Comment l'intervention psychosociale dans le sport peut développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance?

15 septembre 2011

Laurence LAPOINTE [1]
Suzanne LABERGE [1]
Martin DUSSEAULT [2]

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

Résumé du projet de recherche

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 à risque de délinquance. Ce programme se distingue par le fait que ses entraîneurs-travailleurs-sociaux (ETS)* interviennent tant dans le développement d'habiletés de vie que d'habiletés sportives. La présente étude vise à comprendre comment les expériences vécues au sein de BdmB ont pu contribuer au développement d'habiletés de vie chez les adolescents qui ont participé au programme lorsqu'ils étaient à l'école secondaire.

Une méthodologie rétrospective qualitative a été utilisée pour cette étude. Des entretiens semi-dirigés ont été effectués auprès de 14 anciens athlètes-étudiants (AÉ) masculins qui ont participé à BdmB pendant leurs études secondaires. Le verbatim des entretiens enregistrés a été transcrit afin de procéder à une analyse de contenu par thématique.

Les résultats suggèrent que quatre principaux facteurs semblent contribuer au développement d'habiletés de vie chez certains participants : le *modeling* de l'ETS a permis aux AÉ de reproduire les comportements de leur entraîneur; un *bonding* entre les joueurs a engendré la création d'un nouveau réseau social dans lequel les AÉ ont pu trouver du soutien social; une culture d'équipe influencée par la philosophie de BdmB semble avoir été intériorisée par les joueurs; et BdmB a agi dans certains cas comme facteur de protection contre des influences externes négatives. Les résultats suggèrent que le sport collectif combiné à des interventions psychosociales favoriserait le développement d'habiletés de vie.

*Pour demeurer en cohérence avec les études réalisées subséquemment, il importe de souligner que certains intervenants ne portaient pas le titre de travailleurs sociaux mais avaient une formation dans le domaine.

Sommaire

2 Synthèse de la recension des écrits sur le développement d'habiletés de vie chez des adolescents en contexte sportif

3 Survol de la méthodologie

4 Résultats

6 Conclusion générale

Synthèse de la recension des écrits sur le développement d'habiletés de vie chez des adolescents en contexte sportif

Définition d'habileté de vie :

Bien que les habiletés de vie soient définies de plusieurs façons dans la littérature, elles se rapprochent toutes 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).

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 inégalités, des changements au niveau des conditions de vie et des changements au niveau de la structure sociale sont des stratégies à envisager. Au plan local, d'autres stratégies ont été pensées. Des programmes d'interventions psychosociales utilisant différents domaines d'activité, dont la pratique sportive, ont été expérimentés dans le but de favoriser le développement positif des adolescents (Danish & Nellen, 1997; Hartmann, 2003; Petitpas et al., 2004; Brunelle et al., 2007). Toutefois, les expériences vécues lors de la participation à des équipes sportives ne sont pas toujours positives. Le sport peut contribuer au développement d'habiletés pro-sociales et anti-sociales chez les jeunes tout dépendant des expériences qu'ils ont vécues dans le contexte sportif (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 à risque de délinquance. Pourtant, chez cette population, le sport semble être un moyen propice pour faire de l'intervention psychosociale et pour encourager le développement d'habiletés de vie (Danish & Nellen, 1997; Petitpas et al., 2004;).

Parmi les études qui se sont penchées sur le sport comme moyen de développer des habiletés de vie chez les jeunes, plusieurs études ont cherché à comprendre les habiletés que les adolescents développent lors de leur participation à des activités sportives (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 conduites auprès d'adolescents à risque.

Plusieurs auteurs ont élaboré 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 été élaborés en vue du développement d'habiletés de vie lors d'ateliers d'intervention auprès des jeunes. Dans *SUPER*, ces ateliers sont combinés à des sessions où des habiletés sportives sont enseignées. D'autres programmes tels *The First Tee* (Brunelle et al., 2007) et *Play it Smart* (Petitpas et al., 2004) ont été élaborés sous le même format d'enseignement par ateliers. À notre connaissance, encore peu d'études avec devis rigoureux ont été en mesure de d'évaluer les effets de ces programmes.

D'autres études portant sur le développement d'habiletés de vie via la pratique sportive ont mis l'accent sur les conditions et stratégies qui contribuent au développement de ces habiletés chez les jeunes dans la population en général. Selon ces études, il faudrait que les jeunes se retrouvent dans des contextes appropriés où la philosophie de l'entraîneur favorise le développement d'habiletés de vie et que les jeunes soient entourés d'adultes représentant des modèles positifs et qui savent établir des relations significatives avec leurs joueurs tout en étant sensibles aux facteurs environnementaux et individuels de chacun d'entre eux (Petitpas et al., 2005; Gould et al., 2007). Selon Jones & Lavallee (2009), une autre condition au développement d'habiletés de vie serait nécessaire : 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.

Objectif de recherche :

Encore très peu d'études se sont penchées sur le processus de développement d'habiletés de vie en contexte sportif, plus particulièrement chez des jeunes provenant de milieux à risque.

Cette étude a comme objectif de comprendre *comment* les expériences vécues au sein du programme « Bien dans mes baskets » (BdmB), implanté dans un quartier défavorisé de Montréal, ont pu contribuer au développement d'habiletés de vie chez les adolescents à risque de délinquance et de décrochage scolaire.

Survol de la méthodologie

Échantillon

L'échantillon est composé de 14 jeunes adulte âgés de 18 à 26 ans (âge moyen = 22 ans, écart-type = 2,53) qui ont participé au programme BdmB lorsqu'ils faisaient leurs études secondaires (le tableau 1 présente quelques caractéristiques des participants. En moyenne, ces anciens AÉ ont joué 3,4 ans (écart-type = 1,56) dans le programme.

Collecte des données

Le guide d'entretien a été élaboré dans le but de connaître l'histoire de vie des participants, et plus particulièrement, les expériences qu'ils ont vécues au cours de leur passage dans le programme BdmB ainsi que leur perception de l'impact de ces expériences dans leur vie. Les six 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, (5) le développement d'habiletés de vie dans le programme, et (6) le transfert éventuel dans d'autres sphères de leur vie des habiletés de vie développées lors de leur participation à BdmB.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

Partici-pants	*Âge (ans)*	*Origine ethnique*	*Années dans BdmB*	*Scolarité et/ou occupation*	*Situation des parents pendant l'adolescence*
P1	*22*	*Congolais*	*3*	*Étudiant au collégial*	*Parents en couple*
P2	*23*	*Haïtien*	*5*	*Étudiant universitaire*	*Famille monoparentale, père absent*
P3	*20*	*Caucasien*	*5*	*Étudiant au collégial*	*Parents divorcés*
P4	*19*	*Caucasien*	*1*	*Étudiant au collégial*	*Parents divorcés*
P5	*21*	*Haïtien*	*4*	*Étudiant au collégial*	*Parents en couple*
P6	*21*	*Congolais*	*5*	*Secondaire complété; Agent de sécurité*	*Parents divorcés*
P7	*21*	*Caucasien*	*5*	*Étudiant au secondaire (école pour adultes)*	*Parents divorcés*
P8	*18*	*Congolais*	*3*	*Étudiant universitaire*	*Parents en couple*
P9	*26*	*Congolais*	*4*	*Secondaire non complété; travaille dans la gestion d'une PME*	*Parents absents*
P10	*21*	*Camerounais*	*4*	*Étudiant universitaire*	*Parents en couple*
P11	*24*	*Nicaraguayen*	*4*	*Étudiant universitaire*	*Parents en couple*
P12	*26*	*Congolais*	*3*	*Collégial complété; Agent de sécurité*	*Parents divorcés*
P13	*25*	*Ghanéen*	*1*	*Étudiant universitaire*	*Parents absents*
P14	*20*	*Caucasien*	*0,6*	*Études secondaires non complétées; ASP en entreprise; travaille dans la gestion d'une PME*	*Parents divorcés*

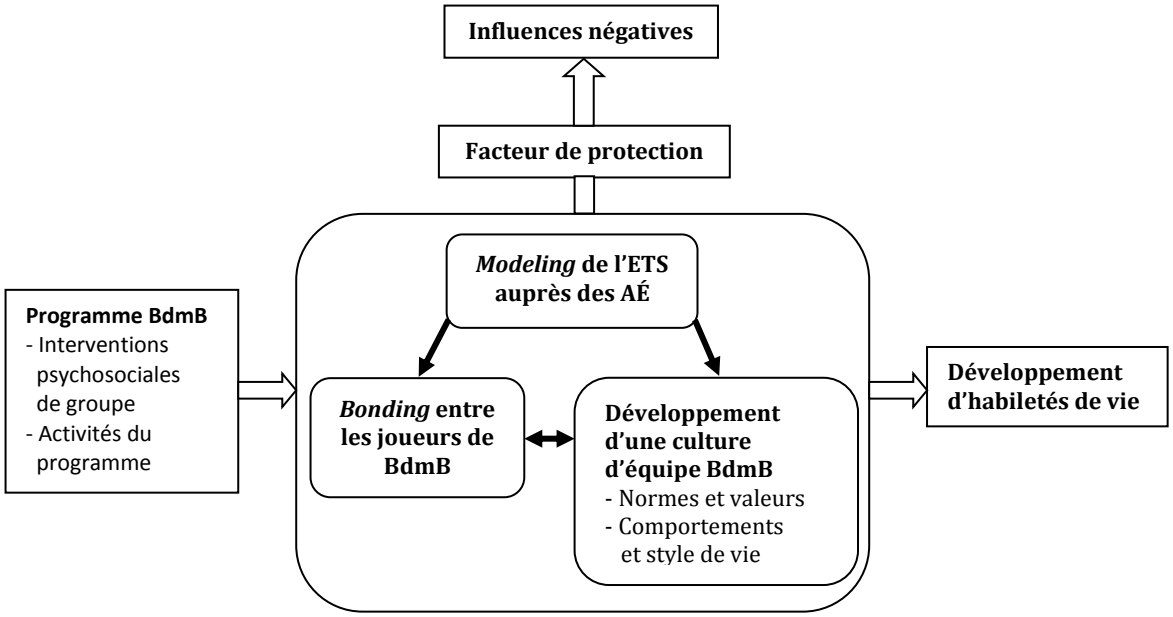
Analyse des données

Le verbatim de chaque entrevue a été transcrit. Une analyse de contenu par thématique a été réalisée. Dans un premier temps, une analyse verticale (intra-participant) a permis d'identifier les thèmes clés dans chacun des entretiens. Dans un second temps, une analyse transversale (inter-participants) a permis de mettre en évidence les thèmes récurrents. 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).

Résultats

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 adolescents à risque de délinquance (voir figure 1) : (a) le *modeling* de l'entraîneur-travailleur-social (ETS) auprès des AÉ, *modeling* 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); (b) le *bonding* au sein d'un nouveau groupe social, *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); (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, correspondant à la philosophie de BdmB personnifiée d'abord et avant tout par le coordonnateur du programme puis par les AÉ eux-mêmes; (d) le programme comme facteur de protection contre les influences négatives du contexte de vie extérieur au programme BdmB, en ce sens où la force d'attraction du programme vient contrer les influences potentiellement négatives de l'extérieur. Ces facteurs agissent tous en interaction mutuelle afin de, possiblement, favoriser le processus de développement d'habiletés de vie. Les sections qui suivent exposent en détail le modèle émergeant (voir figure 1) de l'analyse appuyé de témoignages des participants.

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



a) Processus de *modeling* de l'ETS auprès des AÉ

Dans le cas des AÉ de BdmB, il semblerait que le *modeling* de l'ETS ait contribué au développement d'habiletés de vie. Les résultats de l'analyse suggèrent que le processus de *modeling* semble se faire via deux étapes. D'abord le *modeling* débute par la création d'un lien de confiance progressif entre les ETS et les AÉ. Une fois que ce lien de confiance est établi, c'est en observant les ETS que les AÉ imitent et reproduisent leurs comportements et leurs réactions et que les ETS deviennent des modèles de vie pour les AÉ, car ils leur permettent de faire des apprentissages qu'ils peuvent transférer dans leur vie.

> *[Nom de l'ETS] 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 parti de ma vie. (P1)*

> *[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)*

> *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)*

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)

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)

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)

b) *Bonding* entre les joueurs de BdmB

Les résultats de l'analyse des entretiens suggèrent qu'en participant à des activités signifiantes, 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 *bonding* entre les joueurs qui 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.

c) Développement d'une culture d'équipe

Il semblerait que, en reproduisant les comportements des entraîneurs (*modeling*) qui incarnent la philosophie de BdmB et en développant un attachement au groupe (*bonding*) par le partage d'expériences signifiantes, progressivement, une culture d'équipe s'est développée au sein des équipes du programme. Selon les participants, l'influence des entraîneurs et le partage d'expériences communes ont contribué au développement d'une culture d'équipe particulière à BdmB. En décrivant son groupe d'ami, cet ancien joueur affirme : *« C'était comme une classe sociale; la classe du basket. » (P8).* Les jeunes AÉ affirment partager un même style de vie, se comporter de façon similaire, et se conformer à des valeurs et des normes communes.

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).

On s'habille d'une certaine façon, on parle d'une certaine manière. (P13)

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 soudés ensemble. (P5)

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, certains participants ont rapporté qu'ils sentaient des pressions d'autres groupes et même de gangs de rue qui les incitaient à adopter des comportements anti-sociaux, voire d'entrer dans le monde de la criminalité.

[Des plus vieux] 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)

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 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)

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)

Conclusion

L'analyse des entretiens auprès de 14 anciens athlètes-étudiants de BdmB a permis de mettre en lumière 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 *modeling* 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. Un *bonding* entre les joueurs, construit par le partage d'expériences communes signifiantes 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 de l'équipe des Dragons. 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 l'explication 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 *modeling* de l'ETS, le *bonding* entre les joueurs et le développement d'une culture d'équipe influencée par la philosophie positive du programme, est une contribution nouvelle dans la littérature scientifique sur cette thématique. Les entraîneurs, coordonateurs de programmes sportifs, décideurs, éducateurs physiques et intervenants auprès des jeunes devraient être sensibles à ces résultats dans leur planification d'interventions psychosociales auprès des jeunes à risque. Notre recherche compte 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 coordonateurs de BdmB, nous aurions peut-être trouvé d'autres résultats quant aux expériences vécues dans le programme. La désirabilité sociale est également une limite potentielle de cette recherche. Des études futures permettraient aussi de mettre éventuellement en lumière des parcours différents des participants composant notre échantillon. Également, il serait intéressant de faire une étude sur les stratégies employées par les ETS en vue de développer des habiletés de vie auprès de leurs jeunes joueurs. Une étude comparative pourrait également être faite afin de vérifier l'effet du sport collectif et de l'intervention de groupe par rapport à d'autres étudiants qui bénéficient d'intervention psychosociale sans appartenir à une équipe sportive.

RÉFÉRENCES

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.

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.

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.

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.

Fraser-Thomas, J. & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport, *The Sport Psychologist*, *23*, 3-23.

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.

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.
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.
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.
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.
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.