

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LIEN ENTRE LE SENTIMENT D'APPARTENANCE, LA MOTIVATION ET LA  
PARTICIPATION AUX ÉQUIPES SPORTIVES PARASCOLAIRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

MAXIME LEBLANC

OCTOBRE 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

Tout d'abord, je tiens à remercier Johanne, ma directrice, tu as toujours trouvé une façon de t'adapter à mon horaire, à mes façons de faire, tu as toujours été patiente et compréhensive. C'est énormément apprécié. Je tiens aussi à remercier ma famille, qui a su m'encourager tout au long de ce projet. Je tiens finalement à remercier mes anciens joueurs, athlètes et élèves qui sont la raison pour laquelle je me suis lancé dans ce projet. Ils ont été ma source d'inspiration tout au long de l'écriture de ce mémoire. Durant ce projet, j'ai très souvent pensé à vous, vous m'avez marqué tous et chacun à votre façon.

## DÉDICACE

À mes anciens athlètes, mes anciens élèves,  
mes futurs élèves et ma famille ce mémoire  
est pour vous. Vous me motivez à tous les  
jours. Vous me poussez à contribuer à  
l'amélioration du milieu de l'éducation. Je le  
fais par cette très modeste contribution, qui je  
l'espère en poussera d'autres à travailler dans  
la même direction.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ .....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
Problématique .....	3
1.1 Difficultés scolaires des garçons .....	3
1.1.1 Taux de diplomation et de qualification.....	4
1.1.2 Taux de sortie sans diplôme ni qualification .....	6
1.1.3 Taux de réussite aux épreuves uniques .....	6
1.2 Différence entre le secteur public et le secteur privé.....	6
1.3 Facteurs expliquant les difficultés scolaires des garçons .....	7
1.3.1 Estime de soi .....	7
1.3.2 Motivation.....	8
1.3.3 Sentiment d'appartenance .....	8
1.4 Pistes de solution .....	9
1.5 But de la recherche .....	9
1.6 Pertinence de la recherche .....	10
CHAPITRE II	
Revue de la littérature .....	11
2.1 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et l'estime de soi	12
2.2 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la gestion du temps .....	13

2.3 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et les résultats académiques .....	14
2.4 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la persévérance scolaire .....	16
2.5 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la persévérance scolaire .....	20
2.6 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la motivation académique.....	22
2.7 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et le sentiment d'appartenance .....	23
2.8 Conclusion.....	24

### CHAPITRE III

Cadre théorique .....	26
3.1 Sentiment d'appartenance à l'école.....	27
3.2 Motivation .....	27
3.2.1 Modèle de dynamique motivationnelle en contexte scolaire .....	27
3.2.2 Théorie de l'autodétermination .....	31
3.2.3 Choix de théorie .....	34
3.2.4 Objectifs de l'étude .....	34

### CHAPITRE IV

Méthodologie .....	35
4.1 Participants .....	35
4.2 Instruments de mesure .....	36
4.3 Collecte de données .....	39
4.4 Analyse de données .....	39

### CHAPITRE V

Résultats .....	41
5.1 Analyses préliminaires .....	41
5.1.1 Échantillon .....	41
5.1.2 Instruments de mesure.....	44
5.2 Analyse des résultats .....	47
5.2.1 Sentiment d'appartenance des élèves.....	47

5.2.2	Motivation des élèves.....	50	
5.2.3	Lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation .....	51	
CHAPITRE VI			
	Discussion .....	54	
6.1	Description du sentiment d'appartenance en fonction du type de participation	54	
6.2	Description de la motivation en fonction du type de participation.....	55	
6.3	Description du lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation.....	56	
6.4	Limites .....	58	
6.5	Pistes d'interventions.....	58	
CONCLUSION .....			60
ANNEXE A Sollicitation par courriel des écoles .....			63
ANNEXE B Échelle de motivation en éducation .....			66
ANNEXE C Psychological scale of school membership.....			72
ANNEXE D Séquence de courriels envoyés aux élèves .....			76
Annexe E Certificats d'approbation éthique .....			80
BIBLIOGRAPHIE .....			85

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1.1 Taux de diplomation et de qualification par cohorte, après sept ans, pour l'ensemble du Québec – cohortes de 1998 à 2011 .....	5
Figure 2.1 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et un meilleur taux de diplomation et qualification. ....	11
Figure 3.1 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (Viau et Louis, 1997) .....	28
Figure 3.2 La théorie de l'autodétermination, figure adaptée de Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011).....	31
Figure 4.1 Constitution de l'échantillon final .....	36
Figure 5.1 Histogramme de répartition des scores globaux pour le sentiment d'appartenance.....	45
Figure 5.2 Histogramme de répartition des indices d'auto-détermination.....	47
Figure 5.3 Signification des contrastes par variable et par type de participation pour le sentiment d'appartenance des élèves .....	49



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1.1 Taux de réussite en pourcentage aux épreuves uniques, selon le sexe, de 2011 à 2018.....	6
Tableau 1.2 Taux de réussite des épreuves uniques en pourcentage de tous les élèves par année par secteur.....	7
Tableau 2.1 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités parascolaires et l'estime de soi. ....	13
Tableau 2.2 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et les résultats académiques. ....	15
Tableau 2.3 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la persévérance scolaire ...	19
Tableau 2.4 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la persévérance scolaire ...	21
Tableau 2.5 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la motivation académique	23

Tableau 2.6 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et le sentiment d'appartenance .....	24
Tableau 4.1 Questions permettant de classer les élèves dans les différents types de participation .....	38
Tableau 5.1 Résultats aux Test T .....	42
Tableau 5.2 Répartition des participants en fonction du type de participation. ....	43
Tableau 5.3 Alpha de Cronbach pour le questionnaire PSSM.....	44
Tableau 5.4 Alphas de Cronbach selon le type de motivation.....	46
Tableau 5.5 Moyennes et écarts types des scores globaux de sentiment d'appartenance selon les types de participation .....	48
Tableau 5.6 Degrés de liberté, F et signification de l'analyse de variance à un facteur pour le sentiment d'appartenance des élèves .....	49
Tableau 5.7 Moyennes et écarts types pour l'indice d'autodétermination par types de participation .....	50
Tableau 5.8 Degrés de liberté, F et signification de l'analyse de variance à un facteur pour l'indice d'autodétermination.....	51
Tableau 5.9 Signification des contrastes par variable et par type de participation pour l'indice d'autodétermination .....	51

Tableau 5.10 Séparation de l'échantillon selon les 3 blocs d'analyse ..... 52

Tableau 5.11 Régression linéaire en 3 blocs sur l'indice d'auto-détermination ..... 53

## RÉSUMÉ

Les statistiques du Ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, 2019b) démontrent que les garçons ont plusieurs difficultés scolaires. Ces difficultés peuvent s'expliquer par une faible estime de soi, une faible motivation et un faible sentiment d'appartenance à l'école (Bardou *et al.*, 2012 ; Corpus *et al.*, 2009 ; Kristjansson *et al.*, 2009). Les écrits reconnaissent les bienfaits des activités parascolaires et de la pratique de l'activité physique sur l'estime de soi, les résultats académiques, la persévérance, le décrochage et la diplomation, la motivation ainsi que sur le sentiment d'appartenance. Guidé par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1981) et du sentiment d'appartenance en contexte scolaire (St-Amand, 2016) cette étude a pour but de décrire les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires, la motivation et le sentiment d'appartenance à l'école chez les garçons et plus particulièrement chez les joueurs de football. Pour y arriver, des questionnaires ont été passés dans deux écoles privées du Québec présentant des programmes de football bien établis évoluant en division provinciale du Réseau du sport étudiant du Québec. L'Échelle de Motivation en Éducation (EME) (Vallerand, Blais, Brière, et Pelletier, 1989) visait à mesurer la motivation des participants et une version traduite et validée du *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) (Boily, 2002; St-Amand, 2016) visait à mesurer le sentiment d'appartenance à l'école. Les analyses statistiques (ANOVA, régression hiérarchique et test de contraste) ont permis de relever des différences significatives entre les élèves inscrits à un programme de football et les autres élèves quant au sentiment d'appartenance, mais pas à la motivation. Aussi, les résultats permettent d'affirmer que : a) le sentiment d'appartenance et la motivation sont plus élevés chez les élèves qui participent aux activités parascolaires chez les élèves qui n'y participent pas; et b) le sentiment d'appartenance est lié à la motivation, mais que cette relation n'est pas influencée par le type d'activité pratiqué. Cette étude permet de rappeler la grande importance de maintenir des activités parascolaires déjà existantes et l'impact que celles-ci peuvent avoir au niveau académique chez les élèves y participant.

Mots clés : Garçons, activité parascolaire, football, sentiment d'appartenance, motivation



## INTRODUCTION

Il est courant de lire dans les médias des propos sur les différentes difficultés scolaires des garçons, surtout au secondaire. Les conséquences directes de ces difficultés sont un faible taux de réussite aux épreuves uniques, un taux élevé de décrochage scolaire ainsi qu'un faible taux de diplomation et de qualification. La littérature scientifique explique souvent ce problème par deux principales raisons. D'abord, un manque de motivation scolaire ainsi qu'un faible sentiment d'appartenance à l'école. Une solution proposée par le milieu scolaire pour augmenter la motivation et le sentiment d'appartenance serait la participation aux activités parascolaires. Plusieurs études lient la participation parascolaire ou plus précisément la participation aux activités sportives parascolaires à de meilleurs résultats académiques, un plus grand sentiment d'appartenance à l'école et de meilleures chances de fréquenter l'université (Broh, 2002; Fredricks, 2011, 2012; Gardner, Roth, et Brooks-Gunn, 2008; Im, Hughes, Cao, et Kwok, 2016; Kristjansson, Sigfusdottir, Allegrante, et Helgason, 2009; Mahoney et Cairns, 1997). Ainsi, la participation sportive parascolaire pourrait contribuer à l'augmentation du taux de diplomation des garçons puisque celle-ci améliorerait les résultats académiques, le sentiment d'appartenance à l'école et la persévérance scolaire des garçons.

La plupart des études traitent de la participation parascolaire en incluant notamment les groupes de théâtre, les clubs d'arts ainsi que plusieurs autres activités parascolaires. Cependant, des auteurs notent que les garçons préfèrent les activités sportives parascolaires (Im *et al.*, 2016).

Ce mémoire présente d'abord la problématique qui traite des différentes difficultés scolaires des garçons au secondaire, puis de la revue de la littérature sur la réussite scolaire, la motivation et le sentiment d'appartenance en lien avec la participation aux activités parascolaires et la pratique d'activité physique. Le cadre théorique présente deux théories de la motivation ainsi que plusieurs définitions pertinentes à cette étude et la méthodologie décrit le processus quantitatif utilisé dans le cadre de cette recherche, les résultats sont ensuite présentés en commençant par les analyses préliminaires avant de présenter les résultats par variable, la discussion interprète les résultats obtenus et la conclusion traite des limites, de l'apport et des perspectives futures pour cette recherche.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente plusieurs statistiques provinciales démontrant les difficultés scolaires des garçons, notamment, le taux de diplomation et de qualification, le taux de sortie sans diplôme ni qualification et le taux de réussite des épreuves uniques ministérielles ainsi que la différence entre les secteurs public et privé. Il présente aussi trois facteurs expliquant les difficultés scolaires des garçons soit : l'estime de soi, la motivation et le sentiment d'appartenance. Ensuite, la participation aux activités sportives parascolaires est proposée en guise de piste de solution. Finalement, ce chapitre se termine par le but de la recherche ainsi que sa pertinence.

#### 1.1 Difficultés scolaires des garçons

Les garçons ont plusieurs difficultés scolaires, notamment de faibles taux de diplomation et de qualification, un faible taux de sortie sans diplôme ni qualification ainsi qu'un faible taux de réussite aux épreuves uniques.



### 1.1.1 Taux de diplomation et de qualification

Au Québec, un élève qui a obtenu un premier diplôme ou une première qualification avant l'âge de vingt ans, et moins de sept ans après son entrée au secondaire est considéré comme diplômé ou qualifié. Bien que le taux de diplomation et de qualification au Québec soit en croissance depuis 2008-2009 (Figure 1.1), un garçon sur quatre ne reçoit pas de diplôme ou de qualification. Le taux de diplomation et de qualification des garçons est inférieur de 10% à celui des filles depuis 2004 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a).

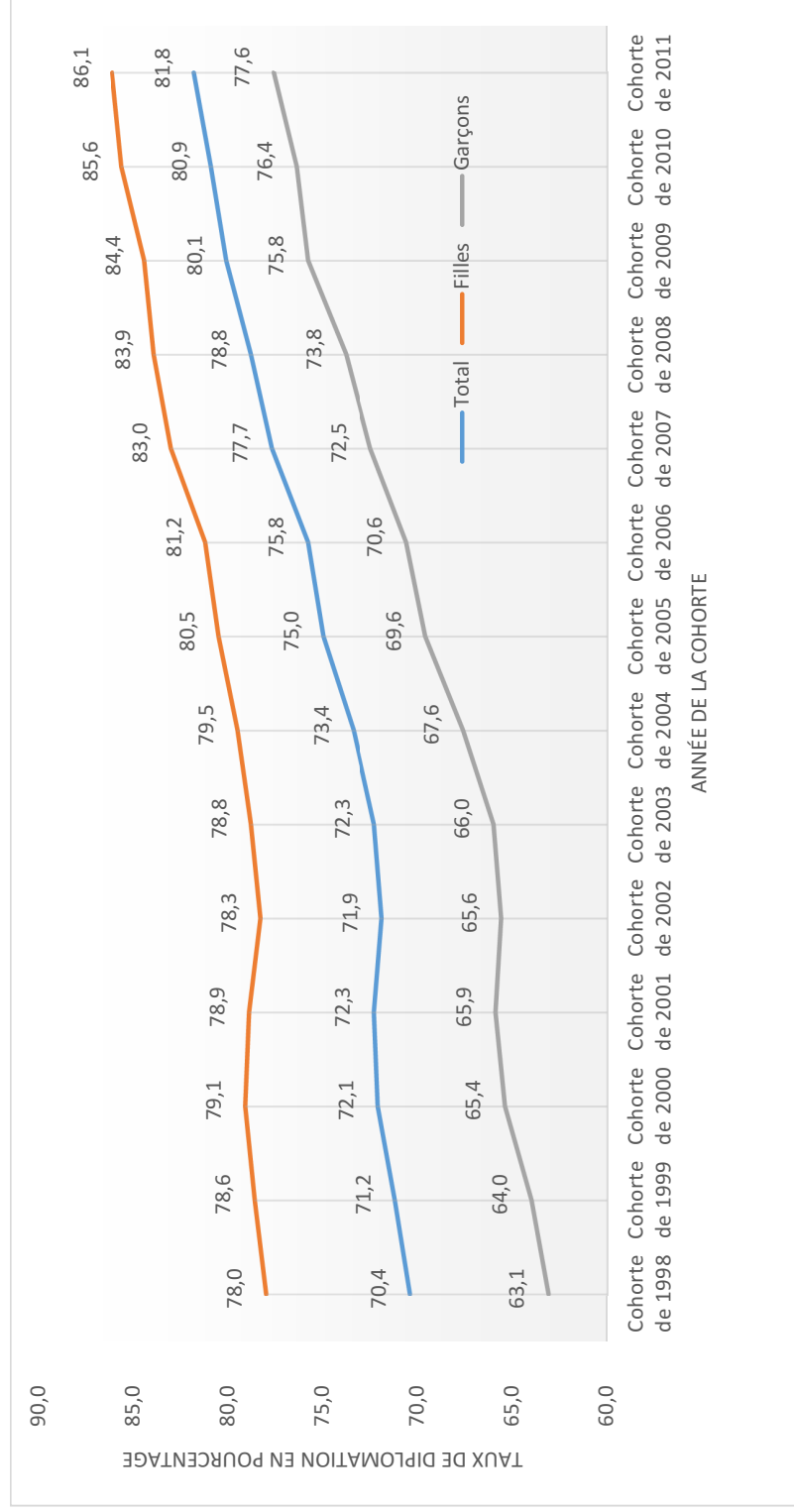


Figure 1.1 Taux de diplomation et de qualification par cohorte, après sept ans, pour l'ensemble du Québec – cohortes de 1998 à 2011

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Taux de diplomation et de qualification, juin 2019

### 1.1.2 Taux de sortie sans diplôme ni qualification

Au Québec, un décrocheur est un élève qui n'a pas obtenu de diplôme, ni de qualification durant l'année scolaire évaluée et qui n'est inscrit dans aucun établissement scolaire du Québec durant l'année suivant l'année scolaire évaluée. Pour l'année scolaire 2013-2014, le taux de sortie sans diplôme ni qualification était de 17,4% pour les garçons et de 11,0% pour les filles (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017).

### 1.1.3 Taux de réussite aux épreuves uniques

Au Québec, à la fin de l'année scolaire, tous les élèves doivent réussir des épreuves uniques dans certaines matières afin d'obtenir le diplôme d'études secondaires. Depuis 2011 (Tableau 1.1), le taux de réussite des filles surpasse celui des garçons pour toutes ces matières (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a, 2018).

Tableau 1.1 Taux de réussite en pourcentage aux épreuves uniques, selon le sexe, de 2011 à 2018

	Année							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Filles	94,7	85,0	87,4	88,0	88,0	91,1	89,3	92,5
Garçons	91,5	81,7	84,7	84,8	84,6	88,4	86,6	89,2

## 1.2 Différence entre le secteur public et le secteur privé

Au Québec, les secteurs public et privé offrent les programmes du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Le secteur public regroupe 72 commissions scolaires qui sont responsables d'un peu plus de 100 000 élèves répartis dans 422 écoles primaires et secondaires (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017c). La Fédération des Établissements d'Enseignement Privé (FÉEP) s'occupe d'un peu plus de 31 000 élèves répartis dans 153 écoles de

l'ensemble du Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b). Le nombre d'élèves sans diplôme au secteur public (18,8% pour les garçons et 10,0% chez les filles) est plus élevé qu'au secteur privé (7,4% chez les garçons et 5,2% chez les filles) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019b). Finalement, 83,6% des élèves du secteur public et 96,2% des élèves du secteur privé réussissent les épreuves uniques (Tableau 1.2) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b, 2018).

Tableau 1.2 Taux de réussite des épreuves uniques en pourcentage de tous les élèves par année par secteur

	Année							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Secteur public	91,8	80,1	83,4	83,9	83,6	87,7	85,8	89,1
Secteur privé	98,1	95,3	96,1	95,8	96,2	97,2	95,6	97,5

### 1.3 Facteurs expliquant les difficultés scolaires des garçons

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les difficultés scolaires des garçons, notamment, l'estime de soi, la motivation et le sentiment d'appartenance.

#### 1.3.1 Estime de soi

L'estime de soi pourrait expliquer les difficultés scolaires des garçons puisqu'une forte estime de soi serait liée à une forte mobilisation scolaire se définissant comme :

La signification de l'école et celle du coût psychologique de l'investissement scolaire pour chaque adolescent, conférant à la notion de mobilisation scolaire l'idée d'un processus psychologique, se situant bien en amont de l'échec ou de la réussite scolaire (Bardou, Oubrayrie-Roussel, et Lescarret, 2012, p. 436).

Donc, les difficultés scolaires pourraient être causées par une démobilité scolaire qui elle serait la conséquence d'une faible estime de soi des garçons.

### 1.3.2 Motivation

La motivation pourrait expliquer les difficultés scolaires des garçons étant donné qu'une motivation intrinsèque serait liée à de meilleurs résultats académiques (Corpus *et al.*, 2009). Aussi, des auteurs notent que les garçons sont moins motivés académiquement que les filles (Bugler, McGeown, et Clair-Thompson, 2015). De plus, la motivation des élèves diminue entre 9 et 10 ans pour ensuite remonter vers 11 et 12 ans, cependant cette remontée est moins grande pour les garçons lorsque comparée à celle des filles (Martin, 2003). Ainsi, la motivation jouerait un rôle dans la réussite scolaire des garçons puisqu'elle serait liée à de meilleurs résultats académiques, qu'elle est moins grande que celle des filles et qu'elle diminue plus avec le temps que celle des filles.

### 1.3.3 Sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance pourrait aussi expliquer les difficultés scolaires des garçons. En effet, St-Amand (2016) remarque que l'absence de sentiment d'appartenance serait un facteur de risque du décrochage scolaire et que le sentiment d'appartenance serait lié à l'engagement scolaire et au rendement scolaire. De plus, la satisfaction à l'école, un des quatre attributs définitionnels du sentiment d'appartenance selon St-Amand (2016) serait lié aux performances académiques (Kristjansson *et al.*, 2009). Ainsi, le sentiment d'appartenance jouerait un rôle dans la réussite des garçons puisqu'il serait lié à l'engagement scolaire, au rendement scolaire et aux performances académiques.

#### 1.4 Pistes de solution

L'activité physique et la participation aux équipes sportives seraient liées à de meilleurs résultats académiques (Fox, 2010) et les garçons ont plus tendance à participer aux activités sportives (Im *et al.*, 2016). Ainsi, la participation aux activités sportives parascolaires serait un moyen d'aider les garçons à améliorer leurs résultats académiques. Premièrement, la participation aux activités sportives serait associée à une meilleure estime de soi (Kristjansson, Sigfusdottir, et Allegrante, 2010). Deuxièmement, selon St-Amand (2016), la participation aux activités parascolaires pourrait maintenir l'intérêt des élèves envers l'école et plus particulièrement, la participation aux activités sportives parascolaires serait associée à une plus grande motivation (Freeman, Anderman, et Jensen, 2007). Troisièmement, la participation aux activités sportives parascolaires serait liée positivement au sentiment d'appartenance (Blomfield et Barber, 2010; Knifsend et Graham, 2012).

#### 1.5 But de la recherche

On peut supposer que la participation sportive parascolaire améliorerait les résultats académiques des garçons. Cette participation influencerait directement le sentiment d'appartenance à l'école ainsi que l'estime de soi et influencerait indirectement la motivation et les résultats académiques. Le sentiment d'appartenance et la motivation ont été choisis dans le cadre de cette recherche de maîtrise. Ainsi, le but de cette recherche est de décrire les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires, la motivation et le sentiment d'appartenance à l'école chez les garçons.

## 1.6 Pertinence de la recherche

La pertinence sociale de cette recherche se trouve dans les retombées scolaires potentielles découlant de l'amélioration de la motivation et du sentiment d'appartenance des garçons par les activités sportives parascolaires dans les écoles. Les résultats de cette recherche pourront permettre aux membres influents des écoles de comprendre les liens entre la participation sportive parascolaire, le sentiment d'appartenance à l'école et la motivation.

La pertinence scientifique de cette étude se justifie par l'absence d'une description scientifique claire des liens entre la participation aux activités sportives parascolaires, le sentiment d'appartenance à l'école et la motivation. Les bienfaits de la participation aux activités sportives parascolaires sur le sentiment d'appartenance et la motivation ont été très peu étudiés au Québec. De plus, ces liens, dans le contexte spécifique du football, ont été très peu étudiés et selon Broh (2002) les effets de la participation aux sports scolaires seraient différents selon les sports pratiqués.

## CHAPITRE II

### REVUE DE LA LITTÉRATURE

Plusieurs études lient la participation sportive parascolaire à une meilleure estime de soi, à la gestion du temps, à de meilleurs résultats académiques, à la persévérance scolaire, à une baisse du décrochage scolaire ou à une hausse de la diplomation, à une hausse de la motivation et à une augmentation du sentiment d'appartenance à l'école. Le sentiment d'appartenance à l'école est lié à un meilleur taux de diplomation (Figure 2.1), car il influencerait la motivation et celle-ci serait liée à la réussite scolaire par l'obtention de meilleurs résultats académiques.

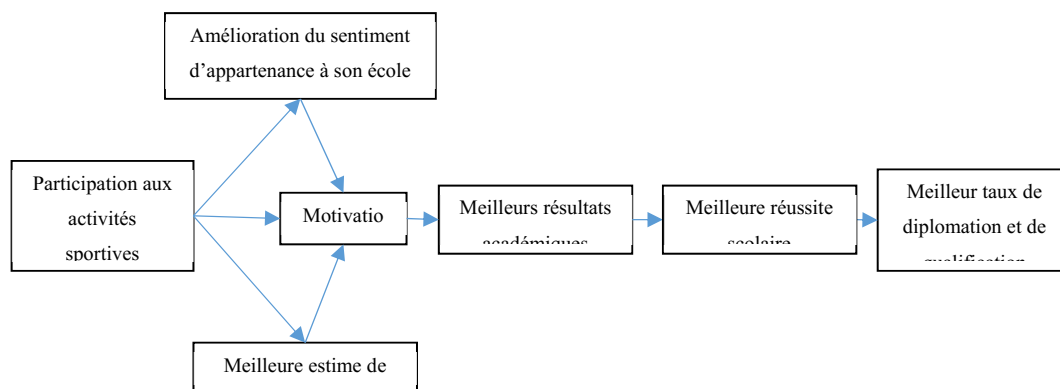


Figure 2.1 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et un meilleur taux de diplomation et qualification.



## 2.1 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et l'estime de soi

La pratique d'activités sportives et la participation aux activités parascolaires seraient liées à l'estime de soi (Tableau 2.1). En effet, la pratique d'activités sportives serait associée à une meilleure estime de soi chez les élèves (Fredricks et Eccles, 2006b; Kristjansson et al., 2010) et une estime de soi positive constituerait un facteur de motivation scolaire (Bardou *et al.*, 2012). Fredricks et Eccles (2006) ont remarqué que les athlètes scolaires rapportaient une plus haute estime d'eux-mêmes comparativement aux non-athlètes, dans le cadre de l'étude *Maryland Adolescent Development in Context Study (MADICS)* mesurant, entre autres, la participation parascolaire et l'estime de soi chez près de 1500 élèves de 11<sup>e</sup> année. Kristjansson, Sigfusdottir et Allengrante (2010) lors de l'étude *Youth in Iceland*, auprès d'environ 6000 élèves âgés de 14 et 15 ans qui ont répondu à un questionnaire mesurant notamment les résultats académiques, la pratique de l'activité physique et l'estime de soi, ont remarqué que les jeunes pratiquant fréquemment de l'activité physique avaient une plus haute estime d'eux-mêmes que ceux qui en pratiquaient moins fréquemment. Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret (2012), à la suite de la passation d'échelles sur l'estime de soi et sur la mobilisation scolaire auprès de 400 élèves, ont remarqué que plus un élève s'évalue de façon positive, notamment au niveau scolaire, plus il serait mobilisé à apprendre. Finalement, la participation au football parascolaire serait liée à l'estime de soi chez les garçons (Rees et Howell, 1990). Lors de l'étude *Youth In Transition*, 1628 garçons ont rempli un questionnaire mesurant, entre autres, la participation à des équipes sportives parascolaires et l'estime de soi. Bien que les résultats n'aient révélé aucun lien entre la participation aux équipes sportives universitaires et une estime de soi plus élevée, une analyse plus fine pour les athlètes des équipes de football révèle un lien faible, mais positif entre l'estime de soi et la participation à une équipe de football.

Tableau 2.1 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités parascolaires et l'estime de soi.

<b>Auteur(s)</b>	<b>Population</b>	<b>Outil(s)</b>	<b>Analyse statistique</b>
<b>Fredricks et Eccles</b>	1500 familles	Questionnaire <i>MADICS</i>	Analyse de covariance
<b>Kristjansson, Sigfusdottir et Allengrante</b>	6346 élèves	Questionnaire <i>Youth in Iceland</i>	Modèle d'équations structurelles
<b>Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret</b>	405 élèves	Échelle de mobilisation scolaire et échelle toulousaine d'estime de soi	Analyses de corrélations de Pearson
<b>Rees et Howell</b>	2213 élèves	Questionnaire <i>Youth in Transition</i>	Équation de régressions multiples

## 2.2 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la gestion du temps

La participation aux activités sportives serait liée à une meilleure gestion du temps. En effet, lors d'entrevues de groupe auprès de 91 étudiants finissants universitaires, les étudiants ont expliqué que la participation aux activités sportives les obligeait à bien planifier leur horaire et ainsi à prévoir des moments d'études (Van Etten, Pressley, McInerney, et Liem, 2008).

### 2.3 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et les résultats académiques

La participation aux activités sportives parascolaires serait liée à de meilleurs résultats académiques (Tableau 2.2). Broh, (2002), a utilisé les données de l'étude *National Educational Longitudinal Study (NELS)* de 1988, qui comptait près de 25000 élèves de 8<sup>e</sup> année qui ont répondu à un questionnaire sur les variables scolaires, les relations élève-enseignants et élève-parents, la famille, les comportements et les attitudes. Cette étude comprenait aussi des tests de mathématiques, de sciences, de lecture et d'histoire. Les auteurs notent un lien positif entre la participation sportive et les notes aux tests d'anglais et de mathématiques. Fredricks, (2012), en utilisant les données de l'étude *Educational Logitudinal Study (ELS)* qui comptait près de 15000 élèves de 10<sup>e</sup> année qui ont répondu à un questionnaire sur les activités pratiquées et réalisé un test de mathématiques, conclue que la participation à plusieurs activités parascolaires qu'elles soient sportives ou culturelles serait liée à de meilleurs résultats en mathématiques tant que le nombre d'activités ne dépasse pas cinq. Lipscomb (2007), lors de l'étude *NELS* 1988, a remarqué que la pratique d'activité physique chez les élèves était associée à des résultats supérieurs de deux pourcent à des tests de mathématiques et de sciences. Aussi, la participation aux équipes sportives parascolaires serait liée positivement aux résultats académiques (Fox, 2010) et selon Kristjansson, Sigfusdottir, Allengrante et Helgason (2009), il y aurait aussi un lien positif entre la pratique de l'activité physique et de meilleurs résultats académiques. Fox, Barr-Anderson, Neumark-Sztainer et Wall (2010) notent que les garçons participant à des équipes sportives ont une plus haute moyenne académique générale. Ils sont arrivés à ces conclusions grâce au questionnaire *Project EAT (Eating Among Teens)* rempli par 4746 élèves du secondaire mesurant notamment la participation aux équipes sportives, la pratique de l'activité physique et les résultats scolaires. De plus, Kristjansson Sigfusdottir, Allengrante et Helgason (2009) notent, lors de l'étude *Youth in Iceland*, que la pratique de l'activité

physique serait liée à de meilleurs résultats académiques et ils expliquent ce lien par la forte relation entre la satisfaction à l'école et les résultats académiques.

Tableau 2.2 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et les résultats académiques

<b>Auteur(s)</b>	<b>Population</b>	<b>Outil(s)</b>	<b>Analyse statistique</b>
<b>Broh</b>	24599 élèves	Questionnaire <i>NELS 1988</i>	Régression linéaire (méthode des moindres carrés ordinaires)
<b>Fredricks</b>	13130 élèves	Questionnaire <i>ELS 2002</i>	Modèles de régressions multivariés
<b>Lipscomb</b>	24599 élèves	Questionnaire <i>NELS 1988</i>	Analyse de régression (effets fixes)
<b>Fox et al.</b>	4746 élèves	Questionnaire <i>Project EAT</i>	Analyse de régression multiple
<b>Kristjansson et al.</b>	6346 élèves	Questionnaire <i>Youth in Iceland</i>	Modèle d'équations structurelles

#### 2.4 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la persévérance scolaire

La participation aux activités sportives parascolaires serait liée à la persévérance scolaire des élèves (Tableau 2.3). Cette participation serait liée à une plus grande valorisation de l'éducation, à des probabilités plus élevées de fréquenter l'université et d'obtenir un diplôme universitaire ainsi qu'à l'obtention d'un meilleur salaire.

La participation parascolaire serait liée à une plus grande valorisation de l'éducation. Im, Hughes, Cao et Kwok (2016) ont interrogé 483 élèves de première secondaire qui ont aussi rempli des questionnaires afin de connaître leur participation à différentes activités parascolaires, leur sentiment de compétence, leur engagement en classe et leur valorisation de l'éducation. Les résultats révèlent que la participation parascolaire serait liée à un sentiment de compétence plus élevé et à une plus grande valorisation de l'éducation (Im *et al.*, 2016).

Selon plusieurs études, la participation parascolaire serait associée à de plus grandes probabilités de fréquenter l'université. Premièrement, il y aurait des effets positifs liés à la participation aux activités sportives parascolaires puisque la participation sportive serait liée au désir de fréquenter l'université. En effet, les athlètes souhaiteraient plus fréquenter l'université (Rees et Sabia, 2010). Rees et Sabia (2010), ont noté un lien positif entre la participation sportive et l'intention de fréquenter l'université grâce aux données de l'étude *National Longitudinal Study of Adolescent Health* incluant un questionnaire passé auprès de 21 000 élèves mesurant notamment les résultats académiques obtenus, la participation sportive et le désir de poursuivre des études universitaires. Deuxièmement, la participation parascolaire serait liée aux probabilités de fréquentation universitaire. En effet, en interrogeant 98 élèves à l'aide de questionnaires mesurant notamment la participation parascolaire, les intentions de

fréquenter l'université, le sentiment d'appartenance à l'école et les comportements à risque comme l'absentéisme et la consommation d'alcool, Blomfield et Barber (2010) remarquent que la participation parascolaire serait liée à de plus grandes probabilités de fréquenter l'université et à moins d'absentéisme au secondaire. Aussi, les données provenant de l'étude *NELS* réalisée en 1988, suggèrent que deux ans de participation parascolaire seraient optimaux pour augmenter les probabilités de suivre une éducation post secondaire (Gardner *et al.*, 2008). Afin d'étudier le lien entre la participation aux activités sportives parascolaires et la persévérance scolaire, Mahoney et Vest (2012) ont combiné trois études. D'abord, l'étude *Panel Study of Income Dynamics (PSID)* dans laquelle près de 5000 familles ont été interrogées, puis l'étude *Child Development Supplement* avec les enfants de ces familles alors qu'ils étaient au secondaire puis finalement l'étude *Transition to Adulthood Study* qui présente un suivi auprès de 1115 jeunes adultes âgés de 18 à 24 ans. En combinant les résultats de ces trois études, les chercheurs remarquent que les élèves qui ont participé à des activités parascolaires entre 12 et 18 ans étaient plus nombreux à fréquenter l'université après 18 ans. De plus, si cette participation dépassait 20 heures par semaine, les bénéfices étaient plus grands (Mahoney et Vest, 2012). Aussi, des auteurs notent que la participation parascolaire serait liée à de plus grandes probabilités de fréquentation universitaire (Mahoney, Cairns, et Farmer, 2003). Mahoney, Cairns et Farmer (2003) sont arrivés à ces conclusions lors de l'étude *Carolina Longitudinal Study* où 695 élèves divisés en deux cohortes ont été interrogés. Les élèves de la première cohorte, des élèves de 4<sup>e</sup> année et de la deuxième cohorte, des élèves de 7<sup>e</sup> année, ont été questionnées annuellement jusqu'à leur 12<sup>e</sup> année et les deux cohortes ont été questionnées à l'âge de 20 ans. Ils ont questionné les élèves pour mesurer entre autres la participation parascolaire, la compétence interpersonnelle et le plus haut niveau de fréquentation scolaire obtenu à 20 ans. Ainsi, la participation parascolaire serait liée à un plus grand désir de fréquenter l'université et aux probabilités plus élevées de fréquenter l'université.

Les activités parascolaires sportives en plus d'être potentiellement liées à de plus grandes probabilités de fréquenter l'université seraient aussi liées à de plus grandes probabilités d'obtenir un diplôme universitaire. En effet, Lipscomb (2007) en utilisant l'étude *NELS* de 1988, note que la participation aux activités parascolaires sportives serait liée à de plus grandes chances d'obtenir un baccalauréat et que si on jumèle cette participation à une participation parascolaire non sportive, les chances augmentent à près de 10%.

Aussi, la participation parascolaire serait liée à l'obtention d'un salaire plus élevé. En effet, en utilisant les données du *NELS* de 1988, Carlson, Scott, Planty et Thompson (2005) remarquent que les élèves qui pratiquaient des activités sportives avaient plus de chances de gagner un salaire annuel plus élevé durant l'année 1999 et cet effet positif serait plus probable pour les athlètes de niveau élite que pour les athlètes de niveau inférieur (Carlson, Scott, Planty, et Thompson, 2005). Selon Gardner, Roth et Brooks-Gunn (2008) plus grande est la participation parascolaire durant deux années consécutives, plus il y aurait de chance d'avoir un emploi à temps plein plus tard ainsi qu'un meilleur salaire. Les chercheurs en sont arrivés à cette conclusion grâce au *NELS* de 1988. De plus, cette étude a aussi amené une distinction entre les activités reliées à l'école et les activités non-parascolaires (activités qui ne sont pas liées au contexte scolaire), c'est-à-dire que les activités parascolaires seraient plus efficaces afin d'obtenir des effets positifs à long terme que celles de type non-parascolaires (Gardner *et al.*, 2008). Ainsi la participation parascolaire serait liée aux probabilités d'obtenir un salaire plus élevé et les activités parascolaires seraient plus efficaces pour obtenir ce salaire plus élevé que les activités non-parascolaires.

Tableau 2.3 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités parascolaires et la persévérance scolaire

Auteur(s)	Population	Outil(s)	Analyse statistique
<b>Im et al</b>	483 élèves	Entrevues individuelles	Analyse des coefficients de propension et analyse de covariance
<b>Rees et Sabia</b>	20746 élèves	Questionnaire	Méthode des moindres carrés ordinaires
<b>Blomfield et Barber</b>	98 élèves	Questionnaire	Test d'un modèle de médiation
<b>Gardner, Roth et Brooks-Gunn</b>	24599 élèves	Questionnaire <i>NELS 1988</i>	Régression linéaire et régression logistique
<b>Mahoney et Vest</b>	1115 jeunes adultes	Questionnaires <i>Panel Study of Income Dynamics (PSID), Child Development Supplement (CDS) et Transition to Adulthood Study (TA 2007)</i>	Régression linéaire et régression logistique
<b>Mahoney, Cairns et Farmer</b>	695 élèves	Questionnaire <i>Carolina Longitudinal Study</i>	Analyses de régressions
<b>Lipscomb</b>	24599 étudiants	Questionnaire <i>NELS 1988</i>	Analyse de régression (effets fixes)
<b>Carlson, Scott, Planty et Thompson</b>	24599 étudiants	Questionnaire <i>NELS 1988</i>	Analyse bivariée et analyse de régressions multiples
<b>Gardner, Roth et Brooks-Gunn</b>	24599 élèves	Questionnaire <i>NELS 1988</i>	Régression linéaire et régression logistique



## 2.5 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la persévérance scolaire

La participation aux activités sportives parascolaires serait associée à une réduction du décrochage, à une augmentation de la diplomation des élèves athlètes ainsi qu'à la diplomation de tous les élèves de l'école (Tableau 2.4). En effet, en interrogeant près de 500 élèves à l'aide de questionnaires, Im, Hughes, Cao et Kwok (2016) ont suggéré que la participation à des activités parascolaires serait une façon de réduire le décrochage puisque cette participation favoriserait chez l'élève le sentiment de compétence, la valeur de l'éducation ainsi que l'engagement en classe. Aussi, la participation aux équipes sportives parascolaires serait le meilleur domaine parmi tous les domaines parascolaires (exemple : arts, sports, loisir, etc.) auxquels il est possible de participer pour diminuer les risques de décrochage et spécialement pour les élèves à risque (Mahoney et Cairns, 1997). Mahoney et Cairns (1997) sont arrivés à cette nuance importante à la suite d'une étude longitudinale auprès de 392 élèves de la première à la cinquième secondaire en les interrogeant chaque année, ils ont notamment mesuré la participation à des activités parascolaires et le décrochage scolaire précoce.

Morrow et Ackerman (2012) ont utilisé un questionnaire auprès de 960 étudiants universitaires de première année afin de mesurer le sentiment d'appartenance à l'école, la persévérance et la rétention de ces étudiants. Avec ce questionnaire, ils ont conclu que la participation aux activités sportives parascolaires serait aussi liée à la rétention des étudiants universitaires entre la première et la deuxième année du baccalauréat puisque des facteurs non cognitifs notamment, l'appui des pairs, seraient les facteurs les plus influents sur cette rétention (Morrow et Ackermann, 2012). Aussi, dans une revue de la littérature ayant pour but de présenter un modèle multidimensionnel de l'engagement, Fredricks (2011) note que les élèves engagés dans leur école atteignent souvent de plus grands accomplissements, ont une fréquentation scolaire plus longue et ont moins de risques de décrochage scolaire. De plus, Bowen et Greene (2012) ont

réalisé une étude après de 657 écoles secondaires portant notamment sur le nombre d'élèves participant aux équipes sportives, le nombre de victoires de ces équipes sportives, les résultats obtenus aux tests standardisés et le taux de diplomation. Ces auteurs ont observé que le taux de diplomation était plus élevé pour les écoles où le taux de participation aux équipes sportives était plus grand. De plus, le taux de diplomation de l'ensemble des élèves de l'école est plus élevé dans les écoles où les équipes sportives performant mieux (Bowen et Greene, 2012).

Tableau 2.4 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la persévérance scolaire

<b>Auteur(s)</b>	<b>Population</b>	<b>Outil(s)</b>	<b>Analyse statistique</b>
<b>Im et al</b>	483 élèves	Entrevues individuelles	Analyse des coefficients de propension et analyse de covariance
<b>Mahoney et Cairns</b>	392 élèves	Entrevues annuelles	Partitionnement des données (« <i>Cluster analysis</i> »)
<b>Morrow et Ackerman</b>	996 étudiants universitaires	Questionnaire <i>Sense of Belonging Scale (SBS)</i> et <i>Academic Attitudes Scale (AAS)</i>	Régressions multiples
<b>Fredricks</b>		Article théorique	
<b>Bowen et Greene</b>	657 écoles secondaires publiques	Cueillette de données auprès des écoles secondaires de l'Ohio	Régressions multiples

## 2.6 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la motivation académique

Il existerait plusieurs liens entre la participation aux activités parascolaires et la motivation académique (Tableau 2.5). Cette participation serait liée à la motivation académique, permettrait de prendre une pause mentale et attirerait des étudiants présentant un haut profil motivationnel. En effet, à la suite de la passation d'entrevues de groupes auprès d'une centaine d'étudiants universitaires finissants au baccalauréat, les chercheurs remarquent que les étudiants rapportent que la participation aux activités sportives parascolaires universitaires influence leur motivation académique. Ces résultats s'expliqueraient par la nécessité d'obtenir une certaine moyenne générale minimale pour participer aux activités sportives parascolaires et qu'en plus des périodes d'études sont obligatoires pour les étudiants dont les résultats académiques sont moins élevés (Van Etten *et al.*, 2008). Aussi, après la passation d'un questionnaire à près de 240 étudiants de première année universitaire mesurant notamment le sentiment d'appartenance et les caractéristiques motivationnelles, les auteurs notent que le sentiment d'appartenance est lié à la motivation académique (Freeman *et al.*, 2007). Aussi, les étudiants qui terminent leur formation remarquent lors d'entrevues de groupes que les activités sportives permettraient de prendre une pause des tâches académiques et qu'après cette pause, ils reprennent leurs études avec une vigueur renouvelée (Van Etten *et al.*, 2008). De plus, à la suite de la passation de questionnaires mesurant entre autres la participation aux activités parascolaires, le sentiment d'appartenance, l'engagement académique et la moyenne générale auprès d'une population de 864 élèves de cinquième secondaire provenant d'écoles secondaires ayant une grande proportion d'élèves issus de familles à faibles revenus, les auteurs remarquent que la participation à deux domaines d'activités parascolaires serait liée à une meilleure motivation (Knifsend et Graham, 2012).

Tableau 2.5 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et la motivation académique

<b>Auteur(s)</b>	<b>Population</b>	<b>Outil(s)</b>	<b>Analyse</b>
<b>Van Etten et al</b>	91 étudiants universitaires	Entrevues	Analyse de contenu
<b>Freeman et al</b>	238 étudiants universitaires	Questionnaire <i>Psychological Sense of School Membership (PSSM)</i>	Régressions multiples
<b>Knifsend et Graham</b>	864 élèves	Questionnaire <i>Effective School Battery</i> (version adaptée)	Régressions multiples

## 2.7 Liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et le sentiment d'appartenance

La participation aux activités sportives parascolaires et un mode de vie actif seraient liés à un plus grand sentiment d'appartenance à l'école (Tableau 2.6). En effet, les résultats au questionnaire adapté *Effective School Battery* suggèrent que la participation à un nombre modéré d'activités parascolaires différentes (environ deux) permettrait aux étudiants de développer leur sentiment d'appartenance à l'école (Knifsend et Graham, 2012). Aussi, suite à la passation du questionnaire *Youth in Iceland*, les auteurs remarquent que la pratique d'activité physique serait liée à une meilleure satisfaction à l'école (Kristjansson *et al.*, 2009) et inversement, il existerait un lien négatif entre un mode de vie sédentaire et la satisfaction par rapport à l'école. Finalement, en utilisant les données du *NELS* de 1988 les auteurs remarquent que la

participation à des activités sportives parascolaires serait associée à une amélioration des liens entre les élèves et leur école (Broh, 2002).

Tableau 2.6 Population, outil(s) et analyse statistique par auteur pour les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires et le sentiment d'appartenance

<b>Auteur(s)</b>	<b>Population</b>	<b>Outil(s)</b>	<b>Analyse statistique</b>
<b>Knifsend et Graham</b>	864 élèves	Questionnaire <i>Effective School Battery</i> (version adaptée)	Régressions multiples
<b>Kristjansson et al.</b>	6346 élèves	Questionnaire <i>Youth in Iceland</i>	Modèle d'équations structurelles
<b>Broh</b>	24599 élèves	Questionnaire <i>NELS 1988</i>	Régression linéaire (méthode des moindres carrés ordinaires)

## 2.8 Conclusion

Ainsi, les études démontrent que la participation aux activités sportives parascolaires serait positivement liée à l'estime de soi, à l'amélioration de la gestion du temps, aux résultats académiques, aux chances de fréquentation universitaire et au taux de diplomation. Cette participation aurait aussi un effet négatif sur le taux de décrochage scolaire et améliorerait la motivation. Il est démontré scientifiquement que la participation aux activités sportives parascolaires serait liée à la réussite scolaire par la motivation et que le sentiment d'appartenance est lié à la motivation. L'estime de soi serait aussi liée à la motivation. Cependant, ces résultats peuvent être limités puisque les analyses regroupent tous les sports dans un seul ensemble : les activités sportives (Gardner, Roth, et Brooks-Gunn, 2009) même si tous les sports n'ont pas les mêmes effets sur les participants (Broh, 2002). Il y aurait aussi une nécessité scientifique à

vérifier les effets spécifiques de la participation à un sport en particulier. Certaines études ne différencient pas les activités parascolaires et non-parascolaires bien que leurs impacts soient différents (Gardner *et al.*, 2008). Ainsi, peu d'études se sont concentrées spécifiquement sur les activités sportives parascolaires et leurs retombées, la motivation et le sentiment d'appartenance des élèves à l'école. À notre connaissance, aucune étude ne porte précisément sur la situation des garçons du secondaire ni sur les liens entre la motivation, le sentiment d'appartenance et la participation à une activité sportive parascolaire de football.

Ainsi, afin d'atteindre le but de l'étude : *Décrire les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires, la motivation et le sentiment d'appartenance à l'école chez les garçons*, la sélection d'un contexte scolaire offrant la possibilité d'interroger des garçons participants aux activités parascolaires de football sera privilégiée.

## CHAPITRE III

### CADRE THÉORIQUE

Cette recherche s'appuie sur plusieurs concepts et modèles théoriques qui seront définis dans ce chapitre: le sentiment d'appartenance à l'école, la participation à une équipe sportive parascolaire, le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire et la théorie de l'autodétermination. Le cadre théorique se termine par l'énoncé des objectifs de l'étude.

### 3.1 Sentiment d'appartenance à l'école

La définition du sentiment d'appartenance de St-Amand (2017) est adaptée au domaine de l'éducation et traite spécifiquement des activités parascolaires.

Le sentiment d'appartenance à l'école constitue un concept complexe et de nature multidimensionnelle comprenant une dimension émotionnelle, sociale, participative et adaptative. Dans ce contexte, il [le sentiment d'appartenance à l'école] est atteint quand l'élève en arrive à développer des relations sociales positives avec les membres de l'environnement scolaire ; des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié. L'appartenance renvoie également à des émotions positives, que l'on pourrait qualifier d'attaches affectives, se rapportant au fait de ressentir de l'intimité, de se sentir utile, solidaire et fier de fréquenter l'établissement ou encore de se sentir bien. Le sentiment d'appartenance se singularise par une participation active au sein des activités de l'école (p. ex. : activités parascolaires) et des activités menées par l'enseignant en classe, en plus de l'adoption de normes et de valeurs véhiculées au sein de l'environnement socioéducatif. Ce sentiment se distingue par l'harmonisation des besoins et des désirs de l'élève à ceux des membres de son groupe, soit un élément reflétant l'adaptation positive au milieu. (St-Amand, Bowen, et Lin, 2017, p. 14-15).

### 3.2 Motivation

Deux principaux modèles théoriques de la motivation sont souvent proposés en éducation : le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire et la théorie de l'autodétermination.

#### 3.2.1 Modèle de dynamique motivationnelle en contexte scolaire

Le modèle proposé par Viau (1997) permet de comprendre les liens entre la motivation, la performance et le décrochage face à une activité d'apprentissage (Figure 3.1).



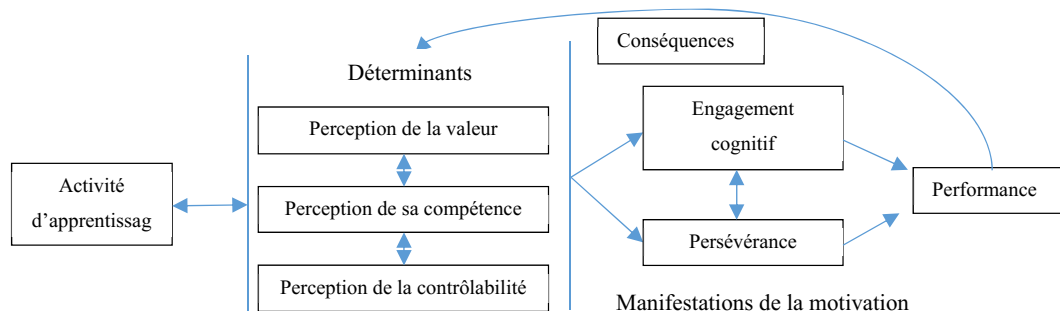


Figure 3.1 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (Viau et Louis, 1997)

Ce modèle est une approche micro, soit un modèle spécifique à une activité d'apprentissage. Ce modèle se base sur trois déterminants qui influencent ensuite l'engagement cognitif, la persévérance et la performance.

### Déterminants de la motivation

Premièrement, la perception de la valeur d'une activité d'apprentissage se définit par l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts poursuivis par l'étudiant. Par exemple, un étudiant qui souhaite être policier risque d'accorder plus de valeur à une activité d'autodéfense durant son cours d'EPS qu'à une activité de basketball.

Deuxièmement, la perception de sa compétence se définit comme une perception qu'a l'étudiant de lui-même par rapport à ses capacités à accomplir une activité comportant un haut degré d'incertitude. Si un étudiant croit qu'il est compétent, il s'engage et persévère plus dans cette activité, même si elle est difficile. La perception qu'un étudiant a de sa compétence influence sa perception de la contrôlabilité de l'activité, son engagement cognitif, ses émotions et sa performance.

Troisièmement, la perception de la contrôlabilité se définit selon trois perspectives différentes. Tout d'abord, la tendance d'un étudiant à expliquer ses succès et ses échecs

par des causes internes ou externes. Par exemple : Un étudiant qui réussit pourrait attribuer sa réussite à son talent, tandis qu'un étudiant qui échoue pourrait rejeter la faute sur la qualité de son enseignant. Ensuite, la perception de la responsabilité qu'un étudiant s'accorde par rapport à ses succès ou échecs. Par exemple, contrôlabilité forte : l'étudiant se désigne responsable des causes de ses succès ou de ses échecs, contrôlabilité faible : un étudiant ne se désigne pas responsable des causes de ses succès ou échecs. Dans cette catégorie, s'ajoute aussi la notion de degré de contrôle sur le déroulement et les conséquences. Par exemple, un étudiant ne réussit pas en mathématiques, parce qu'on lui impose une démarche, mais il ne croit pas qu'elle le fera réussir. Finalement, la perception de la contrôlabilité s'explique aussi par le besoin d'un étudiant à mettre en oeuvre et réguler lui-même ses actions. C'est la perception du degré de contrôle de l'étudiant sur le déroulement et les conséquences de l'activité d'apprentissage. Par exemple, si un étudiant croit que la démarche utilisée pour un problème de mathématiques lui permet de résoudre celui-ci à sa satisfaction, il aura probablement une perception élevée de contrôle sur sa situation d'apprentissage. À l'inverse, si un étudiant suit une démarche imposée qui ne lui donne pas l'impression que celle-ci l'amènera à une solution, il percevra plus faiblement son contrôle sur sa situation d'apprentissage. Pour conclure, un étudiant qui sent qu'il a un contrôle sur son processus d'apprentissage s'engagera activement sur le plan cognitif.

### **Conséquences de la motivation**

Il existe trois conséquences de la motivation : l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Premièrement, l'engagement cognitif se définit par le degré d'effort mental qu'un étudiant déploie lors d'une activité d'apprentissage. C'est l'application d'un étudiant à une activité d'apprentissage. Un étudiant qui sent qu'il a une contrôlabilité forte sur son processus d'apprentissage s'engagera plus sur le plan cognitif. Un étudiant engagé cognitivement utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Une stratégie d'apprentissage est un moyen utilisé pour acquérir,

intégrer et se rappeler les connaissances enseignées. Par exemple, la phrase utilisée pour se rappeler les prépositions : «mais, ou, et, donc, car, ni, or». Lorsque l'étudiant se responsabilise face à son apprentissage, il utilise consciemment et constamment les stratégies. Elles se divisent en trois sous-catégories, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies d'automotivation. Les stratégies métacognitives se définissent comme la conscience de son fonctionnement cognitif et les stratégies utilisées pour réguler son travail intellectuel. Par exemple, pour un étudiant, une bonne façon d'apprendre serait de retranscrire ses notes et pour un autre ce serait seulement de les relire. Les stratégies de gestion sont reliées à l'organisation de l'environnement pour l'apprentissage. Par exemple, pour un étudiant, afin de bien travailler, il faudrait un silence absolu et une absence complète de distraction visuelle, car ces éléments seraient essentiels à sa concentration. Les stratégies d'automotivation, sont les stratégies utilisées pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité. Par exemple, un étudiant placerait une friandise sur chaque paragraphe d'un texte à lire pour se motiver à lire tout le texte.

Deuxièmement, la persévérance, c'est le temps consacré par l'étudiant afin de réussir une tâche donnée. La persévérance englobe notamment le temps de prise de notes, le temps de pratique, le temps consacré à la compréhension de ses erreurs et le temps d'étude. La persévérance doit être accompagnée d'engagement cognitif, c'est-à-dire de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation puisque la persévérance sans engagement cognitif affecte peu la performance.

L'engagement cognitif et la persévérance influencent finalement la performance. La performance est une source d'information qui permet à l'étudiant d'avoir des perceptions de lui-même, ce qui influence sa motivation. La performance est une conséquence indirecte de la motivation. En effet, un étudiant motivé persévèrera plus et utilisera plus ses stratégies, ce qui influencera sa performance.

Viau et Louis (1997) concluent leur article sur la motivation en contexte scolaire de la façon suivante :

En faisant ressortir les relations qui existent entre les différentes composantes du modèle, on a pu constater que la motivation de l'étudiant en contexte scolaire est un phénomène complexe qui prend sa source dans les perceptions qu'a l'étudiant de lui-même et de son environnement et que ces perceptions ont des conséquences importantes sur son apprentissage. (Viau et Louis, 1997, p.153)

### 3.2.2 Théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1981) présente un continuum incluant trois motivations (Figure 3.2). Un étudiant est autodéterminé quand ses comportements se manifestent sans la présence de sources de contrôle externes (Vallerand et al., 1989).

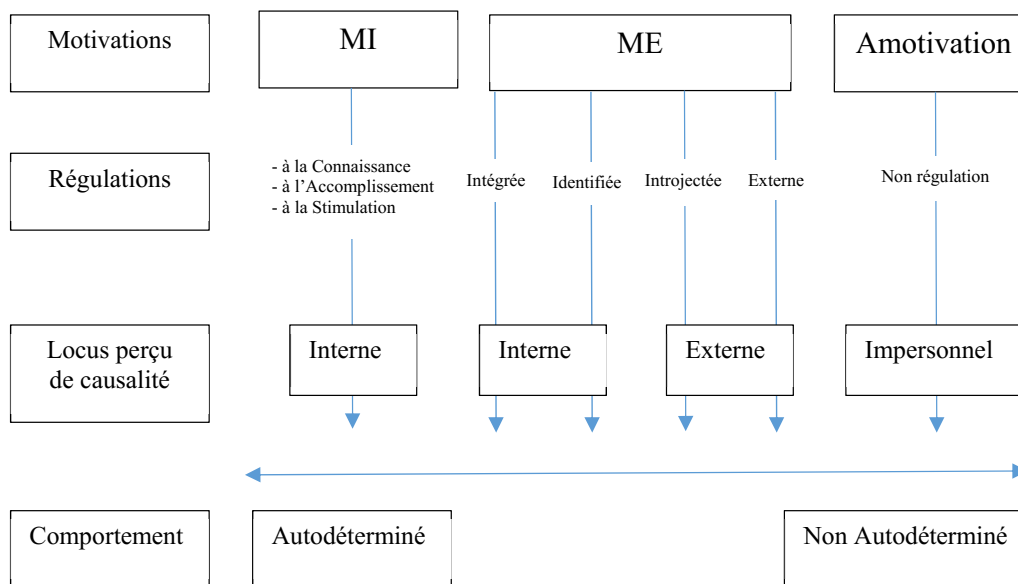


Figure 3.2 La théorie de l'autodétermination, figure adaptée de Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011)

La première motivation est la motivation intrinsèque, dans ce cas la récompense semble être l'activité elle-même, il n'y a pas de récompense autre que le sentiment spontané et les pensées qui font partie de l'activité. Cette motivation se base sur les besoins d'être compétent et autodéterminé. L'autodétermination peut être aussi définie comme l'autonomie, soit un besoin de contrôle sur son propre comportement (Deci et Ryan, 1990). Il existe trois types de motivation intrinsèque. Le premier type est la motivation intrinsèque à la connaissance, ce type se démontre concrètement par un individu qui ferait une activité parce qu'il éprouve du plaisir à apprendre un nouvel élément ou encore explorer de nouvelles questions ou façons de voir les choses. Le deuxième type, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, se manifeste quand un individu fait un travail pour le plaisir de ressentir un sentiment de dépassement de soi ou d'accomplissement. Le dernier type est la motivation intrinsèque à la stimulation. Ce type de motivation s'exprime lorsqu'un étudiant fait une activité en ayant pour but de ressentir des émotions spéciales comme l'amusement, l'excitation, les plaisirs sensoriels, etc.

Dans la motivation extrinsèque, on travaille généralement dans le but d'obtenir une récompense externe à l'activité. Cette récompense externe peut être de l'argent, de bonnes notes, un statut, une approbation ou encore d'éviter une conséquence qui serait négative. Les individus qui sont motivés extrinsèquement ont tendance à sentir plus de pression et à se sentir moins impliqués dans l'activité elle-même. L'attention des individus motivés de façon extrinsèque est partiellement placée sur le résultat désiré plutôt que sur l'activité elle-même. À cet endroit du continuum, l'apprentissage n'est plus une expression de la curiosité ou de l'intérêt. Il existerait quatre types de motivation extrinsèque. Le premier type et le moins autodéterminé serait la motivation extrinsèque à régulation externe, le comportement est contrôlé par des agents extérieurs à l'individu. Un exemple serait un individu qui poursuit ses études parce que ses parents l'obligent à continuer. Le deuxième type serait la régulation introjectée, dans ce cas,

l'individu commence à intérioriser les agents de contrôle de son comportement, cependant, il n'est pas encore dans un processus autodéterminé. Un exemple de ce type de motivation serait un individu qui fait son travail pour éviter de se sentir coupable. Le troisième type serait la motivation extrinsèque identifiée, dans ce cas, l'activité devient un instrument afin d'atteindre un but. Ce type de motivation est autodéterminé puisqu'il est basé sur un choix fait par l'individu. Par exemple, un individu qui décide de relire ses notes de cours puisque c'est le moyen qu'il a choisi pour se préparer à l'évaluation qu'il souhaite réussir. Finalement, le dernier type serait la motivation extrinsèque intégrée. À ce stade, le niveau d'autodétermination est maximal pour de la motivation extrinsèque. L'individu se sent autodéterminé dans la régulation de ses comportements. Ce type de motivation se démontrerait dans le cas où un individu étudierait afin de réussir un examen qui l'aiderait éventuellement à accéder au métier qu'il désire exercer plus tard. Ici, la différence avec le type précédent est que l'examen est un moyen d'accéder à quelque chose de plus concret alors que dans l'exemple précédent, la motivation s'arrêtait à réussir l'examen.

Le dernier type est l'amotivation, les individus amotivés semblent passifs et non-répondants. Ils semblent croire qu'il leur est impossible d'avoir un impact significatif sur leur environnement, ils ont donc tendance à éviter d'agir. Ils se sentent fréquemment sans options et se contrarient facilement. On pourrait qualifier l'amotivation par l'absence de motivation.

Il est important de comprendre que ces différents types ne sont pas permanents, un même individu peut exprimer chacun des types à un temps différent de son parcours académique et l'expression peut être influencée par l'activité. En effet, un même individu peut être motivé de façon intrinsèque pour une activité, en même temps motivé de façon extrinsèque pour une deuxième activité et totalement amotivé pour une troisième activité. Finalement, selon certains auteurs, les élèves motivés

intrinsèquement apprennent mieux que ceux qui sont motivés extrinsèquement (Deci et Ryan, 1981).

### 3.2.3 Choix de théorie

Cette recherche s'appuiera sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1981) puisqu'elle est fréquemment utilisée dans les études portant sur la motivation dans le domaine de l'éducation et qu'un questionnaire traduit et validé est disponible. De plus, il n'existe pas de questionnaire validé associé au modèle présenté par Viau et Louis (1997) et il s'applique à la motivation à faire une activité ou une tâche précise et non à une motivation générale contrairement au modèle de Deci et Ryan (1981).

### 3.2.4 Objectifs de l'étude

Pour atteindre le but de cette étude qui est de décrire les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires, la motivation et le sentiment d'appartenance à l'école chez les garçons et plus particulièrement chez les joueurs de football, cinq objectifs ont été développés :

1. mesurer le sentiment d'appartenance des élèves à leur école.
2. Décrire le sentiment d'appartenance des élèves en fonction du type de participation.
3. Mesurer la motivation des élèves.
4. Décrire la motivation des élèves en fonction du type de participation.
5. Décrire le lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation en fonction du type de participation.

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite des participants, des instruments de mesure, de la collecte de données et de l'analyse de données

#### 4.1 Participants

Afin d'atteindre le but de l'étude qui est de décrire les liens entre la participation aux activités sportives parascolaires, la motivation et le sentiment d'appartenance à l'école chez les garçons et plus particulièrement chez les joueurs de football, les dix écoles privées du Québec qui offrent un programme de football division 1 ou 1b ont été sollicités (Annexe A). Une école de la région de Montréal et une école de la région de Québec ont accepté de participer.

Les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire (n= 986) de ces deux écoles ont été sollicités parce qu'ils ont une plus grande expérience en football et un plus grand vécu dans leur école. Un total de 467 élèves a répondu au questionnaire. Parmi les 467 questionnaires recueillis, seuls 292 ont été utilisés pour l'étude puisque certains questionnaires étaient incomplets, incohérents ou les répondants étaient âgés de moins de 14 ans, ce qui était en dessous de l'âge légal de consentement à la participation au questionnaire sans autorisation parentale (Figure 4.1).



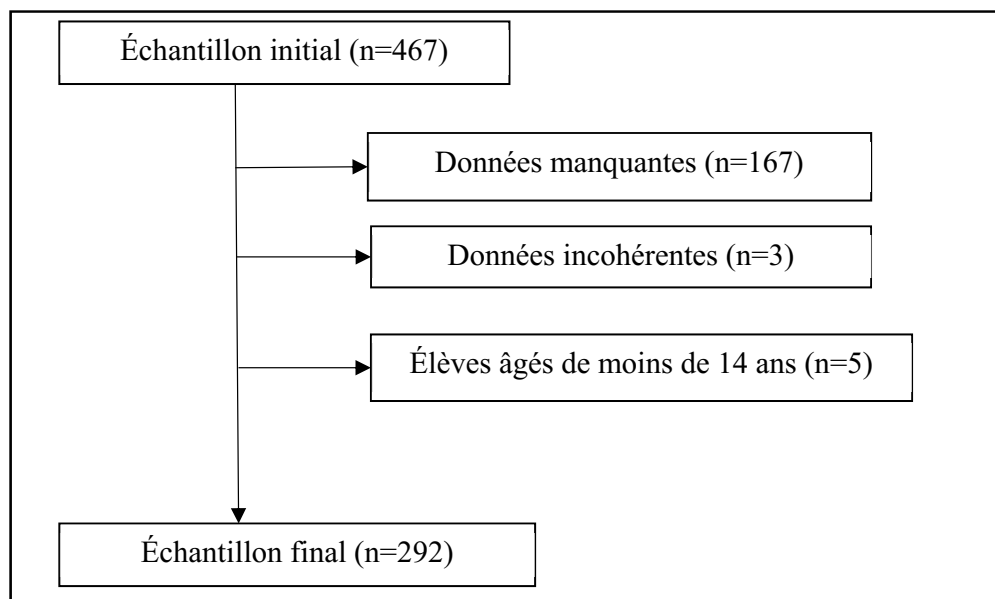


Figure 4.1 Constitution de l'échantillon final

Vingt-cinq pourcent des 292 participants proviennent de l'école de la région de Québec et 47% sont des filles. La moyenne d'âge est de 16,09 ans (écart-type=0,82) et 55% d'entre eux sont en 4e secondaire.

#### 4.2 Instruments de mesure

Trois instruments de mesure ont été nécessaires pour atteindre les objectifs de la recherche : l'Échelle de motivation en Éducation (EME), le *Psychological Scale of School Membership* (PSSM) et un questionnaire maison.

Afin de mesurer la motivation, l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) (Vallerand et al, 1989) (Annexe B) a été choisie puisqu'elle est très utilisée dans le milieu de l'éducation (Blanchard, Pelletier, Otis, et Sharp, 2004; Grouzet, Otis, et Pelletier, 2006;

Ricard et Pelletier, 2016; Taylor, Ntoumanis, et Standage, 2008; Vallerand et al., 1992) a été validée pour les élèves du collégial et été adaptée pour les élèves du secondaire. Cette échelle comporte 28 items et le participant indique son accord ou désaccord avec l'item sur une échelle de Likert à 5 niveaux. Cette échelle se divise en 7 sous-échelles qui mesurent : la motivation intrinsèque à la connaissance; la motivation intrinsèque à la stimulation; la motivation intrinsèque à l'accomplissement; la motivation extrinsèque à régulation identifiée; la motivation extrinsèque à régulation intégrée; la motivation extrinsèque à régulation externe et l'amotivation.

Afin de mesurer le sentiment d'appartenance, le questionnaire *Psychological Scale of School Membership* (PSSM) a été retenu (Annexe C) puisqu'il est très utilisé (Abubakar et al., 2016; Alkan, 2016; Cheung, 2004; Cheung et Hui, 2003; Freeman et al., 2007; You, Ritchey, Furlong, Shochet, et Boman, 2011), et qu'il a été traduit en français et validé (Boily, 2002; St-Amand et al., 2017). Cette échelle est composée de 18 items et le participant identifie sur une échelle de Likert à 5 niveaux son accord ou désaccord avec l'énoncé.

Le questionnaire maison comportait 14 questions permettant de connaître le niveau scolaire de l'élève, son âge, son école, son genre et sa participation à des activités parascolaires ou hors scolaires, sportives ou non sportives afin de pouvoir le classer dans le bon groupe (Tableau 4.1).

Tableau 4.1 Questions permettant de classer les élèves dans les différents types de participation

	<b>Identification</b>	<b>Participation parascolaire sportive</b>	<b>Participation civile (non-parascolaire) sportive</b>	<b>Participation parascolaire non-sportive</b>
<b>Question #1</b>	Quelle est ton école secondaire?	Quel sport pratiques-tu?	Quel sport pratiques-tu?	Quelle est l'activité pratiquée?
<b>Question #2</b>	Quel est ton genre?	Quel est le nom de l'équipe?	Quel est le nom de l'équipe?	
<b>Question #3</b>	Quel est ton âge?	Quel est le niveau de compétition?	Quel est le niveau de compétition?	
<b>Question #4</b>	Quel est ton niveau scolaire?	Combien d'heures par semaine consacres-tu à cette activité? (Estimation)	Combien d'heures par semaine consacres-tu à cette activité? (Estimation)	Combien d'heures par semaine consacres-tu à cette activité? (Estimation)

### 4.3 Collecte de données

La collecte de données s'est faite en ligne grâce au logiciel *Lime Survey*. Pour ce faire, un premier courriel (Annexe D) a été envoyé en mai 2019 à tous les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire des deux écoles participantes par la direction responsable des sports de chacune des écoles. Ce courriel expliquait brièvement la recherche, donnait la date de fermeture du questionnaire et contenait le lien web menant au questionnaire. Ce premier courriel était suivi de deux courriels de rappel envoyés à une semaine d'intervalle pour assurer qu'un maximum de participants réponde au questionnaire. Le formulaire de consentement, figurant sur la première page, devait être accepté pour permettre au participant de débiter le questionnaire.

### 4.4 Analyse de données

Pour l'analyse des données, il a d'abord fallu procéder à des analyses préliminaires afin de vérifier si les deux milieux pouvaient être combinés. Par la suite, les analyses permettant de répondre aux objectifs de recherche ont été produites.

Des analyses préliminaires ont été conduites afin de vérifier l'existence de différences pour les variables motivation et sentiment d'appartenance entre les participants des deux écoles. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les élèves des deux écoles pour la motivation et le sentiment d'appartenance. Tous les participants ont pu être combinés dans un seul groupe pour les analyses subséquentes.

Aussi, les données brutes recueillies pour la motivation et le sentiment d'appartenance ont été transformées en valeurs uniques pour les analyses subséquentes.

Par la suite, les données ont été traitées par des analyses de variance (ANOVA) à un facteur. Une première ANOVA pour l'indice d'auto-détermination et une autre pour le

sentiment d'appartenance afin de comparer la moyenne des scores obtenus pour les groupes de participants associés à chacun des types de participation. L'analyse de la variance permet de voir les différences en fonction des facteurs individuels qui correspond pour cette étude à son type de participation. Ce test permet de savoir s'il y a une différence significative entre les moyennes des scores obtenus pour les participants de chacun des groupes associés aux types de participation (Fortin et Gagnon, 2016).

Préalablement, les contrastes pour les analyses de variances ont été réalisés afin de révéler les différences entre les types de participation les plus pertinentes selon les objectifs de cette étude. Les tests post hoc auraient été pertinents si le but de l'étude avait été de comparer tous les groupes entre eux (Field, 2009).

Puis, une régression linéaire hiérarchique a été faite pour caractériser les liens entre la variable dépendante (motivation) et la variable indépendante (le sentiment d'appartenance à l'école) (Fortin et Gagnon, 2016). Ces deux tests sont utilisés puisqu'il fallait identifier la présence ou l'absence d'un lien entre un sentiment d'appartenance élevé et une motivation élevée. Ces deux tests ont d'abord été faits pour voir cette relation à l'intérieur de l'échantillon complet (n=292) et le processus a ensuite été répété sur l'échantillon entre les élèves qui participent à une activité parascolaire (sportive ou non) et ceux qui ne participent pas à une activité parascolaire. Aussi, au cours de ces tests, des interactions spécifiques aux élèves participant aux activités parascolaires et aux élèves participant aux équipes de football ont été incluses pour tester spécifiquement la différence entre les types de participation. Ces tests sont faits avec le logiciel SPSS version #26.

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS

La section résultats présente d'abord les analyses préliminaires, l'analyse des données relatives au sentiment d'appartenance et à la motivation des élèves, puis les liens entre le sentiment d'appartenance et la motivation.

#### 5.1 Analyses préliminaires

Les analyses préliminaires ont été effectuées sur l'échantillon ainsi que sur chacun des deux instruments de mesure.

##### 5.1.1 Échantillon

Les analyses préliminaires sur l'échantillon ont permis de vérifier si les élèves des deux écoles pouvaient constituer un seul échantillon et de classer les élèves selon les types de participation.

L'échantillon est composé de 292 élèves, répartis presque également en élèves masculins (n=154) et féminins (n=138), âgés de 14 à 18 ans, de 4<sup>e</sup> secondaire (n= 162) et de 5<sup>e</sup> secondaire (n=130). Ces élèves proviennent de deux écoles privées du Québec, une de la région de Montréal (n=267) et l'autre de la région de Québec (n=25).

Des analyses préliminaires (test de Levene et test T) ont été conduites afin de vérifier l'existence de différences significatives entre élèves de la région de Montréal (n=267)

et ceux de la région de Québec (n=25). Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les élèves des deux régions pour la motivation et le sentiment d'appartenance (Tableau 5.1). Les élèves des deux écoles peuvent donc former un seul échantillon pour les analyses subséquentes.

Tableau 5.1 Résultats aux Test T

Variables/ hypothèses	Test t pour égalité des moyennes			
	t	Sig.	Moyennes	Erreurs standards
<b>Motivation</b>				
Hypothèse de variances égales	-1,33	0,183	-1,01	0,76
Hypothèse de variances inégales	-1,34	0,190	-1,01	0,75
<b>Sentiment d'appartenance</b>				
Hypothèse de variances égales	-1,85	0,065	-4,54	2,45
Hypothèse de variances inégales	-1,74	0,094	-4,54	2,62

Afin de pouvoir établir un lien entre le type de participation des élèves, la motivation et le sentiment d'appartenance, il fallait créer des groupes en fonction du type de participation. Les participants ont été placés en groupes de participation à l'aide des réponses au questionnaire de participation parascolaire. Cinq groupes ont été formés : élèves jouant au football (n=57), élèves faisant partie des équipes sportives de l'école (n=68), élèves participants aux activités parascolaires non-sportives (n=29), élèves participants à des activités physiques hors de l'école (n=25) et autres élèves (n=113). Le Tableau 5.2 présente les critères utilisés pour classer des élèves dans chacun des groupes.

Tableau 5.2 Répartition des participants en fonction du type de participation.

Type de participation	Équipe de football	Équipe sportive de l'école	Parascolaire non sportif de l'école	Sport hors de l'école	Nombre d'élèves
Élèves jouant au football (FOOT)	X	X	X	X	57
Élèves faisant partie des équipes sportives de l'école(PSP)	Ø	X	X	X	68
Élèves participants aux activités parascolaires non-sportives (PNSP)	Ø	Ø	X	X	29
Élèves participant à des activités physiques hors de l'école (SPHE)	Ø	Ø	Ø	X	25
Autres élèves (AUT)	Ø	Ø	Ø	Ø	113

Note : Le tableau 5.2 présente les critères d'inclusion (X) et d'exclusion (Ø) qui ont permis de constituer les types de participation.

Ainsi, il est possible que les élèves participant au football fassent aussi un autre sport à l'école, une autre activité parascolaire ou un sport en dehors de l'école. Les élèves participant à une équipe sportive de l'école peuvent aussi faire partie d'une autre activité non sportive parascolaire ou pratiquer un autre sport en dehors de l'école. Pour leur part, les élèves participant à activités physiques hors de l'école, ne sont inscrits à



aucune activité de l'école. Enfin, les élèves de la catégorie autres, ne font aucune des quatre activités mentionnées précédemment.

### 5.1.2 Instruments de mesure

Pour chaque instrument de mesure, la consistance interne, le calcul d'un indice global et la répartition des scores sont présentés.

Le coefficient alpha de Cronbach est de 0,892 pour le Psychological Scale of School Membership (PSSM) (Tableau 5.3). Si on se réfère au critère d'acceptabilité de Nunnally et Bernstein, c'est-à-dire que  $\alpha > 0,70$  (Streiner, 2003), on peut conclure que le résultat est satisfaisant et donc, que l'échelle mesure d'une façon constante le concept (Fortin et Gagnon, 2016).

Tableau 5.3 Alpha de Cronbach pour le questionnaire PSSM

Questionnaire	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
PSSM	0,892	18

Afin de mesurer le sentiment d'appartenance des élèves à leur école, toutes les réponses des items du questionnaire PSSM ont été additionnées. À l'instar d'Abubakar et ses collègues (2016) les analyses ont été réalisées avec la somme de toutes les réponses aux items du questionnaire. Ce calcul permet d'obtenir un score variant de 18 à 90 où un score près de 18 représente un faible sentiment d'appartenance chez l'élève et un score près de 90 représente un fort sentiment d'appartenance chez l'élève.

Aussi, la fréquence des scores obtenus par les participants à l'étude au questionnaire PSSM est répartie selon une courbe normale (Figure 5.1).

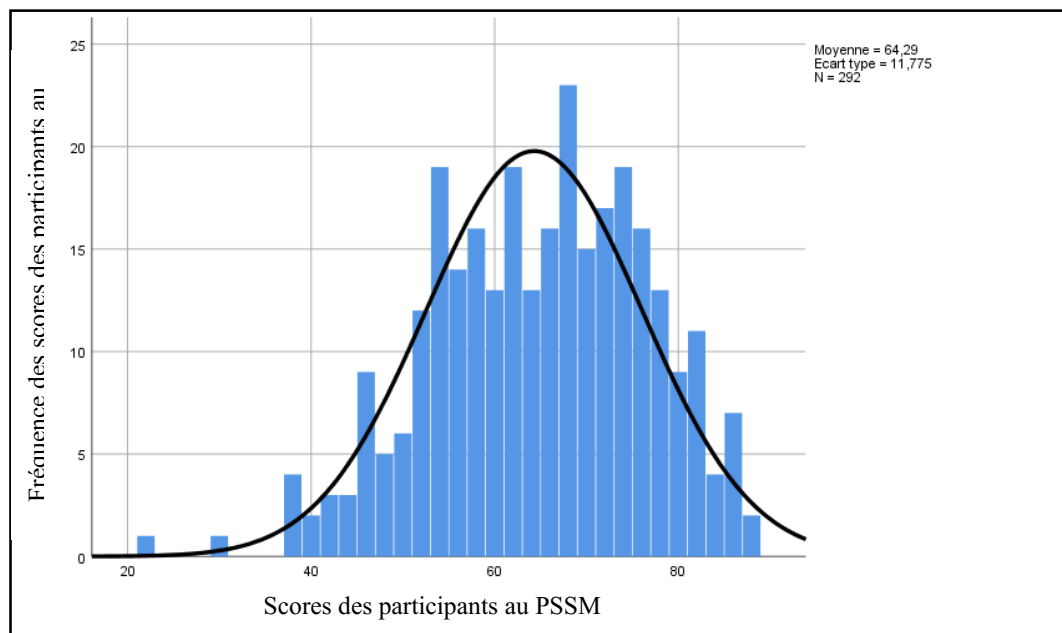


Figure 5.1 Histogramme de répartition des scores globaux pour le sentiment d'appartenance

La consistance interne de l'Échelle de Motivation en Éducation a été calculée pour chacune des sous-échelles du questionnaire. Les coefficients alpha de Cronbach se situent au-dessus de 0,760 sauf pour la motivation extrinsèque à régulation externe (MERE) (Tableau 5.3), on peut conclure que les résultats sont satisfaisants (Streiner, 2003) et donc, que l'échelle mesure d'une façon constante les concepts (Fortin et Gagnon, 2016).

Tableau 5.4 Alphas de Cronbach selon le type de motivation

Variabes	Alphas de Cronbach	Nombres d'items
Motivation intrinsèque à la connaissance (MIC)	0,870	4
Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA)	0,830	4
Motivation intrinsèque aux sentiments (MIS)	0,823	4
Motivation extrinsèque à régulation identifiée (MEId)	0,760	4
Motivation extrinsèque introjectée (MEIn)	0,771	4
Motivation extrinsèque à régulation externe (MERE)	0,593	4
Amotivation (AMO)	0,880	4

Afin de mesurer la motivation des élèves, une moyenne des réponses pour chacune des sept sous-échelles du questionnaire a été calculée, chaque sous-échelle est composée de quatre items ce qui donne un score moyen pour chaque sous-échelle. Une fois ces scores établis, la formule suivante a été utilisée :  $(((2x(\mathbf{MIC} + \mathbf{MIA} + \mathbf{MIS})/3)) + (\mathbf{MEId}) - ((\mathbf{MERE}) + (2x \mathbf{AMO})))$  afin d'obtenir un indice d'auto-détermination (IAD) (Fortier, Vallerand, et Guay, 1995). Cet indice donne une valeur numérique à l'auto-détermination variant entre -12 et 12 où -12 représente un bas niveau d'auto-détermination et 12 représente un haut niveau d'auto-détermination (Ricard et Pelletier, 2016).

Aussi, la fréquence des indices d'auto-détermination obtenus par les participants à l'étude, est répartie selon une courbe normale (Figure 5.2).

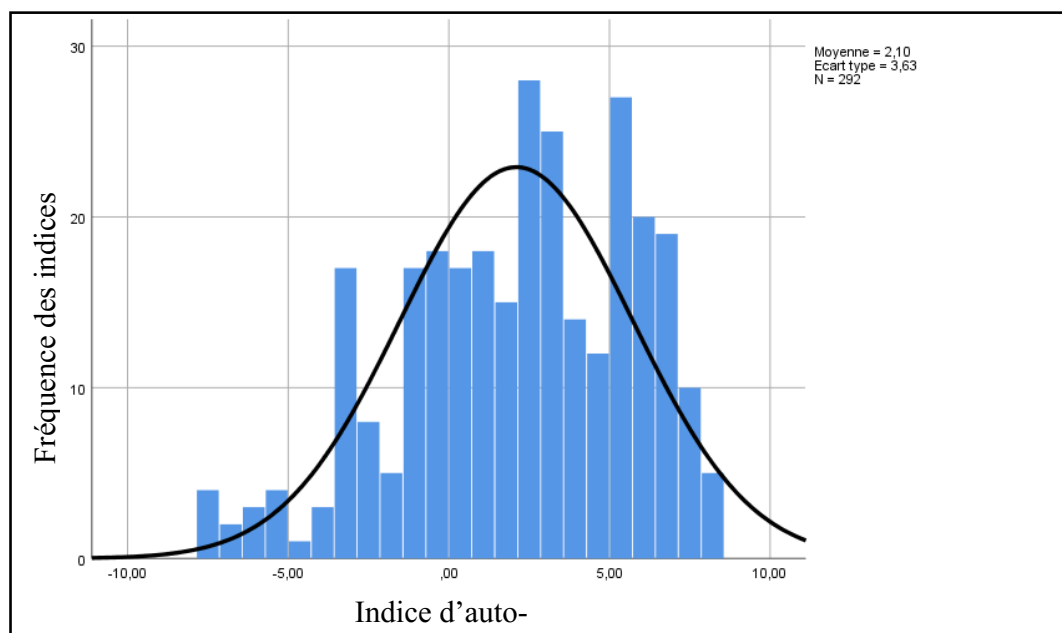


Figure 5.2 Histogramme de répartition des indices d'auto-détermination

## 5.2 Analyse des résultats

### 5.2.1 Sentiment d'appartenance des élèves

Afin d'atteindre le premier objectif qui était de décrire le sentiment d'appartenance des élèves en fonction du type de participation, les moyennes et écarts-types des scores globaux du sentiment d'appartenance ont été calculés pour chaque groupe (Tableau 5.5). Les résultats obtenus démontrent que le sentiment d'appartenance est assez élevé chez les élèves puisque les résultats sont plus près du score maximal de 90 que du score minimal de 18.

Tableau 5.5 Moyennes et écarts-types des scores globaux de sentiment d'appartenance selon les types de participation

Types de participation	Nombres de participants	Moyennes	Écarts-types
Élèves jouant au football	57	67,05	11,44
Élèves faisant partie des équipes sportives de l'école	68	66,78	10,98
Élèves participant aux activités parascolaires non-sportives	29	69,72	10,87
Élèves participant à des activités physiques hors de l'école	25	62,20	10,27
Autres élèves	113	60,47	11,82
Total	292	64,29	11,78

Dans le but d'atteindre le deuxième objectif qui était de décrire le sentiment d'appartenance des élèves en fonction du type de participation, un test de Levene, une analyse de la variance (ANOVA) et des contrastes ont été réalisés.

Puisque le test de Levene n'est pas significatif, il est possible de supposer l'égalité des variances pour l'ANOVA. Le résultat de l'ANOVA, qui compare les moyennes des scores globaux obtenus au test mesurant le sentiment d'appartenance selon les différents types de participation est aussi significatif (Tableau 5.6).

Tableau 5.6 Degrés de liberté, F et signification de l'analyse de variance à un facteur pour le sentiment d'appartenance des élèves

	ddl1	ddl2	F	Sig.
Intergroupes (combiné)	4	287	6,755	p<0,001

Afin de comparer le sentiment d'appartenance des élèves selon certains types de participation quatre contrastes ont été vérifiés (Tableau 5.6). Premièrement, les joueurs de football (FOOT) comparé aux élèves ne participant à aucune activité parascolaire (AUT), deuxièmement, les joueurs de football (FOOT) comparé aux autres athlètes scolaires (PSP), troisièmement, tous les athlètes scolaires (FOOT+PSP) comparés aux athlètes d'équipes ou sports non-affilié(e)s à leur école (SPHE) et finalement, tous les élèves participant aux activités parascolaires (FOOT+PSP+PNSP) comparés à ceux ne participant pas aux activités parascolaires (AUT).

Figure 5.3 Signification des contrastes par variable et par type de participation pour le sentiment d'appartenance des élèves

Contraste	Sig. (bilatéral)
FOOT vs AUT	p<0,001
FOOT vs PSP	0,893
FOOT + PSP vs SPHE	0,059
FOOT + PSP + PNSP vs AUT	p<0,001

Ces contrastes démontrent que le sentiment d'appartenance est plus élevé chez les joueurs de football que chez les élèves ne participant à aucune activité parascolaire ( $p < 0,001$ ). De plus, le sentiment d'appartenance des participants aux activités parascolaires toutes catégories confondues est plus élevé que celui des élèves ne participant à aucune activité parascolaire ( $p < 0,001$ ) (Tableau 5.3).

### 5.2.2 Motivation des élèves

Afin d'atteindre le troisième objectif qui était de mesurer la motivation des élèves en fonction du type de participation, la moyenne et l'écart-type de l'indice d'auto-détermination (Tableau 5.7) ont été calculés pour chaque groupe. Les scores obtenus sont positifs et légèrement au-dessus du zéro ce qui permet de conclure que les élèves sont légèrement autodéterminés.

Tableau 5.7 Moyennes et écarts-types pour l'indice d'autodétermination par types de participation

Types de participation	Nombre de participants	Moyennes	Écart types
Élèves jouant au football	57	2,25	3,37
Élèves faisant partie des équipes sportives de l'école	68	2,33	3,60
Élèves participant aux activités parascolaires non-sportives	29	3,82	3,49
Élèves participant à des activités physiques hors de l'école	25	2,61	4,04
Autres élèves	113	1,33	3,58
Total	292	2,10	3,63

Le quatrième objectif de la recherche était de décrire la motivation des élèves en fonction du type de participation. La même démarche statistique utilisée pour les scores de sentiment d'appartenance a été appliquée à l'indice d'autodétermination.

Puisque le test de Levene n'est pas significatif, il est possible de supposer l'égalité des variances pour l'ANOVA. Le résultat de l'ANOVA qui compare les moyennes des scores de l'indice d'autodétermination selon les différents types de participation est aussi significatif ( $p = 0,014$ ) (Tableau 5.8).

Tableau 5.8 Degrés de liberté, F et signification de l'analyse de variance à un facteur pour l'indice d'autodétermination

	ddl1	ddl2	F	Sig.
Intergroupes (combiné)	4	287	3,202	0,014

Tout comme pour le sentiment d'appartenance, les mêmes quatre contrastes ont été vérifiés. Ces contrastes démontrent que la motivation des participants aux activités parascolaires toutes catégories confondues est plus élevée que la motivation des élèves qui ne participent à aucune activité parascolaire ( $p = 0,001$ ) (Tableau 5.9).

Tableau 5.9 Signification des contrastes par variable et par type de participation pour l'indice d'autodétermination

Contraste	Sig. (bilatéral)
FOOT vs AUT	0,115
FOOT vs PSP	0,900
FOOT + PSP vs SPHE	0,690
FOOT + PSP + PNSP vs AUT	0,001

### 5.2.3 Lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation

Une régression linéaire hiérarchique a permis d'atteindre le cinquième objectif de la recherche soit de décrire le lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation en fonction du type de participation. Cette régression linéaire avait comme variable dépendante l'IAD et comme variable indépendante le score global sentiment d'appartenance trois blocs d'analyse (Tableau 5.10) ont été faits pour cette régression linéaire hiérarchique; le bloc 1 pour décrire le lien entre les deux variables et les blocs 2 et 3 pour déterminer si le type de participation des participants pouvait influencer ce lien. Ainsi, le bloc 2 permet de comparer ce lien pour deux groupes de participants, soit



les élèves qui sont inscrits à des activités parascolaires et ceux qui ne le sont pas. Le bloc 3, permet de comparer ce même lien selon un regroupement différent, soit d'une part, les élèves qui sont inscrits au football et d'autre part, tous les autres participants à l'étude.

Tableau 5.10 Séparation de l'échantillon selon les 3 blocs d'analyse

Numéro du bloc	Séparation de l'échantillon
1	Aucune
2	Parascolaire <sup>1</sup> vs Non parascolaire <sup>2</sup>
3	FOOT vs tous les autres élèves

<sup>1</sup>Parascolaire = Élèves jouant au football (FOOT); Élèves faisant partie des équipes sportives de l'école(PSP); Élèves participant aux activités parascolaires non-sportives (PNSP)

<sup>2</sup> Non parascolaires : Élèves participant à des activités physiques hors de l'école (SPHE); Autres élèves (AUT)

Les résultats de la régression linéaire hiérarchique (Tableau 5.11) démontrent que le sentiment d'appartenance est lié à l'auto-détermination ( $p < 0,001$ ), mais que cette relation n'est pas influencée par le type d'activité pratiqué.

Tableau 5.11 Régression linéaire en 3 blocs sur l'indice d'auto-détermination

	Bloc 1				Bloc 2				Bloc 3			
	B	$\beta$	t	Sig.	B	$\beta$	t	Sig.	B	$\beta$	t	Sig.
Constante	-8,232		-8,153	p<0,001	-7,762		-5,016	p<0,001	-6,543		-2,651	0,008
Sent. d'appartenance	0,161	0,521	10,404	p<0,001	0,153	0,498	-5,016	p<0,001	0,0131	0,425	3,615	p<0,001
Parascolaire <sup>1</sup>	-	-	-	-	-0,985	-0,136	-0,468	p=0,640	-	-	-	-
Interaction Parascolaire	-	-	-	-	0,016	0,140	0,502	p=0,616	-	-	-	-
FOOT	-	-	-	-	-	-	-	-	-2,154	-0,236	-0,795	0,427
Interaction FOOT	-	-	-	-	-	-	-	-	0,038	0,286	0,945	0,345
R <sup>2</sup>	0,272 F(1,290) = 108,249 p<0,001				0,272 F(3,288) = 35,959 p<0,001				0,276 F(3,288) = 36,536 p<0,001			
$\Delta R^2$					0,001 F(2,288) = 0,136 p=0,873				0,004 F(2,288) = 0,766 p=0,466			

<sup>1</sup>Parascolaire = Élèves jouant au football (FOOT); Élèves faisant partie des équipes sportives de l'école (PSP); Élèves participant aux activités parascolaires non-sportives (PNSP)

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION

Ce chapitre commencera par un retour sur les cinq objectifs principaux de cette recherche soit : mesurer le sentiment d'appartenance des élèves à leur école, décrire le sentiment d'appartenance des élèves en fonction du type de participation mesurer la motivation des élèves, mesurer la motivation des élèves, décrire la motivation des élèves en fonction du type de participation et décrire le lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation. Ces objectifs ont été atteints en sondant 292 élèves avec le Psychological Sense of School Membership (PSSM), l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) et un questionnaire permettant d'identifier les différents types de participation parascolaire des élèves. Finalement, ce chapitre se terminera par les limites de l'étude et des propositions de pistes de solution à appliquer pour les écoles.

#### 6.1 Description du sentiment d'appartenance en fonction du type de participation

Les résultats démontrent que le sentiment d'appartenance des élèves qui participent aux activités parascolaires sportives ou non est plus élevé que celui des élèves qui ne participent à aucune activité parascolaire. De plus, le sentiment d'appartenance est plus élevé chez les joueurs de football que chez les élèves qui ne participent à aucune activité parascolaire. Ces résultats concordent avec ceux de Blomfield et Barber (2010) qui avaient remarqué que la participation parascolaire était liée au sentiment d'appartenance des élèves. Ce lien est aussi conséquent avec l'étude de Kristjansson,

Sigfusdottir, Allegrante et Helgason (2009) qui établissait un lien positif entre la pratique d'activité physique et la satisfaction à l'école ce qui peut ressembler au sentiment d'appartenance chez une population d'élèves islandais. Ce lien est conséquent et non similaire à l'étude mentionnée précédemment puisque la pratique d'activité physique inclurait donc la participation à une équipe de football et la satisfaction à l'école pourrait être englobée dans le sentiment d'appartenance.

Tel qu'expliqué par St-Amand (2016) afin de créer un sentiment d'appartenance à l'école, l'élève doit développer des relations sociales positives; des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié. Ainsi, il est peu surprenant que les élèves qui font partie de l'équipe de football et ceux qui font partie des activités parascolaires toutes catégories confondues aient développé un sentiment d'appartenance plus élevé. En effet, la fréquence des entraînements, l'atmosphère qui entoure les parties de football en saison régulière et lors des séries éliminatoires est généralement porteuse de relations sociales positives et d'encouragements, entre autres. C'est aussi vrai pour les élèves qui participent aux activités parascolaires toutes catégories confondues, les nombreuses rencontres et les événements liés à ces activités offrent aussi l'opportunité de créer des relations sociales positives.

## 6.2 Description de la motivation en fonction du type de participation

Les résultats démontrent que la motivation des élèves qui participent aux activités parascolaires toutes catégories confondues est plus élevée que la motivation des élèves qui ne participent à aucune activité parascolaire. Les résultats concordent avec ceux de plusieurs autres études. Tout d'abord Anderson (2010) remarquait que certains athlètes universitaires présentent un haut profil motivationnel.

Aussi, la recherche de Houari (2019) mentionnait que les enseignants d'élèves du secondaire inscrits dans un programme sport-études percevaient que ces élèves étaient plus motivés que les autres élèves. Ce contexte de sport-études est similaire à celui des élèves sondées lors de la présente étude puisque les deux types d'élèves ont du temps prévu à leur horaire de cours pour pratiquer leur sport et que ces deux études ont été réalisées au Québec. Il est important de mentionner que le contexte de sport-études de l'étude de Houari (2019) diffère de celui des élèves de la présente étude puisqu'il inclut aussi des élèves qui ne représentent pas leur école lors des compétitions. Une des explications proposées par ce chercheur est que le contexte de sport-études motiverait de façon intrinsèque les élèves entre autres par des défis académiques que les élèves se donnent. Le contexte de sport-études motiverait aussi de façon extrinsèque les élèves puisqu'il vient avec des attentes académiques élevées à atteindre pour rester dans le programme, la présence et l'implication plus grande des parents des élèves inscrits au programme sport-études.

Ces résultats sont aussi conséquents avec ceux de Van Etten, Pressley, McInerney et Liem (2008) qui soulignent une influence du sport sur la motivation académique chez une population d'étudiants universitaires.

Finalement, les résultats de la présente étude sont complémentaires à l'étude de Rees et Howell (1990) qui conclut que le football scolaire de niveau secondaire américain augmentait la valeur des accomplissements académiques aux yeux des joueurs.

### 6.3 Description du lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation

Les résultats démontrent que le sentiment d'appartenance est lié à la motivation pour tous les élèves de l'étude. Ces résultats sont similaires à ceux de Freeman, Anderman et Jensen (2007) qui remarquaient que le sentiment d'appartenance était lié à la

motivation intrinsèque chez des étudiants universitaires de première année fréquentant une université publique américaine. Les résultats de la présente étude sont très semblables à ceux de Goodenow (1993) qui avait aussi remarqué un lien entre le sentiment d'appartenance mesuré par le questionnaire PSSM et la motivation générale chez des élèves âgés de 12 à 16 ans. De plus, Goodenow et Grady (1993) remarquaient un lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation académique chez des élèves âgés de 12 à 16 ans. Finalement, les résultats concordent avec ceux de Battistich, Solomon, Kim, Watson, et Schaps (1995) qui remarquaient un lien entre le sentiment de communauté d'école et la motivation chez les élèves de 8 à 11 ans.

Le cadre théorique du sentiment d'appartenance explique que les élèves qui ont des relations sociales positives et des rapports sociaux empreints d'encouragements apprécient généralement leur école. Il est possible que cette appréciation de leur école contribue à une plus grande motivation.

Il est possible que ce lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation observé pour tous les élèves de cette étude et non uniquement aux joueurs de football soit expliqué par les excellentes performances des équipes de football des écoles de la présente étude, comme démontré par Bowen et Greene (2012), les écoles qui ont obtenu les meilleurs taux de diplomation sont les écoles dont les équipes de football ont le mieux performé.

Comme présenté lors de la revue de la littérature le taux de diplomation découle du sentiment d'appartenance et de la motivation. Il est possible que le sentiment d'appartenance soit élevé dans ces écoles ce qui pourrait amener une motivation plus élevée que la moyenne dans ces deux écoles.

#### 6.4 Limites

La présente étude comporte deux limites. D'abord l'échantillon est formé uniquement d'élèves provenant de deux écoles privées. Ainsi, une étude dans le contexte de l'école publique pourrait apporter un éclairage plus complet sur le phénomène. La deuxième limite concerne le contexte de cette étude : le football. Les résultats démontrent les liens entre la motivation, le sentiment d'appartenance et la participation surtout chez les garçons. Une étude similaire serait nécessaire pour connaître ces mêmes liens dans un contexte de sport scolaire regroupant majoritairement des filles.

#### 6.5 Pistes d'interventions

À la lumière des résultats obtenus par cette étude, trois pistes d'interventions s'offrent aux écoles afin d'améliorer le sentiment d'appartenance et la motivation de leurs élèves masculins : le développement d'activités parascolaires, la création d'équipes sportives représentant l'école et le rayonnement des équipes sportives représentant l'école.

La première piste d'intervention serait d'offrir une panoplie d'activités parascolaires afin que chaque élève trouve une activité qui lui convient. De plus, si on veut contribuer à la motivation des garçons, ce programme d'activités parascolaires devrait comporter plusieurs activités sportives (Im *et al.*, 2016). Puisque la participation parascolaire est liée au sentiment d'appartenance qui est à son tour lié à la motivation, il est plausible d'espérer que ces activités sportives parascolaires aient un impact sur la motivation des garçons.

Deuxièmement, afin de contribuer au développement du sentiment d'appartenance à l'école et indirectement à la motivation, la mise en place d'équipes sportives représentant l'école semble recommandée. En effet, les participants à la présente étude

qui faisaient partie de l'équipe de football ont un haut sentiment d'appartenance à leur école.

Troisièmement, il serait judicieux de faire rayonner les activités des équipes sportives qui représentent l'école auprès de la communauté de l'école en encourageant les élèves et les autres intervenants de l'école à assister aux parties. Ce rayonnement pourrait créer chez les élèves-athlètes de ces équipes sportives des relations sociales positives; des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié ce qui peut favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école (St-Amand, 2016).



## CONCLUSION

Les objectifs de cette recherche étaient de mesurer le sentiment d'appartenance à leur école et la motivation des élèves, décrire le sentiment d'appartenance et la motivation en fonction du type de participation et décrire le lien entre le sentiment d'appartenance et la motivation en fonction du type de participation.

Ces objectifs ont été atteints en questionnant 292 élèves de 4e et 5e secondaire provenant de deux écoles secondaires privées du Québec. Ces élèves ont été questionnés sur leur motivation, leur sentiment d'appartenance et leurs pratiques d'activités parascolaires et d'activités physiques.

Les résultats démontrent que le sentiment d'appartenance et la motivation des élèves qui participent aux activités parascolaires sportives et non-sportives sont plus élevés que la motivation des élèves qui ne participent à aucune activité parascolaire. De plus, les résultats indiquent aussi que le sentiment d'appartenance est plus élevé chez les joueurs de football que chez les élèves qui ne participent à aucune activité parascolaire. Finalement, les résultats illustrent que le sentiment d'appartenance est lié à la motivation pour tous les élèves de l'étude.

Comme mentionné précédemment, la présente étude comporte deux limites d'abord l'échantillon est formé uniquement d'élèves provenant de deux écoles privées secondaires et la deuxième limite concerne les résultats de cette recherche qui sont obtenus dans un contexte de football au secondaire. Ces deux limites font que les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population.

Les résultats obtenus permettent de mieux comprendre les liens entre la motivation, le sentiment d'appartenance et la participation aux activités parascolaires pour les garçons participant à une équipe de football. Une meilleure compréhension des types de participation qui peuvent amener des différences sur ces liens peut contribuer à la réussite et la persévérance des garçons puisque la participation parascolaire est liée au sentiment d'appartenance et à la motivation, qui sont liés à de meilleurs résultats académiques, une meilleure réussite scolaire et ultimement un meilleur taux de diplomation et de qualification.

Cette étude apporte aussi des nuances sur le type de participation et les différences que le type de participation peut amener sur la motivation et le sentiment d'appartenance. En d'autres mots, cette étude s'est attardée à vérifier si tous les types de participation parascolaire ont le même impact. On remarque que certains types de participation parascolaire sont liés au sentiment d'appartenance et à la motivation, tandis que d'autres non.

Cette étude contribue à la réflexion des gens qui prennent des décisions concernant la pertinence d'offrir des activités parascolaires diversifiées afin d'y attirer les élèves et ultimement de voir des retombées sur la réussite scolaire de ceux-ci. Cette étude permet aussi de rappeler la grande importance de maintenir des activités parascolaires déjà existantes et l'impact que celles-ci peuvent avoir au niveau académique chez les élèves y participant.

Il serait pertinent de reproduire cette étude auprès d'une plus vaste population, dans le secteur public d'éducation et dans un contexte de sport féminin. Cette étude n'est qu'un premier pas qui permet d'estimer les retombées académiques de la participation aux activités parascolaires. Dans le contexte actuel de l'éducation, les activités parascolaires pourraient se révéler un vecteur de changement bienvenu afin d'aider tous

les élèves peu importe l'âge, le sexe et le niveau scolaire à atteindre leur réussite académique.

ANNEXE A

SOLLICITATION PAR COURRIEL DES ÉCOLES

Bonjour,

Je me présente, Maxime Leblanc, étudiant à la maîtrise en éducation à l'UQAM. Je vous écris aujourd'hui pour obtenir votre collaboration pour mon étude : Lien entre la participation à une équipe sportive, la motivation scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école.

Le but de cette étude est de voir si la motivation des élèves ainsi que leur sentiment d'appartenance à leur école sont reliés à leur participation à une équipe de football. C'est pourquoi votre école a été sélectionnée. La collecte de données est réalisée par un questionnaire en ligne, anonyme, d'une durée d'environ 15 minutes qui peut être fait en classe (sans obligation) ou à la maison. Ce questionnaire s'adresse à tous les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire qu'ils soient membre ou non de l'équipe de football.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, votre rôle consistera à relayer un courriel de sollicitation aux élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire de votre école ainsi que deux courriels de rappel. Un courriel sera aussi à envoyer aux enseignants de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire leur demandant de présenter brièvement la recherche aux élèves et de les encourager à remplir en ligne le questionnaire. Je vous enverrai les courriels à transférer aux élèves et aux enseignants.

Si vous acceptez de participer à la recherche nous suivrons les étapes suivantes :

1. Je vous enverrai un formulaire de consentement que vous devrez lire, signer, numériser et me retourner par courriel [leblanc.maxime@live.ca](mailto:leblanc.maxime@live.ca)
2. Je vous enverrai le courriel faire suivre aux enseignants de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire afin qu'ils puissent encourager les élèves à participer à la recherche.
3. Je vous enverrai 3 courriels à faire suivre aux élèves à des moments précis : un courriel de sollicitation qui inclut le lien web du questionnaire et deux courriels de rappels à deux semaines d'intervalle.

4. Je vous enverrai aussi un courriel pour informer les parents des élèves que vous pourrez utiliser si vous le jugez nécessaire. Les élèves de 14 ans et plus n'ont pas besoin du consentement parental pour participer à l'étude.
5. Je vous enverrai une copie de mon mémoire de maîtrise.
6. Sur demande, je pourrai aussi vous remettre un bref rapport des résultats des élèves de votre école.

Ce projet de recherche a été approuvé par le Comité de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM.

Je suis disponible afin de répondre à vos questions.

Cordialement,

Maxime Leblanc

[leblanc.maxime@live.ca](mailto:leblanc.maxime@live.ca)

Étudiant à la maîtrise sous la direction de Johanne Grenier

## ANNEXE B

### ÉCHELLE DE MOTIVATION EN ÉDUCATION

### ATTITUDES FACE À L'ÉCOLE

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

#### *POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?*

---

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	1	2	3	4	5
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	1	2	3	4	5
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5
10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5
11. Parce que pour moi l'école c'est le "fun".	1	2	3	4	5
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	1	2	3	4	5
14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5

17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	1	2	3	4	5
18. Parce que j'aime me sentir "emporté(e)" par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es.	1	2	3	4	5
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles	1	2	3	4	5
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur(euse).	1	2	3	4	5
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5

27. Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.
- 1      2      3      4      5
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.
- 1      2      3      4      5
-

**CLÉ DE CODIFICATION****ÉMÉ-28 Secondaire**

- # 2, 9, 16, 23    **Motivation intrinsèque à la connaissance**
- # 6, 13, 20, 27    **Motivation intrinsèque à l'accomplissement**
- # 4, 11, 18, 25    **Motivation intrinsèque à la stimulation**
- # 3, 10, 17, 24    **Motivation extrinsèque - identifiée**
- # 7, 14, 21, 28    **Motivation extrinsèque - introjectée**
- # 1, 8, 15, 22    **Motivation extrinsèque - régulation externe**
- # 5, 12, 19, 26    **Amotivation**

ANNEXE C

PSYCHOLOGICAL SCALE OF SCHOOL MEMBERSHIP

### Version française du questionnaire PSSM

1= Tout à fait en désaccord 2= Plutôt en désaccord 3= Plus ou moins d'accord  
4= Plutôt d'accord 5= Tout à fait d'accord

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1) Je sens que je fais vraiment partie de mon école.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) Lorsque je fais quelque chose de bien, les gens le remarquent.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés ici.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) Les autres élèves de cette école prennent mes opinions au sérieux.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) La plupart des professeurs de l'école s'intéressent à moi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) Quelquefois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place ici.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) Dans cette école, il y a au moins un professeur ou un adulte avec qui je peux parler si j'ai un problème. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8) Dans cette école, les gens sont amicaux envers moi.	1	2	3	4	5
9) Dans cette école, les professeurs ne sont pas intéressés par les gens comme moi.	1	2	3	4	5
10) Je participe à plusieurs activités à l'école.	1	2	3	4	5
11) Je suis traité(e) avec autant de respect que les autres élèves.	1	2	3	4	5
12) Je me sens différent(e) de la plupart des autres élèves dans cette école.	1	2	3	4	5
13) Je peux réellement être moi-même dans cette école.	1	2	3	4	5
14) Dans cette école, les professeurs me respectent.	1	2	3	4	5
15) Les gens ici savent que je peux faire un bon travail.	1	2	3	4	5
16) J'aimerais pouvoir être dans une autre école.	1	2	3	4	5
17) Je me sens fier(e) d'être étudiant(e) dans cette école.	1	2	3	4	5

18) Les autres étudiant(e)s de cette école  
m'aiment comme je suis.

1      2      3      4      5



## ANNEXE D

### SÉQUENCE DE COURRIELS ENVOYÉS AUX ÉLÈVES

Premier courriel : Sollicitation :

Bonjour,

Suite à l'approbation de ta direction d'école, nous te sollicitons pour remplir un cours questionnaire portant sur ton sentiment d'appartenance à l'école, ta motivation scolaire et ta pratique d'activités parascolaires et non-parascolaires. Celui-ci se fera en moins de 15 minutes. Il ne comporte aucun risque et il se fait en ligne en cliquant sur le lien suivant : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/247515?lang=fr> .

Ce questionnaire sera disponible du 13 mai au 7 juin 2019.

Merci à l'avance de ta participation.

Maxime Leblanc

Responsable du projet de recherche

Deuxième courriel : 1<sup>er</sup> rappel :

Bonjour,

Si tu as rempli le questionnaire, je tiens à t'en remercier ta participation me permet de réaliser ma recherche de maîtrise.

Si tu n'as pas rempli le questionnaire ce courriel s'adresse à toi.

Nous te rappelons que les élèves de ton école ont été choisis pour remplir un cours questionnaire portant sur ton sentiment d'appartenance à l'école, ta motivation scolaire et ta pratique d'activités parascolaires et non-parascolaires. Celui-ci se fera en moins de 15 minutes. Il ne comporte aucun risque et il se fait en ligne en cliquant sur le lien suivant : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/247515?lang=fr> .

Ce questionnaire sera disponible du 13 mai au 7 juin 2019.

Merci à l'avance de ta participation.

Maxime Leblanc

Responsable du projet de recherche

Troisième courriel : 2<sup>e</sup> rappel :

Bonjour,

Si tu as rempli le questionnaire, je tiens à t'en remercier, ta participation me permet de réaliser ma recherche de maîtrise.

Si tu n'as pas rempli le questionnaire ce courriel s'adresse à toi. J'ai besoin, pour que ma recherche représente bien les élèves de ton école d'un maximum de participants.

Il s'agit d'un dernier rappel.

Nous te rappelons que c'est ta dernière chance de remplir un cours questionnaire portant sur ton sentiment d'appartenance à l'école, ta motivation scolaire et ta pratique d'activités parascolaires et non-parascolaires. Celui-ci se fera en moins de 15 minutes. Il ne comporte aucun risque et il se fait en ligne en cliquant sur le lien suivant : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/247515?lang=fr>.

Ce questionnaire sera disponible du 13 mai au 7 juin 2019.

Merci à l'avance de ta participation.

Maxime Leblanc

Responsable du projet de recherche

ANNEXE E

CERTIFICATS D'APPROBATION ÉTHIQUE

**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 2018) de l'UQAM.

Titre du projet:	Lien entre la participation à une équipe sportive, la motivation scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école.
Nom de l'étudiant:	Maxime LEBLANC
Programme d'études:	Maîtrise en kinanthropologie
Direction de recherche:	Johanne GRENIER

**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

Titre du projet: Lien entre la participation à une équipe sportive, la motivation scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école.

Nom de l'étudiant: Maxime LEBLANC

Programme d'études: Maîtrise en kinanthropologie

Direction de recherche: Johanne GRENIER

Objet : Modifications apportées au projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre demande de suivi continu et vous en remercie.

La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet.

Ces modifications concernent :

- La direction de recherche
- Les méthodes et procédures de recherche
- Le recrutement des personnes

Les membres du CERPE plurifacultaire vous offrent leurs meilleurs vœux de succès pour la réalisation de votre recherche.

Cordialement,



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

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:	Lien entre la participation à une équipe sportive, la motivation scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école.
Nom de l'étudiant:	Maxime LEBLANC
Programme d'études:	Maîtrise en kinanthropologie
Direction de recherche:	Johanne GRENIER

### 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





## BIBLIOGRAPHIE

- Abubakar, A., van de Vijver, F. J. R., Alonso-Arbiol, I., Suryani, A. O., Pandia, W. S., Handani, P., ... Murugumi, M. (2016). Assessing Sense of School Belonging Across Cultural Contexts Using the PSSM: Measurement and Functional Invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(4), 380-388. doi: 10.1177/0734282915607161
- Alkan, N. (2016). Psychological Sense of University Membership: An Adaptation Study of the PSSM Scale for Turkish University Students. *The Journal of Psychology*, 150(4), 431-449. doi: 10.1080/00223980.2015.1087373
- Anderson, C. M. (2010). *Linking Perceptions of School Belonging to Academic Motivation and Academic Achievement amongst Student Athletes: A Comparative Study between High-Revenue Student Athletes and Non-Revenue Student Athletes*. ProQuest LLC.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. et Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. [Self-esteem and school demobilization of adolescents.]. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(6), 435-440. doi: 10.1016/j.neurenf.2012.07.003
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. et Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658. doi: 10.3102/00028312032003627
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123. doi: <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/011772ar>
- Blomfield, C. et Barber, B. (2010a). Australian Adolescents' Extracurricular Activity Participation and Positive Development: Is the Relationship Mediated by Peer Attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 114-128.
- Blomfield, C. et Barber, B. (2010b). Australian Adolescents' Extracurricular Activity Participation and Positive Development: Is the Relationship Mediated by Peer Attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 114-128.
- Boily, R. (2002). *Étude descriptive longitudinale du sentiment d'appartenance envers l'école chez des élèves du secondaire des secteurs publics et privés*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

- Bowen, D. H. et Greene, J. P. (2012). Does Athletic Success Come at the Expense of Academic Success? *Journal of Research in Education*, 22(2). Récupéré de [http://media.wix.com/ugd/baaa29\\_e1ccfd6e285a4379bad11b2900774f33.pdf](http://media.wix.com/ugd/baaa29_e1ccfd6e285a4379bad11b2900774f33.pdf)
- Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95. doi: 10.2307/3090254
- Bugler, M., McGeown, S. P. et Clair-Thompson, H. S. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556. doi: 10.1080/01443410.2013.849325
- Carlson, D., Scott, L., Planty, M. et Thompson, J. (2005). *What Is the Status of High School Athletes 8 Years after Their Senior Year? Statistics in Brief. NCES 2005-303*. ED Pubs, P. Récupéré de <http://eric.ed.gov/?id=ED486466>
- Cheung, H. Y. (2004). Comparing shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 34-38. doi: 10.1007/BF03026277
- Cheung, H. Y. et Hui, S. K. F. (2003). Mainland immigrant and Hong Kong local students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, 4(1), 67-74. doi: 10.1007/BF03025553
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. et Hayenga, A. O. (2009). Within-Year Changes in Children's Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations: Contextual Predictors and Academic Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1981). *Curiosity and Self-Directed Learning: The Role of Motivation in Education*. Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=ED206377>
- Deci, E. et Ryan, R. (1990). *A Motivational Approach to Self: Integration in Personality* (vol. 38). (s. l. : n. é.).
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS - 3rd Edition* (3<sup>e</sup> éd.). United Kingdom : Sage Publications.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. et Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274. doi: 10.1006/ceps.1995.1017
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). (s. l.) : Chenelière Éducation.
- Fox, C. K. B.-A., DaheiaNeumark-Sztainer, DianneWall, Melanie. (2010). Physical Activity and Sports Team Participation: Associations With Academic Outcomes in Middle School and High School Students. *Journal of School Health*, 80(1), 31-37. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00454.x
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335, Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 325 Chestnut Street Suite 800, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Fax: 215-625-2940; Web site: <http://www.tandf.co.uk/journals>.

- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular Participation and Academic Outcomes: Testing the Over-Scheduling Hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295-306, Springer. 233 Spring Street, New York, NY 10013. Tel: 800-777-4643; Tel: 212-460-1500; Fax: 212-348-4505; e-mail: service-ny@springer.com; Web site: <http://www.springerlink.com>.
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2006a). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146, Psychology Press. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 325 Chestnut Street Suite 800, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Fax: 215-625-2940; Web site: <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2006b). Is Extracurricular Participation Associated with Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713, American Psychological Association. Journals Department, 750 First Street NE, Washington, DC 20002-4242. Tel: 800-374-2721; Tel: 202-336-5510; Fax: 202-336-5502; e-mail: order@apa.org; Web site: <http://www.apa.org/publications>.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. et Jensen, J. M. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Gardner, M., Roth, J. et Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44(3), 814-830. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.814
- Gardner, M., Roth, J. et Brooks-Gunn, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental Psychology*, 45(2), 341-353. doi: 10.1037/a0014063
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. doi: 10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X
- Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1). Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/eric/docview/1299992482/citation/FB5B9332DC02496CPQ/1>
- Grouzet, F. M. E., Otis, N. et Pelletier, L. G. (2006). Longitudinal Cross-Gender Factorial Invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(1), 73-98. doi: 10.1207/s15328007sem1301\_4

- Houari, Y. (2019). *Perceptions d'enseignants quant à la motivation d'élèves inscrits à un programme sport-études* (Maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/12829/1/M16191.pdf>
- Im, M. H., Hughes, J. N., Cao, Q. et Kwok, O. (2016). Effects of Extracurricular Participation During Middle School on Academic Motivation and Achievement at Grade 9. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1343-1375. doi: 10.3102/0002831216667479
- Knifsend, C. A. et Graham, S. (2012). Too Much of a Good Thing? How Breadth of Extracurricular Participation Relates to School-Related Affect and Academic Outcomes During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389. doi: 10.1007/s10964-011-9737-4
- Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D. et Allegrante, J. P. (2010). Health Behavior and Academic Achievement among Adolescents: The Relative Contribution of Dietary Habits, Physical Activity, Body Mass Index, and Self-Esteem. *Health Education & Behavior*, 37(1), 51-64, SAGE Publications. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320. Tel: 800-818-7243; Tel: 805-499-9774; Fax: 800-583-2665; e-mail: journals@sagepub.com; Web site: <http://sagepub.com>.
- Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., Allegrante, J. P. et Helgason, A. R. (2009). Adolescent Health Behavior, Contentment in School, and Academic Achievement. *American Journal of Health Behavior*, 33(1), 69-79, PNG Publications. P.O. Box 4593, Star City, WV 26504-4593. Tel: 304-293-6988; Fax: 304-594-0570; Web site: <http://www.ajhb.org/subscription.htm>.
- Lipscomb, S. (2007). Secondary School Extracurricular Involvement and Academic Achievement: A Fixed Effects Approach. *Economics of Education Review*, 26(4), 463-472, Elsevier. 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887-4800. Tel: 877-839-7126; Tel: 407-345-4020; Fax: 407-363-1354; e-mail: usjcs@elsevier.com; Web site: <http://www.elsevier.com>.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D. et Farmer, T. W. (2003). *Promoting Interpersonnal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation.pdf*. Récupéré de <http://psycnet.apa.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/journals/edu/95/2/409.pdf>
- Mahoney, J. L. et Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. doi: 10.1037/0012-1649.33.2.241
- Mahoney, J. L. et Vest, A. E. (2012). The Over-Scheduling Hypothesis Revisited: Intensity of Organized Activity Participation during Adolescence and Young Adult Outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 409-418, Wiley-Blackwell. 350 Main Street, Malden, MA 02148. Tel: 800-835-6770; Tel: 781-388-8598; Fax: 781-388-8232; e-mail: cs-journals@wiley.com; Web site: <http://www.wiley.com/WileyCDA/>.

- Martin, A. J. (2003). Boys and Motivation. *Australian Educational Researcher*, 30(3), 43-65.
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2017). Taux de décrochage. Dans *Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/taux-de-decrochage/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Tableau 2 – Résultats aux épreuves uniques, selon certaines variables, de 2011 à 2015*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2015/tableau-2/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Tableau 3 – Résultats aux épreuves uniques par région administrative, ensemble des régions et secteurs public et privé, pour la session de juin 2015*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2015/tableau-3/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017c). *Tableau 6 – Résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 2015, par organisme scolaire*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2015/tableau-6/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Moyenne et taux de réussite aux épreuves ministérielles uniques en 4e et 5e année du secondaire | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/moyenne-et-taux-de-reussite-aux-epreuves-ministerielles-uniques-en-4e-et-5e-annee-du-secondaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019a). Diplomation et qualification au secondaire édition 2019. Dans *Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019b). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/>
- Morrow, J. A. et Ackermann, M. E. (2012). Intention to Persist and Retention of First-Year Students: The Importance of Motivation and Sense of Belonging. *College Student Journal*, 46(3), 483-491.
- Rees, C. R. et Howell, F. M. (1990). Do high school sports build character? A quasi-experiment on a national sample. *Social Science Journal*, 27(3), 303.

- Rees, D. I. et Sabia, J. J. (2010). Sports Participation and Academic Performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Economics of Education Review*, 29(5), 751-759, Elsevier. 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887-4800. Tel: 877-839-7126; Tel: 407-345-4020; Fax: 407-363-1354; e-mail: usjcs@elsevier.com; Web site: <http://www.elsevier.com>.
- Ricard, N. C. et Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.12.003
- St-Amand, J. (2016). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14049>
- St-Amand, J., Bowen, F. et Lin, T. W. J. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. (French). *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-32.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. doi: 10.1207/S15327752JPA8001\_18
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. et Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94. doi: 10.1123/jsep.30.1.75
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale.]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. doi: 10.1037/h0079855
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. et Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1003. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Van Etten, S., Pressley, M., McInerney, D. M. et Liem, A. D. (2008). College seniors' theory of their academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 812-828. doi: 10.1037/0022-0663.100.4.812
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157. doi: 10.2307/1585904
- You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I. et Boman, P. (2011). Examination of the Latent Structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 225-237. doi: 10.1177/0734282910379968