

Le processus de transfert aux autres sphères d'activités, d'habiletés de vie développées en contexte sportif

17 juin 2014



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 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 leur développement personnel des jeunes. La présente étude vise à explorer le processus de transfert, à d'autres domaines d'activités, des habiletés de vie ciblées par le programme, et ce, à travers les témoignages d'anciens et anciennes participant(e)s de BdmB.

Une méthodologie rétrospective qualitative a été utilisée pour cette étude. Des entretiens semi-dirigés ont été effectués auprès de 14 anciens et sept anciennes athlètes-étudiant(e)s qui ont participé à BdmB. Le verbatim des entretiens enregistrés a été transcrit afin de procéder à une analyse de contenu par thématique.

Les résultats suggèrent que trois principaux facteurs seraient impliqués dans le processus de transfert, soit la présence de contextes favorisant l'apprentissage expérientiel, la valeur relative accordée aux différents domaines d'activités et la trajectoire de vie. Les témoignages des participants et participantes suggèrent également qu'au-delà d'un transfert sur une base individuelle, il est possible qu'un transfert s'effectue auprès de la communauté d'appartenance du jeune.

Stéphanie SIMARD¹
Suzanne LABERGE¹
Martin DUSSEAU²

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

2

Synthèse de la recension des écrits sur le processus de transfert d'habiletés de vie, du contexte sportif aux autres sphères d'activités

3

Survol de la méthodologie

4

Résultats

7

Conclusion générale

Synthèse de la recension des écrits sur le processus de transfert d'habiletés de vie

Le concept de transfert et d'habiletés de vie

Le transfert a été conceptualisé de façons différentes selon le domaine d'application (Leberman, McDonald & Doyle, 2006). Dans le domaine de la psychologie, le transfert apparaît comme un concept de base défini comme « un ensemble de processus psychologiques grâce auxquels une activité est facilitée par une autre qui l'a précédée » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1999 p.89). C'est plus particulièrement dans le champ de la psychanalyse qu'il a été appliqué à une réalité précise, soit le transfert d'affects d'une personne à une autre (e.g. entre le patient et le thérapeute) (Laplanche, 2007). Dans le domaine de l'éducation, la notion de transfert est appliquée aux apprentissages (« transfer of learning » or « transfer of training ») et fait référence à un processus ou à des mécanismes cognitifs inhérents à l'apprentissage (Presseau & Frenay, 2004; Tardif, 1999). Ainsi, Leberman, McDonald et Doyle (2006) définissent le transfert d'apprentissage en se basant sur le résultat observable : « Transfer of learning occurs when prior-learned knowledge and skills affect the way in which new knowledge and skills are learned and performed » (p. 2).

Toujours dans le domaine de l'éducation, mais cette fois en lien avec le cours d'éducation physique du curriculum, on retrouve le modèle de développement initialement élaboré par Hellison (1978), *The Personal and Social Responsibility Model*. Ce modèle a été testé empiriquement et a fait l'objet de diverses modifications au cours des années (Hellison & Wright, 2003; Martinek, Schilling & Johnson, 2001; Walsh, 2007; Wright & Burton, 2008). Il peut être présenté en termes de stratégies, de convictions et de buts. Dans ses dernières versions la notion de transfert fait partie des convictions : « The convictions include the following : [...] teaching lessons in the physical activity setting that can be transferred to other aspects of the participants' lives [...] », ainsi que de ses buts : «The goals include [...] transfer of life skills outside the physical activity setting ». Toutefois, les auteurs ne précisent pas ce qu'ils entendent par « transfert » (Wright & Burton, 2008 p.139).

Quelques études en psychologie-sociale portant sur le développement d'habiletés de vie via la pratique sportive se sont intéressées au transfert (e.g. Gould & Carson, 2008; Holt, Tink, Mandigo & Fox, 2008). Pour certains de ces auteurs on ne peut utiliser ou parler d'apprentissage ou de développement d'habiletés de vie que si, et seulement si, il y a transfert : « Competency developed through sport is not a life skill unless it is actually employed by the young person in a different setting ». (Gould & Carson, 2008 p.60). Ces auteurs ont ainsi proposé une définition d'habiletés de vie qui inclut la notion de transfert, sans pour autant le définir de façon spécifique : « Those internal personal assets, characteristics and skills such as goal setting, emotional control, self-esteem, and hard work ethic that can be facilitated or developed in sport and transferred for use in non-sporting setting » (p. 60).

L'étude du processus de transfert du contexte sportif aux autres domaines de vie

Quelques études empiriques ont regardé le transfert d'habiletés de vie du contexte sportif aux autres domaines de vie. À titre d'exemple, Camiré et al., (2009) rapportent une perception positive au regard d'un éventuel transfert d'habiletés de vie chez des athlètes d'équipes collégiales et universitaires. Les résultats de Jones et Lavallée (2009) suggèrent qu'un transfert du contexte sportif au domaine scolaire soit possible suite à leur étude de cas d'une jeune athlète en tennis. Plus récemment, Weiss et al., (2012) ont également évalué le transfert d'habiletés auprès de participants au programme Firt Tee. Les résultats suggèrent qu'un transfert soit possible. Finalement, Allen et al., (2014) ont exploré les facilitateurs ainsi que les barrières au transfert chez des participants à un programme multisports (TAP-programme). Cette étude, est, à ce jour, la seule à avoir exploré le processus de transfert, c'est-à-dire les facteurs ou mécanismes impliqués. Par ailleurs, il s'agit d'un programme constitué d'ateliers visant l'enseignement d'habiletés prédéterminées, ce qui est fort différent du programme BdmB qui fait l'objet de la présente étude.



Objectif de recherche :

Peu d'études se sont penchées sur le processus de transfert des habiletés de vie du contexte sportif aux autres sphères d'activités, et particulièrement dans le cas de jeunes issues de milieux moins favorisés.

Cette étude vise à explorer les différents facteurs d'influence impliqués dans le processus de transfert d'habiletés de vie chez des jeunes à risque de décrochage scolaire et de délinquance participant au programme de développement psychosocial « Bien dans mes Baskets » (BdmB) qui utilise le sport parascolaire comme contexte d'intervention

Survol de la méthodologie

Échantillon

L'échantillon est composé de 21 jeunes adultes (14G/7F) âgés de 18 à 26 ans qui ont participé au programme BdmB au cours de leurs études secondaires (le tableau 1 présente quelques caractéristiques des participant(e)s).

Collectes et analyses des données

Le guide d'entretien a été élaboré dans le but de connaître l'histoire de vie des participant(e)s et, plus particulièrement, leur perception ou point de vue par rapport à l'impact des expériences vécues dans le programme dans leur vie actuelle. L'entretien était divisé en trois grandes sections. Il débutait par un survol de l'enfance des participant(e)s dont l'objectif était de comprendre le contexte socioculturel dans lequel le ou la participant(e) a évolué à cette période de la vie. La deuxième section portait sur la perception des expériences vécues dans BdmB et du développement ou de l'apprentissage d'habiletés de vie des participant(e)s. La dernière partie abordait le début de la vie adulte du ou de la participant(e), soit à la suite de sa sortie du programme, ainsi que le transfert éventuel, dans d'autres sphères de leur vie, des habiletés développées lors de leur participation au programme. 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 liés aux objectifs de ce volet de l'étude. Dans un second temps, une analyse transversale (inter-participants) a permis de mettre en évidence les thèmes récurrents.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

Participant(e)s*	Sexe	Âge (ans)	Nombre d'année (s) dans BdmB	Scolarité terminée	Aspiration future
Tanbir	M	22	3 ans (sec. 3 à 5)	Études collégiales en cours	Travailler en loisirs
Akeem	M	23	5 ans	Baccalauréat en cours	Être comptable et « coacher »
Jamal	M	20	5 ans	Études collégiales en cours	Travailler en design industriel
Ahmad	M	19	1 an (sec5)	Études collégiales en cours	Aller à l'université
Shawn	M	21	4 ans (sec.2 à 5)	Études collégiales en cours	Aller étudier aux Hautes études commerciales et bien vivre
Jordan	M	21	5 ans	Secondaire	Voyager et faire de l'argent
James	M	21	5 ans	Primaire (secondaire aux adultes en cours)	Être propriétaire d'une entreprise
Malcom	M	18	3 ans (sec. 2-4-5)	Baccalauréat en cours	Être ingénieur biomédical
Sean	M	26	4 ans (sec.2 à 5)	Secondaire non complété	Faire de l'argent
Michael	M	21	4 ans (sec.2 à 5)	Baccalauréat en cours	Travailler en médecine sportive
Moïse	M	24	4 ans (sec.2 à 5)	Maîtrise en neurosciences en cours	Faire de la recherche en neurosciences
Youcef	M	26	3 ans (sec. 3 à 5)	Études collégiales complétées	Faire un bac en criminologie
Adam	M	25	1 an (sec. 5)	Baccalauréat en cours	Faire un bac en soins infirmiers
Simon	M	20	7 mois	Attestation de spécialisation professionnelle complétée	Démarrer sa propre compagnie
Anna	F	18	4 ans (sec. 1 à 4)	Études collégiales en cours	Devenir comptable
Andrea	F	19	5 ans (sec 1 à 5)	Études collégiales en cours	Être technicienne en radiologie
Lana	F	18	3 ans (sec 2 à 4)	Études collégiales en cours	Devenir criminologue
Arielle	F	18	3 ans (sec. 2 à 4)	Études collégiales en cours	Devenir médecin
Tina	F	20	3 ans (sec 3 à 5)	Études collégiales en cours	Devenir comptable en administration des affaires
Raïssa	F	20	5 ans (sec 1 à 5)	Études collégiales en cours	Être travailleuse de rue
Eliane	F	21	5 ans (sec. 1 à 5)	Études collégiales en cours	Devenir diplomate

* Les noms sont des pseudonymes afin d'assurer la confidentialité des participantes.

Principaux facteurs d'influence du processus de transfert

1. La présence de contextes favorisant l'apprentissage expérientiel
2. La valeur relative accordée aux différents domaines d'activités
3. La trajectoire de vie

Résultats

PRINCIPAUX FACTEURS D'INFLUENCE

Trois principaux facteurs semblent avoir influencé le processus de transfert, au cours de la vie adulte, des habiletés de vie développées au sein de BdmB. Premièrement, il émerge de nos analyses que l'intériorisation des habiletés de vie semble être un élément clé du processus de transfert. Or, l'un des éléments qui semble avoir favorisé cette intériorisation, est la présence de contextes d'expérimentation ayant favorisé un apprentissage expérientiel. En ce sens, les divers témoignages des participant(e)s laissent croire qu'ils ou elles ont vécu des expériences dans BdmB s'apparentant à de l'apprentissage expérientiel, ce qui aurait favorisé l'intériorisation de certaines habiletés et éventuellement leur transfert. Par ailleurs, bien que ce facteur soit identifiable comme une condition nécessaire au transfert, il semble que cela ne soit pas pour une condition suffisante.

En effet, il ressort de nos analyses que deux autres facteurs seraient impliqués dans ce processus et y joueraient un rôle déterminant. À ce titre, la valeur relative accordée aux différents domaines d'activités est le deuxième facteur qui semble intervenir dans le processus du transfert. Les témoignages des participants suggèrent qu'ils sont davantage portés à mettre en pratique les habiletés de vie dans des situations ou contextes qui présentent davantage de bénéfices à leurs yeux, alors qu'ils ont tendance à ne pas les mettre en pratique lorsque le contexte ou le domaine d'activité représente peu de valeur pour eux. L'intérêt, tel que perçu par le jeune, serait donc déterminant pour le transfert des apprentissages à un domaine donné et, plus particulièrement, la perception de ce qu'ils ou elles pourraient retirer d'un transfert. Finalement, le troisième facteur qui semble être impliqué dans le processus de transfert est la trajectoire de vie. En effet, l'histoire de vie de certains participant-e-s suggère que les différents contextes de vie, au sein de la trajectoire sociale de l'individu, puissent influencer le processus de transfert. Ainsi, selon la trajectoire de vie d'un individu, il est possible que le transfert d'habiletés soit plus ou moins rentable selon les différents contextes de vie, les conditions d'existences qui s'y rattachent ainsi que les rapports sociaux propres à chacun de ces contextes. Nous présentons dans la section suivante chacun des facteurs clés impliqués dans le processus de transfert. Ces derniers seront appuyés d'extraits de témoignages des participant(e)s.

1. LA PRÉSENCE DE CONTEXTES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Il émerge de nos analyses que l'intériorisation des habiletés de vie semble être un élément clé du processus de transfert. Plusieurs participant-e-s ont formulé dans leurs témoignages une expression suggérant un haut niveau d'intériorisation : « ça fait maintenant partie de moi ». Or, l'un des éléments qui semble avoir favorisé cette intériorisation, est la présence de contextes d'expérimentation ayant favorisé un apprentissage expérientiel. Parmi ces différents contextes d'expérimentation, quatre d'entre eux semblent avoir été particulièrement significatifs pour l'intériorisation des habiletés de vie : 1) le vécu en équipe au quotidien; 2) l'opportunité d'occuper un poste impliquant des responsabilités; 3) l'opportunité de participer à des activités hors-programme; 4) l'opportunité de vivre des expériences signifiantes à l'extérieur de son milieu de vie.

1.1 Le vécu en équipe au quotidien

Le premier contexte d'expérimentation qui semble avoir favorisé l'intériorisation de diverses habiletés est le fait d'avoir eu des occasions d'apprendre en vivant une expérience concrète impliquant une habileté de vie ou de mettre en pratique, avec succès, certaines habiletés dans différents contextes. À titre d'exemple, Andréa raconte comment le fait d'avoir eu à résoudre des problèmes au sein de l'équipe et d'y être parvenue de façon efficace lui a permis de développer cette habileté et de la transférer aux autres sphères de sa vie quotidienne telles que la vie familiale, la vie de couple et les amis. Il en va de même pour Sean qui raconte comment il applique aujourd'hui dans son travail son habileté à travailler en équipe développée au sein du programme.

Ça m'a beaucoup aidée, parce qu'on avait des petites chicanes entre joueuses et on prenait le temps d'en parler, quand ça allait pas bien on faisait pas juste se dire « ah t'es conne bye », non on prenait le temps, on se parlait au lieu de garder ça sur le cœur. Maintenant encore aujourd'hui que ce soit avec mes amis ou en couple ou avec mes parents, quand j'aime pas quelque chose, j'en parle sinon j'explose. Le basket ça m'a vraiment beaucoup aidée à résoudre des problèmes et à ne pas garder ça pour moi. Maintenant je sais que j'ai des ressources donc je vais plus les chercher. (Andrea)

1.2. L'opportunité d'occuper un poste impliquant des responsabilités

Le fait d'avoir eu à assumer un poste impliquant des responsabilités est un deuxième contexte d'expérimentation qui semble avoir favorisé l'intériorisation de certaines habiletés de vie, pour certains participant-e-s. Ainsi le poste de capitaine de l'équipe semble avoir permis à certains de vivre l'expérience de la confrontation à de nouveaux défis et responsabilités. À titre d'exemple, Tanbir raconte comment le fait d'avoir été nommé capitaine de l'équipe lui a donné confiance en ses capacités à affronter des défis dans d'autres contextes malgré les possibilités d'échecs. Lana, qui fut également capitaine de son équipe, raconte, pour sa part, comment cette responsabilité lui a permis d'améliorer ses habiletés de communication lors de situations de conflits dans les différentes sphères de sa vie. Le fait d'avoir occupé le poste de capitaine semble ainsi avoir exigé, de la part des participant-e-s, l'intégration de plusieurs habiletés de vie pour faire face aux responsabilités s'y rattachant.

1.3. L'opportunité de participer à des activités hors-programme

Un troisième contexte d'expérimentation qui semble avoir également favorisé l'apprentissage et l'intériorisation d'habiletés de vie chez certains participant-e-s est d'avoir eu l'opportunité de participer à des activités de bénévolat dans la communauté durant leur implication dans le programme. Le témoignage de Malcom par rapport à l'entraide en est un bon exemple. Le fait d'avoir fait du bénévolat semble donc avoir permis à certains participants de développer des habiletés de vie et de les intégrer dans leur vie quotidienne.

1.4. L'opportunité de de vivre des expériences signifiantes à l'extérieur de son milieu de vie

Un dernier contexte d'expérimentation, parmi les plus marquants, qui semble avoir favorisé l'intériorisation de certaines habiletés est d'avoir eu l'opportunité de participer à des tournois à l'extérieur de la ville, sous la supervision de l'entraîneur. Le témoignage de James en est un exemple éloquent en ce qui a trait au transfert du respect envers les autres dans son milieu de travail. Pour plusieurs participant-e-s il s'agissait d'une première sortie en dehors de la ville où ils habitent ainsi qu'une première expérience sans supervision parentale. De se retrouver dans un nouveau contexte a donc permis d'une part, aux jeunes d'évoluer dans un nouvel environnement, et d'autre part, à l'entraîneur, d'intervenir auprès des jeunes dans un nouvel environnement (extérieur à l'école).

Avant BdmB, j'étais tout le temps dans mon coin. Je faisais mes affaires seul pis, j'étais pas mal égoïste. Ça m'a aidé à comprendre qu'on ne peut pas réussir seul. T'as toujours besoin de quelqu'un, de l'appui de quelqu'un. Ça nous a appris aussi à se souder ensemble, à jouer en équipe et à se respecter. On a dû apprendre ça parce qu'on était tous des gars de la rue. Maintenant j'utilise la même chose dans ma business. Quand il y a quelque chose qui fonctionne pas, je n'agis pas bêtement, je n'agis pas agressivement. J'essaie de comprendre pourquoi c'est arrivé parce que c'est quelqu'un qui fait partie de mon équipe. (Sean)

Ça m'a permis d'avoir confiance dans la vie. De savoir que quand t'es confiant, tu peux réussir. Des fois t'as peur de faire un pas et que les autres te jugent si tu échoues. Mais tant que tu ne fais pas le pas, tu vas jamais t'améliorer dans la vie, tu vas jamais apprendre. Cette confiance que maintenant j'ai, que ce soit dans mes cours ou dans mes travaux d'équipe, ce que j'ai acquis à [name of the school], c'est que je peux essayer, même si les gens vont parler si j'échoue. Mais la prochaine fois, je vais réussir, comme ça les gens ne pourront pas venir me dire que ce n'est pas bien. J'aurai appris de mes erreurs. [...] Malgré l'échec, quand tu tombes, tu dois te relever. (Tanbir)

Quand tu es capitaine, tu dois toujours parler, s'il y a quelque chose qui ne va pas, tu dois expliquer qu'est qui ne va pas et pourquoi ça ne va pas. Moi avant je restais la bouche fermée et je ne disais rien. Je restais juste comme ça et si on me demandait s'il y a quelque chose qui ne va pas, je disais non, il n'y a rien. Maintenant je sais que ça ne mène à rien, quand il y a quelque chose, il faut que tu le dises pour régler la situation au plus vite. Que ça soit en sport ou dans la vie, c'est la même chose. (Lana)

Moi, je dirais que le truc que j'ai vraiment appris et qui me permet d'avancer aujourd'hui, c'est vraiment ma façon d'attaquer les choses, ma perception des autres, ma manière d'être. Je suis plus ouvert, j'ai moins peur d'aller vers les autres et ça ne me dérange plus que les autres viennent vers moi. Faire du bénévolat, ça m'a appris à venir en aide aux autres. Que ce soit dans la vie de tous les jours, quand j'aurai 40 ans, au travail, ou juste pour faire une entrevue comme présentement, je me dis que dans la vie, j'avancerai jamais si je ne suis pas capable de me porter vers les autres, ou d'accepter les autres. Avant [name of the team], ma façon d'attaquer la vie c'était « je te connais pas ». Maintenant, c'est « est-ce que je peux vous aider ». Je dirais que je suis une meilleure personne, et que la personne que je suis maintenant, avec ce qu'elle a appris dans la façon d'aider les autres, elle est plus prête à affronter la vie que celle que j'étais avant ma participation au programme. (Malcom)

On va dans un tournoi de basket, on est accueilli par le monde, t'es gentil avec eux. Quand tu quittes la place, tu nettoies, tu leur dis merci. Tu respectes le monde pour qu'ils aient une bonne image de toi. Maintenant, quand je travaille, on va dans une salle, ben tu nettoies la salle après parce que c'est l'autre qui te prête la place. (James)

2. LA VALEUR RELATIVE ACCORDÉE AUX DIFFÉRENTS DOMAINES D'ACTIVITÉS

La valeur relative accordée aux différents domaines d'activités est le deuxième facteur qui semble intervenir dans le processus du transfert. Les témoignages des participants suggèrent qu'ils sont davantage portés à mettre en pratique les habiletés de vie dans des situations ou contextes qui présentent davantage de bénéfices à leurs yeux. À titre d'exemple, James affirme être persévérant en basketball mais pas dans le domaine scolaire. Il semble ainsi que l'intérêt, tel que perçu par le jeune, soit déterminant pour le transfert des apprentissages.

Les différences entre les garçons et les filles nous ont permis de mettre davantage en lumière le rôle crucial de ce facteur. À travers le témoignage de participants masculins il a été possible de déceler un certain intérêt à s'associer au monde interlope (e.g. gang de rue, prostitution). Le témoignage de James en est une bonne illustration.

Par ailleurs, les filles semblent voir un intérêt au transfert dans le domaine scolaire. Le témoignage d'Éliane quant à l'importance de poursuivre ses études pour atteindre ses buts l'illustre bien. Le désir de progresser dans la structure sociale ne serait pas étranger à cette situation. Les garçons, contrairement aux filles, percevant le monde interlope comme la meilleure façon d'y parvenir.

*Lorsqu'on lui a demandé : « Est-ce que c'était naturel pour toi de fournir un second effort au basket? », voici ce que James a répondu :
Au basket oui, dans qu'est-ce qui me tient à cœur, oui. Dans qu'est-ce que je m'en fou, ça je m'en fou. Je me forcerai pas en français t'sais. Mais en basket, ça a toujours été important pour moi. (James)*

Participant : Au basket, quand t'es bon tu contrôles ton environnement. Sur le terrain, quand t'as un certain niveau de jeu, t'es pas Dieu, mais le gars devant toi en défense, t'as comme un pouvoir dessus, c'est un sentiment de réussite, un sentiment d'accomplissement. Je pense que je serais allé chercher ce sentiment-là de d'autres mauvaises façons pour m'accomplir, pour être quelqu'un. Parce que sur le terrain, t'as beau être le plus poche, t'as beau être le plus pauvre, mais si tu fais 30 points dans une game, c'est ça l'important.

Intervieweur : Quand tu dis que tu aurais pu réussir, mais d'une mauvaise manière, cette mauvaise manière là fait référence à quoi?

Participant : J'aurais été plus impliqué dans le milieu [drogue, gangs de rue]. (James)

Je ne veux pas finir en étant rien, parce que mon but à moi c'est de marquer l'histoire, je veux que mon nom se retrouve dans les prochains livres d'histoire, je veux avoir fait quelque chose. Je ne veux pas être la prochaine présidente, ni première ministre mais je veux faire quelque chose qui va faire qu'on va se souvenir de moi. Avec un simple travail au salaire minimum, je vais pas aller nulle part avec ça si j'arrête l'école. (Éliane)

Ça m'a aidé pendant mon secondaire, mais en même temps j'ai dérapé au cegep, donc je peux pas dire que ça porté tous les fruits que ça aurait dû porter. Mais en même temps je savais que ce que je faisais ce n'était pas bien. Maintenant j'ai tout fait pour me remettre sur une ligne droite. (Éliane)

3. LA TRAJECTOIRE DE VIE

Finalement, le troisième facteur qui semble être impliqué dans le processus de transfert est la trajectoire de vie. En effet, l'histoire de vie de certains participant-e-s suggère que les différents contextes de vie, au sein de la trajectoire sociale de l'individu, puissent influencer le processus de transfert. Ainsi, selon la trajectoire de vie d'un individu, il est possible que le transfert d'habiletés soit plus ou moins rentable selon les différents contextes de vie, les conditions d'existences qui s'y rattachent ainsi que les rapports sociaux propres à chacun de ces contextes.

DÉFINITION EXPLORATOIRE DU PROCESSUS DE TRANSFERT

*Processus évolutif permettant l'utilisation, dans d'autres sphères d'activités humaines, d'habiletés de vie développées en contexte sportif; le résultat de ce transfert étant considéré comme **potentiellement réversible** sous l'influence de l'environnement de l'individu au cours de sa trajectoire de vie.*

LE TRANSFERT DANS LA COMMUNAUTÉ

Les témoignages des participant-e-s au programme suggèrent qu'au-delà du processus de transfert sur une base individuelle, un transfert a pu également s'opérer dans la communauté, c'est-à-dire que les participant-e-s ont fait et possiblement continuent de faire bénéficier leur communauté des habiletés qu'ils ont développées au sein du programme. Le programme BdmB s'apparentant ainsi davantage à un programme visant le développement de l'individu au sein de sa communauté pour qu'il y devienne un acteur de changement, plutôt qu'à un programme visant à pallier au manque d'habiletés ou à « corriger » le comportement inadéquat d'un jeune pour en faire un citoyen productif. Plusieurs participants ont évoqué l'importance de servir de modèles positifs et de fournir du soutien social auprès de la nouvelle génération à travers leur implication (après leur sortie du secondaire) dans le programme à titre d'assistant-entraîneur.

Il ressort également des témoignages des participants l'importance de « donner au suivant » ce qu'eux ont reçu au sein du programme, et ce, en continuant de s'y impliquer après leur sortie du secondaire.

À chaque fois que je vais à Jeanne-Mance je regarde tout le temps les bannières dans le gymnase et je le dis aussi aux petits jeunes, « aye, j'ai gagné ça ça ça » et ils sont comme « ah wow ». Et là, je suis comme un exemple pour eux. C'est pour ça que je me suis initié au basket comme coach pour donner l'exemple. Pour leur montrer que moi je suis venu ici et que maintenant je suis rendu au cégep. Pour qu'ils prennent exemple sur moi. J'expliquais mon cheminement aussi. (Shawn)

Si moi j'aide ce jeune-là, quand il va grandir là, il va dire « bon, ben quand moi j'étais jeune, on m'a aidé ». C'est comme une chaîne qui va se suivre. C'est donner au suivant. Tu donnes, tu fais ce que tu peux, après c'est à lui de voir la manière dont il doit agir dans la société. (Tanbir)

Conclusion

L'objectif de la présente étude était d'explorer le processus de transfert, à d'autres domaines d'activités, des habiletés de vie personnelles et sociales ciblées par le programme BdmB, et ce, à travers les témoignages d'anciens et anciennes participant(e)s. Nos résultats suggèrent que trois principaux facteurs semblent avoir joué un rôle dans le processus de transfert, au cours de la vie adulte, des habiletés de vie développées au sein de BdmB soit la présence de contextes favorisant l'apprentissage expérientiel, la valeur relative accordée aux différents domaines d'activités et la trajectoire de vie. Notre étude met ainsi en lumière l'importance de considérer le processus de transfert comme étant évolutif, c'est-à-dire sous l'influence des conditions de vie changeantes des individus au cours de leur trajectoire de vie. Il ressort également de nos données qu'au-delà du processus de transfert sur une base individuelle, il est possible qu'un transfert puisse s'opérer dans la communauté.

Notre recherche comporte par ailleurs certaines limites. La première a trait au fait que l'échantillon de convenance obtenu puisse induire quelques biais : nous avons eu passablement de difficultés à joindre certains anciens participant(e)s du programme. Il est possible que les personnes non rejointes aient un profil différent de ceux et celles qui ont accepté de participer. La désirabilité sociale associée à l'objet d'étude constitue une seconde limite. Il est possible que les participant-e-s aient été hésitants à exprimer des commentaires négatifs sur le programme, et ce, même si la confidentialité des informations fournies était assurée. Des études auprès d'un échantillon plus vaste pourraient éventuellement mettre en lumière des parcours différents des participant(e)s composant notre échantillon. Il serait en outre intéressant d'explorer davantage l'aspect du transfert à la communauté que nous n'avons pu qu'aborder brièvement dans la présente étude.

Références

- Allen, G., Rhing D and Koshy V (2014) Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall into the classroom. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, DOI: 10.1080/2159676.2014.892898
- Camiré, M., Trudel, P. and Lemyre, F. (2009) High school athletes' perspective on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1): 72-88.
- 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.
- Grand dictionnaire de la psychologie. (1999). Paris: Larousse.
- Hellison, D., Wright, P. (2003). Retention in an Urban Extended Day Program: A Process-Based Assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Hellison, D. (1978). *Beyond the balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C.: American Association of Health, Physical Education and Recreation.
- Holt, N.L., Tink, L. N., Mandigo, J.L., & Fox, K.R. (2008). Do you 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
- Laplanche, J. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse* (5^e éd.). Paris: Quadrige.
- Leberman, S., McDonald, L., & Doyle, S. (2006). *The transfer of learning: Participants' perspectives of adult education and training*. Aldershot, England; Burlington, VT: Gower.
- Martinek, T. J., McLaughlin, D., & Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 70(6), 59–65.
- Presseau, A., & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- Walsh, D.S. (2007). Supporting youth development outcomes: An Evaluation of a responsibility model-based program. *The Physical Educator*, 64(1), 48-56.
- Weiss, M.R., Stuntz, C.P., Bhalla, J.A., Bolter, N.D., & Price, M.S. (2012). 'More than a game': impact of the First Tee like skills programme on positive youth development: project introduction and Year 1 findings. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 1-31, DOI:10.1080/2159676X.2012.712997
- 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.