

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODÉLISATION DES LIENS ENTRE UN BUT PERSONNEL, LA
MOTIVATION ET DES INDICATEURS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE
D'ÉTUDIANTS-ATHLÈTES AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MYLÈNE BEAULIEU

AOÛT 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ma passion pour le sport m'a amenée à vivre de belles aventures, à acquérir de bonnes valeurs et à rencontrer des personnes devenues des amis. Elle m'a rendue meilleure. Parmi toutes les victoires que le sport m'a fait vivre, la rédaction de ce mémoire est la plus récente. Elle n'aurait jamais été possible sans la contribution et le soutien de plusieurs personnes que je souhaite ici remercier.

Je dois d'abord partager cet accomplissement avec ma directrice. Annie, je te remercie infiniment de toujours croire en mes capacités et surtout de m'offrir un océan d'opportunités. C'est en grande partie grâce à toi si j'ai pu obtenir du succès durant mon parcours à la maîtrise. C'est un énorme privilège d'évoluer à tes côtés. Ta passion, ton authenticité et ta disponibilité sont pour moi d'une grande richesse. De par ton expérience, tu m'as appris à voguer. Ta facilité à trouver les mots justes m'a aidée à maintenir le cap plus particulièrement dans ce projet, mais aussi dans tous les autres. Merci d'être et de rester ma plus grande source d'inspiration et de motivation.

Je souhaite remercier les professeurs qui ont accepté de réviser mon projet aux différents stades de son avancement. Merci à Isabelle Plante pour ton temps et ton énergie. Tu as joué un rôle primordial dans mon cheminement à la maîtrise. C'est une opportunité d'apprendre aux côtés d'une personne ayant des capacités intellectuelles et méthodologiques aussi affinées. Stéphane Villeneuve, merci pour tes précieux conseils et ton apport dans ce projet.

Plus spécialement, merci à ma famille et à mes amis. Mélissa, tu as joué un rôle important au début de mon parcours aux cycles supérieurs. Nos périples à Chicoutimi et à Sherbrooke pour assister aux événements de l'ACFAS m'auront initiée aux plaisirs de la recherche. Merci d'avoir semé cette graine. Catherine et Camille, vous êtes deux personnes que j'admire. Je vous remercie tout simplement d'être

présentes, de comprendre et surtout de m'accompagner dans les bas comme dans les hauts de notre réalité. Longue vie à notre amitié, à nos séances de rédaction et à nos soirées improvisées !

Jacynthe, Véro, Julie-Gab, Marilou et la grande famille du Thunder, voilà quelques années déjà que je vous regarde aller et que je suis témoin de vos accomplissements. Dans toute votre simplicité, vous êtes des femmes inspirantes et exceptionnelles. Merci de me permettre de m'évader le temps d'un souper ou d'une fin de semaine au chalet. Vous me faites un bien immense. Gab, nos nombreuses sorties au cinéma sont devenues indispensables et m'ont aidée à décrocher. Merci de m'avoir soutenue dans la rédaction de ses dernières lignes.

Ma sœur, ma complice, tu es ma source d'inspiration et de détermination. Tu es la première personne avec qui j'ai échangé au sujet de mon mémoire de maîtrise. Ton enthousiasme a été contagieux. Tu m'as donné le courage nécessaire pour foncer tête première dans ce projet et surtout de le mener à terme. Merci à mes parents pour votre amour inconditionnel. Vous êtes mes fans de premières lignes. Je vous aime tous les trois... c'est vous mes préférés.

Enfin, je tiens à remercier le Centre d'études sur l'apprentissage et la performance de l'UQAM (CEAP UQAM) qui a facilité la collecte de données de ce projet par un financement.

À Sam

« Tout est possible à qui rêve, ose,
travaille et n'abandonne jamais. »

Xavier Dolan

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES FIGURES.....	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
RÉSUMÉ.....	X
INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les activités parascolaires pour soutenir la réussite scolaire au collégial	3
1.2 Le sport-étudiant collégial.....	4
1.3 Un portrait de la motivation et de la réussite scolaire des étudiants-athlètes au collégial	7
1.4 Problème et question de recherche.....	9
CADRE THÉORIQUE	11
2.1 Dimensions motivationnelles	11
2.2 Indicateurs de réussite	12
2.3 Déterminants de la motivation	13
2.3.1 Les buts personnels poursuivis.....	13
2.3.2 L'allègement des études.....	16
2.4 La motivation de l'étudiant-athlète	16
2.5 Différences de genre	18
2.6 Synthèse du cadre théorique et de la recension des écrits.....	19
2.7 Les objectifs et les hypothèses de la présente étude	21
MÉTHODOLOGIE.....	23
3.1 Type d'étude.....	23
3.2 Participants.....	23
3.3 Procédure.....	26
3.4 Mesures	26
3.4.1 L'allègement des études.....	27
3.4.2 Le contenu et la perception du but personnel de l'étudiant-athlète	27
3.4.3 La motivation scolaire.....	28
3.4.4 La motivation sportive	29
3.4.5 L'engagement de l'étudiant dans sa formation	29
3.4.6 Le rendement scolaire.....	30
3.5 Considérations éthiques	31
RÉSULTATS	33

4.1 Analyses préliminaires	33
4.2 Analyses de pistes (path analysis).....	39
4.2.1 Analyses différenciées selon l'allègement des études	45
4.2.2 Analyses différenciées selon le genre	53
4.2.3 Analyses différenciées selon le contenu du but précisé par l'étudiant-athlète	59
DISCUSSION	66
5.1 La vérification empirique du modèle théorique	66
5.2 Une comparaison des modèles selon que les étudiants-athlètes allègent ou non leurs études.....	68
5.3 Les différences de genre dans les liens entre les variables étudiées	69
5.4 Une comparaison des modèles selon le type de but dominant poursuivi par l'étudiant-athlète	71
CONCLUSION	73
6.1 Synthèse et forces des principaux résultats de cette étude	73
6.2 Limites de cette étude.....	76
6.3 Pistes de recherche future et retombées sociales et scolaires.....	77
ANNEXES	80
Annexe A Invitation à participer au projet de recherche à l'intention des direction d'établissement	80
Annexe B Formulaire de consentement	82
Annexe C Questionnaire	86
Annexe D Certification éthique de la recherche	95
RÉFÉRENCES.....	96

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle théorique évaluant les liens directs et indirects entre un but personnel, la motivation scolaire, la motivation sportive et les indicateurs de réussite	21
Figure 2. Modèle final pour l'ensemble de l'échantillon (N=296) avec estimations du maximum de vraisemblance (coefficients standardisés).....	41
Figure 3. Modèle d'analyses de pistes (<i>path analysis</i>) pour le groupe d'étudiants-athlètes qui allègent leurs études.....	47
Figure 4. Modèle d'analyses de pistes (<i>path analysis</i>) pour le groupe d'étudiants-athlètes qui n'allègent pas leurs études	47
Figure 5. Modèle d'analyses de pistes (<i>path analysis</i>) pour le groupe des garçons ...	56
Figure 6. Modèle d'analyses de pistes (<i>path analysis</i>) pour le groupe des filles.....	56
Figure 7. Modèle d'analyses de pistes (<i>path analysis</i>) pour le groupe d'étudiants-athlètes ayant rapporté un but orienté sur les études.....	62
Figure 8. Modèle d'analyses de pistes (<i>path analysis</i>) pour le groupe d'étudiants-athlètes ayant rapporté un but orienté sur le sport.....	62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques démographiques des participants.....	25
Tableau 2 : Mesures utilisées (source), nombre d'items, valeur alpha de Cronbach version originale de l'échelle et du mémoire	35
Tableau 3 : Moyennes, écarts-types et corrélations de Pearson entre les variables du modèle théorique évalué	38
Tableau 4 : Sommaire des analyses de régression et des effets indirects entre la perception d'un but, les variables motivationnelles et les indicateurs de réussite (N=289).....	44
Tableau 5 : Sommaire des modèles avec contrainte et sans contrainte selon l'allègement des études	46
Tableau 6 : Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe d'étudiants-athlètes qui allègent leurs études : analyses de régression et effets indirects.....	51
Tableau 7 : Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe d'étudiants-athlètes qui n'allègent pas leurs études : analyses de régression et effets indirects	52
Tableau 8 : Sommaire des modèles avec contrainte et sans contrainte selon le genre.....	53
Tableau 9 : Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe des garçons : analyses de régression et effets indirects	57
Tableau 10 : Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe des filles : analyses de régression et effets indirects.....	58
Tableau 11 : Répartition des étudiants selon le contenu du but précisé par l'étudiant-athlète	59
Tableau 12 : Sommaire des modèles avec contrainte et sans contrainte selon le type de but.....	60
Tableau 13 : Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe ayant rapporté un but orienté sur les études : analyses de régression et effets indirects.....	64
Tableau 14 : Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe ayant rapporté un but orienté sur le sport : analyses de régression et effets indirects	65

RÉSUMÉ

Depuis plus de 50 ans, les programmes sport-études soutiennent les étudiants-athlètes du collégial dans la conciliation de leurs objectifs scolaires et sportifs (RSEQ, 2020). Le développement du sport en milieu scolaire a connu une croissance et des changements depuis les dernières années, la priorité demeurant la réussite scolaire de l'étudiant.

Malgré cette croissance, nous ne savons encore que peu de choses sur la réussite scolaire des étudiants-athlètes du cégep et sur leur dynamique motivationnelle. Dans le domaine de l'éducation, l'approche sociale cognitive, qui domine largement les théories, est fréquemment utilisée dans les recherches actuelles pour comprendre la réussite scolaire. La présente étude s'est appuyée sur cette approche. Ainsi, selon cette perspective, la motivation serait déterminée à la fois par des facteurs contextuels et par des facteurs personnels. Globalement, ils ne constitueraient pas des déterminants directs de la réussite scolaire de l'étudiant, mais agiraient plutôt sur les comportements et les attitudes des étudiants à travers leur motivation (Eccles et Wigfield, 2002).

Afin de contribuer à la compréhension du phénomène, cette recherche vise à modéliser les liens entre la perception d'un but, la motivation ainsi que des indicateurs de réussite scolaire chez des étudiants-athlètes du cégep. Pour atteindre cet objectif général, une recherche quantitative a été menée. À l'automne 2018 et à l'hiver 2019, 296 étudiants-athlètes inscrits dans un programme collégial ont rempli un questionnaire incluant des mesures de leur but personnel, de leur motivation et de leurs indicateurs de réussite scolaire. À partir de l'ensemble de données recueillies, des analyses en pistes (*paths analysis*) ont permis de tester un modèle théorique fondé sur la théorie motivationnelle attentes-valeur et de comparer les étudiants-athlètes selon leur parcours scolaire (s'ils allègent ou non leurs études), leur genre et le contenu de leur but personnel dominant (but orienté sur les études ou sur le sport).

Nos résultats montrent que la motivation scolaire et sportive sont deux systèmes qui évoluent parallèlement. Ainsi, à l'instar de Gaston (2002), la motivation de l'étudiant-athlète pour la pratique de sa discipline sportive n'est pas significativement reliée à la motivation de l'étudiant-athlète pour ses études. Sur le plan de la motivation scolaire de l'étudiant-athlète, les résultats suggèrent que l'allègement de la charge scolaire constitue une stratégie à privilégier pour permettre aux étudiants-athlètes de concilier leurs études et la pratique de leur sport. De plus, des différences de genre ont été observées. Alors que les résultats montrent que plus les garçons sont motivés sur le plan scolaire, plus ils sont engagés dans leur formation, le mécanisme semble être différent pour les filles puisque la motivation scolaire ne permet pas de

prédire leur rendement scolaire. Enfin, les résultats de cette recherche confirment que les buts personnels dominants orientés sur les études influencent positivement la motivation, l'engagement et la réussite scolaires des étudiants-athlètes. En ce qui concerne les buts personnels orientés sur le sport, ils ne sont pas liés à la motivation scolaire des étudiants-athlètes.

Les résultats de cette recherche contribuent de manière importante à la compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants-athlètes au collégial. Ainsi, tous les étudiants-athlètes devraient être invités, lors d'une intervention en classe à formuler un but scolaire important et à réfléchir à l'utilité d'atteindre ce but. Les entraîneurs sportifs des équipes civiles et scolaires devraient aussi trouver des stratégies pour valoriser la réussite scolaire des étudiants-athlètes qu'ils entraînent. Ces activités devraient être faites afin de soutenir la motivation, l'engagement et la réussite scolaires des étudiants-athlètes et non pas uniquement orientées sur la réussite ou la performance sportive.

Mots-clés : but personnel, motivation scolaire, motivation pour le sport, sport-étudiant, étudiants-athlètes, réussite scolaire

INTRODUCTION

De plus en plus d'établissements d'enseignement collégial offrent des activités parascolaires à la fois pour inciter des étudiants à choisir leur établissement et pour soutenir la réussite scolaire de ces derniers. C'est le cas notamment des activités sportives qui sont réputées avoir un impact positif sur l'éducation (La Presse, 2017). En dépit de la popularité des activités parascolaires, très peu de recherches québécoises se sont attardées à l'apport de la participation à des activités sportives sur la réussite scolaire. De plus, certaines conditions semblent requises pour favoriser la réussite scolaire des étudiants-athlètes et plusieurs facteurs interviennent (RSEQ, 2016). Pour combler cette lacune, la présente étude entend modéliser les liens entre un but personnel dominant, la motivation et certains indicateurs de la réussite scolaire d'étudiants-athlètes au collégial et ensuite, tester empiriquement ce modèle.

Ce mémoire présente les détails de cette étude. Il est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre situe la problématique de la recherche. Il présente d'abord le contexte général de la mise en place d'activités parascolaires pour soutenir la réussite scolaire au collégial. Puis, il expose le contexte spécifique du sport-étudiant au collégial. Le chapitre se conclut par la présentation du problème spécifique et par l'énoncé de la question de recherche de cette étude. Le deuxième chapitre décrit le cadre théorique. Sa première section présente le rôle des buts personnels dans la motivation humaine. Les types de motivation entretenus par les étudiants-athlètes sont ensuite décrits. Le chapitre se conclut par la présentation des objectifs et des hypothèses de la recherche et par la présentation du modèle théorique qui a été mis à l'épreuve empiriquement dans le cadre de cette étude. Le troisième chapitre expose la méthodologie employée pour atteindre les objectifs poursuivis et vérifier les hypothèses de la recherche. Il décrit ensuite le type de recherche utilisée pour mener cette étude, les participants, la procédure de collecte de données, les diverses mesures

utilisées ainsi que les considérations éthiques de cette étude. Le quatrième chapitre présente les analyses réalisées et les résultats obtenus. Le cinquième chapitre discute des résultats obtenus. Enfin la conclusion résume la contribution, les forces et les limites de cette recherche et formule des pistes de recherche futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

De plus en plus d'organismes mettent de l'avant l'impact positif de la pratique du sport sur l'éducation. En effet, Kino-Québec et le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) soutiennent que la pratique d'activités physiques a un effet positif sur certains déterminants de la réussite scolaire (La Presse, 2017). Bien que la popularité de ces programmes ne cesse d'augmenter, très peu de recherches québécoises se sont attardées à l'apport de la participation à des activités sportives sur la réussite scolaire d'étudiants-athlètes au collégial. La présente section permettra de circonscrire la problématique de recherche de cette étude qui vise à modéliser les liens entre un but personnel dominant, la motivation et des indicateurs de la réussite scolaire chez des étudiants-athlètes au collégial. Il sera d'abord question du contexte général de la mise en place d'activités parascolaires pour soutenir la réussite scolaire et du contexte spécifique du sport-étudiant au collégial. La pertinence sociale et scientifique de cette étude seront ensuite présentées. Nous concluons avec la formulation de la question générale de recherche.

1.1 Les activités parascolaires pour soutenir la réussite scolaire au collégial

La réussite scolaire est un sujet qui préoccupe l'enseignement collégial québécois depuis les années 90. En effet, cet ordre d'enseignement a connu d'importants changements à la suite de la réforme Robillard et du renouveau pédagogique en 1993 dont l'objectif principal était d'améliorer les taux de diplomation et la réussite scolaire.

Au cours des dernières années, les établissements ont mis en place diverses mesures qui visent à offrir un environnement scolaire propice à la réussite scolaire,

comme le soutien à l'accessibilité et à la participation à des activités parascolaires. Les cégeps proposent de telles activités pour favoriser la réussite scolaire de leurs étudiants (Filion, 1999; Fédération des cégeps, 2007; MELS, 2007). Cette offre – qui est au cœur de l'axe 2 de l'actuelle *Stratégie d'action jeunesse 2016-2021* du ministère de l'Éducation – est justifiée, si l'on se fie aux résultats de l'étude longitudinale de Poulin (2011), qui indique que la participation aux activités parascolaires, qu'elles soient sportives ou autres, favorise la poursuite d'études postsecondaires.

Aussi, pour inciter les jeunes à poursuivre leurs études au-delà du secondaire, les cégeps proposent une grande variété de programmes parascolaires : activités socioculturelles (théâtre, danse, pratique d'un instrument de musique), activités prosociales (bénévolat, aide humanitaire, tutorat, etc.) et activités sportives (football, hockey, natation, athlétisme, etc.). Ces activités diffèrent selon les établissements. Ainsi, la qualité et la variété des activités parascolaires offertes sont des facteurs déterminants lorsqu'un étudiant choisit le cégep dans lequel il ira étudier (Gilbert Tremblay *et al.*, 2013). Les chercheurs Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2017) ont, quant à eux, montré que le sport-étudiant interscolaire représente un moteur important d'attraction de nouveaux étudiants dans les collèges et qu'il constitue une source majeure de financement pour les établissements.

1.2 Le sport-étudiant collégial

Le sport-étudiant¹ interscolaire ou parascolaire permet aux étudiants-athlètes provenant de différentes disciplines de poursuivre leurs études tout en pratiquant leur sport, et ce, dans différentes divisions et à des niveaux de compétition variés (RSEQ, 2018). Le RSEQ² coordonne les activités de sport-étudiant collégial de la province. Sa

¹ Au secondaire, l'appellation « sport-études » est utilisée.

² Le RSEQ chapeaute le sport interscolaire et intercollégial dans 14 instances régionales, qui, chaque année, rejoignent les étudiants qui pratiquent régulièrement un sport, dans 65 cégeps à travers le Québec (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017; RSEQ, 2016).

mission est d'assurer la promotion et le développement du sport et de l'activité physique en milieu scolaire tout en favorisant l'éducation, la réussite scolaire et la santé des athlètes (RSEQ, 2019). Selon le RSEQ, plus de 10 996 étudiants-athlètes évoluaient dans le sport de niveau collégial à travers le Québec au cours de l'année scolaire 2018-2019. Le RSEQ reconnaît le statut d'athlète à un étudiant de niveau collégial seulement si ce dernier est inscrit à « temps plein régulier³ » ou en « fin de DEC⁴ ». L'étudiant-athlète qui souhaite maintenir son admissibilité dans une équipe sportive au sein d'une ligue collégiale doit répondre à un ensemble de critères tels que la réussite d'un minimum de huit cours pour une même année scolaire (RSEQ, 2017b). Le RSEQ prévoit donc que l'étudiant doit performer tant au niveau scolaire que sportif s'il désire conserver son statut d'athlète et évoluer dans l'équipe du collège.

Shephard (1997) s'est penché sur la relation entre la pratique d'un sport étudiant et le rendement scolaire. Les résultats de sa recherche ne permettent pas de démontrer une association entre ces deux variables. Il conclut toutefois que, malgré une réduction du nombre d'heures de cours, l'augmentation du temps consacré au sport n'est pas nécessairement nuisible au rendement scolaire des étudiants-athlètes. Jobin-Lawler *et al.* (2019) indiquent quant à eux que 40 % des étudiants-athlètes sondés dans leur recherche rapportaient avoir de la difficulté à concilier leurs études et la pratique de leur discipline sportive. Afin d'offrir une conciliation études-sport optimale, les établissements autorisent généralement l'étudiant-athlète à remanier son horaire en fonction de ses obligations et de ses besoins. Dans son rapport annuel paru en 2018, le RSEQ mentionne que chaque collège membre du réseau définit le fonctionnement de son programme de sport-étudiant. « Dans la plupart des programmes de sport-étudiant

³ Le régime d'études d'un étudiant du collégial est déterminé par le nombre de cours suivis ou le nombre d'heures de cours accumulées par l'étudiant dans une session donnée. Un étudiant est déclaré à temps plein s'il est inscrit à quatre cours et plus ou bien s'il accumule 180 heures de cours ou plus dans un même trimestre (MEESR, 2013).

⁴ Dans ce cas, le RSEQ n'exige pas le statut d'études à temps plein. L'étudiant qui est en « fin de DEC » peut, par exemple, avoir un ou deux cours à son horaire s'il est inscrit à la dernière session de son programme d'études collégiales.

au collège, les étudiants-athlètes organisent leur horaire de classe autour de leur programme d'entraînement, plutôt que l'inverse. » (Curtis, 2006, p. 1, traduction libre). Ainsi, la souplesse à propos de l'horaire scolaire au regard du programme d'entraînement et à la participation aux compétitions serait une mesure d'adaptation fréquente (École Sport-Études, 1992; Curtis, 2006; Dussault, 2009; Jobin-Lawler *et al.*, 2019), surtout orientée sur les contraintes reliées à la pratique du sport.

En effet, Dussault (2009) souligne que la flexibilité à l'égard de l'horaire scolaire, des absences et du report d'évaluations sommatives (examens, remise de travaux) ainsi qu'un suivi pédagogique individualisé sont des adaptations fréquemment offertes aux étudiants-athlètes. Or, même si l'allègement des études semble être une stratégie typique pour soutenir la réussite des étudiants, nous n'avons pas été en mesure de retracer des études permettant de statuer sur la validité de cette mesure.

Toutefois, des retombées de la participation à des activités parascolaires pourraient être associées positivement à la motivation scolaire des étudiants-athlètes (Cloes *et al.*, 2002; Poulin, 2011). Dans une étude récente, Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2017) ont documenté l'expérience vécue d'étudiants-athlètes masculins pratiquant le football dans un établissement collégial privé et qui présentaient des facteurs de risques d'abandon ou d'échec. Au terme de leur étude, Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2017) ont démontré que les étudiants-athlètes étaient moins motivés sur le plan scolaire que leurs collègues qui ne pratiquent pas de sport parascolaire. Toutefois, les auteurs ont conclu que la pratique du football influençait positivement les buts personnels de même que la motivation et l'engagement scolaires des étudiants-athlètes interrogés.

Sage et Eitzen (2012) rapportent que les étudiants-athlètes masculins qui évoluent dans la meilleure catégorie au basketball ou au football ont des résultats scolaires plus faibles que les autres étudiants de leur ordre d'enseignement. Ces

résultats s'expliquent par le fait que les étudiants-athlètes vivent plus de pression à l'école, consacrent trop de temps à leur discipline sportive et se désengagent de leur programme d'études. C'est également ce que Sperber (2001) a constaté au terme de son étude. Selon lui, les enquêtes menées aux États-Unis montrent que les étudiants-athlètes choisissent leur établissement d'enseignement pour des raisons associées au sport plutôt que pour des raisons scolaires. Ces choix sont déterminés par les performances des équipes sportives, par la qualité des entraîneurs, afin d'avoir la meilleure préparation possible pour évoluer à un niveau de compétition élevé et dans l'espoir d'atteindre un rang professionnel dans leur discipline respective. À l'inverse, d'autres chercheurs affirment que les étudiants-athlètes sont généralement de meilleurs étudiants et que leur participation sportive augmente leurs aspirations et leur rendement scolaires (Haynes, 1990 ; Soltz, 1986; Zaugg, 1998).

1.3 Un portrait de la motivation et de la réussite scolaire des étudiants-athlètes au collégial

Afin de dresser le portrait de la motivation et de la réussite scolaire des étudiants-athlètes au collégial, nous avons recensé plusieurs études, y compris des études menées auprès d'étudiants-athlètes aux États-Unis. En effet, même si la place qu'occupe le sport dans l'éducation collégiale n'est pas la même aux États-Unis qu'au Québec, les étudiants américains partagent tout de même certaines caractéristiques avec les étudiants du collégial au Québec, notamment en termes d'âge et de niveau de formation. La section qui suit décrit certaines études menées à ce sujet. Elle présente d'abord les recherches qui ont examiné le lien entre le but personnel et la motivation des étudiants-athlètes, puis celles qui ont analysé le lien entre la motivation des étudiants-athlètes et des indicateurs de réussite scolaire.

L'établissement d'un projet personnel et la pratique d'une discipline sportive en milieu scolaire peuvent contribuer positivement à la motivation scolaire de

l'étudiant-athlète. Les études portant sur les buts personnels sont unanimes et affirment que les étudiants-athlètes réussissent sur le plan scolaire et qu'ils aspirent à poursuivre des études supérieures. C'est notamment ce que montrent les résultats d'une étude longitudinale menée auprès d'une cohorte de jeunes et qui a débuté alors qu'ils étaient en 12^e année (Marsh et Kleitman, 2003). Les résultats de cette étude proposent que les élèves ayant participé pendant leur secondaire à une activité sportive dans leur milieu scolaire aient un projet scolaire bien défini, soit de fréquenter un collège ou une université. Ces résultats sont soutenus par les études d'Adler et Adler (1991), de Despres *et al.* (2008) et de McFarlane (2014) qui indiquent que les étudiants-athlètes entament généralement leurs études supérieures avec une attitude positive face à leurs objectifs scolaires. En revanche, les résultats de Hyatt (2003) indiquent que certains étudiants-athlètes sont moins déterminés à obtenir leur diplôme, potentiellement parce qu'ils sont davantage intéressés par la pratique de leur sport (Comeaux et Harrison, 2011).

Pour Carter (2012), la motivation des étudiants-athlètes serait déterminée par le contenu des buts qu'ils poursuivent. C'est ce que montrent les résultats de son étude qui indiquent que le contenu des buts scolaires des étudiants-athlètes aurait un impact positif à la fois sur la motivation de ces derniers et sur leur performance scolaire et sportive. La recension des écrits de Comeaux et Harrison (2011) nous éclaire également sur le sujet. Selon ces auteurs, la réussite scolaire des étudiants-athlètes repose directement sur leur projet personnel et sur leur engagement dans leurs études. Ils suggèrent en outre que les buts poursuivis par les étudiants-athlètes ne sont pas typiquement axés sur les études. Au contraire, plusieurs entretiendraient des buts liés à la pratique de leur sport et seraient plutôt motivés par celle-ci et par les études par le biais de deux systèmes motivationnels.

L'étude de Gaston-Gayles (2002, 2004) est éclairante à cet égard puisqu'elle indique que les étudiants-athlètes entretiennent deux systèmes

motivationnels : un système associé à leur motivation scolaire et un deuxième, associé à leur motivation à pratiquer un sport. Ces deux systèmes auraient des effets différents sur la réussite scolaire. Ainsi, bien que la motivation scolaire influencerait positivement des indicateurs tel que le rendement scolaire des étudiants-athlètes, les résultats de l'étude montrent que la motivation à pratiquer le sport n'est pas significativement et positivement liée à leurs résultats scolaires. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Piché (2003) qui indiquent que, contrairement à la motivation scolaire, la motivation à pratiquer un sport n'est pas positivement reliée aux résultats scolaires des étudiants-athlètes.

En somme, les écrits consultés permettent de soutenir que la motivation scolaire des étudiants-athlètes affecte généralement leur rendement scolaire (Pascarella *et al.*, 1995; Carodine *et al.*, 1999; Sedlacek et Adams-Gaston, 1992; Young et Sowa, 1992). Toutefois, les résultats révèlent des différences de genre. Ainsi, les étudiantes-athlètes semblent plus motivées pour leurs études que les étudiants-athlètes et elles semblent également avoir un meilleur rendement scolaire en première session (Jobin-Lawler *et al.*, 2019; Shuman, 2009). Cette recension permet de synthétiser le problème et de formuler la question de la présente recherche.

1.4 Problème et question de recherche

Les écrits recensés révèlent qu'en contexte québécois, peu de recherches se sont intéressées à la réussite scolaire des étudiants-athlètes, un constat qui est d'autant plus vrai pour le niveau collégial. De plus, les recherches consultées procurent des conclusions divergentes, voire contradictoires. Selon certaines, bon nombre d'étudiants-athlètes seraient davantage attirés par la pratique de leur sport que par l'école (Comeaux et Harrison, 2011). D'autres résultats indiquent également que les étudiants-athlètes ont des profils de réussite divers (Sperber, 2001; Sage et Eitzen, 2012; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017) ou qu'ils présentent un risque accru

d'échouer et de délaissé leurs études au profit de leur pratique sportive (Hyatt, 2003; Comeaux et Harrison, 2011). Dans la foulée des efforts que la société québécoise a consacrés pour favoriser la diplomation et la qualification aux études supérieures d'un nombre accru d'étudiants, il est nécessaire de mieux comprendre les besoins des étudiants-athlètes afin de proposer des programmes qui leur conviennent. La problématique de cette recherche s'appuie donc sur les efforts consentis par les cégeps pour soutenir la réussite scolaire de tous leurs étudiants.

La recension des écrits nous a permis de démontrer que la pratique d'un sport tout en poursuivant des études pouvait s'avérer bénéfique pour l'étudiant-athlète, mais à certaines conditions. Ainsi, l'aménagement de l'horaire semble une stratégie abondamment utilisée pour permettre à l'étudiant-athlète de concilier ses études et son sport. Les buts personnels poursuivis auraient aussi leur importance dans la réussite scolaire, en agissant, à travers la motivation scolaire et sportive, sur des indicateurs de la réussite scolaire de l'étudiant-athlète. La modélisation des liens qui unissent toutes ces variables permettra de cerner les déterminants de la réussite scolaire de ces jeunes du collégial.

La présente recherche entend donc répondre à la question suivante : comment se modélisent les liens entre un but personnel, la motivation et des indicateurs de la réussite scolaire chez des étudiants-athlètes au collégial ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Afin de répondre à la question générale de recherche, nous nous sommes appuyés sur le modèle théorique attentes-valeur, développé par Eccles et Wigfield (2002), abondamment utilisé pour comprendre et expliquer la réussite scolaire, qui permet de modéliser les liens unissant les variables ciblées au terme de la problématique. Ce chapitre définit d'abord les dimensions motivationnelles, les indicateurs de réussite et le rôle des buts personnels dominant dans la détermination de la motivation. Les types de motivation entretenus par les étudiants-athlètes sont ensuite présentés. Ce chapitre se conclut par la présentation du modèle théorique qui a été mis à l'épreuve empiriquement dans le cadre de cette étude, des objectifs de cette recherche et des hypothèses formulées.

2.1 Dimensions motivationnelles

Le modèle attentes-valeur, développé par Eccles et Wigfield (2002), postule que les indicateurs de réussite scolaire, tels que l'engagement et la réussite scolaires, dépendent de la motivation scolaire des étudiants (Dubeau *et al.*, 2017; Jacobs et Eccles, 2000; Marsh *et al.*, 2015; Plante *et al.*, 2013; Wigfield et Cambria, 2010). Ces modèles (Eccles et Wigfield, 2002) conçoivent la motivation scolaire à partir de deux dimensions : les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche (voir figure 1). Les **attentes de succès** réfèrent aux perceptions d'un étudiant quant à ses habiletés à réussir dans un domaine, par exemple dans une matière ou dans une tâche scolaire (Wigfield *et al.*, 2009). Les étudiants qui ont des attentes de succès élevées abordent les tâches scolaires comme des défis à relever. Ils choisissent généralement de s'y engager, persévèrent lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés et réussissent mieux que les étudiants qui doutent de leur succès. À l'inverse, les étudiants ayant des attentes de succès moins élevées ou faibles tendent à éviter de s'engager, abandonnent

lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés et réussissent moins bien (Bandura, 1997 ; Eccles et Wigfield, 2002). La **valeur perçue de la tâche**, qui correspond à l'appréciation subjective d'un étudiant quant à la manière dont une tâche scolaire répond à ses besoins et à ses buts, comporte quatre dimensions : l'**intérêt** pour un sujet, la valeur perçue de réalisation qui correspond à l'**importance** de bien réaliser les activités proposées, la perception de l'**utilité** des tâches scolaires proposées et le **coût** associé à la réalisation d'une tâche (Eccles, 1983; Eccles et Wigfield, 2002; Jacobs et Eccles, 2000). Plus les étudiants accordent de la valeur aux tâches scolaires qui leurs sont proposées, plus ils s'engagent dans leur réalisation. Ces composantes de la motivation scolaire ont des rôles distincts et complémentaires, ce qui souligne l'importance de considérer à la fois les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche pour bien comprendre la motivation scolaire d'un étudiant. Alors que les attentes de succès prédisent de façon importante la réussite de l'étudiant (p.ex., son rendement; Plante *et al.*, 2013), la valeur de la tâche constitue un prédicteur central de l'engagement de l'étudiant (Dubeau *et al.*, 2017).

2.2 Indicateurs de réussite

L'engagement scolaire de l'étudiant est défini comme l'action d'une personne et concerne essentiellement sa participation volontaire, active, intéressée et réfléchie durant des activités d'apprentissage. Il correspond à la concrétisation positive des croyances motivationnelles en actions, à leur manifestation extérieure et observable (Archambault, Janosz, Goulet, Dupéré, et Gilbert-Blanchard, 2019 ; Skinner et Pitzer, 2012; Connell et Wellborn, 1991; Fredricks *et al.*, 2004 ; Pirot et De Ketele, 2000). L'engagement se traduit en trois dimensions : affective, cognitive et comportementale (Handelsman *et al.*, 2005; Pirot et De Ketele, 2000; Bourgeois, 2011). La dimension **affective** se rapporte aux émotions éprouvées par les étudiants pendant leurs études, celles-ci pouvant être une source importante d'émotions variées (p. ex., de l'anxiété face à des situations d'évaluation, de la joie à la suite de nouvelles rencontres ou de la

honte après un échec). La dimension **cognitive** se traduit par les stratégies d'apprentissage, les connaissances préalables ou les activités cognitives de l'étudiant pendant ses apprentissages. La dimension **comportementale** correspond aux comportements tels que la participation aux cours, le nombre d'heures consacrées à l'étude, la présence aux cours (voir figure 1).

Diverses études ont récemment démontré la validité des modèles attentes-valeur. Certains résultats ont indiqué que les étudiants présentant des profils de réussite positifs affichaient des attentes de succès élevées et accordaient une valeur accrue à leur formation (Dubeau *et al.*, 2017). D'autres chercheurs ont eu recours aux modèles attentes-valeurs pour comprendre le rôle de la pratique d'un sport dans la réussite. Tel que présenté dans la problématique, quelques études identifient la motivation scolaire de l'étudiant-athlète (Gaston, 2002; Piché, 2003; Carter, 2012) et la motivation pour le sport (Soltz, 1986; Zaugg, 1998; Haynes, 1990; Marsh et Kleitman, 2003; Sage et Eitzen, 2013) comme des prédicteurs significatifs de son rendement scolaire. Il était donc justifié de recourir à ce type de modèle dans le cadre de cette recherche.

2.3 Déterminants de la motivation

Selon les modèles attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2002) la motivation d'une personne est modulée par différents facteurs psychologiques et contextuels (Bourgeois, 2009 ; Eccles et Wigfield, 2002; Lazowski et Hulleman, 2016) qui la déterminent. En effet, les facteurs psychologiques influencent les facteurs contextuels et vice versa (Bandura, 1977).

2.3.1 Les buts personnels poursuivis

Parmi les facteurs psychologiques qui sous-tendent la motivation scolaire et la motivation sportive, ce modèle reconnaît le rôle des buts personnels. La plupart des théories de la motivation proposées depuis le début du 20^e siècle proposent que le

comportement humain est fondamentalement motivé par le besoin ou le désir d'atteindre un but particulier. Les buts personnels sont des représentations individualisées qu'une personne élabore cognitivement à propos de ce qu'elle désire atteindre, selon la situation actuelle (Brunstein, 1993). Carver et Scheier (1998) décrivent la notion de but comme une conceptualisation qui donne de l'énergie, qui dirige les activités des gens et qui les incite à s'engager dans des activités comme une formation ou la pratique d'un sport.

Les écrits scientifiques sur le sujet distinguent les diverses dimensions des buts, chacune étant associée aux indicateurs de la réussite (Nurmi, 1992). Parmi celles-ci, on distingue le contenu des buts ainsi que la perception des buts que la personne poursuit (Carver et Scheier, 1998; Boudrenghien, 2011).

Le contenu des buts personnels

Certains modèles mettent l'accent sur le contenu des buts poursuivis par les individus, ce qui a conduit à l'élaboration de diverses taxonomies, comme celle de Nurmi (1992). Le contenu des buts est important puisque les personnes se fixent des buts à atteindre en fonction de leurs intérêts (Heckhausen *et al.*, 2010; Nurmi, 2004; Salmela-Aro, 2010) et aux événements auxquels elles doivent faire face durant cette période d'âge (Caspi, 2002; Seiffge-Krenke *et al.*, 2010). Ainsi, à l'instar des jeunes de leur âge, les étudiants-athlètes du collégial poursuivent simultanément plusieurs types de buts qui s'inscrivent dans leur trajectoire développementale. Ces buts personnels se rapportent aux différentes sphères de la vie des jeunes de cet âge, soit la profession future ou l'orientation professionnelle, la famille et les amis, les études, la santé, les voyages, les loisirs et la société (Nurmi, 1992; Minnaert, 2013). Il est donc approprié de catégoriser les types de buts en fonction des domaines de la vie pertinents pour cette population d'étudiants (Wentzel et Miele, 2016).

Boudrenghien (2011) rapporte que des chercheurs ont confirmé l'existence d'un lien entre la perception d'un but dont le contenu ne concerne pas les études et la réussite scolaire. Elle cite, entre autres, les résultats de l'étude de Webb et Sheeran (2005) qui vont en ce sens alors qu'ils ont tenté d'identifier les prédicteurs les plus importants dans l'atteinte d'un but personnel dominant. En raison de l'âge et du statut des étudiants-athlètes, il est fort probable que les buts scolaires et non scolaires soient prédominants (Comeaux et Harrison, 2011; Carter, 2012). Toutefois, les études recensées ne permettent pas de statuer clairement sur l'apport du contenu des buts personnels dominants par les étudiants-athlètes dans la motivation scolaire et sportive de même que dans la réussite scolaire. Les études d'Adler et Adler (1991), de Despres *et al.* (2008) et de McFarlane (2014) suggèrent que les buts poursuivis par les étudiants-athlètes sont positivement reliés à leur motivation et à leurs indicateurs de réussite. Par contre, celles de Gaston-Gayles (2002, 2004) et de Piché (2003) indiquent que la motivation à pratiquer leur sport ne serait pas significativement et positivement reliée à leurs résultats scolaires. Il convient donc de tenir compte du contenu des buts personnels dominants poursuivis par les étudiants-athlètes pour mieux comprendre leur réussite scolaire.

La perception d'un but personnel

La perception du but est une autre dimension importante pour comprendre les buts personnels que poursuivent les personnes. En s'appuyant sur les travaux de Carver et Scheier (1998), Boudrenghien (2011) a développé un modèle théorique qui mesure la façon dont l'étudiant perçoit l'importance qu'il accorde à ses buts.

Dans ce modèle, la perception d'un but⁵ est définie comme la mesure selon laquelle ce but est associé à un fort sentiment de détermination ainsi qu'à la volonté de

⁵ Dans ses travaux, G. Boudrenghien utilise l'appellation *engagement envers un but de formation*. Pour éviter de confondre ce terme avec le concept d'*engagement scolaire de l'étudiant* présenté au début de ce chapitre, la formulation *perception d'un but* est privilégiée dans ce mémoire.

faire des efforts pour l'atteindre (Brunstein, 1993; Hollenbeck et Klein, 1987; Boudrenghien *et al.*, 2009; Boudrenghien, 2011). Les résultats des chercheurs Germeijs et Verschueren (2007) suggèrent que la perception d'un but personnel constitue le prédicteur le plus important de l'engagement de l'étudiant dans sa formation et de la performance dans les études choisies (Boudrenghien *et al.*, 2009; Boudrenghien et Frenay, 2011). Ainsi, plus un étudiant accorde de l'importance à son but, plus il est enclin à déployer des efforts pour l'atteindre.

2.3.2 L'allègement des études

Parmi les déterminants contextuels de la motivation scolaire de l'étudiant-athlète, la recension des écrits a permis de cibler la possibilité d'alléger ses études. Même si les résultats ne permettent pas de conclure à la présence d'un lien entre cette pratique et la motivation scolaire et sportive, le recours fréquent à cette mesure de soutien dans les milieux scolaires invite à explorer cette relation. En effet, plusieurs études ont montré que la répartition des cours sur un nombre accru de sessions est une mesure fréquemment utilisée pour aider les étudiants-athlètes à concilier les études et la pratique de leur sport (Curtis, 2006; Dussault, 2009; Jobin-Lawler *et al.*, 2019). De plus, selon les résultats de Jobin-Lawler *et al.* (2019), près de 40 % des étudiants de leur échantillon disent avoir de la difficulté à concilier le sport et les études. À cet égard, l'allègement de l'horaire de l'étudiant-athlète pourrait jouer un rôle dans la détermination de sa motivation scolaire et sportive.

2.4 La motivation de l'étudiant-athlète

Hormis celles de Gaston (2002) et de Carter (2012), très peu d'études semblent avoir considéré la motivation sportive comme un prédicteur significatif de la réussite scolaire de l'étudiant-athlète. Dans son étude, Gaston (2002) a développé un modèle théorique de la motivation des étudiants-athlètes au regard de leurs études et du sport qui s'appuie sur le modèle attentes-valeur. Selon elle, les étudiants-athlètes

adopteraient trois types de motivation pendant leurs études et trois profils motivationnels seraient modulés selon le type de but personnel poursuivi (Gaston, 2002 ; Cloes *et al.*, 2002).

Outre la motivation scolaire, représentée par les attentes de succès et la valeur accordée aux tâches scolaires, Gaston (2002) décrit dans son modèle deux types de motivation relatives au sport-étudiant : la motivation à pratiquer le sport et la motivation à faire carrière dans le sport. La **motivation à pratiquer le sport** se rapporte au degré et à la quantité d'efforts que l'étudiant est prêt à déployer pour exceller dans les tâches sportives. La **motivation à poursuivre une carrière dans le sport** est quant à elle définie comme le degré de motivation d'un étudiant-athlète à exceller dans les tâches sportives, dans l'intention spécifique de jouer ou de pratiquer le sport à un niveau élite ou professionnel. Gaston (2002) explique que la combinaison de ces trois types de motivation varie d'un individu à l'autre et résulte en trois profils motivationnels distincts.

Le premier type de profil motivationnel regroupe les étudiants-athlètes qui fréquentent principalement le cégep pour atteindre le niveau le plus élevé de compétition pour le sport pratiqué (devenir ou rester un athlète de haut niveau sur les scènes canadienne et internationale). Selon Gaston (2002), ces étudiants négligent habituellement leurs études puisqu'ils consacrent surtout leurs efforts et leur temps à s'entraîner pour obtenir les meilleures performances sportives possibles. Ainsi, sur le plan scolaire, ils ne font que le strict minimum, principalement pour maintenir leur statut d'étudiant-athlète et pour participer aux compétitions scolaires. Le deuxième profil décrit par Gaston (2002) regroupe les étudiants qui sont motivés à la fois par la pratique du sport et par l'obtention de leur diplôme. Ces étudiants accordent autant d'importance à leur réussite scolaire qu'à leur réussite sportive. Enfin, le troisième profil motivationnel décrit dans ce modèle est composé d'étudiants-athlètes surtout préoccupés par l'obtention de leur diplôme. Ces étudiants-athlètes utilisent leur sport

comme moyen pour obtenir leur diplôme. Par exemple, leur bourse d'excellence sportive sert principalement à financer leurs études. Ces étudiants-athlètes ne se sentent pas vraiment concernés par le statut de joueur étoile et par la place qu'ils occupent au sein de leur équipe sportive. Les résultats des études de Gaston-Gayles (2002, 2004) suggèrent que la motivation sportive n'influence pas le rendement scolaire des étudiants-athlètes alors que la motivation scolaire était un prédicteur significatif de leur réussite scolaire.

2.5 Différences de genre

De façon générale, il apparaît que les filles-athlètes seraient plus motivées pour leurs études et obtiendraient de meilleurs résultats scolaires que les étudiants-athlètes de sexe masculin (Shuman, 2009; Jobin-Lawler *et al.*, 2019; RSEQ, 2019). Ce résultat va dans le sens de ceux des recherches qui étudient les différences de genre à l'école. En effet, les filles réussissent mieux que les garçons au primaire et au secondaire dans la plupart des matières, notamment les disciplines traditionnellement associées aux hommes comme les mathématiques et les sciences (Voyer et Voyer, 2014), et elles sont beaucoup plus nombreuses à obtenir un diplôme de niveau secondaire (Gouvernement du Québec, 2019). En dépit de leur persévérance et réussite scolaires accrues, celles-ci demeurent moins actives (Bégin, 2011), sont en moins bonne condition physique à leur entrée au collégial (Lemoyne et Girard, 2019) et sont moins intéressées que les garçons par les activités physiques et sportives (Administrateur en chef de la santé publique, 2008). Ces différences dans les profils de pratique de sport des filles en comparaison à ceux des garçons sont notés également dans d'autres pays comme la France (Gleizes et Pénicaud, 2017). Pour obtenir un portrait plus précis de la motivation et de la réussite scolaires des étudiants-athlètes et développer des stratégies ou des interventions ciblées, il convient donc de dégager les différences de genre qui pourraient exister chez les étudiants-athlètes en contexte de formation collégiale puisque des différences pourraient exister.

2.6 Synthèse du cadre théorique et de la recension des écrits

Selon Ames et Ames (1989), les déterminants de la motivation sont à l'origine du comportement; ils sont à la base de l'action. Eccles et Wigfield (2002) soutiennent que la motivation (les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche) est déterminée à la fois par des facteurs personnels et par des facteurs contextuels. Globalement, ces variables personnelles et contextuelles ne constituent pas un déterminant direct de la réussite de l'étudiant. Par contre, elles sont réputées influencer les attentes de succès et la valeur accordée à la tâche qui, à leur tour, agissent sur les comportements et attitudes des étudiants pendant leur scolarité.

La recension des écrits a permis de mettre en lumière le fait que les étudiants-athlètes du collégial poursuivent simultanément plusieurs types de buts personnels et que ceux-ci sont liés aux différentes sphères de leur vie. Ainsi, plus les étudiants-athlètes accordent de l'importance à leur but personnel dominant, plus ils font des efforts pour l'atteindre. Cette valorisation du but personnel dominant contribue à la motivation scolaire des étudiants-athlètes, ce qui les pousse à s'engager dans leur formation et leur permet d'obtenir de meilleures performances scolaires.

La possibilité d'alléger ses études est un élément qui pourrait également susciter la motivation scolaire de l'étudiant-athlète. Selon les résultats de Jobin-Lawler *et al.* (2019), près de 40 % des étudiants de leur échantillon disent avoir de la difficulté à concilier le sport et les études. À cet égard, plusieurs études ont montré que la répartition des cours sur un nombre accru de sessions est une mesure fréquemment utilisée pour aider les étudiants-athlètes à concilier les études et la pratique de leur sport (Curtis, 2006; Dussault, 2009; Jobin-Lawler *et al.*, 2019). Ainsi, l'allègement de l'horaire de l'étudiant-athlète apparaît comme un déterminant contextuel de sa motivation scolaire.

Par ailleurs, les filles-athlètes seraient plus motivées pour leurs études et obtiendraient de meilleurs résultats scolaires que les étudiants-athlètes de sexe masculin (Shuman, 2009; Jobin-Lawler *et al.*, 2019; RSEQ, 2019). À la lumière de ces récents résultats, des différences de genre pourraient donc exister dans la motivation et la réussite scolaires des étudiantes-athlètes et des étudiants-athlètes.

2.7 Les objectifs et les hypothèses de la présente étude

Sur la base du cadre théorique exposé dans ce chapitre, la figure 1 modélise les liens entre la perception d'un but personnel dominant, la motivation et des indicateurs de la réussite scolaire d'étudiants-athlètes au collégial.

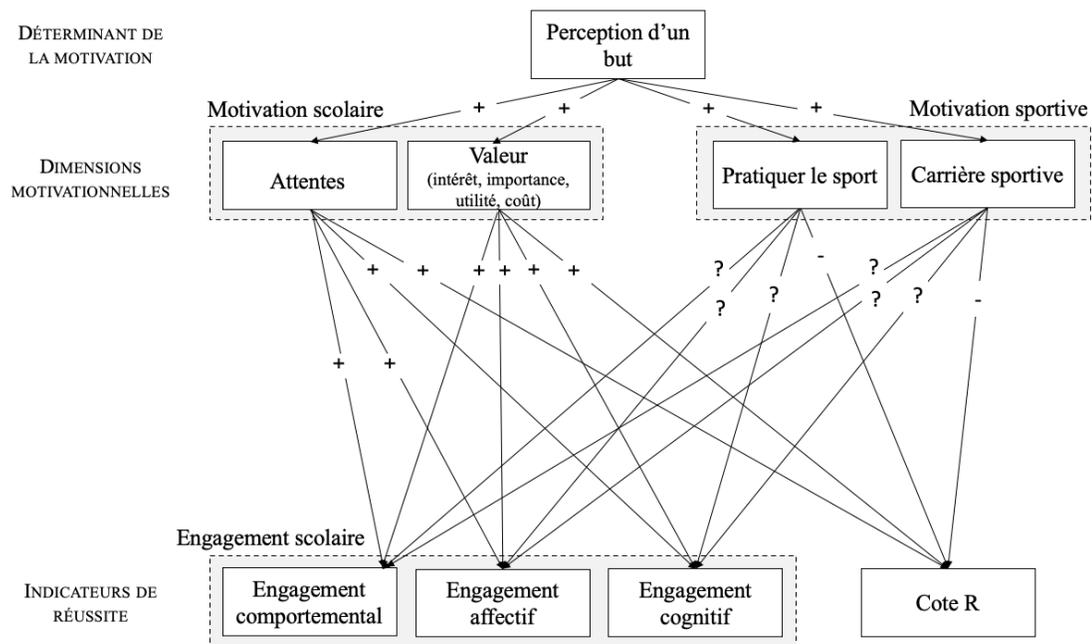


Figure 1. Modèle théorique évaluant les liens directs et indirects entre un but personnel dominant, la motivation scolaire, la motivation sportive et les indicateurs de réussite. Des termes de covariance sont inclus dans le modèle entre les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche; la motivation à pratiquer le sport et la motivation à faire une carrière sportive; et entre les trois indicateurs de l'engagement.

Ce modèle sera testé empiriquement afin de répondre à l'objectif général de cette recherche qui vise à modéliser les liens entre un déterminant de la motivation (but personnel dominant), des dimensions motivationnelles et des indicateurs de la réussite scolaire d'étudiants-athlètes au collégial. Prenant appui sur la théorie (Eccles et Wigfield, 2002, Boudrenghien, 2011; Gaston, 2002), nous prévoyons que la variable de la perception d'un but dominant sera associée positivement aux dimensions de la

motivation scolaire (attentes et valeur) et aux dimensions de la motivation sportive (motivation à pratiquer le sport et motivation à faire une carrière sportive). Les dimensions de la motivation scolaire permettront de prédire de manière positive les indicateurs de réussite, soit l'engagement scolaire (engagement comportemental, affectif et cognitif) et le rendement scolaire (cote R). Nous postulons que les dimensions de la motivation sportive entretiendront des liens négatifs avec le rendement scolaire. Quant aux liens entre la motivation sportive et l'engagement scolaire, ils n'ont pas encore été étudiés. En raison de la nature exploratoire de cet objectif, nous ne sommes pas en mesure de statuer sur l'apport de l'allègement des études dans les relations testées.

Trois objectifs spécifiques et des hypothèses découlent également de cet objectif général :

- 1- De façon exploratoire, comparer les modèles selon que les étudiants-athlètes allègent ou non leurs études.

Hypothèse : Comme cet objectif est exploratoire, aucune hypothèse n'a été formulée.

- 2- Dégager les différences de genre dans les liens qui existent entre les variables étudiées.

Hypothèse : Nous prévoyons que les liens entre les variables étudiées diffèrent entre le groupe des filles et celui des garçons.

- 3- Comparer les modèles selon le type de but dominant poursuivi par l'étudiant-athlète.

Hypothèse : Nous pensons que le type de but dominant que poursuit l'étudiant-athlète influencera les liens entre les variables à l'étude, à la faveur des buts scolaires.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les éléments relatifs à la méthodologie employée dans le cadre de ce projet de recherche. Il précise d'abord le type d'étude qui sera menée. Par la suite, il décrit les participants et la procédure de collecte de donnée. Une autre section présente les instruments de mesure retenus pour cette recherche. Finalement, la dernière section aborde les considérations éthiques et les mesures à mettre en place pour le bon déroulement de la recherche.

3.1 Type d'étude

Selon Van der Maren (2003), l'enjeu de la recherche est nomothétique puisque le but de ce type de recherche est le développement et le raffinement des connaissances. La forme de la recherche est fondamentale. Nous privilégierons une approche quantitative pour tester les hypothèses exposées dans le cadre théorique et vérifier les liens entre la perception d'un but dominant, la motivation scolaire et la motivation sportive ainsi que les indicateurs de réussite scolaire chez les étudiants-athlètes du collégial.

3.2 Participants

Pour former notre échantillon, nous avons recruté 296 étudiants-athlètes inscrits dans un programme préuniversitaire ou technique dans un cégep. Nous avons procédé à un échantillonnage de convenance. Les établissements ayant accepté de participer au projet de recherche ont été ciblés au préalable pour une raison de proximité et pour le nombre d'équipes sportives qui y évoluent. Les étudiants-athlètes rencontrés lors des collectes de données proviennent de quatre cégeps francophones situés dans diverses régions du Québec dont le comité d'éthique de la recherche a accepté le projet de recherche et la sollicitation de participants (voir annexe D). Une

première collecte de données a été réalisée à l'automne 2018 auprès de 20 étudiants-athlètes et une deuxième a eu lieu à l'hiver 2019, auprès de 276 étudiants-athlètes. Les collectes de données se sont déroulées dans des salles de classe ou sur les plateaux sportifs. Le tableau 1 présente les caractéristiques démographiques de notre échantillon de participants.

Tableau 1
Caractéristiques démographiques des participants (N = 296)

Caractéristique	<i>n</i>	%
Sexe		
Hommes	163	55
Femmes	133	45
Âge des participants		
17-18	185	63
19-20	94	32
21-24	17	6
Type de programme		
Préuniversitaire	207	70
Technique	75	25
Tremplin DEC	11	4
Double DEC	1	< 1
Discipline sportive		
Basketball	87	29
Football	75	25
Volleyball	46	16
Badminton	28	10
Cheerleading	24	8
Natation	24	8
Triathlon	3	1
Rugby	2	< 1
Flag-football	2	< 1
Cross-country	2	< 1
Judo	1	< 1
Ultimate Frisbee	1	< 1
Nage synchronisée	1	< 1

Note. Le total des pourcentages n'est pas égal à 100 pour toutes les caractéristiques en raison de l'arrondissement.

3.3 Procédure

Nous avons d'abord communiqué par téléphone avec les cégeps pour les inviter à participer à l'étude. Par la suite, un résumé du projet de recherche (voir annexe A) a été envoyé par courriel aux directions des établissements. Chaque cégep intéressé à participer a ensuite mis la chercheuse principale en contact avec un conseiller pédagogique. Ensemble, ils ont convenu d'un moment opportun pour rencontrer les équipes sportives. La chercheuse principale a rencontré chacun des groupes d'étudiants-athlètes, dans des salles de classe ou sur les plateaux sportifs, avant ou après un entraînement, pour les inviter à participer à l'étude. Les étudiants ont répondu à une seule reprise à un questionnaire papier à mesures auto-rapportées évaluant les variables à l'étude. Ils ont reçu des renseignements sur l'étude afin de pouvoir remplir de façon éclairée un formulaire de consentement de participation (voir annexe B). Pour s'assurer du bon déroulement de la collecte de données, la chercheuse était disponible pour répondre aux questions des étudiants. En tout, la rencontre avec les étudiants et la complétion des questionnaires a requis environ 20 minutes. Au début de la session suivante, nous avons contacté l'administration de chacun des cégeps participants afin d'obtenir les notes au dossier scolaire des étudiants participants.

3.4 Mesures

Le questionnaire élaboré (voir annexe C) pour recueillir les perceptions des étudiants-athlètes comporte plusieurs mesures : la perception d'un but dominant, la motivation scolaire et ses déterminants, la motivation sportive et l'engagement scolaire. Ces échelles de mesure ont été adaptées au contexte de la formation collégiale à partir d'instruments validés et possédant une bonne consistance interne (voir tableau 2, dans la section des résultats). La dernière section du questionnaire est consacrée à la cueillette d'informations sociodémographiques de l'étudiant : l'âge, le sexe, le code

permanent de l'étudiant, la discipline sportive pratiquée, le programme d'études. Les mesures utilisées pour recueillir les perceptions des étudiants-athlètes sont présentées dans les prochaines lignes et un exemple d'item est fourni pour chacune.

3.4.1 L'allègement des études

Dans cette partie du questionnaire, une section portait sur l'allègement des études. À la première question posée, « Allégez-vous votre session? », l'étudiant devait répondre en cochant oui ou non. Dans un champ de commentaires inséré sous la question, il pouvait décrire le type d'allègement dont il bénéficiait. Finalement, la deuxième question permettait de connaître le nombre de cours suivis par l'étudiant pendant la session.

3.4.2 Le contenu et la perception du but personnel de l'étudiant-athlète

Dans un premier temps, les étudiants-athlètes devaient indiquer un but important ou dominant pour eux au moment de remplir le questionnaire. Ce but pouvait porter sur n'importe quel aspect de leur vie.

Suivant la démarche de Little et Gee (2007), le but nommé par l'étudiant-athlète a été classé qualitativement, selon son contenu, à partir des différentes sphères de vie des jeunes. Cette classification s'est appuyée sur les sphères suivantes : la profession future ou l'orientation professionnelle, la famille et les amis, les études, la santé, les voyages, les loisirs et, la société (Nurmi, 1992; Minnaert, 2013). Quatre catégories ont émergé de la classification des buts personnels des étudiants-athlètes de notre échantillon : les études, le sport, l'orientation professionnelle ainsi que les voyages et les loisirs.

Dans un deuxième temps, les participants devaient évaluer au moyen d'une échelle de Likert à cinq points, allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord), leur perception du but dominant qu'ils avaient spécifié précédemment. Cette échelle de la perception du but permet de mesurer le degré avec lequel le but dominant de l'étudiant-athlète est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour l'atteindre. Cette échelle de perception a été développée par Boudrenghien (2011) à partir des mesures proposées par Brunstein (1993), Hollenbeck *et al.* (1989) et Wrosch *et al.* (2003). L'étudiant devait répondre à chacun des six items en gardant son but en tête (p. ex., « Il y a beaucoup à gagner à essayer d'atteindre ce but »).

3.4.3 La motivation scolaire

Les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche ont été mesurées à partir des échelles de la motivation développées par Eccles et Wigfield (1995) et traduites en français par Neuville (2004). Elles ont été adaptées par Dubeau *et al.* (2017) pour la formation professionnelle et la formation collégiale. Après avoir nommé un cours de leur choix, les participants devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout vrai) à 5 (tout à fait vrai). L'échelle portant sur les attentes de succès correspond à la mesure du sentiment qu'entretient l'étudiant face à l'accomplissement de ce cours. Cette échelle est composée de quatre items (p. ex., « Dans ce cours, je pense que je réussirai bien. »). L'échelle qui permet de mesurer la valeur perçue de la tâche des étudiants est divisée en quatre sous-échelles qui correspondent aux quatre dimensions suivantes : l'intérêt, l'utilité perçue, l'importance et le coût de la tâche. La première sous-échelle, mesurant la satisfaction que retire l'étudiant de la tâche qu'on lui propose c'est-à-dire l'intérêt intrinsèque, est composée de quatre items (p. ex., « J'apprécie la matière de ce cours »). L'utilité perçue de la tâche, qui correspond à l'ampleur de la tâche par rapport aux buts futurs de l'étudiant, a été mesurée par quatre items (p. ex., « Ma réussite dans ce programme

d'études me permettra d'accéder à mes buts dans la vie ») qui formeront une deuxième sous-échelle. La troisième sous-échelle mesure l'importance qu'accorde l'étudiant à la tâche. Quatre items ont été utilisés à cette fin (p. ex., « Il est important pour moi de réussir ce cours »). La dimension du coût de la tâche associée aux aspects négatifs de l'engagement dans une activité (anxiété, peur d'échouer, etc.) sera mesurée par une quatrième sous-échelle comportant également quatre items (p. ex., « La quantité de temps que je consacre à mes études m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais »).

3.4.4 La motivation sportive

La motivation sportive a été mesurée à l'aide de l'échelle développée par Gaston (2002). Elle a été validée par d'autres chercheurs auprès d'une population étudiante du collégial (Althouse, 2007; Carter, 2012; Tudor, 2014). Nous avons traduit en français les items de l'échelle de langue anglaise. Pour ce faire, nous avons respecté la méthodologie recommandée par Vallerand (1989). Les participants devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout vrai) à 6 (tout à fait vrai). L'instrument de mesure se décline en deux sous-échelles. La première, la motivation à pratiquer le sport, est composée de huit items (p. ex., « Le temps passé à pratiquer mon sport est agréable »). La deuxième sous-échelle correspond à la motivation à faire une carrière sportive. Cette dimension est mesurée à l'aide de cinq items (p. ex., « Je choisis de pratiquer mon sport car c'est une carrière qui m'intéresse »).

3.4.5 L'engagement de l'étudiant dans sa formation

L'échelle utilisée pour mesurer l'engagement scolaire et ses trois dimensions provient des chercheurs américains Fredricks *et al.* (2005). L'outil *School Engagement Measure* (SEM) a été traduit en français et validé par Archambault et Vandenbossche-Makombo (2014) auprès d'élèves québécois du primaire. Même si elle

n'a pas été validée auprès d'une population au collégial, cette échelle semble meilleure que les autres échelles disponibles. Les sous-échelles à mesures auto-rapportées permettent aux étudiants de révéler leur investissement envers leurs apprentissages sur le plan affectif, cognitif et comportemental. Les items ont été adaptés pour la formation collégiale. Chaque sous-échelle comporte une échelle de Likert de cinq points allant de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) permettant d'indiquer le degré d'accord. La première sous-échelle portant sur l'engagement affectif compte trois items (p. ex., « Ce que nous apprenons dans ce cours est intéressant »). L'engagement cognitif est mesuré à partir d'une sous-échelle comportant cinq items (p. ex., « Lorsque je ne comprends pas la tâche à réaliser, je m'applique pour la comprendre et la résoudre »). La troisième sous-échelle est également composée de cinq items (p. ex., « Je m'organise pour être toujours présent à mon cours ») et elle porte sur l'engagement comportemental.

3.4.6 Le rendement scolaire

Dans le cadre de notre étude, le rendement scolaire de l'étudiant-athlète a été opérationnalisé par la cote de rendement au collégial (cote R), telle qu'inscrite au dossier scolaire. Pour évaluer la qualité du rendement scolaire des étudiants provenant du cégep pour les admissions dans certains programmes, la plupart des universités québécoises utilisent la cote R, une méthode d'analyse du dossier scolaire de l'étudiant (UdeM, 2020; MEES, 2020; Septembre Éditeur, 2020). Les universités ont été amenées à développer une méthode de classement des étudiants à des fins de sélection. Cette méthode de calcul, instaurée en 1995, est une technique statistique de calcul qui tient compte à la fois de la force et de la dispersion relative de chaque groupe d'étudiants et permet de corriger les différences de notation d'un cégep à l'autre (Bureau de coopération interuniversitaire, 2018).

Les étudiants du collégial sont évalués et obtiennent une note finale sur 100 pour chacun des cours qu'ils suivent. En cas d'échec, l'étudiant doit reprendre le cours

échoué lors d'une session ultérieure. La cote R est calculée pour chaque cours suivi au collégial et comprend trois éléments : la note de l'étudiant, son écart à la moyenne (écart-type) qui permet de situer la position de l'étudiant au sein de son groupe et l'indice de force du groupe qui vise à estimer la force du groupe par rapport à celle des autres groupes (UdeM, 2020; Bureau de coopération interuniversitaire, 2018).

La cote R de l'étudiant se situe entre 15 et 35. Une cote R entre 32 et 35 équivaut à des notes très supérieures à la moyenne (85 % à 90 %), les notes supérieures à la moyenne (80 % à 85 %) varient entre 29,5 et 31,9. Entre 26 et 29,4, la cote R représente des notes au-dessus de la moyenne (75 % à 80 %). Les notes dans la moyenne (65 % à 75 %), se situent entre 20 et 25,9. Enfin, une cote R en deçà de 20 équivaut à des notes sous la moyenne (60 % et moins) (Septembre Éditeur, 2020; Collège Montmorency, 2020). Selon de Celles et Drolet (2019), la cote R mesure le rendement scolaire de l'étudiant au collégial dans un contexte où il suit des cours, est évalué par des enseignants différents et dans des groupes ayant des caractéristiques variables.

3.5 Considérations éthiques

Une demande d'approbation éthique a été soumise au comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (CERPE plurifacultaire). En plus des normes éthiques établies par l'UQAM, nous avons respecté les procédures internes de chacun des établissements collégiaux. Ainsi, nous avons fait une demande d'approbation éthique aux différents bureaux de la recherche des cégeps ciblés, afin d'obtenir une approbation de la part de chaque comité éthique des cégeps ciblés. De plus, différentes mesures ont été mises en place afin d'assurer le bien-être et la protection des participants. D'abord, la participation au projet de recherche s'est faite sur une base volontaire. Seuls les étudiants qui ont rempli un formulaire de consentement ont pris part au projet de recherche. Les étudiants ont

été informés, par le biais du formulaire de consentement de participation, qu'ils étaient libres de se retirer du projet de recherche à tout moment, et ce, sans aucune condition. De plus, ils ont consenti à ce que la chercheuse consulte leur dossier scolaire et que les résultats scolaires soient recueillis auprès de l'établissement. Pour assurer la confidentialité des données, un code numérique a été attribué à chacun des étudiants participants. Les exemplaires des questionnaires et tous les documents liés à la recherche sont conservés sous clé dans un local de recherche de l'UQAM appartenant à la directrice de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus en fonction des objectifs de recherche. Dans un premier temps, les résultats obtenus par l'entremise des analyses préliminaires sont présentés. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel d'analyse de données SPSS. Dans un deuxième temps, apparaissent les résultats des analyses de pistes concernant le modèle théorique final. Les analyses de pistes (*path analysis*) ont été menées à l'aide du logiciel Mplus 8. La section se conclue par une présentation des résultats obtenus par des analyses de pistes différenciées respectivement selon l'allègement des études ou non, le genre et le type de but dominant.

4.1 Analyses préliminaires

Le recours aux analyses descriptives est une étape importante. Elles incluent notamment des fréquences et des pourcentages, des mesures de tendance centrale, des mesures de dispersion ou encore, des mesures de position (Gaudreau, 2011). De plus, l'examen de la cohérence interne de chacune des échelles fait partie des analyses préliminaires et fournit un indicateur de la fidélité des échelles retenues.

L'analyse de fiabilité permet d'examiner la cohérence interne de chacune des échelles de mesure à partir du calcul du coefficient de Cronbach. Cette procédure de calcul consiste à établir un indice de fidélité pour l'instrument de mesure. Selon Gaudreau (2011), cet indice varie de 0 à 1 comme la plupart des autres indices de cohérence interne. Ce type d'analyse permet également de vérifier de quelle façon les items mesurent une variable et d'identifier les items qui ne mesurent pas la variable étudiée. Un alpha de Cronbach qui se situe autour de 0,5 montre que la fidélité de

l'instrument est insuffisante (Gaudreau, 2011). Lorsque le coefficient obtenu est élevé, cela signifie que les résultats présentent suffisamment de variance pour nous permettre d'affirmer que les items distinguent adéquatement les sujets sur la base de leurs réponses (Dubeau, 2015). Un seuil de 0,70 est généralement retenu (Nunally, 1978) pour conclure que l'instrument fournit une mesure de construit ciblé. Selon Field (2009), un alpha de Cronbach supérieur ou égal à 0,80 révèle une bonne cohérence interne et les résultats supérieurs à 0,85 indiquent une excellente cohérence. Le recours à l'analyse de fiabilité à l'aide du logiciel SPSS a donc été nécessaire pour examiner la cohérence interne de chacune des échelles. Le tableau 2 présente les mesures utilisées et leur source, le nombre d'items et les valeurs d'alpha de Cronbach pour les versions d'échelles originales et les valeurs obtenues pour le présent mémoire de recherche.

Tableau 2

Mesures utilisées (source), nombre d'items, valeur alpha de Cronbach version originale de l'échelle et du mémoire

Mesure	Nombre d'items	Valeur α Version originale	Valeur α Mémoire
Perception d'un but (Boudrenghien, 2011)	6	0,86	0,74
Motivation scolaire (Eccles et Wigfield, 2002)			
Attentes	4	0,84	0,76
Valeur	16	0,72	0,81
Motivation sportive (Gaston, 2002)			
Motivation à pratiquer le sport	8	0,86	0,85
Motivation à faire une carrière sportive	5	0,84	0,81
Engagement scolaire (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014)			
Engagement affectif	3	0,75	0,88
Engagement cognitif	5	0,80	0,78
Engagement comportemental	5	0,86	0,69

Hormis l'échelle d'engagement comportemental, dont la valeur se situe légèrement sous le seuil établi, toutes les échelles de notre échantillon procurent une cohérence interne qui respectent les normes établies.

Des analyses de régressions linéaires simples ont ensuite été menées pour examiner les corrélations linéaires entre les variables du modèle théorique présenté dans la cadre théorique (voir figure 1). Les postulats de base ont été observés et respectés pour chacune des régressions simples menées. Ainsi, l'aplatissement et

l'asymétrie ont été observés à l'aide des sorties disponibles avec le logiciel SPSS afin de s'assurer de la distribution normale des données. L'homoscédasticité des données a été vérifiée par l'examen des nuages de points. De plus, les scores extrêmes multivariés ont été traités. Le respect de ces postulats de base permet de répondre aux conditions d'application et de procéder aux analyses subséquentes des données. Le tableau 3 présente les moyennes, les écarts-types et les corrélations de Pearson entre les variables du modèle testé.

Tel que le montre le tableau 3, les moyennes des variables se situent entre 3,73 et 26,1 tandis que les écarts-types varient de 0,46 à 4,19. Les résultats des corrélations de Pearson montrent que le but dominant (perception d'un but) de l'étudiant-athlète est positivement liée aux attentes de succès et à la valeur perçue de la tâche, à la motivation scolaire et la motivation sportive ainsi qu'à l'engagement scolaire. Cependant, la perception d'un but n'est pas significativement liée à la cote R de l'étudiant ($r = -0,08$, $p = 0,20$). Les résultats révèlent en outre que les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche, les deux dimensions de la motivation scolaire de l'étudiant ne sont pas corrélées avec les deux dimensions de la motivation sportive, soit la motivation à pratiquer le sport et la motivation à poursuivre une carrière sportive. Ceci suggère que ces deux systèmes motivationnels évoluent de façon indépendante. En effet, les attentes de succès ne sont pas corrélées avec la motivation à pratiquer le sport ($r = 0,01$, $p = 0,89$) ni à la motivation à faire une carrière sportive ($r = 0,02$, $p = 0,72$). Il en va de même pour la valeur perçue de la tâche qui n'est pas reliée aux variables motivationnelles associées au sport ($r = -0,03$, $p = 0,56$ et $r = -0,01$, $p = 0,81$, respectivement). Les variables qui composent la motivation scolaire sont positivement corrélées avec les indicateurs de réussite étudiés. En effet, les attentes de succès sont positivement corrélées avec les variables d'engagement comportemental ($r = 0,34$, $p < 0,001$), l'engagement affectif ($r = 0,38$, $p < 0,001$), l'engagement cognitif ($r = 0,32$, $p < 0,001$) et la cote R ($r = 0,24$, $p < 0,001$). La valeur perçue de la tâche est positivement liée aux variables d'engagement comportemental, affectif, cognitif et à la

cote R de l'étudiant ($r = 0,51$, $r = 0,58$, $r = 0,49$ et $r = 0,24$ $p < 0,001$, respectivement). La motivation à pratiquer le sport et la motivation à faire une carrière sportive ne sont pas significativement reliées aux trois types d'engagement de l'étudiant. Cependant, la motivation à pratiquer le sport et la motivation à faire une carrière sportive sont liées significativement et négativement à la cote R ($r = -0,32$ et $r = -0,40$, $p < 0,001$, respectivement).

Tableau 3

Moyennes, écarts-types et corrélations de Pearson entre les variables du modèle théorique évalué (N=296)

Variable	M	ÉT	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Perception d'un but	4,62	0,46	1,00							
2. Attentes de succès	4,46	0,56	0,20***	1,00						
3. Valeur perçue de la tâche	3,97	0,57	0,22***	0,56***	1,00					
4. Motivation à pratiquer le sport	4,90	0,86	0,20***	0,01	-0,03	1,00				
5. Motivation à faire une carrière sportive	3,73	1,34	0,24***	0,02	-0,01	0,60***	1,00			
6. Engagement comportemental	4,08	0,66	0,25***	0,34***	0,51***	-0,04	-0,07	1,00		
7. Engagement affectif	3,86	1,03	0,20***	0,38***	0,58***	0,04	-0,02	0,43***	1,00	
8. Engagement cognitif	3,74	0,81	0,29***	0,32***	0,49***	-0,07	-0,03	0,61***	0,41***	1,00
9. Cote R	26,1	4,19	-0,08	0,24***	0,24***	-0,32***	-0,40***	0,25***	0,10	0,27***

Note. *** $p < 0,001$.

4.2 Analyses de pistes (*path analysis*)

Des analyses de pistes (*path analysis*) ont été réalisées afin de tester le modèle théorique à l'étude. Ce type d'analyses permet d'examiner les liens directs et indirects entre les variables exposées dans le modèle théorique, autorisant ainsi l'identification des variables médiatrices (Arbuckle, 2011; Dubeau, 2015; Plante, 2009). Elles requièrent un grand échantillon pour une puissance explicative raisonnable (Kline, 2005). Ainsi, la taille de l'échantillon minimum afin de pouvoir détecter, avec un seuil α de 0,05 et une puissance de 80 %, des effets de petite taille ($d = 0,20$; Cohen, 1988) est de 150 participants. Effectué à l'aide du logiciel G*Power, ce calcul est conforme aux résultats d'études dans le domaine (Yergeau, 2009). Les analyses de pistes, quant à elles, ont été menées à l'aide du logiciel Mplus 8 (Muthén et Muthén, 2012) pour tester l'ajustement du modèle aux données.

Tel que recommandé (Little, 2013; Geiser, 2013; Caron, 2018), l'ajustement du modèle repose sur la combinaison des indices d'ajustement suivants : le test khi-carré (χ^2), le nombre de degrés de liberté (*ddl*), le rapport khi-carré et son nombre de degrés de liberté (χ^2/ddl), l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (*Root mean square error of approximation* - RMSEA) (Ullman, 2007), l'indice comparatif d'ajustement (*comparative fit index* - CFI) (Hu et Bentler, 1999) et la racine du carré moyen d'erreur (Hu et Bentler, 1999) (*standardized root mean square residual* - SRMR). Le test de khi-carré permet de tester la différence entre la matrice de covariance des données et le modèle. Un résultat non-significatif indique que le modèle ne diffère pas significativement des données, un indicateur positif. Cependant, le test de khi-carré est souvent significatif malgré un bon ajustement du modèle aux données, car sa valeur augmente avec un grand échantillon, de fortes corrélations ou de faibles erreurs de mesure (Philippe, 2019). Il importe alors de se fier sur d'autres indices d'adéquation du modèle avant de conserver ou non un modèle. Ainsi, le rapport khi-

carré et son nombre de degrés de liberté (χ^2/dl) peut s'avérer utile. Une valeur inférieure à 3 indique une bonne adéquation du modèle (Kline, 2005). Des valeurs de RMSEA inférieures à 0,08 signalent un bon ajustement du modèle aux données (Ullman, 2007). Les valeurs de CFI supérieures à 0,95 (Hu et Bentler, 1999; Ullman, 2007) et les valeurs de SRMR inférieures à 0,08 sont considérées comme acceptables. Si les indices d'adéquation ne sont pas satisfaisants, des indices de modification sont alors fournis et le modèle peut être modifié. L'ajout de modifications au modèle doit toutefois prendre appui sur des fondements théoriques (Muthén et Muthén, 2012).

La première étape consistait alors à régresser la variable perception d'un but et les variables motivationnelles (attentes de succès, valeur perçue, motivation à pratiquer le sport et motivation à faire une carrière sportive) sur les indicateurs de réussite scolaire, soit l'engagement comportemental, l'engagement affectif, l'engagement cognitif et le rendement scolaire. Nous avons évalué ce modèle en utilisant la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance.

Par la suite, nous avons testé ce modèle auprès des différents sous-groupes afin d'étudier les différences quant à l'allègement ou non des études, de vérifier les hypothèses de différences de genre et de l'orientation d'un but. Les résultats de ces analyses sont présentés dans la prochaine section.

Les résultats des analyses ont permis de conclure que les indices d'adéquation de ce modèle initial étaient satisfaisants ($\chi^2(8) = 21,96$, $p = 0,005$, $RMSEA = 0,08$ [0,04 ; 0,212, $CFI = 0,98$, $SRMR = 0,04$). Selon les critères de Little (2013), les résultats du modèle révèlent un bon ajustement des données observées. Le modèle final est illustré à la figure 2.

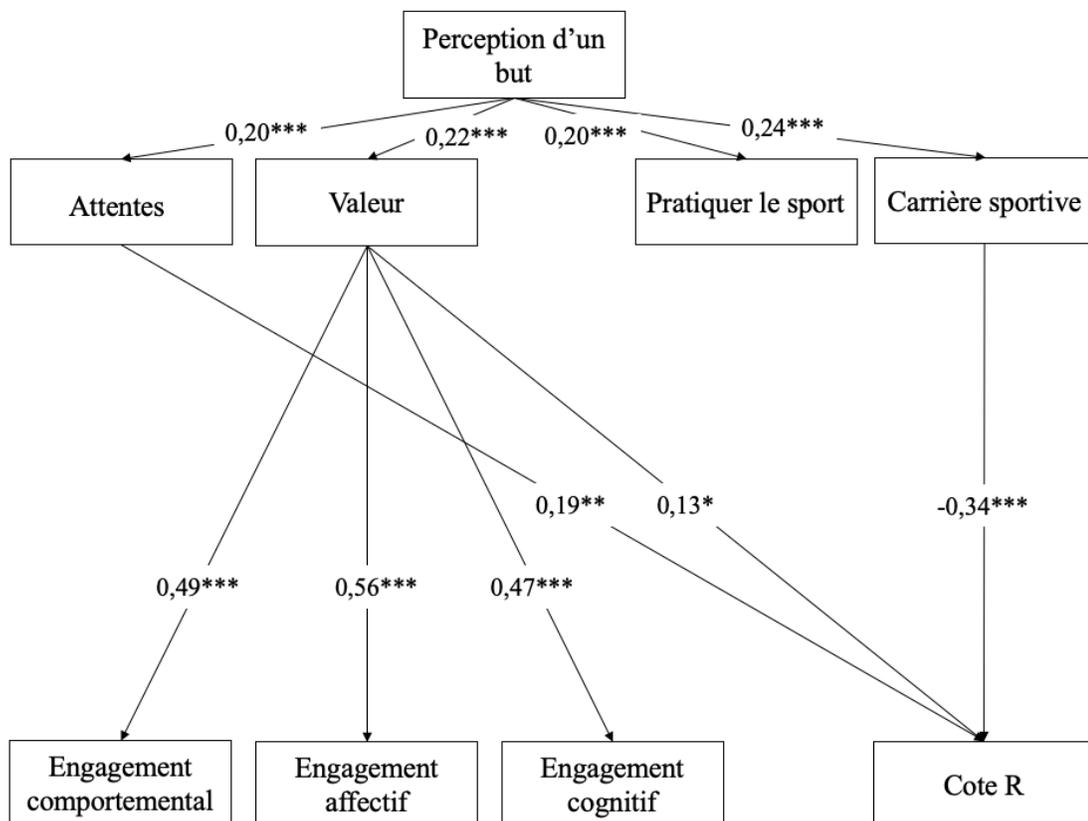


Figure 2. Modèle testé sur l'ensemble de l'échantillon (N=296) avec estimation du maximum de vraisemblance (coefficients standardisés). * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Des termes de covariance sont inclus dans le modèle entre les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche, la motivation à pratiquer le sport et la motivation à faire une carrière sportive, et entre les trois indicateurs de l'engagement. Tous les termes d'erreurs sont significatifs à $p < 0,001$.

Les résultats de l'évaluation du modèle montrent que la perception d'un but est positivement et significativement liée aux deux dimensions de la motivation

scolaire de l'étudiant, c'est-à-dire à ses attentes de réussite ($\beta = 0,20, p < 0,001$) et à la valeur perçue de la tâche ($\beta = 0,22, p < 0,001$). De plus, la perception d'un but est positivement et significativement liée aux dimensions de la motivation sportive de l'étudiant, c'est-à-dire à sa motivation à pratiquer le sport ($\beta = 0,20, p < 0,001$) et à sa motivation à faire une carrière sportive ($\beta = 0,24, p < 0,001$). Les attentes de succès ne sont pas significativement liées aux trois dimensions de l'engagement de l'étudiant. Ce faisant, les attentes de succès ne constituent pas un médiateur de la relation entre la perception d'un but et l'engagement scolaire. Toutefois, les attentes de succès sont liées de manière positivement significative à la cote R de l'étudiant ($\beta = 0,19, p = 0,004$).

Les liens indirects entre la perception d'un but et les attentes de succès est significatif lorsque ces variables sont médiées avec la variable de rendement scolaire ($\beta = 0,04, p = 0,03$). La valeur perçue de la tâche est positivement et fortement corrélée à l'engagement comportemental ($\beta = 0,49, p < 0,001$), à l'engagement affectif ($\beta = 0,56, p < 0,001$) et à l'engagement cognitif ($\beta = 0,47, p < 0,001$), selon les critères de Field (2013). En effet, la force des liens peut être qualifiée d'effet de grande taille lorsque l'indice bêta obtenu se situe à plus ou moins 0,50. Les effets indirect de la perception d'un but et de la valeur perçue de la tâche sur l'engagement comportemental, affectif et cognitif sont tous les trois significatifs ($\beta = 0,11, p < 0,001$, $\beta = 0,13, p < 0,001$, $\beta = 0,11, p < 0,001$, respectivement). L'effet indirect entre la perception d'un but et la valeur perçue de la tâche a un effet marginal sur la relation avec la cote R ($\beta = 0,03, p = 0,07$). La motivation à pratiquer le sport et la motivation à faire une carrière sportive ne sont pas associées significativement à l'engagement scolaire. La motivation envers le sport pratiqué est associée marginalement à la cote R ($\beta = -0,12, p = 0,09$) et sa motivation à faire une carrière sportive est significativement liée négativement à sa cote R ($\beta = -0,34, p < 0,001$). Enfin, les résultats des analyses indiquent un effet indirect significatif de la perception d'un but et de la motivation à faire une carrière sportive de l'étudiant sur la cote R de l'étudiant ($\beta = -0,08, p < 0,001$). Le modèle final permet d'expliquer 27 % de variance de l'engagement

comportemental, 36 % de l'engagement affectif, 28 % de l'engagement cognitif et 23 % de la cote R de l'étudiant. Le tableau 4 présente les indices du modèle final obtenus pour chacune des variables régressées sur les indicateurs de réussite ainsi que les effets indirects.

Tableau 4

Sommaire des analyses de régression et des effets indirects entre la perception d'un but, les variables motivationnelles et les indicateurs de réussite (N=289)

	Engagement comportemental				Engagement affectif				Engagement cognitif				Cote R			
	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p
Prédicteurs																
Attentes de succès	0,08	(0,06)	[-0,03; 0,18]	0,23	0,08	(0,06)	[-0,02; 0,18]	0,18	0,07	(0,06)	[-0,04; 0,17]	0,29	0,19	(0,07)	[0,08; 0,30]	0,004
Valeur de la tâche	0,49	(0,05)	[0,40; 0,57]	***	0,56	(0,05)	[0,49; 0,64]	***	0,47	(0,05)	[0,38; 0,56]	***	0,13	(0,07)	[0,02; 0,24]	0,04
Pratiquer le sport	-0,13	(0,07)	[-0,12; 0,09]	0,83	0,08	(0,06)	[-0,02; 0,18]	0,18	-0,09	(0,07)	[-0,20; 0,02]	0,17	-0,12	(0,07)	[-0,24; 0,00]	0,10 [†]
Faire carrière sportive	-0,05	(0,07)	[-0,16; 0,06]	0,44	-0,05	(0,06)	[-0,15; 0,05]	0,45	0,04	(0,07)	[-0,06; 0,15]	0,5	-0,34	(0,07)	[-0,45; -0,24]	***
PercBut*Attentes	0,02	(0,01)	[-0,01; 0,04]	0,26	0,02	(0,01)	[-0,01; 0,04]	0,21	0,01	(0,01)	[-0,01; 0,04]	0,31	0,04	(0,02)	[0,01; 0,07]	0,03
PercBut*Valeur	0,11	(0,03)	[0,06; 0,16]	***	0,13	(0,03)	[0,07; 0,18]	***	0,11	(0,03)	[0,06; 0,15]	***	0,03	(0,02)	[0,00; 0,06]	0,07 [†]
PercBut*MotSpo	0,00	(0,01)	[-0,02; 0,02]	0,84	0,02	(0,01)	[-0,01; 0,04]	0,21	-0,02	(0,01)	[-0,04; 0,01]	0,20	-0,02	(0,02)	[-0,05; 0,00]	0,14
PercBut*MotAth	-0,01	(0,02)	[-0,04; 0,01]	0,45	-0,01	(0,02)	[-0,04; 0,01]	0,45	0,01	(0,02)	[-0,02; 0,04]	0,51	-0,08	(0,03)	[-0,12; -0,04]	***
R^2	0,27	(0,04)		***	0,36	(0,05)		***	0,28	(0,05)			0,23	(0,04)		***

Note. [†] $p < 0,1$; *** $p < 0,001$. β = bêta standardisé; ÉT = écart-type; IC = intervalle de confiance; p = seuil de signification

4.2.1 Analyses différenciées selon l'allègement des études

Afin d'examiner les différences entre les étudiants-athlètes qui allègent leurs études et ceux qui ne les allègent pas et de les comparer, nous avons formé deux groupes à partir de notre échantillon complet ($N = 287$) : un groupe d'étudiants-athlètes qui allègent leurs études ($n = 165$) et un groupe d'étudiants-athlètes n'allégeant pas leurs études ($n = 122$).

À l'aide d'une analyse multi-groupes, l'invariance du modèle théorique a été examinée. Cette analyse consiste à comparer un modèle avec contrainte (modèle d'invariance), entièrement basé sur les paramètres trouvés dans le modèle initial pour l'ensemble du groupe ($N = 287$), avec un modèle sans contrainte (modèle nul) pour lequel tous les paramètres sont libres. Le modèle avec contrainte force les coefficients de régression et de covariance à être identiques pour les deux groupes que l'on souhaite comparer. Si l'ajustement du modèle avec contrainte est significativement différent de celui du modèle sans contrainte (indiqué par une différence significative de khi-carré), les paramètres ne sont pas considérés comme égaux entre les groupes (Kline, 2005). Un test de différence de khi-carré ($\Delta\chi^2$) sur l'échelle de Satorra-Bentler a été utilisé afin de comparer les modèles pour les étudiants-athlètes qui allègent leurs études et pour ceux qui ne les allègent pas.

Les résultats de l'analyse multi-groupes indiquent une différence de khi-carré significative entre le modèle sans contrainte et le modèle entièrement contraint ($\Delta\chi^2(21) = 26,51, p = 0,005$), ce qui suggère une différence significative entre le groupe d'étudiants-athlètes qui allègent leur session d'études et ceux qui ne l'allègent pas. Les résultats sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5

Sommaire des modèles avec contrainte et sans contrainte selon l'allègement des études

	khi-carré (χ^2)	ddl	p
Modèle entièrement contraint	58,85	37	23
Modèle sans contrainte	32,34	16	0,008
Différence $\Delta\chi^2$	26,51	21	0,005

Le modèle sans contrainte visant à comparer les groupes d'étudiants-athlètes qui allègent ou non leurs études (N = 287) menait à des indices d'adéquation satisfaisants : $\chi^2(16) = 32,34, p = 0,008, \chi^2/dl = 2,02, RMSEA = 0,09 [0,04; 0,13], CFI = 0,98, SRMR = 0,05$. Les liens significatifs sont présentés dans la figure 3 pour le groupe d'étudiants-athlètes réduisant le nombre de cours suivis par session et dans la figure 4 pour le groupe de ceux qui n'allègent pas leurs études.

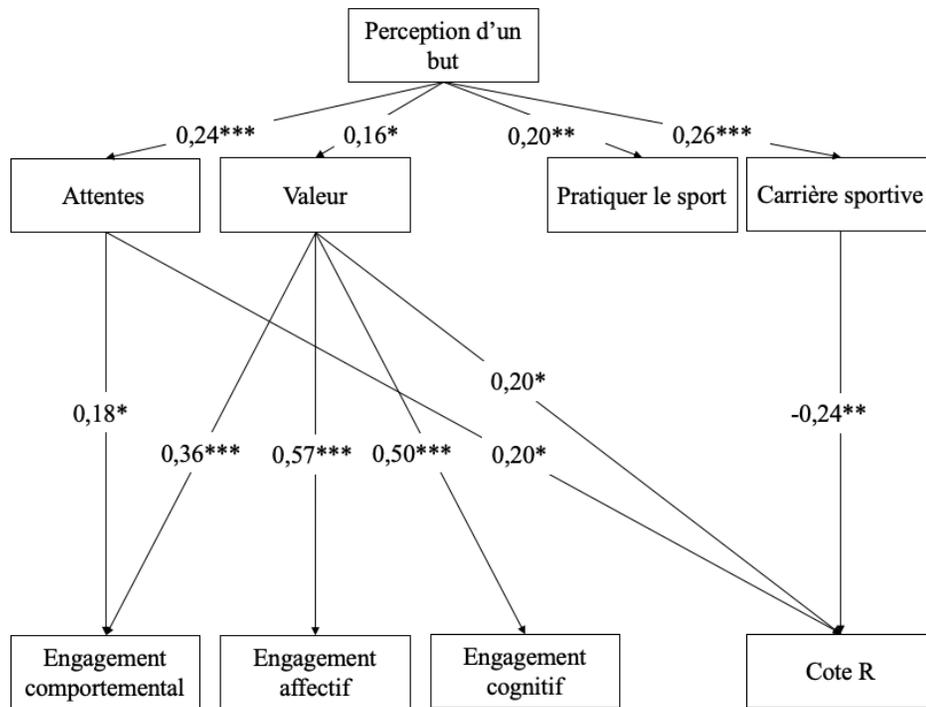


Figure 3. Modèle d'analyses de pistes (*path analysis*) pour le groupe d'étudiants-athlètes qui allègent leurs études (n = 165). Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

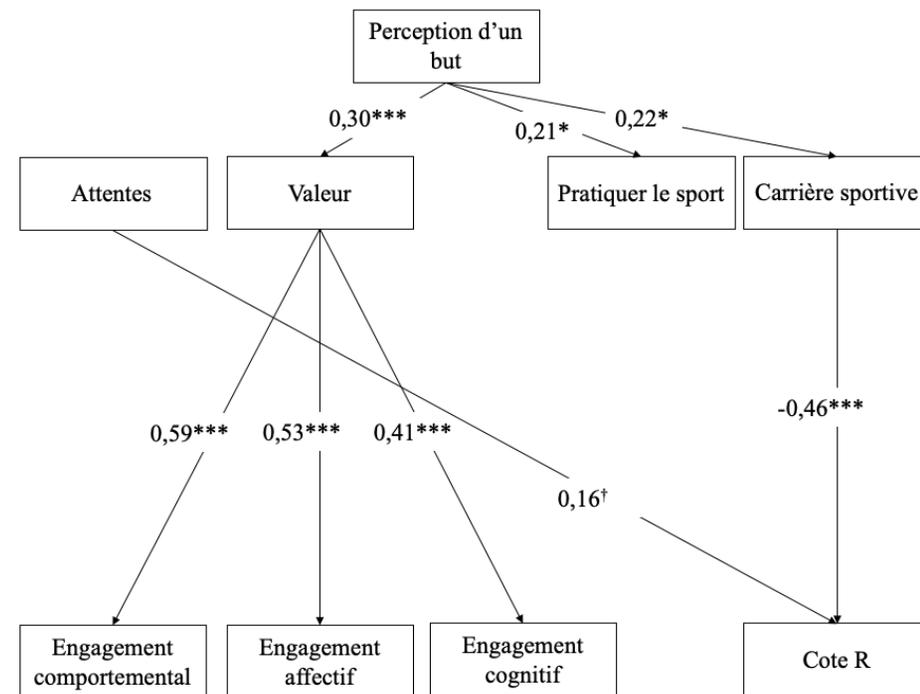


Figure 4. Modèle d'analyses de pistes (*path analysis*) pour le groupe d'étudiants-athlètes qui n'allègent pas leurs études (n = 122). Note. † $p < 0,1$, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pour les étudiants-athlètes qui poursuivent leurs études tout en réduisant le nombre de cours suivis par session, les résultats indiquent que le fait de percevoir un but personnel dominant est significativement et positivement liée aux dimensions de la motivation scolaire, à savoir les attentes de succès ($\beta = 0,24, p < 0,001$) et la valeur perçue de la tâche ($\beta = 0,16, p = 0,03$). Il en va de même pour les construits de la motivation sportive, c'est-à-dire la motivation à pratiquer le sport ($\beta = 0,20, p = 0,008$) et la motivation à faire une carrière sportive ($\beta = 0,26, p < 0,001$). Pour les étudiants-athlètes qui poursuivent leurs études tout en réduisant le nombre de cours suivis par session, les dimensions de la motivation scolaire sont toutes deux associées positivement et significativement aux indicateurs de réussite. En effet, les attentes de succès de l'étudiant permettent de prédire positivement son engagement comportemental durant ses études ($\beta = 0,18, p = 0,04$) et sa cote R ($\beta = 0,20, p = 0,02$). Les effets indirects de la perception d'un but et des attentes de succès envers l'engagement comportemental ($\beta = 0,04, p = 0,08$) et envers la cote R ($\beta = 0,05, p = 0,06$) sont toutefois marginaux. Les attentes de succès ne sont pas associées de façon significative à l'engagement affectif et cognitif. Quant à la valeur qu'accorde l'étudiant à sa formation, elle entretient un lien positif et significatif de taille moyenne sur son engagement comportemental ($\beta = 0,36, p < 0,001$) et de grande taille pour son engagement affectif ($\beta = 0,57, p < 0,001$) et cognitif ($\beta = 0,50, p < 0,001$). La valeur perçue de la tâche permet aussi de prédire positivement et significativement la cote R ($\beta = 0,20, p = 0,02$), mais n'agit pas comme variable médiatrice entre la perception d'un but et la cote R. L'effet indirect pour la perception d'un but et la valeur perçue avec l'engagement comportemental est marginal ($\beta = 0,06, p = 0,06$), mais s'avère significatif pour l'engagement affectif ($\beta = 0,09, p = 0,04$) et pour l'engagement cognitif ($\beta = 0,08, p = 0,04$). La motivation à pratiquer le sport ne prédit aucun indicateur de réussite scolaire. Par contre, la motivation à faire une carrière sportive est associée à la cote R ($\beta = -0,24, p = 0,009$), et ce, de manière négativement significative. Elle agit comme variable médiatrice entre la perception d'un but et la cote R ($\beta = -0,06, p = 0,04$).

Pour le groupe d'étudiants-athlètes qui n'allègent pas leur session, les résultats montrent que leur perception d'un but n'a pas de lien significatif avec leurs attentes de succès. Cependant, le but dominant est directement lié à la valeur que les étudiants-athlètes accordent à leurs cours durant leur formation ($\beta = 0,30, p < 0,001$), à leur motivation à pratiquer le sport ($\beta = 0,21, p = 0,02$), à leur motivation à faire une carrière sportive ($\beta = 0,22, p = 0,01$). Les attentes de succès et la motivation à pratiquer le sport des étudiants-athlètes de ce groupe ne permettent pas de prédire significativement les indicateurs de réussite. La valeur perçue de la tâche ne prédit pas la cote R, ce qui diffère des résultats obtenus pour le groupe d'étudiants-athlètes qui allègent leurs études. Néanmoins, la valeur qu'ils accordent à la tâche est associée significativement et positivement aux trois dimensions de l'engagement scolaire. Une corrélation de grande taille qualifie les liens entre la valeur de la tâche et l'engagement comportemental ($\beta = 0,59, p < 0,001$) ainsi que l'engagement affectif ($\beta = 0,53, p < 0,001$), tandis que le lien avec l'engagement cognitif ($\beta = 0,41, p < 0,001$) est de taille moyenne. Les effets indirects de la perception d'un but et de la valeur sont significatifs pour chacune des dimensions de l'engagement soit, comportementale ($\beta = 0,18, p < 0,001$), affective ($\beta = 0,16, p = 0,002$) et cognitive ($\beta = 0,10, p = 0,004$). Contrairement au groupe d'étudiants-athlètes qui allègent leurs études, les résultats révèlent un effet indirect permettant d'identifier la valeur perçue de la tâche comme variable médiatrice entre la perception d'un but et l'engagement comportemental de l'étudiant. La motivation à faire une carrière sportive est négativement et significativement liée à la cote R ($\beta = -0,46, p < 0,001$). Les tableaux 6 et 7 présentent le sommaire des analyses de régression et des effets indirects pour chacun des groupes.

Le modèle du groupe des étudiants-athlètes réduisant le nombre de cours suivis par session permet d'expliquer 24 % de variance de l'engagement comportemental, 44 % de l'engagement affectif, 30 % de l'engagement cognitif et 24 % de la variance de la cote R. Quant au groupe d'étudiants-athlètes qui n'allègent

pas leurs études, le modèle permet d'expliquer 34 % de la variance de l'engagement comportemental, 30 % de l'engagement affectif, 26 % de l'engagement cognitif et 27 % de la variance de la cote R de ces étudiants.

Tableau 6

Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe d'étudiants-athlètes qui allègent leurs études : analyses de régression et effets indirects (N = 165)

	Engagement comportemental				Engagement affectif				Engagement cognitif				Cote R			
	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p
Prédicteur																
Attentes	0,18	(0,09)	[0,03; 0,32]	0,04	0,10	(0,07)	[-0,03; 0,22]	0,20	0,03	(0,08)	[-0,11; 0,17]	0,73	0,20	(0,09)	[0,06; 0,34]	0,02
Valeur	0,36	(0,08)	[0,22; 0,50]	***	0,57	(0,07)	[0,46; 0,68]	***	0,50	(0,08)	[0,38; 0,63]	***	0,20	(0,09)	[0,06; 0,34]	0,02
Pratiquer le sport	0,00	(0,09)	[-0,15; 0,15]	0,97	0,11	(0,08)	[-0,02; 0,23]	0,18	-0,04	(0,09)	[-0,18; 0,11]	0,66	-0,15	(0,09)	[-0,30; 0,00]	0,10
Faire carrière sportive	-0,04	(0,09)	[-0,19; 0,12]	0,70	0,06	(0,08)	[-0,07; 0,19]	0,46	-0,02	(0,09)	[-0,17; 0,13]	0,81	-0,24	(0,09)	[-0,39; -0,09]	0,009
PercBut *Attentes	0,04	(0,03)	[0,00; 0,08]	0,08 [†]	0,02	(0,02)	[-0,01; 0,06]	0,23	0,01	(0,02)	[-0,01; 0,04]	0,73	0,05	(0,03)	[0,01; 0,09]	0,06 [†]
PercBut *Valeur	0,06	(0,03)	[0,01; 0,11]	0,06 [†]	0,09	(0,05)	[0,02; 0,17]	0,04	0,08	(0,04)	[0,02; 0,15]	0,04	0,03	(0,02)	[0,00; 0,07]	0,12
PercBut *MotSpo	0,00	(0,02)	[-0,03; 0,03]	0,97	0,02	(0,02)	[-0,01; 0,05]	0,24	-0,01	(0,02)	[-0,04; 0,03]	0,67	-0,03	(0,02)	[-0,06; 0,01]	0,17
PercBut *MotAth	-0,01	(0,02)	[-0,05; 0,03]	0,71	0,02	(0,02)	[-0,02; 0,05]	0,47	-0,01	(0,06)	[0,01; 0,21]	0,82	-0,06	(0,03)	[-0,11; -0,01]	0,04
R^2	0,24	(0,05)		***	0,44	(0,06)		***	0,30	(0,06)		***	0,24	(0,05)		***

Note. [†] $p < 0,1$; *** $p < 0,001$. β = bêta standardisé; ÉT = écart-type; IC = intervalle de confiance; p = seuil de signification.

Tableau 7

Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe d'étudiants-athlètes qui n'allègent pas leurs études : analyses de régression et effets indirects (N = 122)

	Engagement comportemental				Engagement affectif				Engagement cognitif				Cote R			
	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p
Prédicteur																
Attentes	-0,03	(0,08)	[-0,17; 0,11]	0,75	0,02	(0,09)	[-0,12; 0,16]	0,82	0,06	(0,09)	[-0,09; 0,21]	0,50	0,16	(0,09)	[0,02; 0,31]	0,07 [†]
Valeur	0,59	(0,07)	[0,47; 0,71]	***	0,53	(0,08)	[0,41; 0,66]	***	0,41	(0,09)	[0,27; 0,55]	***	0,03	(0,09)	[-0,12; 0,17]	0,77
Pratiquer le sport	-0,04	(0,09)	[-0,19; 0,10]	0,64	0,03	(0,09)	[-0,12; 0,18]	0,73	-0,15	(0,09)	[-0,31; 0,00]	0,10	-0,06	(0,10)	[-0,23; 0,10]	0,52
Faire carrière sportive	-0,08	(0,09)	[-0,22; 0,07]	0,38	-0,14	(0,09)	[-0,29; 0,01]	0,12	0,05	(0,09)	[-0,11; 0,20]	0,62	-0,46	(0,09)	[-0,61; -0,32]	***
PercBut*Attentes	0,00	(0,01)	[-0,02; 0,02]	0,76	0,00	(0,01)	[-0,02; 0,02]	0,82	0,01	(0,01)	[-0,01; 0,03]	0,53	0,02	(0,02)	[-0,01; 0,06]	0,23
PercBut*Valeur	0,18	(0,06)	[0,09; 0,27]	***	0,16	(0,05)	[0,08; 0,25]	0,002	0,10	(0,04)	[0,04; 0,17]	0,004	0,01	(0,03)	[-0,04; 0,05]	0,77
PercBut*MotPratSpo	-0,01	(0,02)	[-0,04; 0,02]	0,65	0,01	(0,02)	[-0,03; 0,04]	0,73	-0,03	(0,02)	[-0,07; 0,01]	0,18	-0,01	(0,02)	[-0,05; 0,02]	0,54
PercBut*MotCarrSpo	-0,02	(0,02)	[-0,05; 0,02]	0,40	-0,03	(0,02)	[-0,07; 0,01]	0,19	0,01	(0,02)	[-0,02; 0,05]	0,62	-0,10	(0,05)	[-0,18; -0,03]	0,02
R^2	0,34	(0,07)		***	0,30	(0,07)		***	0,26	(0,07)		***	0,27	(0,07)		***

Note. [†] $p < 0,1$; *** $p < 0,001$. β = bêta standardisé; ÉT = écart-type; IC = intervalle de confiance; p = seuil de signification.

4.2.2 Analyses différenciées selon le genre

Dans le but de répondre à l'objectif spécifique visant à dégager les différences de genre dans la force des liens entre les variables étudiées, nous avons réalisé une analyse multi-groupes. Nous avons effectué des analyses par genre à partir de notre échantillon (N = 280) afin d'examiner l'invariance du modèle entre le groupe des garçons (n = 160) et celui des filles (n = 120). Les résultats indiquent une différence de khi-carré significative entre le modèle sans contrainte et le modèle entièrement contraint ($\Delta\chi^2(23) = 52,39, p < 0,001$) ce qui suggère une différence entre le groupe des garçons et celui des filles. Les résultats pour chacun de ces modèles sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8

Sommaire des modèles avec contrainte et sans contrainte selon le genre

	khi-carré (χ^2)	ddl	p
Modèle entièrement contraint	73,89	37	< 0,001
Modèle sans contrainte	21,5	14	0,09
Différence $\Delta\chi^2$	52,39	23	0,001

Les indices d'adéquation du modèle sans contrainte étaient satisfaisants : $\chi^2(14) = 21,5, p = 0,09, \chi^2/ddl = 1,54, RMSEA = 0,06 [0;0,11], CFI = 0,99, SRMR = 0,04$. Les figures 5 et 6 montrent des liens significatifs entre les variables modélisées pour le groupe des garçons et des filles, respectivement. Pour chacun des groupes, les tableaux 9 et 10 présentent le sommaire des analyses de régression et des effets indirects. Les résultats indiquent d'abord que la perception d'un but est significativement et positivement liée aux deux dimensions de la motivation scolaire et

de la motivation sportive des garçons, et que la force des quatre liens sont de taille moyenne avec des valeurs se situant entre 0,29 et 0,32.

Sur le plan de la motivation scolaire, les attentes de succès des garçons sont significativement et positivement associées à leur engagement comportemental ($\beta = 0,17, p = 0,02$), à leur engagement affectif ($\beta = 0,27, p < 0,001$) et à leur engagement cognitif ($\beta = 0,19, p = 0,01$) de même qu'à leur cote R ($\beta = 0,27, p = 0,002$). Les effets indirects de la perception d'un but et des attentes de succès avec chacun des indicateurs de réussite sont également tous significatifs. Tel qu'attendu, la valeur perçue de la tâche des garçons est également liée à l'engagement comportemental ($\beta = 0,47, p < 0,001$), affectif ($\beta = 0,55, p < 0,001$) et cognitif ($\beta = 0,46, p < 0,001$) des garçons. Les effets indirects s'avèrent également tous significatifs. Ce faisant, les deux dimensions de la motivation scolaire (les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche) constituent des variables médiatrices entre la perception d'un but et les trois dimensions de l'engagement scolaire de l'étudiant. Toutefois, la valeur perçue de la tâche des garçons n'est pas significativement reliée à leur rendement scolaire (cote R).

Sur le plan de la motivation sportive, les deux dimensions retenues (pratiquer le sport et avoir une carrière sportive) ne sont pas associées significativement aux dimensions de l'engagement scolaire des garçons. La motivation à pratiquer le sport pendant les études collégiales n'est pas corrélée à la cote R des garçons alors que la motivation à faire une carrière sportive est significativement et négativement liée à leur cote R ($\beta = -0,23, p = 0,007$). Enfin, l'effet indirect entre la perception d'un but et la motivation à faire une carrière sportive avec la cote R est significatif ($\beta = 0,07, p = 0,02$). Le modèle testé sur le groupe des garçons permet d'expliquer 33 % de la variance de l'engagement comportemental, 53 % de l'engagement affectif, 39 % de l'engagement cognitif et 17 % de la variance de la cote R obtenue.

Les résultats du groupe des filles mettent en évidence certaines différences dans les relations testées par rapport au groupe des garçons. Ainsi, contrairement à ceux-ci, les attentes de succès et la motivation envers le sport pratiqué qu'entretiennent les filles ne sont pas associées à la perception d'un but ou aux indicateurs de réussite retenus.

Sur le plan de la motivation scolaire, la perception d'un but est uniquement associée significativement à l'une des deux dimensions, soit la valeur perçue de la tâche ($\beta = 0,23, p = 0,008$). La valeur perçue de la tâche est fortement liée à l'engagement comportemental, affectif et cognitif ($\beta = 0,42, p < 0,001, \beta = 0,56, p < 0,001, \beta = 0,37, p < 0,001$, respectivement).

Sur le plan de la motivation sportive, la perception d'un but par l'étudiante-athlète est uniquement associée à sa motivation de faire une carrière sportive ($\beta = 0,26, p = 0,002$). Étant donné que les effets indirects entre la perception d'un but et chaque dimension de l'engagement scolaire sont significatifs, la valeur perçue de la tâche constitue une variable médiatrice entre la perception d'un but et l'engagement scolaire de l'étudiante-athlète. Tout comme pour le modèle des garçons, la motivation des filles à faire une carrière sportive est négativement liée à leur cote R ($\beta = -0,28, p = 0,005$) et l'effet indirect de la motivation à faire une carrière sportive avec la perception d'un but est significatif ($\beta = -0,07, p = 0,04$). Le modèle testé sur le groupe des filles permet d'expliquer 22 % de la variance de leur engagement comportemental, 5 % de la variance de leur engagement affectif, 21 % de la variance de leur engagement cognitif et 17 % de la variance de la cote R qu'elles ont obtenue.

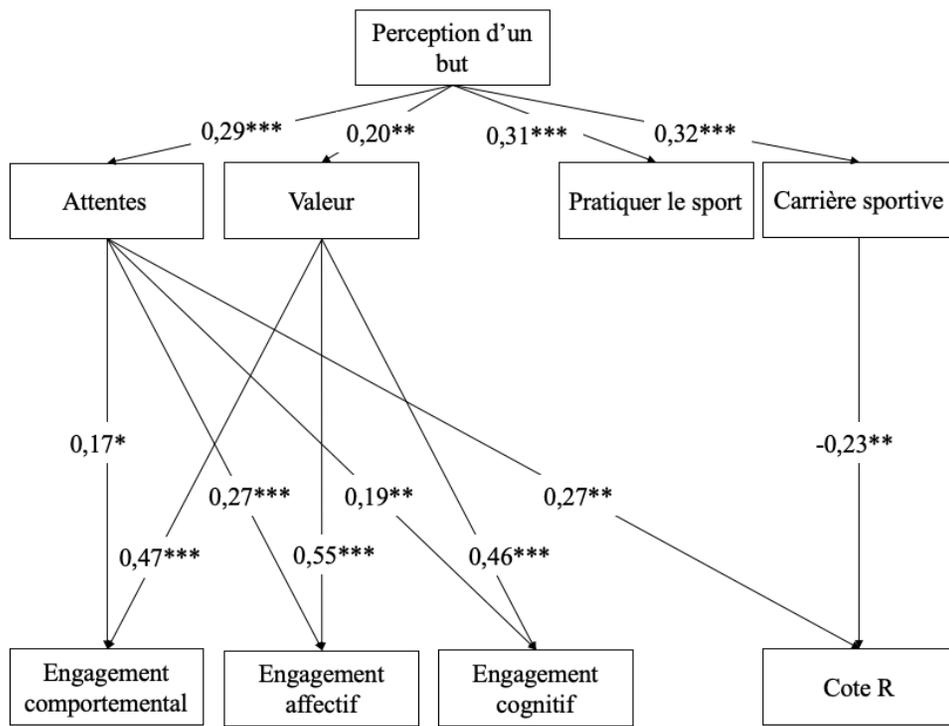


Figure 5. Modèle d'analyses de pistes (*path analysis*) pour le groupe des garçons (n = 160). Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

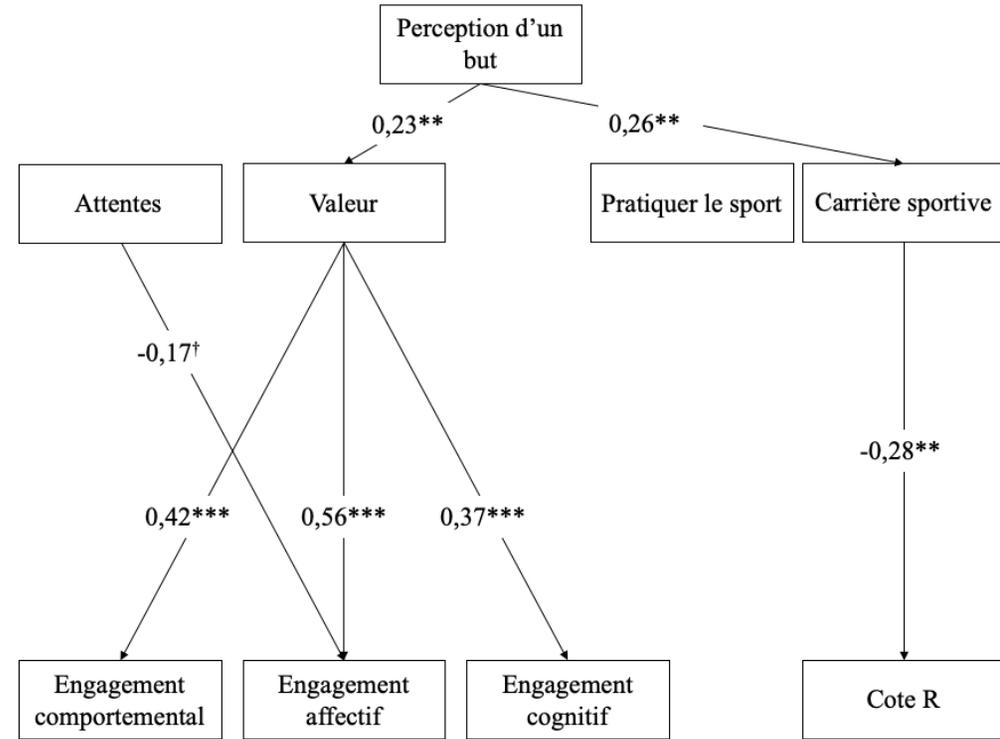


Figure 6. Modèle d'analyses de pistes (*path analysis*) pour le groupe des filles (n = 120). Note. † $p < 0,1$, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,00$

Tableau 9

Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe des garçons : analyses de régression et effets indirects (N = 160)

	Engagement comportemental				Engagement affectif				Engagement cognitif				Cote R			
	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p
Prédicteur																
Attentes	0,17	(0,08)	[0,05; 0,30]	0,02	0,27	(0,06)	[0,16; 0,37]	***	0,19	(0,08)	[0,07; 0,32]	0,01	0,27	(0,09)	[0,13; 0,41]	0,002
Valeur	0,47	(0,07)	[0,35; 0,58]	***	0,55	(0,06)	[0,45; 0,64]	***	0,46	(0,07)	[0,35; 0,57]	***	0,06	(0,09)	[-0,08; 0,20]	0,51
Pratiquer le sport	-0,02	(0,08)	[-0,15; 0,11]	0,82	0,03	(0,07)	[-0,08; 0,14]	0,65	-0,09	(0,08)	[-0,21; 0,04]	0,24	-0,12	(0,09)	[-0,26; 0,03]	0,18
Faire carrière sportive	-0,03	(0,08)	[-0,16; 0,10]	0,67	0,04	(0,07)	[-0,07; 0,55]	0,56	0,12	(0,08)	[-0,01; 0,24]	0,12	-0,23	(0,09)	[-0,37; -0,09]	0,007
PercBut*Attentes	0,05	(0,03)	[-0,01; 0,04]	0,05	0,08	(0,03)	[-0,01; 0,04]	0,004	0,06	(0,03)	[-0,01; 0,04]	0,03	0,08	(0,03)	[0,01; 0,07]	0,02
PercBut*Valeur	0,10	(0,04)	[0,06; 0,16]	0,01	0,11	(0,04)	[0,07; 0,18]	0,01	0,09	(0,04)	[0,06; 0,15]	0,01	0,01	(0,02)	[0,00; 0,06]	0,52
PercBut*MotPratSpo	-0,01	(0,02)	[-0,02; 0,02]	0,82	0,01	(0,02)	[-0,01; 0,04]	0,65	-0,03	(0,03)	[-0,04; 0,01]	0,26	-0,04	(0,03)	[-0,05; 0,00]	0,20
PercBut*MotCarrSpo	-0,01	(0,03)	[-0,04; 0,01]	0,67	0,01	(0,02)	[-0,04; 0,01]	0,56	0,04	(0,03)	[-0,02; 0,04]	0,15	-0,07	(0,03)	[-0,12; -0,04]	0,02
R^2	0,33	(0,06)		***	0,53	(0,05)		***	0,39	(0,06)		***	0,17	(0,05)		***

Note. *** $p < 0,001$. β = bêta standardisé; ÉT = écart-type; IC = intervalle de confiance; p = seuil de signification.

Tableau 10

Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe des filles : analyses de régression et effets indirects (N = 120)

	Engagement comportemental				Engagement affectif				Engagement cognitif				Cote R			
	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p
Prédicteur																
Attentes	0,05	(0,11)	[-0,12; 0,22]	0,64	-0,17	(0,10)	[-0,34; 0,00]	0,10 [†]	-0,02	(0,11)	[-0,20; 0,15]	0,82	0,15	(0,11)	[-0,03; 0,33]	0,17
Valeur	0,42	(0,10)	[0,26; 0,59]	***	0,56	(0,09)	[0,40; 0,71]	***	0,37	(0,10)	[0,20; 0,54]	***	0,15	(0,11)	[-0,02; 0,33]	0,15
Pratiquer le sport	0,02	(0,10)	[-0,14; 0,19]	0,81	0,13	(0,10)	[-0,03; 0,29]	0,19	-0,02	(0,10)	[-0,19; 0,14]	0,81	-0,07	(0,11)	[-0,25; 0,11]	0,51
Faire carrière sportive	0,05	(0,10)	[-0,11; 0,22]	0,60	-0,01	(0,10)	[-0,18; 0,15]	0,89	0,02	(0,10)	[-0,15; 0,18]	0,88	-0,28	(0,10)	[-0,45; -0,12]	0,005
PercBut*Attentes	0,01	(0,01)	[-0,01; 0,04]	0,66	-0,02	(0,02)	[-0,01; 0,04]	0,35	0,00	(0,01)	[-0,01; 0,04]	0,82	0,02	(0,02)	[0,01; 0,07]	0,38
PercBut*Valeur	0,10	(0,04)	[0,06; 0,16]	0,03	0,13	(0,05)	[0,07; 0,18]	0,02	0,09	(0,04)	[0,06; 0,15]	0,03	0,04	(0,03)	[0,00; 0,06]	0,21
PercBut*MotPratSpo	0,00	(0,02)	[-0,02; 0,02]	0,81	0,02	(0,02)	[-0,01; 0,04]	0,28	0,00	(0,02)	[-0,04; 0,01]	0,81	-0,01	(0,02)	[-0,05; 0,00]	0,54
PercBut*MotCarrSpo	0,01	(0,03)	[-0,04; 0,01]	0,60	0,00	(0,03)	[-0,04; 0,01]	0,89	0,00	(0,03)	[-0,02; 0,04]	0,88	-0,07	(0,08)	[-0,12; -0,04]	0,04
R^2	0,22	(0,07)		***	0,05	(0,04)		***	0,21	(0,04)		***	0,17	(0,06)		0,006

Note. [†] $p < 0,1$; *** $p < 0,001$. β = bêta standardisé; ÉT = écart-type; IC = intervalle de confiance; p = seuil de signification.

4.2.3 Analyses différenciées selon le contenu du but précisé par l'étudiant-athlète

Le troisième objectif spécifique visait à vérifier s'il existe des différences dans les relations modélisées selon le contenu du but précisé par les étudiants-athlètes. Au total, 288 étudiants-athlètes sur les 296 participants sondés ont indiqué dans le questionnaire un but important/dominant pour eux. Les résultats des analyses descriptives révèlent que 155 étudiants-athlètes ont rapporté un but dominant orienté sur les études (49 % des hommes et 60 % des femmes), 68 étudiants ont un but orienté sur le sport (29 % des hommes et 18 % des femmes), 37 ont un but se rapportant aux voyages et aux loisirs (9 % des hommes et 18 % des femmes) et 28 ont rapporté un but relatif à l'exercice d'une profession future (13 % des hommes et 5 % des femmes). Cette distribution est présentée dans le tableau 11.

Tableau 11

Répartition des étudiants (N = 288) selon le contenu du but précisé par l'étudiant-athlète

	Total N = 288		Garçons n = 159		Filles n = 120	
	n	%	n	%	n	%
But orienté sur les études	155	54	78	49	72	60
But orienté sur le sport	68	24	46	29	21	18
But orienté sur le voyage et les loisirs	37	13	14	9	21	18
But orienté sur une profession future	28	10	21	13	6	5

Note. Le total des pourcentages n'est pas égal à 100 pour toutes les caractéristiques en raison de l'arrondissement.

Selon la classification du contenu des buts indiqués par les étudiants-athlètes, nous avons testé une analyse multi-groupes dans le groupe d'étudiants-athlètes ayant rapporté un but (N = 288). La taille de l'échantillon nous a permis de tester deux types de but, soit les buts personnels orientés sur les études (buts scolaires) et ceux qui sont orientés sur le sport (buts sportifs). Les buts orientés sur le voyage et les loisirs ainsi que les buts orientés sur une profession future n'ont pas été retenus vu le nombre insuffisant de participants pour chacun des groupes. Le groupe ayant des buts orientés sur les études (n = 155) a été comparé au groupe dont le but est orienté sur le sport (n = 68). Le test de différence de khi-carré ($\Delta\chi^2$) sur l'échelle de Satorra-Bentler suggère une différence significative des liens du modèle testé sur le groupe d'étudiants-athlètes ayant un but orienté sur les études et ceux testés sur les étudiants-athlètes du groupe ayant un but orienté sur le sport. Les indices d'adéquation étaient satisfaisants ($\chi^2(16) = 50,62$ $p < 0,001$, $\chi^2/ddl = 3,16$, RMSEA = 0,14 [0,10; 0,18], CFI = 0,95, SRMR = 0,07). Le sommaire des résultats du test est présenté dans le tableau 12.

Tableau 12

Sommaire des modèles avec contrainte et sans contrainte selon le type de but

	khi-carré (χ^2)	ddl	p
Modèle entièrement contraint	98,11	33	0,001
Modèle sans contrainte	50,62	16	< 0,001
Différence $\Delta\chi^2$	47,49	17	< 0,001

Ce résultat nous a permis de comparer les deux groupes et d'observer où se situaient les différences de liens entre les variables modélisées. Les liens significatifs pour les deux groupes sont présentés dans les figures 7 et 8. L'analyse multi-groupes révèle qu'un but orienté sur les études est significativement liée aux dimensions de la motivation scolaire, c'est-à-dire aux attentes de succès ($\beta = 0,27$, $p < 0,001$) et à la

valeur perçue de la tâche ($\beta = 0,40, p < 0,001$) des étudiants-athlètes. Ce n'est pas le cas pour les buts orientés sur le sport, qui ne sont pas associés significativement aux deux dimensions de la motivation scolaire (attentes de succès et valeur perçue de la tâche).

Les buts orientés sur les études sont liés directement et significativement à la motivation à faire une carrière sportive ($\beta = 0,17, p = 0,03$). Les attentes de succès et la motivation associée au sport pratiqué pendant les études collégiales ne sont pas associées significativement aux quatre indicateurs de réussite ciblés dans le modèle testé chez les étudiants dont le but poursuivi est orienté sur les études. Néanmoins, la valeur perçue de la tâche est significativement liée à chacun des indicateurs de la réussite scolaire pour ce type de but. Ainsi, la valeur perçue est positivement associée à l'engagement comportemental ($\beta = 0,55, p < 0,001$), à l'engagement affectif ($\beta = 0,64, p < 0,001$), à l'engagement cognitif ($\beta = 0,52, p < 0,001$) et à la cote R ($\beta = 0,25, p = 0,003$) des étudiants-athlètes ayant rapporté un but dominant orienté sur les études. Par ailleurs, les effets indirects entre la perception du but et la valeur perçue sur chacun des indicateurs sont significatifs. Pour les étudiants-athlètes dont le but est orienté sur les études, la motivation à faire une carrière sportive est négativement associée à leur cote R ($\beta = -0,32, p < 0,001$) et l'effet indirect de la perception du but, via la valeur perçue, est marginal ($\beta = -0,06, p = 0,07$). En somme, le modèle permet d'expliquer 31 % de la variance de l'engagement comportemental, 49 % de la variance de l'engagement affectif, 36 % de la variance de l'engagement cognitif et 26 % de la variance de la cote R des étudiants-athlètes ayant rapporté un but scolaire.

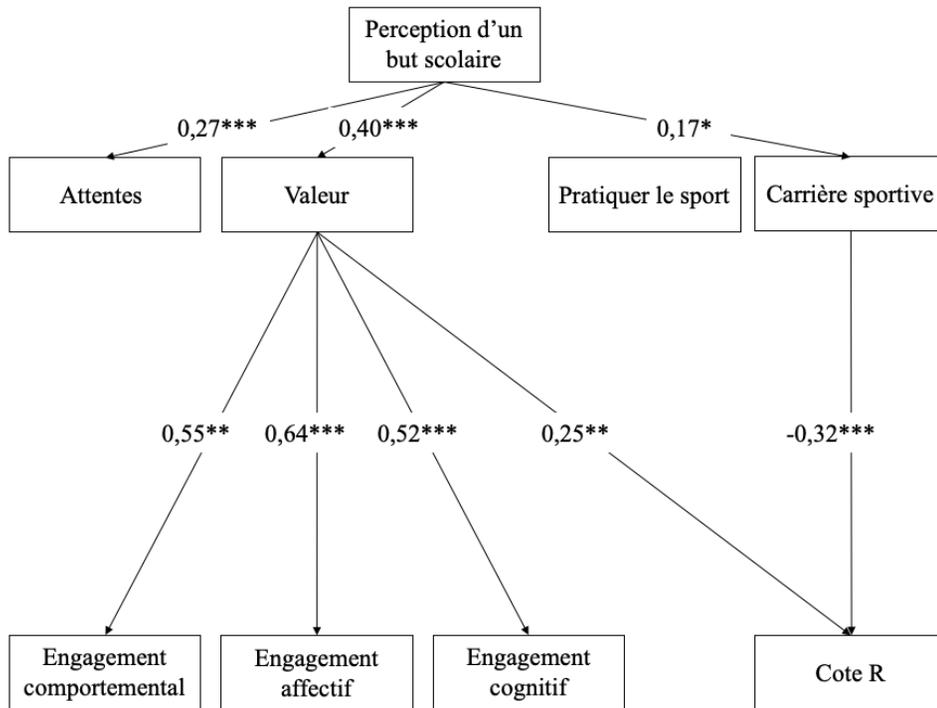


Figure 7. Modèle d'analyses de pistes (*path analysis*) pour le groupe d'étudiants-athlètes ayant rapporté un but orienté sur les études (n = 155).
Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

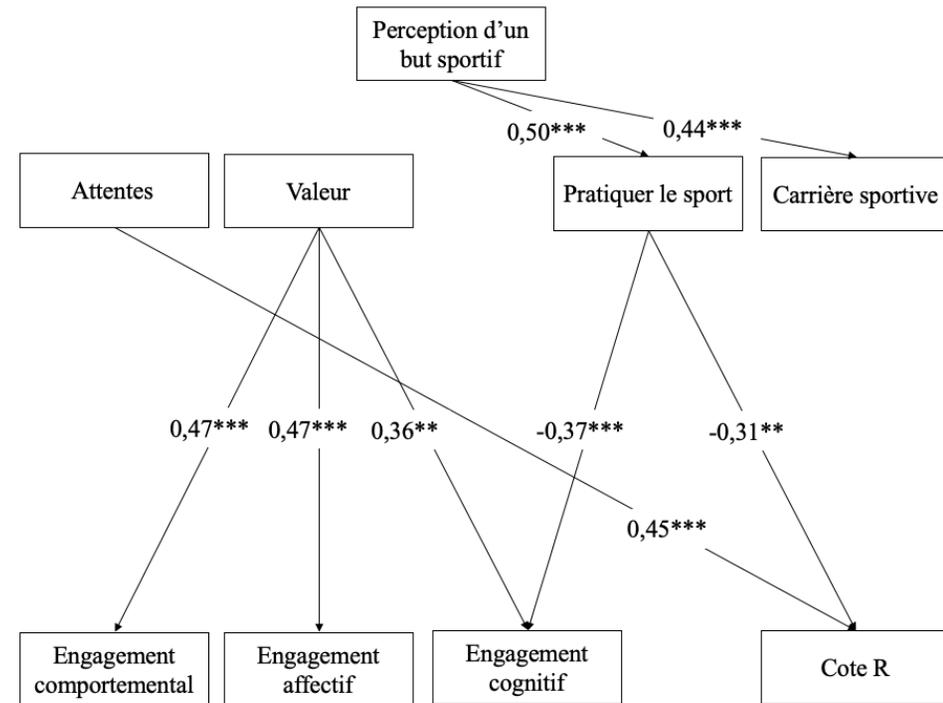


Figure 8. Modèle d'analyses de pistes (*path analysis*) pour le groupe d'étudiants-athlètes ayant rapporté un but orienté sur le sport (n = 68).
Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pour les étudiants-athlètes qui ont un but sportif, la motivation à faire une carrière sportive n'est pas significativement reliée aux indicateurs de rendement scolaire ciblés (engagement comportemental, affectif et cognitif de l'étudiant-athlète et sa cote R). En outre, la motivation pour le sport pratiqué pendant les études collégiales est négativement liée à l'engagement cognitif de l'étudiant-athlète ($\beta = -0,37, p < 0,001$) et à sa cote R ($\beta = -0,31, p = 0,007$). La motivation pour le sport pratiqué pendant les études collégiales agit également comme variable médiatrice pour deux des indicateurs de la réussite scolaire ciblés, soit l'engagement cognitif de l'étudiant-athlète et à sa cote R. Tout comme chez les étudiants-athlètes qui ont rapporté un but scolaire, la valeur accordée aux tâches scolaires est significativement et fortement liée à l'engagement comportemental ($\beta = 0,47, p < 0,001$), à l'engagement affectif ($\beta = 0,47, p < 0,001$) et l'engagement cognitif ($\beta = 0,36, p = 0,003$) des étudiants ayant rapporté un but orienté sur le sport. Cependant, cette valeur accordée n'agit pas comme variable médiatrice entre la perception d'un but et les trois dimensions de l'engagement scolaire puisque les effets indirects sont non significatifs. Enfin, les attentes de succès des étudiants ayant rapporté un but orienté sur le sport sont positivement associées à leur cote R ($\beta = 0,45, p < 0,001$). Le modèle permet d'expliquer 19 % de la variance de l'engagement comportemental, 36 % de la variance de l'engagement affectif, 36 % de la variance de l'engagement cognitif et 28 % de la variance de la cote R du groupe d'étudiants-athlètes ayant précisé un but orienté sur le sport. Le sommaire des analyses de régression et des effets indirects est rapporté dans les tableaux 13 et 14.

Tableau 13

Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe ayant rapporté un but orienté sur les études : analyses de régression et effets indirects (N = 155)

	Engagement comportemental				Engagement affectif				Engagement cognitif				Cote R			
	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p
Prédicteur																
Attentes	0,02	(0,08)	[-0,12; 0,15]	0,86	0,09	(0,07)	[-0,02; 0,21]	0,18	0,04	(0,08)	[-0,09; 0,17]	0,60	0,06	(0,09)	[-0,08; 0,20]	0,46
Valeur	0,55	(0,07)	[0,43; 0,67]	***	0,64	(0,06)	[0,54; 0,74]	***	0,52	(0,07)	[0,41; 0,64]	***	0,25	(0,08)	[0,11; 0,39]	0,003
Pratiquer le sport	0,06	(0,09)	[-0,08; 0,20]	0,50	0,10	(0,08)	[-0,02; 0,22]	0,18	-0,07	(0,08)	[-0,21; 0,07]	0,41	-0,15	(0,10)	[-0,31; 0,01]	0,11
Faire carrière sportive	-0,05	(0,09)	[-0,20; 0,09]	0,53	-0,05	(0,08)	[-0,17; 0,08]	0,53	0,01	(0,08)	[-0,13; 0,15]	0,89	-0,32	(0,09)	[-0,47; -0,18]	***
PercBut*Attentes	0,00	(0,02)	[-0,03; 0,04]	0,86	0,03	(0,02)	[-0,01; 0,06]	0,21	0,01	(0,02)	[-0,02; 0,05]	0,60	0,02	(0,02)	[-0,02; 0,06]	0,47
PercBut*Valeur	0,22	(0,05)	[0,14; 0,30]	***	0,25	(0,05)	[0,17; 0,34]	***	0,18	(0,04)	[0,11; 0,25]	***	0,10	(0,04)	[-0,04; 0,16]	0,009
PercBut*MotPratSpo	0,00	(0,01)	[-0,01; 0,02]	0,60	0,01	(0,01)	[-0,01; 0,02]	0,47	-0,01	(0,01)	[-0,02; 0,01]	0,55	-0,01	(0,01)	[-0,03; 0,01]	0,45
PercBut*MotCarrSpo	-0,01	(0,02)	[-0,03; 0,02]	0,55	-0,01	(0,01)	[-0,03; 0,01]	0,54	0,00	(0,01)	[-0,02; 0,03]	0,89	-0,06	(0,03)	[-0,10; -0,01]	0,07†
R^2	0,31	(0,06)		***	0,49	(0,06)		***	0,36	(0,06)		***	0,26	(0,06)		***

Note. † $p < 0,1$; *** $p < 0,001$. β = bêta standardisé; ÉT = écart-type; IC = intervalle de confiance; p = seuil de signification.

Tableau 14

Modèle des indicateurs de réussite pour le groupe ayant rapporté un but orienté sur le sport : analyses de régression et effets indirects (N = 68)

	Engagement comportemental				Engagement affectif				Engagement cognitif				Cote R			
	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p	β	(ÉT)	IC	p
Prédicteur																
Attentes	-0,06	(0,14)	[-0,30; 0,18]	0,69	0,19	(0,13)	[-0,02; 0,40]	0,13	0,19	(0,12)	[-0,02; 0,39]	0,13	0,45	(0,13)	[0,24; 0,66]	***
Valeur	0,47	(0,13)	[0,26; 0,67]	***	0,47	(0,11)	[0,29; 0,66]	***	0,36	(0,12)	[0,17; 0,56]	0,003	-0,06	(0,13)	[-0,27; 0,15]	0,65
Pratiquer le sport	0,01	(0,13)	[-0,21; 0,22]	0,95	0,00	(0,12)	[-0,19; 0,19]	0,97	-0,37	(0,11)	[-0,59; -0,21]	***	-0,31	(0,12)	[-0,50; -0,12]	0,007
Faire carrière sportive	0,03	(0,13)	[-0,18; 0,23]	0,84	0,01	(0,11)	[-0,18; 0,19]	0,94	0,06	(0,10)	[-0,08; 0,29]	0,52	-0,05	(0,12)	[-0,25; 0,15]	0,69
PercBut*Attentes	0,00	(0,01)	[-0,01; 0,01]	0,87	0,00	(0,02)	[-0,03; 0,04]	0,85	0,00	(0,02)	[-0,03; 0,04]	0,85	0,01	(0,06)	[-0,08; 0,10]	0,85
PercBut*Valeur	0,02	(0,06)	[-0,08; 0,11]	0,78	0,02	(0,06)	[-0,08; 0,11]	0,78	0,01	(0,04)	[-0,06; 0,08]	0,78	0,00	(0,01)	[-0,02; 0,01]	0,81
PercBut*MotPratSpo	0,00	(0,07)	[-0,10; 0,11]	0,95	0,00	(0,06)	[-0,09; 0,10]	0,97	-0,20	(0,07)	[-0,32; -0,09]	0,005	-0,16	(0,07)	[-0,27; -0,05]	0,02
PercBut*MotCarrSpo	0,01	(0,06)	[-0,08; 0,10]	0,84	0,00	(0,0)	[-0,08; 0,08]	0,94	0,05	(0,05)	[-0,04; 0,13]	0,36	-0,02	(0,05)	[-0,11; 0,07]	0,69
R^2	0,19	(0,09)		0,03	0,36	(0,10)		***	0,36	(0,10)		***	0,28	(0,11)		0,009

Note. *** $p < 0,001$. β = bêta standardisé; ÉT = écart-type; IC = intervalle de confiance; p = seuil de signification.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre présente la discussion des résultats. Dans un premier temps, nous discuterons des résultats en fonction du modèle théorique testé. Nous aborderons alors les résultats concernant les liens entre la perception du but personnel dominant, la motivation scolaire et la motivation sportive de même que l'engagement scolaire et la réussite scolaire des étudiants-athlètes. Puis, nous nous intéresserons aux résultats des analyses différenciées selon l'allègement des études, le genre et le contenu du but personnel poursuivi par les étudiants-athlètes.

5.1 La vérification empirique du modèle théorique

Cette étude a d'abord permis de tester empiriquement le modèle théorique exposé dans le cadre théorique. Cette modélisation incluait des liens entre un but personnel dominant, la motivation et des indicateurs de la réussite scolaire d'étudiants-athlètes du collégial. D'abord, les résultats des analyses de corrélation menées ont révélé que la motivation scolaire des étudiants-athlètes n'est pas significativement associée à leur motivation sportive. À l'instar des résultats de Gaston-Gayles (2002, 2004), ces deux systèmes de motivation évoluent donc parallèlement. Cela signifie que la motivation que les étudiants-athlètes cultivent pour leur discipline sportive ne contribue pas à la motivation qu'ils entretiennent pour leurs études.

Ensuite, tel que ne l'avions postulé, les analyses de pistes menées ont montré que le fait d'adhérer fortement à un but personnel, qu'il soit en lien avec les études, le sport ou autre par les étudiants-athlètes, est positivement lié à leur motivation scolaire. De plus, nos résultats montrent une relation entre les dimensions de la motivation scolaire et les indicateurs de réussite des étudiants-athlètes. Ainsi, plus les

attentes de succès des étudiants-athlètes sont élevées, meilleur sera leur rendement scolaire. De façon similaire, plus ils accordent de la valeur aux tâches scolaires, plus ils sont plus engagés dans leur formation et obtiennent un meilleur rendement scolaire. Ces résultats sont cohérents avec la théorie attentes-valeur de Eccles et Wigfield (2002) qui postule que les attentes de réussite constituent un prédicteur important du rendement scolaire (Dubeau *et al.*, 2017). De son côté, la valeur perçue de la tâche est un prédicteur documenté du choix de l'étudiant de s'engager dans une tâche (Neuville, 2004; Plante *et al.*, 2013).

Nos résultats confirment également ceux d'autres études selon lesquels l'adoption de buts personnels valorisés est bénéfique tant pour la motivation scolaire que pour la motivation à l'égard du sport, mais via des processus distincts (Steinberg *et al.*, 2000; Ryska, 2002; Ryska et Vestal, 2004; Carter, 2012). Les buts que se fixent les étudiants-athlètes et qui touchent les différentes sphères de leur vie sont donc un moteur pour leur motivation, leur engagement et leur réussite scolaires. En effet, plus une personne accorde de l'importance à un but, plus elle est motivée, ce qui se traduit par ses attentes de succès à l'école et la valeur accordée aux tâches scolaires, ces résultats vont dans le même sens que ceux de Boudrenghien (2011).

Nos résultats indiquent également que la motivation des étudiants-athlètes à l'égard de leur sport n'est pas associée à leur engagement scolaire et qu'elle est associée négativement à leur rendement scolaire. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Gaston (2002) et de Shuman (2009) dont les études respectives ont montré que les étudiants-athlètes très motivés à poursuivre une carrière dans leur sport avaient des résultats scolaires plus faibles que ceux qui étaient principalement motivés par leurs études. À l'instar des profils motivationnels décrits par Gaston (2002), certains des étudiants-athlètes de notre échantillon semblent avoir un profil motivationnel orienté sur la pratique du sport, comme en témoigne le fait que plusieurs entretiennent un but dominant orienté vers le sport. Pour ces étudiants-athlètes, le sport semble prioritaire,

et leurs responsabilités scolaires sont apparemment relayées au second plan. Une étude subséquente pourrait examiner comment les étudiants dont le but dominant est orienté vers le sport parviennent à développer leur motivation scolaire. Des interventions pour soutenir l'intérêt à l'égard des études pourraient être adaptées afin de soutenir la motivation scolaire de ces étudiants-athlètes qui valorisent plus la pratique de leur sport que l'école en général (Hyatt, 2003; Curtis, 2006).

5.2 Une comparaison des modèles selon que les étudiants-athlètes allègent ou non leurs études

Cette étude a également permis d'examiner les différences dans les relations modélisées selon que les étudiants-athlètes allègent ou non leurs études. Cet objectif exploratoire était principalement fondé sur la pratique d'allègement des études mise en place dans plusieurs établissements collégiaux (Curtis, 2006; Dussault, 2009; Jobin-Lawler et Boutin-Lanouette, 2019). Même si cette pratique est répandue, ses effets sur la motivation et sur la réussite scolaire n'ont pas, à notre connaissance, été examinés dans le cadre d'une recherche scientifique.

Les analyses comparatives de modèles que nous avons menées indiquent que la perception d'un but personnel chez les étudiants-athlètes qui allègent leurs études est associée à des attentes de succès élevées. En retour, les attentes de succès de ces étudiants-athlètes influencent positivement leur engagement comportemental et leur rendement scolaire. La perception d'un but personnel est également positivement reliée à la valeur perçue de la tâche. Ceci est conforme à la théorie attentes-valeur qui indique que la motivation scolaire agit comme un médiateur entre les déterminants personnels et contextuels et les indicateurs de réussite scolaire (Pintrich et Schunk, 2002; Carré et Fenouillet, 2011). Les résultats montrent chez les étudiants qui n'allègent pas les études, qu'il n'y a pas de lien significatif entre le fait d'entretenir un but dominant, quel qu'il soit, et les attentes de succès. Ceci suggère que le fait d'amener

les étudiants à percevoir un but important pour eux est davantage pertinent lorsque la stratégie est combinée avec l'allègement des études.

5.3 Les différences de genre dans les liens entre les variables étudiées

Cette étude a également permis de dégager des différences de genre dans les liens entre les variables étudiées. D'abord, les résultats de nos analyses de comparaison de modèle ont mis en évidence des différences dans les liens qui existent pour le groupe des garçons et pour celui des filles. Les résultats révèlent que la perception d'un but personnel est positivement liée à la motivation scolaire des garçons et à leur motivation sportive. En outre, plus les garçons sont motivés sur le plan scolaire, plus ils s'engagent dans leur formation, et ce, pour les trois dimensions de l'engagement de l'étudiant (comportementale, affective et cognitive). Enfin, à l'instar du modèle attentes-valeur (Gaston, 2002; Althouse, 2007; Carter, 2012; Tudor, 2014), plus les étudiants-athlètes masculins ont des attentes de réussite élevées, plus leur rendement scolaire est élevé. Les résultats obtenus pour le groupe des filles indiquent quant à eux que leur perception d'un but personnel n'est pas liée à leurs attentes de réussite et à leur motivation à pratiquer le sport. Il semble donc que pour les garçons-athlètes, le fait d'entretenir un but élevé serait un fort déterminant. Alors que pour les filles, d'autres déterminants seraient plus importants dans leur dynamique motivationnelle. Afin d'avoir un portrait plus clair, il conviendrait d'étudier d'autres déterminants personnels pour comprendre la dynamique motivationnelle des filles-athlètes. Ceci pourra faire l'objet d'une étude ultérieure.

Il semble que le rôle des buts personnels dans la motivation et la réussite scolaires s'opère différemment chez les filles et chez les garçons puisque les femmes auraient davantage des buts associés à l'éducation et à leur développement personnel. Les hommes, quant à eux, choisiraient principalement des buts liés à leurs loisirs. En effet, à l'instar des résultats de Nurmi (1992), les étudiantes-athlètes de notre

échantillon ont majoritairement évoqué des buts orientés sur les études. Les garçons ont quant à eux rapporté des buts personnels dominants principalement orientés sur le sport. Ce faisant, il est donc possible que les filles-athlètes, puisque leur but dominant est orienté sur les études, soient toujours plus motivées et qu'elles réussissent sur le plan scolaire mieux que les garçons-athlètes qui endossent principalement des buts dominants orientés sur le sport. Toutefois, cette hypothèse devrait être examinée en calculant des différences de moyennes pour les indicateurs ciblés (motivation, engagement, réussite) des étudiantes-athlètes et des étudiants-athlètes.

Des différences entre les filles et les garçons ont également été observées dans la relation entre la motivation scolaire et les indicateurs de réussite ciblés. Les attentes de succès des filles sont associées négativement à leur engagement affectif. Ce résultat, plutôt surprenant, pourrait s'expliquer par la formulation des items utilisés pour mesurer cette variable. En effet, les items étaient formulés en référence à l'affect positif à l'égard d'un cours suivi (p. ex., ce que nous apprenons dans ce cours est intéressant; j'aime ce cours; je trouve les contenus et activités de cours très ennuyants) plutôt qu'à l'endroit des études en général. Ce faisant, il est possible que les étudiantes, –notamment celles qui poursuivent des études préuniversitaires– avaient des attentes de réussite élevées sans toutefois entretenir un affect positif pour le cours évalué. Ceci est conforme à la théorie de l'instrumentalité (Husman et Lens, 1999) qui soutient que les activités de formation réalisées dans le moment présent peuvent être perçues comme des moyens permettant d'atteindre, à plus long terme un but valorisé. Ainsi, par exemple, une étudiante dans un programme en sciences de la nature au cégep –parce qu'elle doit maintenir une cote R suffisante pour entrer dans un programme universitaire de médecine– pourrait vouloir obtenir d'excellentes notes à son cours de physique même si elle n'apprécie pas la matière de ce cours. Enfin, les attentes de succès des filles ne permettent pas de prédire leur rendement. Ce résultat pourrait s'expliquer par un manque de puissance des données pour capter ces liens.

5.4 Une comparaison des modèles selon le type de but dominant poursuivi par l'étudiant-athlète

Cette étude a également permis d'examiner les différences dans les relations testées selon le type de but personnel poursuivi par l'étudiant-athlète. Conformément à notre troisième hypothèse, les liens testés dans le modèle théorique diffèrent lorsque l'on compare le groupe des étudiants-athlètes ayant rapporté un but orienté sur les études au groupe d'étudiants-athlètes dont le but personnel est orienté sur le sport.

Au sein du groupe d'étudiants-athlètes ayant rapporté un but orienté sur les études, la perception de ce but personnel est liée aux dimensions de la motivation scolaire, soit à leurs attentes de succès et à la valeur qu'ils accordent aux tâches scolaires. Ainsi, plus les étudiants-athlètes perçoivent un but personnel orienté sur les études, plus ils accordent de la valeur à leur formation, plus ils seront engagés dans leurs études et obtiendront de bonnes notes. Cependant, de façon surprenante, les attentes de succès des étudiants-athlètes qui ont un but personnel orienté sur les études ne permettent de prédire aucun des indicateurs de réussite. Ceci pourrait être dû à un manque de puissance pour détecter ce lien.

Les buts personnels orientés sur le sport ne sont pas liés aux dimensions de la motivation scolaire des étudiants-athlètes qui ont rapporté ce type de but. Les attentes de succès de ce groupe d'étudiants-athlètes permettent de prédire positivement leur rendement scolaire. Les buts personnels orientés sur le sport sont également positivement liés à la motivation relative au sport (motivation à pratiquer le sport et à faire une carrière sportive). Ainsi, plus les étudiants-athlètes sont prêts à faire des efforts pour atteindre un but personnel relatif au sport, plus leur motivation sportive est élevée. La motivation à pratiquer le sport est également négativement liée à l'engagement cognitif et au rendement scolaire des étudiants-athlètes qui ont un but

personnel orienté sur le sport. Ces résultats suggèrent que le fait d'entretenir principalement un but sportif, qu'il soit prononcé ou non, n'est pas lié à sa motivation scolaire ou à sa réussite, si bien que ce type de buts ne semble pas souhaitable pour soutenir la persévérance et la réussite scolaire des étudiants-athlètes.

Dans l'ensemble, les différences entre les deux groupes semblent indiquer que le fait d'encourager les étudiants à entretenir un but orienté sur le sport n'est pas un facteur qui promeut la motivation, l'engagement ou la réussite scolaires. Il faudrait toutefois faire des analyses pour comparer les moyennes aux indicateurs ciblés selon les deux principaux types de buts des étudiants-athlètes pour s'assurer qu'il est souhaitable de recommander aux étudiants de cibler un type de but plutôt que l'autre.

CONCLUSION

Pour conclure ce mémoire, nous rapporterons d'abord les principales contributions et force de cette étude. Ensuite, nous énoncerons les limites et des pistes de recherche futures ainsi que des retombées sociales et scolaires.

6.1 Synthèse et forces des principaux résultats de cette étude

Cette étude visait à modéliser les liens entre la perception d'un but personnel dominant, la motivation scolaire et la motivation sportive de même que l'engagement scolaire et la réussite scolaire des étudiants-athlètes. Cette section synthétise les principaux résultats obtenus.

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude permettent d'émettre certains constats importants pour mieux comprendre l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire des étudiants-athlètes. Premièrement, les données soutiennent l'hypothèse que deux systèmes de motivation, soit la motivation scolaire et la motivation sportive, évoluent de façon parallèle. Cela signifie que la motivation des étudiants-athlètes pour leur discipline sportive ne contribue pas à leur motivation pour leurs études. Ces résultats répliquent ceux de Gaston-Gayles (2002, 2004). Les résultats de cette étude confirment également que les buts personnels scolaires sont un moteur pour la motivation, l'engagement et la réussite scolaires (Steinberg *et al.*, 2000; Ryska, 2002; Ryska et Vestal, 2004; Carter, 2012). Enfin, les résultats de cette étude indiquent que la motivation des étudiants-athlètes à l'égard de leur sport n'est pas associée à leur engagement scolaire et qu'elle est associée négativement à leur rendement scolaire. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Gaston (2002) et de Shuman (2009) dont les études respectives ont montré que les étudiants-athlètes qui sont très motivés à

poursuivre une carrière dans leur sport ont des résultats scolaires plus faibles que ceux qui sont principalement motivés par leurs études.

Deuxièmement, cette étude a également permis d'examiner les différences dans les relations modélisées selon que les étudiants-athlètes allègent ou non leurs études. Les analyses de comparaison de modèles que nous avons menées indiquent que la perception d'un but personnel par les étudiants-athlètes qui allègent leurs études est associée à des attentes de succès élevées, ce qui n'est pas le cas de ceux qui n'allègent pas leurs études. En retour, les attentes de succès des étudiants-athlètes influencent positivement leur engagement comportemental et leur rendement. Les résultats montrent que chez les étudiants qui allègent leurs études, le fait d'avoir un but et d'y adhérer est relié plus fortement à la motivation scolaire.

Troisièmement, cette étude a permis d'examiner les différences entre le groupe des garçons et celui des filles dans les relations modélisées. Contrairement à l'hypothèse que nous avons formulée en nous basant sur les travaux de Jobin-Lawler et Boutin-Lanouette (2019) et Shuman (2009), les résultats révèlent que la perception d'un but personnel est positivement liée à la motivation scolaire des garçons et à leur motivation pour le sport. En outre, plus les garçons sont motivés sur le plan scolaire, plus ils sont engagés dans leur formation, et ce, pour les trois dimensions de l'engagement de l'étudiant (comportementale, affective et cognitive). Le mécanisme semble différent pour les filles puisque leur perception d'un but personnel n'est pas liée à leurs attentes de réussite et à leur motivation à pratiquer le sport. Il semble que le rôle des buts personnels dans la motivation et la réussite scolaires s'opère différemment chez les filles et chez les garçons en raison du contenu du but dominant. En effet, les femmes auraient davantage rapporté des buts associés à l'éducation et à leur développement personnel. Les hommes, quant à eux, choisiraient principalement des buts liés à leurs loisirs. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres études (Nurmi, 1992 ; Paré, 2020).

Enfin, chez les filles-athlètes, leurs attentes de succès ne permettent pas de prédire leur rendement. Ce résultat surprenant pourrait s'expliquer par un manque de puissance des données pour capter ces liens.

Quatrièmement, cette étude a permis d'examiner les différences dans les relations testées selon le type du but personnel de l'étudiant-athlète. Les résultats révèlent que plus les étudiants-athlètes ont un but personnel orienté sur les études, plus ils accordent de la valeur à leur formation, plus ils seront engagés dans leurs études et obtiendront de bonnes notes. Les buts personnels orientés sur le sport ne sont pas liés aux dimensions de la motivation scolaire des étudiants-athlètes et leurs attentes de succès permettent de prédire positivement leur rendement scolaire. Même si les buts personnels orientés sur le sport sont positivement liés à la motivation relative au sport (motivation à pratiquer le sport et motivation à faire une carrière sportive), la motivation à pratiquer le sport des étudiants-athlètes qui ont un but personnel orienté sur le sport est négativement liée à leur engagement cognitif et à leur rendement scolaire. Ces résultats sont très intéressants puisqu'ils suggèrent que le fait d'être étudiant-athlète ne constitue pas un moteur suffisant pour soutenir la motivation scolaire et l'engagement dans les études sauf lorsque les étudiants-athlètes entretiennent en priorité un but orienté sur leurs études. Ainsi, si les étudiants-athlètes entretiennent des buts orientés sur les études, leur statut d'athlète peut potentiellement les stimuler sur le plan de la motivation et de la réussite scolaires. Toutefois, inversement, il est probable que chez un étudiant dont le sport est au cœur de ses priorités (but dominant orienté sur le sport), la pratique du sport ne permettra pas, à elle seule, à influencer positivement ses indicateurs motivationnels et de réussite scolaires. Des interventions permettant d'induire des buts scolaires dominants pourraient être envisagées puisque les buts sont malléables et qu'il est facile d'inciter les personnes à adhérer à de nouveaux buts (Boudrenghien, 2011; Hulleman *et al.*, 2010; Paré, 2020).

6.2 Limites de cette étude

Malgré les points forts de cette étude et les résultats intéressants qu'elle propose, cette étude comporte des limites qu'il convient de rapporter. Cette section présente trois limites de cette recherche.

La première limite concerne le devis transversal utilisé dans le cadre de cette étude qui nous empêche de faire des inférences causales, nécessaires pour déterminer la direction des liens entre le but personnel, la motivation et des indicateurs de réussite scolaire. Bien que notre modèle repose sur des bases théoriques solides, les effets de la motivation et des indicateurs de réussite sont probablement bidirectionnels. Par exemple, l'obtention de faibles résultats scolaires pourrait entraîner une diminution de la motivation scolaire ou de l'engagement de l'étudiant. Seule une étude expérimentale, ou à défaut un devis longitudinal avec temps de mesure multiples, permettraient de confirmer la causalité et la direction des liens entre les variables étudiées.

La deuxième limite est attribuable à la méthode d'échantillonnage utilisée et à la composition de l'échantillon de cette étude. D'abord, nous avons recruté les participants à l'aide d'une méthode d'échantillonnage non probabiliste qui a mené à la composition d'un échantillon de convenance. Ceci limite la généralisation des résultats de l'étude à l'ensemble de la population. De plus, nous avons uniquement constitué un échantillon composé d'étudiants-athlètes, ce qui élimine la possibilité de comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres étudiants du collégial (p. ex., des étudiants qui pratiquent une autre forme d'activité parascolaire, des étudiants qui occupent un travail à temps partiel pendant leurs études collégiales) et de généraliser nos résultats à ces groupes d'étudiants.

La troisième limite est liée au recours exclusif à un questionnaire auto-rapporté pour mesurer les variables analysées dans la présente étude. Les

questionnaires peuvent procurer des mesures biaisées des comportements observables. Par exemple, le recours à des mesures objectives de l'engagement scolaire, comme des observations directes en classe, permettraient potentiellement d'obtenir un portrait plus juste du lien entre les variables étudiées.

6.3 Pistes de recherche future et retombées sociales et scolaires

Les résultats suscitent également plusieurs questions qui permettront de stimuler la recherche future en vue de favoriser la réussite scolaire d'un nombre accru d'étudiants-athlètes, un objectif scolaire et social hautement souhaitable.

D'abord, le rôle cumulatif des deux systèmes motivationnels (la motivation scolaire et la motivation pour le sport) devrait faire l'objet d'études pour mieux comprendre la réussite et la qualité de l'expérience scolaire des étudiants-athlètes. Il serait également pertinent d'étudier le rôle cumulatif des buts personnels dans la motivation et la réussite scolaires. Dans le cadre de cette étude, les étudiants-athlètes devaient indiquer un seul but important pour eux au moment de remplir le questionnaire et ce but pouvait porter sur n'importe quel aspect de leur vie. Dans une étude ultérieure, il serait intéressant de demander aux participants d'indiquer plusieurs buts, avec des contenus différents, et de mesurer leur importance, soit la perception qu'a l'étudiant-athlète de chacun de ses buts, afin de pouvoir étudier l'effet de ces buts sur la motivation et la réussite scolaires. Ceci est cohérent avec les modèles hiérarchiques des buts personnels (Carver et Scheier, 1998).

À la lumière de ces résultats, des interventions pour entretenir l'intérêt pour les études et endosser des buts scolaires sont à privilégier afin de soutenir la motivation scolaire des étudiants-athlètes (Cabot, 2017). Tous les étudiants-athlètes devraient être invités, dans le cadre d'un cours ou lors d'une intervention de leurs entraîneurs sportifs,

à formuler un but scolaire important et à réfléchir à l'utilité de l'atteindre (Hyatt 2003; Curtis, 2006; Lens, 2002). Ceci permettrait de soutenir leur motivation, leur engagement et leur réussite scolaires en plus de favoriser l'endossement de buts orientés sur les études. À cet égard, certains écrits de psychopédagogie montrent qu'un intervenant (enseignant ou entraîneur) peut avoir une influence positive sur la motivation à apprendre des étudiants (Hulleman *et al.*, 2010). Par exemple, pour arriver à augmenter l'utilité attribuée à l'objet d'apprentissage (p.ex., l'importance de bien réussir à l'école ou l'utilité des études dans la vie), ces chercheurs ont élaboré une intervention mieux ajustée à ces étudiants en difficulté. Ils ont pu ainsi constater un effet de ricochet sur d'autres composantes de la motivation (l'intérêt et l'anxiété) et influencer la dynamique motivationnelle des étudiants. En d'autres mots, l'utilité a été la porte d'entrée de l'équipe d'Hulleman sur la dynamique motivationnelle des étudiants en difficulté. Il serait sûrement possible d'adapter ce type d'intervention aux besoins des étudiants-athlètes. Par exemple, une conférence d'un athlète qui a bien réussi ses études tout en performant dans son sport (p. ex., Laurent Duvernay-Tardif) pourrait être offerte en début d'année aux étudiants-athlètes. Cet invité de marque viendrait expliquer l'importance de poursuivre des études et de fournir des efforts dans les tâches scolaires demandées. Au terme de cette rencontre, les étudiants-athlètes seraient invités (par ce conférencier ou par leur entraîneur) à formuler un but scolaire important pour l'année en cours et à réfléchir à l'utilité d'atteindre ce but pour leur vie future.

À la lumière des résultats de l'étude, il semble important d'amener les étudiants-athlètes à se fixer des buts orientés sur leurs études plutôt que sur le sport qu'ils pratiquent. Ceci ne devrait pas être trop difficile pour eux puisque la recherche nous montre que les étudiants-athlètes se fixent régulièrement des objectifs pour obtenir des résultats immédiats, comme former l'équipe, établir un record, gagner un championnat ou même gagner une bourse. Cependant, Hyatt (2003) rapporte que certains de ces étudiants-athlètes n'arrivent pas à transférer cette capacité à se fixer des

buts personnels à d'autres domaines de leur vie, comme leurs études. Pour favoriser le transfert de ces compétences, une intervention, comme celle décrite précédemment pourrait être offerte afin d'accompagner les étudiants-athlètes dans la formulation de buts liés à leur formation (Boudrenghien, 2011).

ANNEXE A

INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE À L'INTENTION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT



Département d'éducation et formation spécialisées

Objet : Étudiants-athlètes du collégial recherchés pour participer à une étude

Mise en contexte : Dans une enquête menée sur les conditions de vie des étudiants, le MEES (2015) rapporte qu'environ le quart de la population aux études collégiales prévoit prendre plus de temps que la durée théoriquement prévue pour obtenir le diplôme. La charge de travail trop grande est la principale raison évoquée par les étudiants. Cependant, le fait de poursuivre ses études et d'occuper un statut d'étudiant-athlète implique des délais supplémentaires. Cet élément pourrait agir comme un élément qui suscite la motivation. C'est ce que laisse supposer un rapport de recherche provenant de l'École Sport-Études a été réalisé en 1992. On y rapporte entre autres que le taux de réussite scolaire des étudiants-athlètes en première session était semblable à celui de leurs pairs au même stade de leur parcours scolaire (77 %) (p. 29). Pour mieux comprendre les facteurs impliqués dans la poursuite et la réussite d'études au collégial, nous recherchons 200 étudiants-athlètes inscrits dans un programme de formation collégiale pour participer à l'étude.

Contribution des étudiants : Les étudiants qui prendront part à l'étude seront appelés à remplir un questionnaire (\pm 20 minutes chacun) évaluant différents aspects de leur vie scolaire (par ex. motivation scolaire, motivation liée au sport, engagement scolaire, nombre de cours suivis par session, etc.). Trois mois suivant la complétion du questionnaire par les étudiants, les milieux scolaires concernés fourniront la confirmation que l'étudiant est persistant dans le programme d'études et ses résultats aux cours tel qu'indiqué dans son dossier scolaire. En conformité avec les normes d'éthique de l'UQAM, les étudiants qui auront rempli et signé un formulaire de consentement participeront à l'étude. Les étudiants âgés entre 16 et 17 ans pourront consentir seuls à participer à l'étude avec la permission de la direction de l'établissement scolaire.

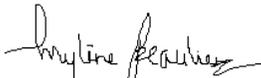
Contribution et implication pour les enseignants, les entraîneurs et le collège :

- Permettre l'administration d'un questionnaire aux étudiants de leur groupe/équipe pendant un de leur cours ou un entraînement.

- *Moment de la séance* : le moment spécifique sera à convenir en concertation avec l'équipe de recherche, la direction du collègue, l'enseignant ou l'entraîneur concerné.
- *Durée* : ± 30 minutes
- *Fonctionnement* : La responsable de la recherche ou un assistant de recherche administrera le questionnaire aux étudiants dans leur classe.

Contact : Toute question relative à cette étude peut être soumise à Mylène Beaulieu ([REDACTED]@courrier.uqam.ca), étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées à l'UQAM et responsable du projet.

Nous savons que la collaboration des enseignants et des collègues est essentielle pour mener à bien ce projet et nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous porterez à la présente demande,



Mylène Beaulieu, étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« La réussite scolaire des étudiants-athlètes au collégial »

PRÉAMBULE:

Tu es invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à examiner les facteurs impliqués dans la poursuite et la réussite d'études au collégial. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des sections que tu ne comprends pas, n'hésite pas à poser des questions.

IDENTIFICATION:

Chercheuse responsable : Mylène Beaulieu, étudiante, Université du Québec à Montréal

Sous la supervision de : Annie Dubeau, Ph.D., Université du Québec à Montréal

OBJECTIF DU PROJET :

Cette étude s'intéresse aux différents facteurs favorisant la motivation et la réussite scolaires des étudiants-athlètes de la formation collégiale. En particulier, nous souhaitons mieux comprendre comment l'allègement des études affectent la motivation scolaire des étudiants-athlètes du collégial.

NATURE DE LA PARTICIPATION:

En tant qu'étudiant, ta contribution consiste à compléter un questionnaire, d'une durée d'environ 15 minutes, évaluant différentes variables liées à des perceptions relatives à ta formation. À la fin de ta formation, nous consulterons ton dossier scolaire afin de connaître ton parcours scolaire et d'obtenir tes résultats du secondaire et ceux que tu auras obtenus pendant ta formation collégiale.

AVANTAGES :

Ta participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la motivation et de la réussite scolaire des étudiants au collégial. Elle te permet aussi de t'exprimer sur ta formation.

RISQUES POTENTIELS :

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à ta participation à cette recherche. Si certaines questions t'indisposaient, tu pourrais décider de ne pas répondre à celles-ci.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis lors de la passation du questionnaire sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à tes réponses et à tes informations personnelles. Tout le matériel de recherche ainsi que ton formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr au bureau de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Afin de protéger ton identité et la confidentialité des données recueillies auprès de toi, tu seras toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à ton nom ne sera connu que de la chercheuse responsable du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que tu acceptes de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs tu es libre de mettre fin à ta participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à te justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de ta part, les documents te concernant seront détruits.

Ton accord à participer implique également que tu acceptes que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de t'identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Afin de te remercier de ta participation, deux certificats-cadeaux d'une valeur de 25\$ dans un magasin seront tirés (environ 1 chance sur 100 de gagner). Les participants gagnants seront contactés par courriel dans la semaine suivant le tirage qui aura lieu une fois la collecte des données terminée.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, tu ne renonces à aucun de tes droits ni ne libères les chercheurs ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

RECHERCHES ULTÉRIEURES :

Au terme du présent projet, nous aimerions conserver sur une période de cinq ans les données recueillies auprès de toi pour conduire d'autres projets de recherche. Les règles d'éthique du présent projet s'appliquent à cette conservation à long terme de vos données. Tu es libre de refuser cette utilisation secondaire.

PERSONNES-RESSOURCES :

Tu peux contacter la responsable du projet au numéro 514-996-7088 pour des questions additionnelles sur le projet. Tu peux discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule ta participation. Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information tu peux communiquer avec la personne ressource du Comité (<https://cerpe.uqam.ca/contacts/>).

Pour toute question concernant tes droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si tu as des plaintes à formuler, tu peux communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (courriel: ombudsman@uqam.ca; téléphone: 514-987-3151)

REMERCIEMENTS :

Ta collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à t'en remercier. Si tu souhaites obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, ajoute tes coordonnées à la page suivante.

SIGNATURES :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;

- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- e) je confirme être âgé 16 ans ou plus et d'être ainsi habilité à consentir seul à cette recherche;
- f) je comprends que le responsable du projet va consulter mon dossier scolaire;
- g) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- h) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Consentement à participer

J'accepte de participer à la recherche et que la chercheuse consulte mon dossier scolaire

Je refuse de participer à la recherche et que la chercheuse consulte mon dossier scolaire

Utilisation des données pour des recherches ultérieures

J'accepte que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

Je refuse que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom (lettres _____ moulées) :

Code permanent ou numéro d'étudiant : _____

Je, soussigné, déclare :

- a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement;
- b) avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Date : 3 novembre 2018

Nom (lettres _____ moulées) et coordonnées : Mylène Beaulieu,
 _____@courrier.uqam.ca

Signature : 

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE



QUESTIONNAIRE

La réussite scolaire des étudiants-athlètes au collégial

Vous avez la chance de m'aider à découvrir ce que vous ressentez à propos des facteurs impliqués dans la réussite scolaire au collégial. Ceci n'est pas un examen. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et tous les étudiants auront des réponses différentes. Pour chaque question, je vous demande d'indiquer à quel point la phrase correspond à ce que vous ressentez. Ce questionnaire est confidentiel, ce qui signifie que nous ne divulguerons vos réponses à personne.

Les questions qui suivent portent sur votre programme actuel de formation collégiale

1. Quel est votre programme de formation collégiale ? _____
2. Combien d'unités comporte votre programme ? _____
3. Combien d'unités avez-vous complété jusqu'à maintenant ? _____
4. Quelle est votre cote R ? _____

*Encerlez, sur l'échelle de **1 à 6**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.*

Presque jamais	1	2	3	4	5	6	Presque toujours
5. Je suis habile pour résoudre les conflits.	1	2	3	4	5	6	
6. Je prends en considération le point de vue des autres.	1	2	3	4	5	6	
7. Je fais face aux conflits en discutant avec mes pairs.	1	2	3	4	5	6	
8. Je coopère avec les autres.	1	2	3	4	5	6	
9. Je préfère éviter de discuter des sujets de désaccord.	1	2	3	4	5	6	
10. Je suis attentif.ve aux besoins des autres.	1	2	3	4	5	6	

11. Je trouve que les critiques m'aident à m'améliorer. 1 2 3 4 5 6
12. J'encourage les autres à prendre leurs propres décisions. 1 2 3 4 5 6
13. Je suis capable de travailler en équipe. 1 2 3 4 5 6
14. Quand j'ai une bonne idée, j'insiste pour que les autres l'adoptent. 1 2 3 4 5 6
15. J'encourage les autres à partager leur point de vue. 1 2 3 4 5 6
16. Ma formation m'aidera à trouver ma place dans ma collectivité. 1 2 3 4 5 6
17. Je me sens moins habile que mes pairs pour interagir avec les autres. 1 2 3 4 5 6

18. Occupez-vous un emploi ? Oui Non

19. Quel poste occupez-vous ?

20. Depuis combien de temps occupez-vous votre emploi actuel ? _____ (année)
 _____ (mois)

Sur une échelle de **1 à 5**, quelle est votre satisfaction envers votre emploi ? Veuillez encercler votre réponse.

Pas du tout satisfait	1	2	3	4	5	Tout à fait satisfait
-----------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

Encerclez, sur l'échelle de **1 à 6**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.

1	2	3	4	5	6
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

21. Mon emploi actuel correspond à mon intention de carrière. 1 2 3 4 5 6
22. Mon emploi est relié à ma formation collégiale. 1 2 3 4 5 6
23. La formation que je poursuis m'aide à bien exercer mon emploi. 1 2 3 4 5 6

Pour répondre à cette partie du questionnaire, nous vous demandons de penser à un cours que vous suivez présentement.

Veillez indiquer le nom du cours :

Encerclez, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.

Pas du tout vrai	1	2	3	4	5	Tout à fait vrai
24. Dans ce cours, je pense que je réussirai bien.						1 2 3 4 5
25. Je suis très intéressé(e) par le contenu de ce cours.						1 2 3 4 5
26. Il est important pour moi de réussir ce cours.						1 2 3 4 5
27. La quantité de temps que je consacre à mes études ne m'empêche pas de faire d'autres choses que j'aimerais.						1 2 3 4 5
28. Ma réussite dans ce programme d'études me permettra d'accéder à mes buts dans la vie.						1 2 3 4 5
29. Si je fais les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir ce cours.						1 2 3 4 5
30. Je ne dois pas me forcer pour rester attentif(ve) pendant le cours.						1 2 3 4 5
Pas du tout vrai	1	2	3	4	5	Tout à fait vrai
31. Pour moi, échouer serait très grave.						1 2 3 4 5
32. Le temps et l'énergie que je consacre à ma formation en valent la peine.						1 2 3 4 5
33. Je fais ce programme d'études parce qu'il me permettra d'accéder à un meilleur emploi.						1 2 3 4 5
34. Je comprends les notions qui sont enseignées dans ce cours.						1 2 3 4 5
35. En général, je trouve intéressant de participer dans ce cours.						1 2 3 4 5
36. Il est important pour moi d'apprendre la matière de ce cours.						1 2 3 4 5
37. Je pense que la quantité d'efforts nécessaire pour réussir mon année en vaut la peine.						1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 38. Je fais ce programme d'études parce que je veux me former dans ce domaine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Je pense que je suis capable de faire face aux exigences de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. J'apprécie la matière de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Il est important pour moi d'obtenir mon diplôme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Ce cours demande un investissement plus important en temps et énergie que ce qu'il m'apporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Ma réussite dans ce cours affectera mon avenir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Encercler, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.

Pas du tout		1		2		3		4		5		Beaucoup
--------------------	--	----------	--	----------	--	----------	--	----------	--	----------	--	-----------------

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 44. Ce que nous apprenons dans ce cours est intéressant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. J'aime ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Je trouve les contenus et activités de ce cours très ennuyants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Encercler, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.

Presque jamais		1		2		3		4		5		Presque toujours
-----------------------	--	----------	--	----------	--	----------	--	----------	--	----------	--	-------------------------

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 47. Dans ce cours, je réponds aux questions de mon enseignant(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Dans ce cours, je suis toujours les consignes de mon enseignant(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

49. Dans ce cours, j'écoute attentivement les explications de mon enseignant(e)	1	2	3	4	5
50. Dans ce cours, je travaille autant que je le devrais.	1	2	3	4	5
51. Dans ce cours, je ne me limite pas à faire les exercices obligatoires.	1	2	3	4	5
52. Dans ce cours, quand je termine un travail ou une tâche, je vérifie pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs.	1	2	3	4	5
53. Lorsque je fais une erreur, j'essaie de trouver la source afin de résoudre le problème.	1	2	3	4	5
54. Lorsque je ne comprends pas la tâche à réaliser, je m'applique pour la comprendre et la résoudre.	1	2	3	4	5
55. Je m'organise pour être toujours présent à mon cours.	1	2	3	4	5
56. Je ne manque pas de cours sans raison valable.	1	2	3	4	5

Pour répondre à cette partie du questionnaire, nous vous demandons de penser à un but ou un projet qui est particulièrement important pour vous en ce moment.

Nommer ce but ou ce projet :

Encercler, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.

Pas du tout d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
57. Je pense que je vais rester engagé envers ce but quoi qu'il arrive.	1	2	3	4	5	
58. Il est difficile pour moi d'arrêter de penser à ce but.	1	2	3	4	5	
59. Je prends ce but au sérieux.	1	2	3	4	5	
60. Je souhaite faire beaucoup d'efforts pour atteindre ce but.	1	2	3	4	5	
61. Il y a beaucoup à gagner à essayer d'atteindre ce but.	1	2	3	4	5	
62. Je suis déterminé(e) à essayer d'atteindre ce but.	1	2	3	4	5	

Veillez indiquer la discipline sportive que vous pratiquez :

S'agit-il d'un sport : Individuel

En équipe

Encerclez, sur l'échelle de **1 à 6**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.

1	2	3	4	5	6
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

63. Atteindre un niveau élevé de performance dans mon sport est un objectif important pour moi cette année. 1 2 3 4 5 6
64. Il est important pour moi de mieux performer que les autres athlètes dans mon sport. 1 2 3 4 5 6
65. Le temps passé à pratiquer mon sport est agréable. 1 2 3 4 5 6
66. Cela vaut la peine d'être un athlète exceptionnel dans mon sport. 1 2 3 4 5 6
67. Je gagne plus de satisfaction en remportant un match dans mon sport que d'obtenir un « A » ou 90 % dans un cours. 1 2 3 4 5 6
68. Je suis plus satisfait de gagner un match ou faire une excellente performance que d'obtenir une excellente note dans mes cours. 1 2 3 4 5 6
69. Je suis prêt(e) à consacrer le temps nécessaire pour performer/être exceptionnel dans mon sport. 1 2 3 4 5 6
70. Il est important pour moi d'apprendre les techniques et les stratégies enseignées par mes entraîneurs(euses). 1 2 3 4 5 6
71. Je choisis de pratiquer mon sport car c'est une carrière qui m'intéresse. 1 2 3 4 5 6
72. J'ai des doutes sur ma capacité à être une vedette dans mon équipe. 1 2 3 4 5 6
73. Je suis confiant que je peux être une vedette dans mon équipe cette année. 1 2 3 4 5 6
74. Mon objectif dans mon sport est d'atteindre les rangs universitaires ou un niveau élite dans ma fédération sportive. 1 2 3 4 5 6

75. Je suis convaincu que je peux atteindre un niveau élite dans mon sport (rangs universitaires ou fédération sportive). 1 2 3 4 5 6

Informations générales

Les résultats de ce questionnaire sont entièrement confidentiels et ne serviront qu'aux fins de la présente recherche. S.V.P., répondez aux questions de la section informations générales. Nous avons besoin de ces informations pour retrouver vos notes dans votre dossier scolaire et analyser nos résultats.

Prénom : _____	Nom	de	Famille :

Quel est votre sexe ? _____ Femme _____ Homme			
Quelle est votre date de naissance ? _____ (jour) _____ (mois) _____ (année)			
Quel est votre âge ? _____ ans			
Quel cégep fréquentez-vous ? _____			
Quel est votre numéro de demande d'admission (DA) ? _____			
À quelle date avez-vous débuté votre programme de formation collégiale ? _____ (Mois) _____ (Année)			
À quelle date prévoyez-vous avoir terminé votre diplôme d'études collégiales ? _____ (Mois) _____ (Année)			
Lequel parmi les énoncés suivants décrit le mieux vos plans de carrière?			
<input type="checkbox"/> À ce stade-ci de mes études, je ne pense pas à ma carrière			
<input type="checkbox"/> J'ai des idées générales, mais je dois les clarifier			
<input type="checkbox"/> J'ai quelques choix possibles de carrière en tête			
<input type="checkbox"/> J'ai une carrière spécifique en tête			
Avez-vous l'intention de poursuivre vos études après avoir obtenu votre diplôme d'études collégiales (DEC) ?			
Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>			
<u>Sélectionnez toutes les</u>		<u>L'année suivant</u>	<u>2 à 5 ans après</u>
<u>Non Ne sais</u>			
<u>réponses pertinentes :</u>		<u>l'obtention de votre DEC</u>	<u>l'obtention de votre DEC</u>
<u>pas</u>			
Études professionnelles du secondaire (DEP)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Autres études collégiales,			

Spécifiez : _____

Études universitaires de premier cycle
Autres études, spécifiez : _____

Combien de cours suivez-vous durant votre session ?

Allégez-vous le nombre de cours suivis par session ? Oui Non

Indiquez les raisons pour lesquelles vous avez besoin d'alléger le nombre de cours suivis par session :

Combien d'heures consacrez-vous à votre sport par semaine ? _____ heures/semaine

Bénéficiez-vous d'un aménagement d'horaire pour vous permettre de pratiquer votre sport ?

Oui Non

Quel est le type d'aménagement d'horaire bénéficiez-vous ?

Êtes-vous dans un programme sport-études ? Oui Non

Faites-vous partie de l'équipe de votre cégep (Réseau du sport étudiant du Québec) ? Oui

Non

Si oui, participez-vous aux compétitions de l'équipe de votre cégep ? _____

Pratiquez-vous votre discipline sportive dans une équipe civile ? Oui Non

Justifiez votre

réponse : _____

Quel est votre niveau de compétition dans votre sport ?

Régional

Provincial

National

Mondial

Selon vous, votre performance individuelle dans votre sport est :

Nettement sous la moyenne

Légèrement sous la moyenne

Dans la moyenne

Légèrement au-dessus de la moyenne

Nettement au-dessus de la moyenne

Bénéficiez-vous d'une bourse d'études pour vous permettre de pratiquer votre sport ? Oui

Non

Autres commentaires en lien avec votre pratique sportive ou votre formation:

Courriel (pour la participation au tirage) :

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire !

ANNEXE D

CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 2950
Certificat émis le: 03-10-2018

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Poursuite des études envers un but de formation et réussite scolaire des étudiants-athlètes au collégial selon le modèle Attentes-Valeurs
Nom de l'étudiant:	Mylène BEAULIEU
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)
Direction de recherche:	Annie DUBEAU

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

- Adler, P. A. et Adler, P. (1991). *Backboards & blackboards: College athletics and role engulfment*. Columbia University Press.
- Administrateur en chef de la santé publique du Canada (2008). *Rapport de l'administrateur en chef de la santé publique sur l'état de la santé publique au Canada*. Ottawa, Ontario : Agence de la santé publique du Canada.
- Althouse, J. N. (2007). *Testing a model of first-semester student-athlete academic motivation and motivational balance between academics and athletics*. Thèse de doctorat. The Pennsylvania State University.
- Ames, C. et Ames, R. (1989). *Research in motivation in education*. San Diego: Academic Press.
- Arbuckle, J. L. (2011). IBM SPSS Amos 20 user's guide. *Amos Development Corporation, SPSS Inc.*
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., et Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting Student Engagement from Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion. In J. Fredricks, A. Reschly, & S. Christenson, S. (Eds.) *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Youth*. New York: Wiley. 13-29
- Archambault, I. et Vandebosche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275–288.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. NY: Freeman.
- Bégin, J. (2011). *Motivation à la pratique d'activité physique chez les adolescentes en contexte de danse et d'éducation physique*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Boudrenghien, G. (2011). *Élève aujourd'hui... Et demain? Études des antécédents et des conséquences envers un but de formation*. Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Belgique.

- Boudrenghien, G. et Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/2).
- Boudrenghien, G., Frenay, M. et Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (70), 1-35.
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Paris : Dunod.
- Bourgeois, É. (2011). La motivation à apprendre. Dans Étienne Bourgeois *et al.*, *Apprendre et faire apprendre* (Chap. 16), Presses Universitaires de France, p. 233-253.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 65(5), 1061.
- Bureau de coopération interuniversitaire (2018). *La cote de rendement au collégial : aperçu de son rôle et de son utilisation*. Récupéré de http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/07/CRC_Apercu-Role_utilisation-BCI-juillet2018.pdf.
- Cabot, I. (2017). *Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté*. Conférence présentée lors du colloque « Journée de la recherche sur la motivation au collégial » Acfas, Montréal, 10 mai 2017.
- Carodine, K., Murphey, M., Orbach, I., Rulka, E. T., Frehlich, S. et Barba, D. (1999). Predicting academic success for NCAA division I student-athletes. *Academic Athletic Journal*, 13(1), 20-26.
- Caron, P.-O. (2018). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'UQ.
- Carré, P. et Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. Dans *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 269-289). Dunod.
- Carter, C. M. (2012). *Academic and athletic motivation as predictors of academic performance of division I college student-athletes*. Thèse de doctorat. Oklahoma University.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Caspi, A. (2002). Social selection, social causation and developmental pathways: Empirical strategies for better understanding how individuals and environments are linked across

- the life course. Dans L. Pulkkinen et A. Caspi (dir.), *Paths to successful development. Personality in the life course* (p. 281-301). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cloes, M., Schelings, V., Ledent, M. et Piéron, M. (2002). Sport-études: comparaison des caractéristiques motivationnelles et des relations sociales des élèves sportifs et de leurs condisciples. *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 1, 55-72.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2^e éd. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collège Montmorency (2020). *La cote R*. Récupéré de <https://www.cmontmorency.qc.ca/etudiants/services-aux-etudiants/service-orientation/coter/#:~:text=Votre%20cote%20de%20rendement%20pour,notes%20sup%C3%A9rieures%20%C3%A0%20la%20moyenne>.
- Comeaux, E. et Harrison, C. K. (2011). A conceptual model of academic success for student-athletes. *Educational Researcher*, 40(5), 235-245.
- Connell, J. P., et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (dir.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press.
- Curtis, T. R. (2006) Encouraging Student-Athletes' Academic Success Through Task Orientation Goal-Setting, *Journal of College and Character*, 7(3)
- de Celles, S. et Drolet R. (2019). *La CRC révisée et l'admission universitaire*. Récupéré de <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/CRC-r%C3%A9vis%C3%A9e-admission-aut-2018.pdf>.
- Despres, J., Brady, F. et McGowan, A. S. (2008). Understanding the Culture of the Student-Athlete: Implications for College Counselors. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 47(2), 200-211.
- Dubeau, A. (2015). *Déterminants de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de formation collégiale technique*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal- Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement Profiles of Students in High School Vocational Training Programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101-120.

- Dussault, R. (2009). *Mise en place d'un programme sport-études (Rapport)*. Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-128.
- Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. Spence (dir.), *Achievement and Achievement Motivation* (p. 75-146). San Francisco: W.H. Freeman and Co.
- École Sport-Études. (1992). *La Réussite au collégial et la persévérance aux études : rapport du Comité chargé d'étudier les cheminements scolaires des étudiants de l'École Sport-Études*. Québec : L'École Sport-Études.
- Fédération des cégeps (2007). *Nouvelle confirmation du lien positif entre les activités parascolaires et la réussite des études collégiales*. Récupéré de <https://fedcegeps.ca/communiqués/2007/05/nouvelle-confirmation-du-lien-positif-entre-les-activites-parascolaires-et-la-reussite-des-etudes-collegiales/>.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Filion, A. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*. Fédération des cégeps.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J. et Paris, A. (2005). School engagement. Dans K. A. Moore et L. Lippman (dir.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 305–321). New York, É.-U.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059.
- Gaston, J. L. (2002). *A study of student athletes' motivation toward sports and academics*. Thèse de doctorat. The Ohio State University.
- Gaston-Gayles, J. L. (2004). Examining academic and athletic motivation among student athletes at a Division I university. *Journal of College Student Development*, 45(1), 75-83.

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur.
- Geiser, C. (2012). *Data analysis with Mplus*. Guilford press.
- Germeijs, V. et Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of vocational behavior*, 70(2), 223-241.
- Gilbert Tremblay, P. L., Poirier, S. et Léger, A. (2013). *Les facteurs influençant le choix de fréquenter un collège privé ou public* [rapport final]. Collège Jean-de-Brébeuf.
- Gleizes, F., et Pénicaud, E. (2017). Pratique physiques ou sportives des femmes et des hommes : des rapprochements mais aussi des différences qui persistent. *Insee Première*, no 1675. Institut national de la statistique et des études économiques.
- Gouvernement du Québec, G. (2019). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N. et Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192.
- Haynes III, L. L. (1990). Athletics vs. academics: A focus on the future. *NASSP Bulletin*, 74(530), 8-13.
- Heckhausen, J., Wrosch, C. et Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32-60.
- Hollenbeck, J. R. et Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of applied psychology*, 72(2), 212.
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M. et Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 951.
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling : A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. doi : 10.1080/10705519909540118.

- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895. doi: 10.1037/a0019506.
- Husman, J., et Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34(2), 113-125.
- Hyatt, R. (2003). Barriers to persistence among African American intercollegiate athletes: A literature review of non-cognitive variables. *College Student Journal*, 37(2), 260-275.
- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.
- Jobin-Lawler, A. et Boutet-Lanouette, M. (2017). *Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons?* Rapport de recherche PREP, Campus Notre-Dame-de-Foy, Québec.
- Jobin-Lawler, A., Boutet-Lanouette, M. et Rozon, L. (2019). *Se rassembler autour d'un ballon: étude sur l'intégration des étudiants-athlètes au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2^e éd.). New York, NY: Guilford Press.
- La Presse (2017). *Le sport à l'école et la réussite scolaire*. Récupéré de https://plus.lapresse.ca/screens/bd5480b6-77bb-40ba-a28bb5d27ec12dee__7C__0.html.
- Lazowski, R. A. et Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational research*, 86(2), 602-640.
- Lemoyne, J., et Girard, S. (2019). *Motiver les étudiants du collégial à bouger: Regard sur la contribution des cours d'éducation physique*. Conférence présentée lors du colloque Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2^e édition, Acfas, Gatineau, 27 mai 2019. Repéré de <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37729/lemoyne-girard-acfas-2019.pdf>
- Lens, W. (2002). How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals. Dans A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 23-36). Springer Netherlands, édition.

- Little, B. R. et Gee, T. L. (2007). The methodology of personal project analysis: Four modules and a funnel. Dans B. R. Little, K. Salmela-Aro et S. D. Phillips (dir.), *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing* (p. 51-93). London: Lawrence Erlbaum.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: The Guildford Press.
- McFarlane, A. R. (2014). *An Examination of the Role that Academic, Athletic, and Social Integration Play in the First Year Freshman Student Athlete Experience*. Thèse de doctorat, Clemson University, États-Unis.
- Marsh, H. W. et Kleitman, S. (2003). School athletic participation: Mostly gain with little pain. *Journal of sport and exercise psychology*, 25(2), 205-228.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Abduljabbar, A. S., Abdelfattah, F. et Jansen, M. (2015). Dimensional Comparison Theory: Paradoxical relations between self-beliefs and achievements in multiple domains. *Learning and Instruction*, 35, 16–32.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Guide de référence : Mention sur le bulletin reconnaissant l'engagement étudiant au collégial*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Engagement_etudiant_2007_VF.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Cote de rendement au collégial*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/universites/etudiants-a-luniversite/admission-a-luniversite/cote-de-rendement-au-collegial-cote-r/>.
- Minnaert, A. (2013). Goals are motivational researchers' best friend, but to what extent are achievement goals and achievement goal orientations also the best friend of educational outcomes. *International Journal of Educational Research*, 61(1), 85-89.
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables; user's guide; [version 7]*. Muthén et Muthén.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets* (Thèse de doctorat inédite). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain.
- Nunally, J. C. (1978). *Psychometrie theory* (2^e éd.). New York, NY: McGrawHill.

- Nurmi, J. E. (1992). Age differences in adult life goals, concerns, and their temporal extension: A life course approach to future-oriented motivation. *International Journal of Behavioral Development*, 15(4), 487-508.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection. Dans R. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 85-124). New York: Wiley.
- Pascarella, E.T., Bohr, L., Nora, A. et Terenzini, P. T. (1995). Intercollegiate athletic participation and freshman-year cognitive outcomes. *The Journal of Higher Education*, 66(4), 369-387.
- Paulhus, D.L. (2002). Socially desirable responding: the evolution of a construct. Dans Braun, H., Jackson D.N. et Wiley, D.E. (dir.). *The role of constructs in psychological and educational measurement*, p. 66-88, Erlbaum, Hillsdale.
- Philippe, F. L. (2019). *Cours 9 Path analysis – Introduction aux modèles à équations structurales (SEM)* [Notes fournies dans le cours PSY7105]. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- Pintrich, P.R. et Schunk, D.H. (2002). The role of goals and goal orientation. Dans P.R. Pintrich et D.H. Schunk (dir.) *Motivation in education: Theory, research and applications*, Merrill Prentice Hall, 2002, p. 190-241.
- Pirot, L. et De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Plante, I. (2009). *Les liens entre l'adhésion aux stéréotypes de genre en mathématiques et en français, la motivation, les buts d'apprentissage, le choix de carrière envisagé et le rendement*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy value theories in predicting achievement-related outcomes: A Test of four theoretical conceptions. *Motivation & Emotion*, 37(1), 65–78.
- Poellhuber, B., Roy, N. et Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(2-3), 111-132.

- Poulin F. (2011). *Activités parascolaires et réussite scolaire*. (Rapport de recherche : Programme Actions concertées). Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449042/PT_PoulinF_rapport+2011_activit%C3%A9s+parascolaires-PRS/fa9daddf-ad3f-417a-ada9-63c4b7d40425.
- Réseau du sport étudiant du Québec (2016). *Mémoire projet de loi 86*. Récupéré de http://rseq.ca/media/1551408/m_moire_-_projet_de_loi_86.pdf.
- Réseau du sport étudiant du Québec (2017). *Règlements du secteur collégial*. Récupéré de http://rseq.ca/media/453623/1718_regl_secteur_version_officielle.pdf.
- Réseau du sport étudiant du Québec (2018). *Rapport annuel 2016-2017*. Récupéré de http://rseq.ca/media/1843105/rapport-annuel_2016-17-20-oct.pdf.
- Réseau du sport étudiant du Québec (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. Récupéré de http://rseq.ca/media/2236950/rapport_annuel-spread-2019.pdf.
- Réseau du sport étudiant du Québec (2020). *Historique*. Récupéré de <http://rseq.ca/lerseq/historique/>.
- Ryska, T. (2002). The effects of athletic identity and motivation goals on global competence perceptions of student-athletes. *Child Study Journal*, 32(2), 109-129.
- Ryska, T. et Vestal, S. (2004). Effects of sport motivation on academic strategies and attitudes among high school student-athletes. *North American Journal of Psychology*, 6(1).
- Sage, G.H. et Eitzen, D.S. (2012). *Sociology of North American Sport*. New York: Oxford University Press.
- Salmela-Aro, K. (2010). Personal goals and well-being: How do young people navigate their lives? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 13-26.
- Sedlacek, W. E. et Adams-Gaston, J. (1992). Predicting the academic success of student-athletes using SAT and noncognitive variables. *Journal of Counseling & Development*. (Volume et numéro?)
- Seiffge-Krenke, I., Kiuru, N. et Nurmi, J.-E. (2010). Adolescents as "producers of their own development": Correlates and consequences of the importance and attainment of developmental tasks. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 479-510.
- Septembre Éditeur (2020). *La cote de rendement au collégial, c'est quoi ?*. Récupéré à <https://www.monemploi.com/magazines/la-cote-de-rendement-au-collegial-c-est-quoi>

- Shephard, R. J. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126.
- Shuman, M. P. (2009). *Academic, athletic, and career athletic motivation as predictors of academic performance in student athletes at a division I university*. Thèse de doctorat. The University of North Carolina at Greensboro.
- Skinner, E. A. et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (p. 21-44). Springer, Boston, MA.
- Soltz, D. F. (1986). Athletics and Academic Achievement: What Is the Relationship? *NASSP Bulletin*.
- Sperber, M. (2001). Impact of High School Sport Participation. Dans A. Yiannakis et M. Melnick (dir.), *Contemporary Issues in Sociology of Sport* (143-153). Champaign: Human Kinetics.
- Steinberg, G., Singer, R. et Murphey, M. (2000). The benefits to sport achievement when a multiple goal orientation is emphasized. *Journal of Sport Behavior*, 23(4), 407-417.
- Tudor, M. L. (2014). *Predicting Student Athletes' Motivation Towards Academics and Athletics* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).
- Ullman, J. B. (2007). Structural Equation Modeling. Dans B. G. Tabachnick et L. S. Fidell (dir.), *Using multivariate statistics* (5^e éd.) (p. 676–780). Boston, MA: Pearson/A et B.
- Université de Montréal (2020). *Cote de rendement (cote R)*. Récupéré de <https://admission.umontreal.ca/admission/preparation-de-la-demande/comprendre-levaluation-des-dossiers/>.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française [Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in the French language]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680. <http://dx.doi.org/10.1037/h0079856>.
- Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- Voyer, D., et Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 1174.

- Webb, T. L. et Sheeran, P. (2005). Integrating concepts from goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 69-96.
- Wentzel, K. R. et Miele, D. B. (2016). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wentzel, K. R. et Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York, NY: Routledge Taylor.
- Wigfield, A. et Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.
- Wigfield, A., Tonks, S. et Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 55–75). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R. et Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and social psychology bulletin*, 29(12), 1494-1508.
- Yergeau, É. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 199-221.
- Young, B. D. et Sowa, C. J. (1992). Predictors of academic success for Black student athletes. *Journal of College Student Development*.
- Zaugg, H. (1998). Academic comparison of athletes and non-athletes in a rural high school. *NASSP Bulletin*, 82(599), 63-72.