ou me félicitent quand je suis bon dans quelque chose

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

Le développement du sentiment d'appartenance à l'école

Au total 169 jeunes ont complété, aux deux temps de mesure, la section du questionnaire traitant du sentiment d'appartenance (groupe BdmB, $n = 53$; groupe Sport, $n = 34$; groupe Pas de sport, $n = 82$). Le tableau 3 présente les statistiques descriptives ainsi que les résultats des ANOVAs.

Pour l'indice global du sentiment d'appartenance, aucune interaction groupe-temps-sexe ($F_{2,163} = 2,69$; $p = 0,072$) ou groupe-sexe ($F_{2,163} = 0,65$; $p = 0,524$) n'a été observée. Par ailleurs, on note un effet groupe ($F_{2,163} = 6,32$; $p = 0,002$), indépendamment du temps et du sexe. Un test Post-hoc basé sur les moyennes marginales et examinant les différences inter groupes a montré que l'indice global du sentiment d'appartenance des jeunes de BdmB était significativement plus élevé que celui des jeunes du groupe Sport ($p = 0,014$) et que ceux du groupe Pas de sport ($p < 0,001$); aucune différence significative n'est cependant observée entre les jeunes du groupe Sport et les jeunes du groupe Pas de Sport ($p = 0,893$).

Un effet groupe, indépendamment du temps et du sexe, est observé pour quatre des huit énoncés du sentiment d'appartenance. Pour l'énoncé « Je serais triste si je devais changer d'école », les jeunes de BdmB ont un score moyen significativement plus élevé que les jeunes ne faisant pas de sport ($p = 0,034$) de même que pour l'énoncé « Je sens que je fais vraiment partie de l'école » ($p = 0,001$). Toutefois, pour ces deux énoncés, on n'observe aucune différence significative entre les jeunes de BdmB et ceux du groupe Sport ($p = 0,196$; $p = 0,096$), de même qu'entre les jeunes du groupe Sport et ceux du groupe Pas de sport ($p = 0,948$; $p = 0,0732$). Les jeunes de BdmB ont également un score moyen plus élevé que ceux du groupe Sport et ceux du groupe Pas de Sport pour l'énoncé « Je suis fière de venir à l'école secondaire Jeanne-Mance » (BdmB vs Sport, $p < 0,001$; BdmB vs Pas de sport, $p < 0,001$) ainsi que pour l'énoncé « Si j'en avais la possibilité, je préférerais être dans une autre école » (BdmB vs Sport, $p = 0,007$; BdmB vs Pas de sport, $p < 0,001$). Cependant, on n'observe aucune différence significative entre les jeunes du groupe Sport et ceux du groupe Pas de sport pour ces mêmes deux indicateurs ($p = 0,655$; $p = 0,966$).

Tableau 2 : Résultats des analyses de variance des variables du sentiment d'appartenance

Groupe d'intervention		Groupes de comparaison				ANOVA		ANOVA		ANOVA				
BdmB (I)		Sport (II)		Pas de sport (III)		Interaction Groupe X Temps X Sexe		Interaction Groupe X Sexe		Effet Groupe**				
N	Moyenne (ET)	n	Moyenne (ET)	n	Moyenne (ET)	F	P	F	P	F	p	Test Post Hoc	P	
Indice global du sentiment d'appartenance														
T1	53	3,24 (0,45)	34	2,97 (0,61)	82	2,98 (0,61)	F _{2,163} = 2,68	0,072	F _{2,163} = 0,65	0,524	F _{2,166} = 8,70	<0,001	I>II	0,014
T2		3,25 (0,49)		2,92 (0,56)		2,83 (0,60)								
Énoncés du sentiment d'appartenance														
Je me sens différent des autres élèves de l'école*														
T1	56	2,64 (1,10)	34	2,71 (1,06)	82	2,48 (1,12)	F _{2,166} = 1,23	0,296	F _{2,166} = 1,00	0,369	F _{2,169} = 1,95	0,146		
T2		2,61 (1,12)		2,76 (1,07)		2,32 (1,13)								
La plupart du temps, les adultes de l'école sont gentils avec moi														
T1	54	3,26 (1,01)	34	3,24 (0,74)	80	3,46 (0,75)	F _{2,162} = 1,09	0,338	F _{2,162} = 0,18	0,836	F _{2,165} = 1,28	0,280		
T2		3,44 (0,90)		3,29 (0,76)		3,49 (0,73)								
J'ai honte de dire à quelle école je vais quand je parle avec des amis qui ne sont pas de l'école secondaire Jeanne-Mance*														
T1	56	3,50 (0,99)	34	3,62 (0,82)	81	3,53 (0,90)	F _{2,165} = 0,51	0,600	F _{2,165} = 0,72	0,490	F _{2,168} = 1,04	0,355		
T2		3,75 (0,69)		3,71 (0,68)		3,44 (0,88)								
Je serais triste si je devais changer d'école														
T1	53	3,04 (0,98)	34	2,68 (1,12)	81	2,67 (1,16)	F _{2,162} = 2,38	0,095	F _{2,162} = 1,04	0,356	F _{2,165} = 3,33	0,038	I>III	0,034
T2		2,87 (1,11)		2,56 (1,13)		2,46 (1,06)								
Je sens que je fais vraiment partie de l'école														
T1	55	3,31 (0,98)	32	3,06 (0,88)	82	2,90 (1,04)	F _{2,163} = 2,05	0,132	F _{2,163} = 1,06	0,349	F _{2,166} = 6,46	0,002	I>III	0,001
T2		3,16 (0,94)		2,66 (1,07)		2,56 (1,10)								
C'est facile pour quelqu'un comme moi d'être accepté à cette école-ci														
T1	55	3,42 (0,69)	33	3,09 (0,88)	80	3,05 (0,98)	F _{2,162} = 0,58	0,561	F _{2,162} = 1,07	0,345	F _{2,165} = 2,66	0,073		
T2		3,31 (0,86)		3,00 (0,97)		3,21 (0,82)								
Je suis fier de venir à l'école secondaire Jeanne-Mance														
T1	52	3,42 (0,75)	33	2,73 (1,15)	81	3,00 (1,03)	F _{2,160} = 1,53	0,221	F _{2,160} = 0,54	0,582	F _{2,163} = 13,24	<0,001	I>II	<0,001
T2		3,44 (0,85)		2,61 (1,00)		2,62 (1,00)								
Si j'en avais la possibilité, je préférerais être dans une autre école*														
T1	54	3,30 (0,98)	34	2,71 (1,12)	82	2,79 (1,19)	F _{2,164} = 3,45	0,034	F _{2,164} = 1,17	0,313	F _{2,167} = 9,31	<0,001	I>II	0,007
T2		3,30 (0,88)		2,74 (1,14)		2,56 (1,15)								

*Recodé.

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

Liste des énoncés composant l'indice de sentiment d'appartenance à l'école (sur une échelle de Likert à 4 niveaux)

- Je me sens différent des autres élèves de l'école
- La plupart du temps, les adultes de l'école sont gentils avec moi
- J'ai honte de dire à quelle école je vais quand je parle avec des amis qui ne sont pas de l'école secondaire Jeanne-Mance.
- Je serais triste si je devais changer d'école
- Je sens que je fais vraiment partie de l'école
- C'est facile pour quelqu'un comme moi d'être accepté à l'école secondaire Jeanne-Mance
- Je suis fier de venir à l'école secondaire Jeanne-Mance
- La plupart de mes amis ne viennent pas à l'école secondaire Jeanne-Mance
- Si j'en avais la possibilité, je préférerais être dans une autre école

Tableau 3 : Résultats des analyses de variance des variables du soutien social

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

*Recodé.

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

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact du programme BdmB sur le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social des jeunes qui y participent en les comparant aux jeunes de la même école qui n'en font pas partie. Aucune étude n'avait à ce jour exploré, *in vivo*, l'impact d'un programme tel que BdmB (c'est-à-dire utilisant le sport parascolaire comme contexte d'intervention psychosociale) sur le sentiment d'appartenance à l'école et la perception de soutien social. Bien que notre étude comporte certaines limites, les résultats suggèrent qu'un programme tel que BdmB puisse être une avenue prometteuse pour offrir un soutien social de proximité à des jeunes en difficulté ainsi que pour développer leur sentiment d'appartenance à l'école. Il s'agit de résultats particulièrement pertinents dans une conjoncture où la prévention du décrochage scolaire représente un enjeu de taille. Ainsi, davantage que la pratique sportive parascolaire seule, celle jumelée à de l'intervention psychosociale représenterait une stratégie efficace pour favoriser la persévérance scolaire. Des études ultérieures sur un plus grand nombre de participants et sur une plus longue période temporelle seraient nécessaires pour mettre davantage en lumière l'efficacité de l'intervention psychosociale dans un contexte sportif comparativement à des interventions psychosociales traditionnelles ou des programmes sport-études.

Références

- Christenson SL, Reschly AL. (2010). Check & Connect: Enhancing school completion through student engagement. In B Doll, W Pfohl & J Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 327–348). New York, NY: Routledge.
- Gates Foundation's High Schools Program: <http://www.gatesfoundation.org/college-ready-education/Pages/default.aspx>
- Janosz M, Bélanger J, Dagenais C, Bowen F, Abrami, PC, Cartier SC, Chouinard R, Fallu JS, Desbiens N, Roy G, Pascal S, Lysenko L, Turcotte L. (2010). *Aller plus loin ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention agir autrement*. Montréal, Québec : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Langlois M. (2012). Développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et persévérance scolaire : le cas des jeunes du programme « Bien dans mes Baskets ». Mémoire de maîtrise (kinésiologie), Université de Montréal, 99p.
- LA's BEST program: <http://www.lasbest.org/>
- Ménard LJ. (2009). Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du Groupe d'actions sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec.
- Project GRAD: <http://www.projectgrad.org/>
- Walseth K. (2006). Sport and belonging. *International Review for the Sociology of Sport*, 41(3): 447-464.