UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RÔLE DE LA PASSION POUR UNE ACTIVITÉ PARASCOLAIRE DANS LE FONCTIONNEMENT SCOLAIRE À L'ADOLESCENCE

THÈSE DE SPÉCIALISATION
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU BACCALAURÉAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
LAETITIA GENDRON

SOUS LA SUPERVISION DE
MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU, PH.D.
ET
CATHERINE CIMON-PAQUET, M.SC.

30 AVRIL 2023

Remerciements

J'aimerais remercier toutes les personnes qui m'ont aidée dans l'accomplissement de cette thèse de spécialisation.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma superviseure, Marie-Hélène Véronneau, pour son encadrement tout au long du processus. Je suis reconnaissante pour le soutien que vous m'avez offert. Votre disponibilité, vos conseils et vos connaissances m'ont grandement aidé pour ce projet. Grâce à vous, j'ai fait de nombreux apprentissages qui me seront indispensables pour le restant de mon parcours en recherche. J'aimerais aussi remercier ma co-superviseure, Catherine Cimon-Paquet. Je suis infiniment reconnaissante pour ton soutien cette dernière année. Sans ta générosité, ta patience et ton envie de partager tes connaissances, mon parcours aurait été bien différent. Merci à vous deux d'avoir cru en moi et de m'avoir offert plein d'opportunités enrichissantes.

Merci aussi à tous les membres du LÉPSIS pour l'accueil et le soutien que vous m'avez offert. De plus, je tiens à remercier les professeur·e·s responsables du cours de thèse de spécialisation, François Richer et Sophie Gilbert.

J'aimerais également remercier mes amis et amies, qui m'écoutent et me soutiennent inconditionnellement. Un merci particulier à Justine pour notre amitié et l'entraide qu'on s'est offerte, j'ai bien hâte de continuer mon parcours à tes côtés. Pour terminer, je remercie ma famille et surtout mes parents qui ont toujours cru en moi. Votre écoute au quotidien a été essentiel à ma réussite.

Merci à tous et à toutes qui m'ont aidé de près ou de loin. J'en suis grandement reconnaissante.

Table des matières

Remerciements 2

Résumé 5

Introduction 6

Problématique 6

Le fonctionnement scolaire 6

Les activités parascolaires et le fonctionnement scolaire 8

Le modèle dualiste de la passion 9

Objectifs et hypothèses 11

Figure 1 12

Méthode 12

Personnes participantes 12

Procédure 13

Instruments de mesure 13

Indicateurs du fonctionnement scolaire 13

La passion 15

Variable de contrôle 15

Plan d'analyses 15

Résultats 16

Analyses préliminaires 16

Tableau 1 17

Tableau 2 18

Analyses principales 18

Figure 2 19

Discussion 19

Passion harmonieuse et fonctionnement scolaire 20
Passion obsessive et fonctionnement scolaire 22
Intercorrélations du modèle final 24
Forces, limites et pistes de recherches futures 24
Apports de l'étude 25
Conclusion 26
Bibliographie 27
ANNEXE A 31
Items pour la motivation scolaire autodéterminée 31
Items pour le risque décrochage 33
Items pour la passion 34
ANNEXE B 35
Approbation de la modification dans le projet de recherche 35

Résumé

Plusieurs études suggèrent que la pratique d'une activité parascolaire joue un rôle majeur dans la promotion d'un fonctionnement scolaire optimal à l'adolescence. Toutefois, selon l'angle étudié, les conséquences associées peuvent varier. En s'appuyant sur le modèle dualiste de la passion, cette étude se penche sur les retombées différentes associées aux types de passion développé pour une activité parascolaire. Il est possible, d'un côté, de développer une passion plus harmonieuse qui provient d'un désir de s'engager librement avec l'activité. De l'autre côté, le développement d'une passion obsessive chez un individu où l'activité entre en conflit avec les autres sphères de sa vie. Le but de cette étude est d'examiner les liens entre les types de passion pour une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire à l'aide de mesures positives (la motivation autodéterminée et le rendement scolaire) et négative (le risque de décrochage). Un modèle acheminatoire incluant 129 élèves de cinquième secondaire, permet de montrer un lien significatif entre le niveau de passion harmonieuse élevé pour une activité parascolaire et la motivation autodéterminée. Un lien significatif entre un niveau de passion obsessive élevé et un rendement scolaire plus faible est également corroboré. Ces résultats montrent l'importance de soutenir le développement d'une passion harmonieuse lorsqu'un·e élève développe un intérêt pour une activité parascolaire. De plus, cette étude permet d'approfondir notre compréhension de la relation entre la pratique d'une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire.

Mots-clés : loisir, passion, autodétermination, réussite scolaire, persévérance scolaire.

Introduction

Problématique

La réussite éducative durant l'adolescence est une tâche développementale cruciale. Un bon fonctionnement scolaire ouvre la porte à l'obtention d'un diplôme qui contribue à la stabilité d'emploi et du revenu à l'âge adulte, et par ricochet, une meilleure santé mentale et physique (Arpino et al., 2018 ; Ma & Pender, 2023). Il est d'intérêt d'en apprendre davantage sur les facteurs qui promeuvent un cheminement scolaire optimal à l'adolescence. Bien que les jeunes passent beaucoup de temps en classe durant cette période développementale, les activités que chacun entreprend à l'extérieur des cours doivent aussi être prise en compte. Plusieurs pratiquent des activités parascolaires comme le théâtre, l'athlétisme et les arts plastiques. De nombreuses études se sont intéressées au rôle de la pratique d'une activité parascolaire dans le fonctionnement scolaire des jeunes. Les conséquences associées au fonctionnement scolaire semblent, entre autres, varier selon le temps investi et le type d'activité pratiquée (Balaguer et al., 2020 ; Fredricks, 2012). Un autre élément important à considérer dans le rôle de l'activité parascolaire est la façon dont une personne s'engage et s'investit dans son activité. Lorsqu'un individu développe une passion pour une activité, celui-ci ressent une forte inclinaison pour celle-ci. Selon le modèle dualiste de la passion, une passion peut être engagée de façon harmonieuse lorsque l'individu s'investit librement dans son activité et que celle-ci est en équilibre avec les autres sphères de sa vie. Il est aussi possible d'avoir une passion plus obsessive où la personne se sent contrôlée par son activité et que celle-ci entre en conflit avec les autres parties de sa vie (Vallerand, 2015). À notre connaissance, les liens entre le type de passion pour une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire à l'adolescence ont rarement été examinés dans les écrits scientifiques (Ruiz-Alfonso & León, 2016 ; Vallerand, 2015). Cette étude vise donc à approfondir les connaissances existantes sur le rôle de la pratique d'une activité parascolaire à l'adolescence dans le fonctionnement scolaire, en considérant le type de passion développé.

Le fonctionnement scolaire

Le fonctionnement scolaire est un concept qui représente globalement l'adaptation d'un élève dans le milieu scolaire (Bélanger & Ratelle, 2020). Celui-ci peut être mesuré grâce à différents indicateurs positifs ou négatifs.

Motivation. L'un des indicateurs positifs bien connus du fonctionnement scolaire est la motivation. Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2020), la motivation est un concept multidimensionnel complexe ; ainsi, les comportements peuvent être motivés de différentes façons. Les formes de motivation se trouvent sur un continuum qui reflète des niveaux distincts d'autodétermination et permettent de définir la qualité de la motivation. De plus, ces différentes formes peuvent coexister chez un individu. Au niveau le plus élevé d'autodétermination se trouve la motivation intrinsèque. Elle émerge lorsque la personne a un intérêt inhérent pour une activité et qu'elle l'accomplit principalement pour le plaisir qu'elle en retire. En milieu scolaire, renforcer la forme intrinsèque peut soutenir l'apprentissage ancré dans le plaisir et le développement de soi (Ryan & Deci, 2020). Au milieu du continuum d'autodétermination se trouve la motivation extrinsèque qui se manifeste lorsqu'on entreprend une action afin d'atteindre un but. Une forme extrinsèque peut être plus autodéterminée lorsqu'une personne s'engage à cause de valeurs et de buts intériorisés importants pour elle. Toutefois, la motivation extrinsèque peut ne pas être autodéterminée lorsque l'activité est accomplie pour des raisons externes qui ne sont pas inhérentes à soi. Dans cette situation, l'élève vise des notes élevées, notamment, pour éviter la culpabilité ou dans le but d'obtenir la reconnaissance de ses parents. Le niveau le plus bas d'autodétermination est l'amotivation. Cette forme est présente lorsque la personne pense qu'il n'y a aucune raison particulière d'entreprendre une action. Un·e jeune pourrait, par exemple, avoir l'impression de perdre son temps à l'école. Les différentes formes, lorsque mesurées par questionnaire, peuvent être intégrées en une mesure continue de la motivation autodéterminée (Affuso et al., 2017). Ainsi, cette mesure permet de prendre en compte le fait qu'un élève peut être motivé de plusieurs façons pour une seule activité.

Lorsque les différentes formes de motivation sont mesurées chez un individu, on constate qu'une motivation autodéterminée favorise un rendement scolaire plus élevé (Affuso et al., 2017 ; Ryan & Deci, 2020). De plus, les élèves les plus à risque de décrocher à l'école ont des niveaux plus faibles de motivation autodéterminée (Alivernini & Lucidi, 2011 ; Vallerand et al., 1997). Il est pertinent de mentionner que les filles présentent généralement des niveaux autodéterminés plus élevés envers l'école que les garçons (Guay et al., 2015).

Rendement. Le rendement scolaire, soit l'évaluation des apprentissages, constitue un autre indicateur positif du fonctionnement scolaire. Le rendement est fréquemment

opérationnalisé en calculant une moyenne des résultats scolaires dans les cours de base du programme (Voyer & Voyer, 2014). Des notes élevées sont généralement nécessaires pour terminer ses études et ensuite accéder aux études postsecondaires de son choix. Le rendement au secondaire prédit d'ailleurs le niveau d'éducation atteint à l'âge adulte (Alivernini & Lucidi, 2011). Selon une méta-analyse rapportant les différences de genre dans le rendement, les filles à l'adolescence ont généralement des notes plus élevées que les garçons (Voyer & Voyer, 2014).

Risque de décrochage. Le risque de décrochage est un indicateur négatif du fonctionnement scolaire. Le décrochage scolaire se définit par la sortie d'un ou une élève de l'école sans avoir obtenu un diplôme ou une qualification. L'obtention d'un diplôme ou d'une qualification est, entre autres, associée à un revenu plus élevé, à un plus faible risque de chômage et à des habitudes de vie associées à une meilleure santé (Arpino et al., 2018 ; Ma & Pender, 2023). De la sorte, le risque de décrochage est un indicateur notable de la réussite éducative à l'adolescence (Janosz et al., 2007). Certains des facteurs de risque du décrochage sont, par exemple, le retard et le désengagement scolaires. Ceux-ci sont des prédicteurs établis du risque de décrochage, entre autres, grâce à l'étude de Janosz et ses collègues (2007). Au Québec, le taux annuel de décrochage est plus élevé chez les garçons que chez les filles (Ministère de l'Éducation, 2022).

Ces trois mesures du fonctionnement scolaire (motivation, rendement, risque de décrochage) sont toutes associées à l'obtention d'un diplôme et à la réussite éducative (Alivernini & Lucidi, 2011 ; Vallerand et al., 1997). Rappelons qu'à l'âge adulte, un diplôme est lié à plusieurs retombées positives telles que des niveaux plus élevés de bien-être, des comportements liés à la santé et un statut socioéconomique plus élevé (Ma & Pender, 2023). Ainsi, il est primordial d'examiner les éléments qui peuvent favoriser le fonctionnement scolaire dès l'adolescence. Un des facteurs d'intérêt de plusieurs études est le rôle de la pratique d'une activité parascolaire dans le fonctionnement scolaire des jeunes (Balaguer et al., 2020 ; Behtoui, 2019 ; Thouin et al., 2022).

Les activités parascolaires et le fonctionnement scolaire

Les activités parascolaires se déroulent à l'école hors des heures de classe. Celles-ci peuvent être, par exemple, des activités physiques, culturelles ou communautaires. De nombreuses études suggèrent que les activités parascolaires peuvent aider le fonctionnement scolaire à l'adolescence (Balaguer et al., 2020 ; Behtoui, 2019 ; Thouin et al., 2022). La pratique

d'une activité valorisée par la personne dans l'environnement scolaire semble contribuer au plaisir d'apprendre et est, conséquemment, associée à de plus hauts niveaux de motivation scolaire autodéterminée (Denault & Guay, 2017). Plusieurs auteur·e·s suggèrent qu'à travers son accomplissement, la pratique d'une activité parascolaire offrent un support émotionnel et social positif constant à l'école. Par ricochet, ce support contribuerait à un rendement scolaire plus élevé et à un plus faible risque de décrocher (Behtoui, 2019 ; Thouin et al., 2022).

Cependant, certaines études indiquent que ces retombées peuvent varier selon l'angle étudié. Un exemple de cette fluctuation est le temps investi dans l'activité par semaine. Une augmentation du temps investi dans son activité est en général associée positivement au rendement scolaire et négativement au décrochage scolaire (Balaguer et al., 2020 ; Fredricks, 2012 ; Neely & Vaquera, 2017). Toutefois, certains jeunes ont possiblement une tendance à se surinvestir dans une ou plusieurs activités parascolaires. Ainsi, quelques études suggèrent qu'après un certain point, l'association positive entre le temps investi dans son activité et le fonctionnement scolaire diminue au lieu d'augmenter (Balaguer et al., 2020 ; Fredricks, 2012 ; Neely & Vaquera, 2017). Il est possible de penser qu'une personne qui passe trop de temps à pratiquer une activité parascolaire peut en venir à négliger ses études. En considérant cela, la façon d'aborder et de s'investir dans une activité peut conduire à des conséquences qui favorisent ou défavorisent le fonctionnement scolaire. En ce sens, il serait pertinent d'explorer la relation développée avec l'activité parascolaire. De considérer le type de passion que l'élève a pour son activité parascolaire peut aider à mieux comprendre la nature des associations entre la pratique d'une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire.

Le modèle dualiste de la passion

D'après le modèle dualiste de la passion (Vallerand, 2015), une passion pour une activité se caractérise par une forte inclination qui amène l'individu à vouloir investir son temps et son énergie de façon régulière et persistante dans cette activité. Pour être une passion, l'activité doit avoir de la valeur pour la personne. La passion doit permettre à l'individu de se définir à travers celle-ci et faire partie intégrale de son identité (Mageau et al., 2009). Par exemple, une personne qui adore le volley-ball en vient à s'identifier en partie comme un ou une athlète de volley-ball. La manière dont cette activité est intériorisée dans son identité peut déboucher à deux types d'engagement, soit une passion harmonieuse ou une passion obsessive. Ces deux types de

passion peuvent coexister et les niveaux de passion harmonieuse et obsessive peuvent varier selon l'individu (Bélanger & Ratelle, 2020).

Le processus menant à une passion harmonieuse viendrait d'une intériorisation autonome de l'activité dans son identité, soit d'un choix fait sans aucune contingence de l'environnement (Mageau et al., 2009 ; Vallerand, 2015). L'individu ne se sent pas obligé et choisit librement de s'engager ou non dans l'activité. Cela permet à la passion de s'harmoniser avec les autres sphères de la vie de l'individu, car la personne est en contrôle de son investissement envers l'activité. Une passion harmonieuse est associée à plusieurs conséquences positives. Les passions harmonieuses envers le sport, le travail ou les études sont liées positivement à des émotions agréables et négativement aux émotions désagréables vécues pendant et après la pratique de l'activité passionnante (Sverdlik et al., 2022 ; Vallerand, 2015). En conséquence, la passion harmonieuse est également associée au bien-être et à une meilleure satisfaction de vie (Ruiz-Alfonso & León, 2016 ; Sverdlik et al., 2022). Plusieurs avantages sont donc associés au développement d'une passion harmonieuse.

À l'opposé, la passion obsessive provient d'une intériorisation contrôlée de l'activité dans son identité. C'est-à-dire que ce type de passion émerge en raison de certaines contingences qui peuvent être internes, comme de laisser sa performance influencer son estime de soi. Cette intériorisation contrôlée peut aussi provenir de pressions externes de son entourage. Par exemple, la valorisation par les parents d'une activité spécifique est associée au développement d'une passion plus obsessive (Mageau et al., 2009). Ces contingences pourraient produire un sentiment d'obligation de pratiquer l'activité. Par conséquent, l'individu devient rigide dans la pratique de sa passion. Aussi, il serait plus difficile de se détacher de son activité et celle-ci entre alors en conflit avec les autres parties de sa vie. Une personne passionnée de manière obsessive par la peinture, par exemple, pourrait négliger le temps passé sur ses études ou avec sa famille et ses camarades pour s'investir dans sa peinture. Une passion plus obsessive est liée, entre autres, à davantage d'émotions désagréables au quotidien, tel que l'ennui et la culpabilité, et à des niveaux d'anxiété plus élevés (Sverdlik et al., 2022).

La majorité des études sur la passion dans le milieu scolaire examinent la passion envers ses études. Une passion harmonieuse envers ses études est liée à une motivation scolaire autodéterminée et à un rendement scolaire élevé (Bélanger & Ratelle, 2020 ; Ruiz-Alfonso & León, 2017). Or, considérant que les activités parascolaires peuvent jouer un rôle dans le

fonctionnement scolaire (Behtoui, 2019 ; Denault & Guay, 2017 ; Thouin et al., 2022), il serait pertinent d'étudier les associations entre le type de passion pour une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire. En effet, les conséquences positives d'une passion harmonieuse sur le bien-être et la santé mentale de l'individu, nonobstant l'activité passionnante, peuvent contribuer à un fonctionnement scolaire optimal (Sverdlik et al., 2022). Une étude de Rahimi et Vallerand (2021) examine le rôle du type de passion pour son activité favorite dans les émotions. Bien que l'activité favorite ne soit pas en lien avec les études, les auteur·e·s indiquent un lien entre un niveau élevé de passion harmonieuse et des émotions agréables élevées envers ses études. Ainsi, la passion harmonieuse d'une personne pour le théâtre, par exemple, et les émotions positives qui y sont rattachées peuvent transparaître dans son quotidien. Il est plus facile d'arrêter son activité pour se consacrer à autre chose sans éprouver d'émotion désagréable lorsque la passion est harmonieuse. Au contraire, un individu qui a une passion obsessive fait preuve de rigidité et tend à ressentir des émotions désagréables lorsqu'il n'est pas possible de pratiquer son activité (Mageau et al., 2009 ; Rahimi & Vallerand, 2021). De la sorte, les éléments caractéristiques de chacun des types de passion exprimés dans la pratique d'une activité parascolaire peuvent affecter le fonctionnement scolaire.

À notre connaissance, aucune des études ayant montré le rôle d'une passion dans le fonctionnement scolaire n'a été réalisée avec des élèves du secondaire. Une méta-analyse sur la passion dans le milieu de l'éducation dénote aussi que la plupart des études sur le sujet ont été réalisées auprès de personnes étudiantes à l'université (Ruiz-Alfonso & León, 2016). De la sorte, cette étude tente de répondre à la question suivante : est-ce que la passion harmonieuse et la passion obsessive pour une activité parascolaire contribuent de manière différente au fonctionnement scolaire à l'adolescence?

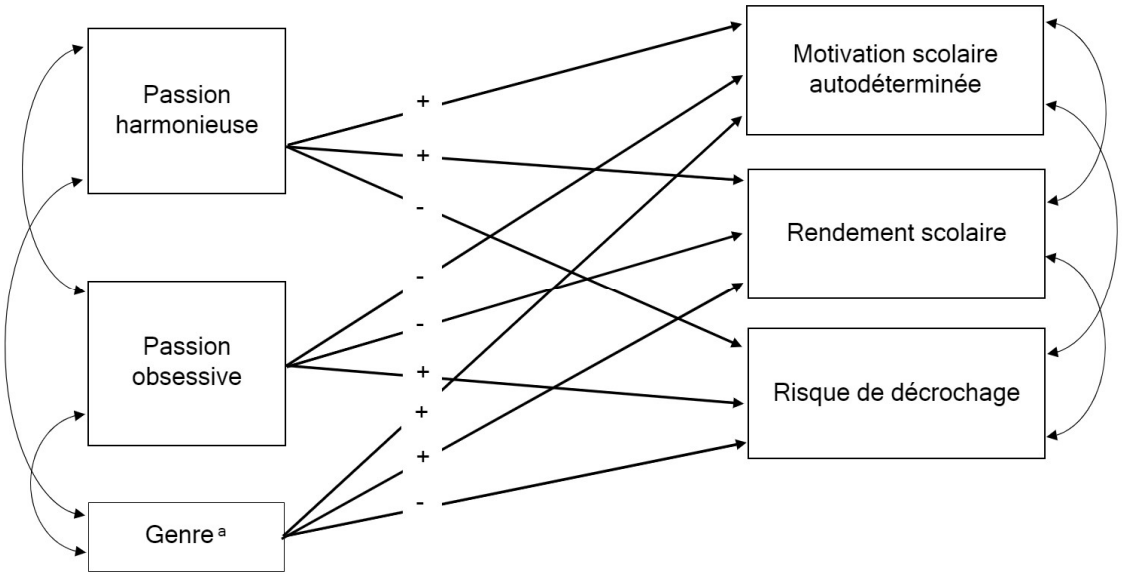
Objectif et hypothèses

L'objectif de cette étude est d'examiner les liens entre le degré de passion harmonieuse ou obsessive pour une activité parascolaire et certains indicateurs du fonctionnement scolaire à l'adolescence, tant positifs (la motivation autodéterminée et le rendement scolaire) que négatifs (le risque de décrochage). À la lumière des écrits scientifiques antérieurs, notre première hypothèse est que la passion harmonieuse est associée positivement à la motivation scolaire autodéterminée et au rendement et négativement au risque de décrochage. Notre seconde hypothèse est que la passion obsessive pour une activité parascolaire est liée négativement à la

motivation autodéterminée et au rendement et positivement au risque de décrochage. Les liens suggérés par nos hypothèses sont présentés à la Figure 1. Étant donné que le genre est associé dans la littérature à nos trois indicateurs du fonctionnement scolaire, l'étude l'inclut comme variable de contrôle dans le modèle.

Figure 1

Modèle des liens attendus dans la présente étude



Note. Il est attendu que les lignes continues soient des associations significatives où un signe positif représentent des liens positifs et un signe négatif, des liens négatifs.

[a] 1 = Garçon, 2 = Fille.

Méthode

Personnes participantes

L'échantillon comprend 129 élèves en cinquième secondaire, soit 87 filles et 42 garçons. La moyenne d'âge est de 17,19 ans (*ÉT* = 0,59). La plupart des personnes participantes (55 %) se considèrent comme caucasiennes, 10 % noires, 7 % hispaniques, 7 % arabes, 2 % asiatiques et 19 % mixtes ou d'une autre origine ethnique.

Les données quantitatives recueillies font partie d'un plus grand projet nommé *L'univers social des adolescents* qui s'intéresse à l'impact possible du contexte social sur le fonctionnement scolaire des jeunes. Le recrutement s'est déroulé dans deux écoles secondaires publiques francophones en banlieue de Montréal. La collecte de données de ce projet a eu lieu entre 2013 et 2015 et inclut de nombreuses mesures sur les relations parent-enfant, les relations

enseignant-élève, les relations parent-école, le fonctionnement scolaire et la santé mentale. La mesure de passion n'a été utilisée qu'en cinquième secondaire, c'est pourquoi les personnes participantes présentent seulement en troisième et quatrième secondaire n'ont pas été inclue dans cette étude. Les écoles participantes étaient caractérisées d'un indice de défavorisation élevé (Ministère de l'Éducation, 2015). Pour cette étude spécifiquement, seulement les élèves qui ont mentionné avoir une passion pour une activité parascolaire sont inclus·e·s. L'étude ne comporte pas d'autres critères d'inclusion.

Parmi les 129 élèves, nous avons obtenu le consentement de 114 personnes, ainsi que celui de leurs parents, afin que leur école nous donne accès à leurs bulletins scolaires. La gestion des données manquantes dans cette étude est effectuée avec un estimateur de maximum de vraisemblance (décrit ultérieurement). Le protocole de la présente étude est approuvé par le comité d'éthique institutionnel. À l'aide de lettres d'informations distribuées dans les écoles, le consentement libre et éclairé a été obtenu pour tous les élèves et leurs parents.

Procédure

Durant les heures de cours régulières, les élèves ont rempli un questionnaire en ligne d'une durée de 75 minutes dans le laboratoire informatique de l'école. Pendant la collecte de données, le corps enseignant était invité à quitter le local et des assistant·e·s de recherche étaient présents pour répondre aux questions des élèves au besoin. Pour les remercier de leur participation, les élèves ont reçu une entrée gratuite au cinéma.

Instruments de mesure

Les items présents dans le questionnaire rempli par les personnes participantes sont présentés dans l'annexe A.

Indicateurs du fonctionnement scolaire

Motivation scolaire autodéterminée. La motivation scolaire autodéterminée est évaluée à l'aide de l'Échelle de motivation en éducation (version études secondaires ; Vallerand et al., 1989). La version française du questionnaire est validée au Québec auprès de 4498 élèves du secondaire (*M* = 14,97 ans) (Guay et al., 2015 ; Vallerand et al., 1997). Dans le questionnaire, la question suivante est, tout d'abord, posée aux élèves : « Pourquoi vas-tu à l'école ? ». Ensuite, 28 items notés sur une échelle de Likert de 1 (*fortement en désaccord*) à 4 (t*out à fait d'accord)* sont présentés. La motivation intrinsèque est évaluée avec 12 items (α de Cronbach = 0,94 ; p. ex., *Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui*

m'intéressent). Trois autres sous-échelles regroupent ceux liés à la motivation extrinsèque (12 items ; α de Cronbach = 0,83) : la motivation identifiée (p. ex., *Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard*), la motivation introjectée (p. ex., *Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire*) et la régulation externe (p. ex., *Pour avoir un meilleur salaire plus tard*). La dernière sous-échelle comporte des questions concernant l'amotivation (4 items ; α de Cronbach = 0,79 ; p. ex., *Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école*).

Les différentes sous-échelles sont utilisées pour calculer un index global de la motivation autodéterminée qui suit le continuum de la théorie de l'autodétermination (Affuso et al., 2017 ; Vallerand et al., 1997). L'index est calculé en utilisant les pondérations suivantes pour les différentes sous-échelles : motivation intrinsèque, +2 ; motivation identifiée, +1 ; motivation introjectée, 0 ; régulation externe, -1 ; et amotivation, -2. Un score positif plus élevé reflète une motivation davantage autodéterminée. Cet index est utilisé dans de nombreuses études, portant notamment sur le fonctionnement scolaire (p. ex., Affuso et al., 2017).

Rendement scolaire. Cette variable est mesurée à l'aide d'une moyenne des résultats de fin d'année des élèves en français, en mathématiques et en anglais. Les résultats sont obtenus à partir des bulletins scolaires transmis par les écoles participantes.

Risque de décrochage. Le risque de décrochage est évalué à l'aide de l'indice de risque provenant de la Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP ; Janosz et al., 2007). Cet indice est composé de trois sous-échelles. La première mesure la perception de l'élève de sa compétence scolaire en français et en mathématique à l'aide de cette phrase : « *Au cours de cette année scolaire, au meilleur de ta connaissance, quelles sont tes notes moyennes en …* » L'échelle de réponse allait de 1 (*0 à 35 %*) à 13 (*96 % à 100 %*). Ensuite, le retard scolaire est mesuré avec une seule question (c.-à-d., *As-tu déjà doublé une année scolaire ?*). L'item est noté sur une échelle allant de 1 (*non)* à 4 (*trois années ou plus*). La troisième sous-échelle mesure l'engagement scolaire à l'aide de quatre items provenant du questionnaire de Mesure de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois (Le Blanc et al., 1996). Les deux premiers items (*Aimes-tu l'école ? À quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes ?*) sont notés sur une échelle de 1 à 4 (p. ex., *pas du tout important* à *très important*). Le troisième item (*Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?*) est noté sur une échelle de 1 (*cela ne me fait rien, ça ne me dérange*

pas) à 5 (*je veux terminer l'université*). Le quatrième item (*En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?*) est noté sur une échelle de 1 (*pas du tout*) à 5 (*je suis parmi les meilleurs*). L'alpha de Cronbach de la sous-échelle sur l'engagement est de 0,74. L'indice de risque de décrochage est calculé à l'aide des poids de régression de ces trois sous-échelles pour ensuite être représenté sur une échelle de 0 à 1. Un score se rapprochant de 1 indique un risque de décrochage élevé. Le questionnaire TEDP est validé auprès de plus de 35 000 élèves du secondaire ayant un âge entre 12 à 18 ans (Janosz et al., 2007).

La passion

La section du questionnaire concernant la passion pose en premier lieu aux élèves cette question : « Y a-t-il une activité que tu aimes faire à l'école en-dehors des heures de classe ? Cela peut être par exemple sur l'heure du midi ou après les cours en fin d'après-midi. » Si c'est le cas, les personnes participantes ont inscrit le nom de cette activité. Les élèves ayant identifié une activité parascolaire ont ensuite rempli les questions de la version abrégée de l'Échelle de passion en pensant à l'activité susmentionnée (Vallerand, 2015). Les items sont notés sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout en accord*) à 7 (*très fortement en accord*). Une sous-échelle de 3 items porte sur la passion harmonieuse (p. ex., *Mon activité est en harmonie avec les autres choses qui font partie de moi*). Une autre sous-échelle avec le même nombre d'items concerne la passion obsessive (p. ex., *J'ai l'impression que mon activité me contrôle*). Les alphas de Cronbach sont de 0,95 pour la sous-échelle de passion harmonieuse et de 0,81 pour la sous-échelle de passion obsessive. L'échelle présente une excellente validité convergente et divergente (Vallerand, 2015).

Variable de contrôle

Le genre est une mesure autorapportée par les élèves. Le genre des garçons a été codé 1 et les filles 2.

Plan d'analyses

Des analyses descriptives (moyenne, écart-type, étendue, vérification des scores extrêmes) et des corrélations bivariées entre les variables ont été réalisées avec le logiciel IBM SPSS (version 26). Les variables présentent une variabilité adéquate lorsqu'elles se distribuent normalement. Le genre est associé au fonctionnement scolaire selon les corrélations bivariées ; il a donc été ajouté au modèle final en tant que variable de contrôle. Un modèle acheminatoire a été

effectué à l'aide du *package* lavaan intégré au logiciel R 4.1.3 (R Core Team, 2022). Ce modèle statistique permet de déceler les liens possibles entre les deux types de passion et les indicateurs du fonctionnement scolaire. L'ajustement du modèle est estimé acceptable si la racine carrée moyenne de l'estimation (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA) est inférieure à 0,05, si l'indice de Tucker et Lewis (TLI) est supérieur ou égal à 0,95, si l'indice d'adéquation comparatif (*Comparative Fit Index*, CFI) est supérieur ou égal à 0,95 et si l'indice de chi carré est non significatif (Schreiber, 2017).

Résultats

Analyses préliminaires

Les patrons de données manquantes ont été examinés à l'aide du test de Little. Celui-ci indique que les données manquantes peuvent être estimées comme dues complètement au hasard (*Missing Completely at Random*, MCAR), X^2 (17) = 16,52, p = 0,49. Une grande majorité des données (89 %) sont complètes. Ainsi, afin de garder le maximum de puissance et pour ne pas retirer les élèves qui ont fourni une partie des informations nécessaires, les résultats d'analyse ont été ajustés en fonction du patron de données manquantes par le logiciel R grâce à l'utilisation de l'estimateur de maximum de vraisemblance avec information complète (*Full Information Maximum Likelihood*, FIML).

Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives pour toutes les variables. Tous les indices d'asymétrie se situent entre -2 et 2 et les indices d'aplatissement se trouvent entre -7 et 7 ; les variables peuvent donc être considérées comme ayant une distribution normale (Curran et al., 1996). L'échantillon est composé à 67,4 % de filles et 32,6 % de garçons. Des analyses de comparaison des moyennes (tests t) révèlent que le rendement scolaire chez les filles est significativement plus élevé que le rendement scolaire chez les garçons, t(112) = -2,41, p = 0,02 et que les garçons ont un niveau moyen de passion obsessive significativement plus élevé que celui des filles, t(127) = 2,87, p = 0,01. Les autres variables principales ne diffèrent pas selon le genre, tous les ps > 0,14.

Tableau 1

Statistiques descriptives pour toutes les variables

Variables	N	M(ÉT)	Étendue	Asymétrie	Aplatissement
Passion harmonieuse	129	5,83(1,35)	1,00 – 7,00	-1,50	2,54
Passion obsessive	129	3,42(1,78)	1,00 – 7,00	0,29	-0,80
Motivation scolaire autodéterminée	128	2,92(2,40)	-4,75 – 7,83	-0,67	0,26
Rendement scolaire	114	73,72(9,35)	38,00 – 93,33	-0,48	1,10
Risque de décrochage	129	0,25(0,20)	0,01 – 0,97	1,19	1,30
Genre (contrôle) [a]	129	1,67(0,47)	1,00 – 2,00	-0,75	-1,46

[a] 1 = Garçon , 2 = Fille.

Les analyses corrélationnelles bivariées entre les variables de l'étude sont présentées dans le Tableau 2. Pour ce qui est des variables principales, la passion harmonieuse est associée positivement à la motivation scolaire autodéterminée et le rendement scolaire est lié négativement à la passion obsessive. De plus, les passions harmonieuse et obsessive sont liées positivement. Comme attendu, le risque de décrochage est associé négativement à la motivation et au rendement scolaires. Toutefois, il n'y a aucun lien entre le risque de décrochage et la passion harmonieuse ou obsessive. Le risque de décrochage est tout de même inclus dans le modèle final étant donné son importance théorique dans le fonctionnement scolaire. De plus, un modèle multivarié peut parfois faire émerger des liens qui n'apparaissent pas dans des corrélations bivariées en raison d'un effet suppresseur.

Tableau 2

Corrélations bivariées entre toutes les variables

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Passion harmonieuse	—					
2. Passion obsessive	0,29***	—				
3. Motivation scolaire autodéterminée	0,20*	0,02	—			
4. Rendement scolaire	-0,11	-0,26**	0,16	—		
5. Risque de décrochage	-0,04	0,14	-0,29**	-0,69**	—	
6. Genre (contrôle) [a]	-0,01	-0,25**	0,13	0,22*	-0,11	—

[a] 1 = Garçon = 1, 2 = Fille.

*$p < 0,05$. **$p < 0,01$. ***$p < 0,001$.

Analyses principales

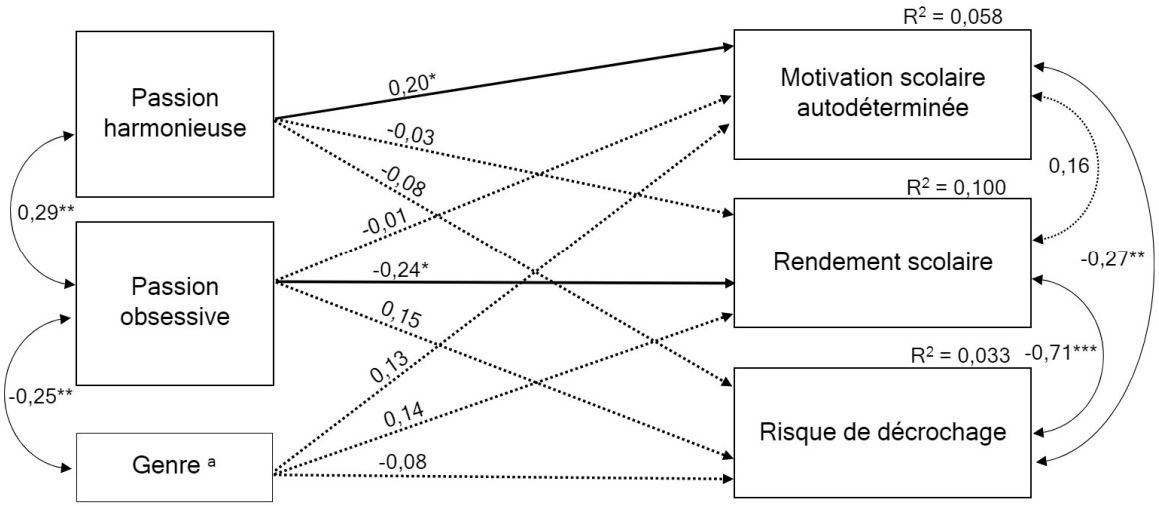
Les résultats du modèle final sont illustrés dans la Figure 2. Considérant que le modèle de la Figure 1 est saturé et que le lien entre le genre est le niveau de passion harmonieuse s'est avéré nul dans les corrélations bivariées, ce lien est contraint à zéro. Cela permet d'obtenir des indices d'ajustement interprétables. L'ajustement du modèle est excellent, X^2 (1) = 0,01 ; p = 0,95 ; TLI = 1,13 ; CFI = 1,00 ; RMSEA < 0,001. En contrôlant pour le genre, les résultats suggèrent qu'un niveau élevé de passion harmonieuse est associé à un niveau élevé de motivation scolaire autodéterminée, b = 0,20, p = 0,02. En revanche, le modèle indique que la passion harmonieuse n'a aucun lien significatif avec le rendement scolaire ni le risque de décrochage. De plus, un niveau élevé de passion obsessive chez l'élève est lié à un plus faible rendement scolaire, b = -0,24, p = 0,01, mais n'est pas significativement associé au risque de décrochage ni à la motivation scolaire autodéterminée. La variance expliquée du risque de décrochage est de 3,3 %, celle de la motivation scolaire autodéterminée est de 5,8 % et celle du rendement scolaire est de 10,0 %.

Pour ce qui est des intercorrélations, tel que présenté dans les corrélations bivariées, un niveau élevé de passion harmonieuse est lié à un niveau plus élevé de passion obsessive, b = 0,29, p = 0,001. La passion obsessive est associée négativement au genre masculin, b = -0,25, p = 0,005. Contrairement à ce qui est observé dans les corrélations bivariées et les tests t, le genre

n'est pas associé au rendement ni à aucune autre des mesures du fonctionnement scolaire dans le modèle final. Ainsi, en contrôlant pour le niveau de passion obsessive, les effets du genre ne semblent plus être considérables. En ce qui concerne les variables dépendantes, un risque de décrochage plus élevé est lié à une motivation autodéterminée plus faible, b = -0,27, p = 0,003 et un rendement scolaire plus faible, b = -0,71, p < 0,001.

Figure 2

Modèle final



Note. Les liens en pointillés sont estimés dans le modèle, mais non significatifs, p > 0,05.

[a] 1 = Garçon = 1, 2 = Fille.

X^2 (1) = 0,01 ; p = 0,95 ; TLI = 1,13 ; CFI = 1,00 ; RMSEA < 0,001.

$^{*}p$ < 0,05. $^{**}p$ < 0,01. $^{***}p$ < 0,001.

Discussion

Cette étude vise à examiner les liens entre le degré de passion harmonieuse ou obsessive pour une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire à l'adolescence à l'aide de mesures positives (le rendement et la motivation scolaires autodéterminée) et négative (le risque de décrochage). La première hypothèse est que la passion harmonieuse est liée à des retombées positives sur le plan du fonctionnement scolaire. Les résultats du modèle présentent un lien positif entre la passion harmonieuse et la motivation scolaire autodéterminée, ce qui concorde avec l'hypothèse. Toutefois, la passion harmonieuse n'est pas associée au rendement scolaire ni au décrochage scolaire, ce qui infirme une partie de la première hypothèse. La deuxième hypothèse est que la passion obsessive est associée à des conséquences négatives sur le

fonctionnement scolaire. Une association négative entre la passion obsessive et le rendement scolaire coïncide avec cette deuxième hypothèse. Cependant, les liens avec la motivation scolaire autodéterminée et le risque de décrochage ne sont pas significatifs. De la sorte, les résultats du modèle acheminatoire corroborent seulement partiellement chacune des hypothèses. La discussion ci-dessous explique en quoi ces résultats appuient le modèle dualiste de la passion (Vallerand, 2015) sur lequel les hypothèses de l'étude sont basées.

Passion harmonieuse et fonctionnement scolaire

Le premier lien significatif décelé par le modèle indique que la passion harmonieuse pour une activité parascolaire est positivement associée à la motivation scolaire autodéterminée. Peu d'études se sont intéressées à cette relation dans la littérature sur la pratique d'une activité parascolaire. Toutefois, une étude menée par Denault et Guay (2017) suggère une association positive entre la pratique d'une activité parascolaire et la motivation autodéterminée envers ses études. Les auteur·e·s s'expliquent ce lien en considérant que le plaisir procuré par une activité se déroulant dans l'environnement scolaire contribue aussi à ressentir un plaisir plus grand pour l'apprentissage et l'école en général. Cette explication concorde avec la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2020), étant donné que la motivation autodéterminée est associée à davantage de plaisir lié à l'école.

Les résultats de la présente étude suggèrent que la pratique d'une activité parascolaire passionnante peut augmenter la motivation autodéterminée envers l'école lorsqu'elle s'intègre de façon harmonieuse dans la vie de l'élève. Le lien entre la passion harmonieuse envers ses études et la motivation scolaire autodéterminée est montré dans quelques études (Ruiz-Alfonso & León, 2016, 2017 ; Stoeber, 2011). Toutefois, à notre connaissance, ce lien n'est pas examiné lorsque la passion est rattachée à une activité parascolaire. Selon le modèle dualiste de la passion (Vallerand, 2015), la passion harmonieuse découle d'une intériorisation autonome de l'activité. Une intériorisation autonome est, entre autres, liée à la réponse du besoin d'appartenance (Mageau et al., 2009). Pratiquer une activité passionnante en milieu scolaire peut ainsi contribuer à la satisfaction du besoin d'appartenance des jeunes à l'école et par ricochet, favoriser une motivation scolaire plus autodéterminée.

De plus, une passion harmonieuse contribue au bien-être et aux émotions positives (Sverdlik et al., 2022). Les émotions positives suscitées par une passion harmonieuse peuvent être transférables à différentes sphères de la vie. Comme explicité dans le contexte théorique, une

étude de Rahimi et Vallerand (2021) met en évidence un lien positif entre une passion harmonieuse envers son activité favorite, qui n'est pas en lien avec l'école, et des émotions positives liées à ses études. Par conséquent, on peut émettre l'hypothèse que les conséquences positives d'une passion harmonieuse pratiquée à l'école peuvent aisément teinter le rapport aux études. L'élève qui pratique une activité passionnante se déroulant à l'école peut possiblement développer des émotions plus positives liées à ses études et éprouver un plus grand plaisir et intérêt dans le contexte de ses études.

Cependant, au-delà de la motivation scolaire, le degré de passion harmonieuse pour une activité parascolaire ne semble pas prédire le rendement scolaire. Cela infirme donc une partie de la première hypothèse. Ces résultats ne concordent pas avec la littérature ayant trouvé un lien entre une passion harmonieuse envers ses études et un rendement scolaire plus élevé (Bélanger & Ratelle, 2020 ; Ruiz-Alfonso & León, 2016 ; Stoeber, 2011). Cependant, ces études sont composées de personnes étudiantes à l'université. Conséquemment, il est possible que ce lien ne ressorte pas à l'adolescence. Plus remarquables encore, les résultats de la présente étude ne peuvent être directement comparés à ces dernières, puisqu'elle examine spécifiquement la passion harmonieuse envers une activité parascolaire. Bien que cette étude n'ait pas observé de lien entre ces deux variables, une association entre la motivation et le rendement scolaire est fréquemment soulevé (Affuso et al., 2017 ; Ryan & Deci, 2020). De la sorte, il est possible qu'un lien indirect existe entre la passion harmonieuse et le rendement scolaire. C'est-à-dire, que le rôle positif de la passion harmonieuse dans la motivation autodéterminée pourrait, par ricochet, améliorer le rendement scolaire.

Un lien non significatif entre la passion harmonieuse pour une activité parascolaire et le risque de décrochage infirme aussi une partie de notre première hypothèse. Bien que la pratique d'une activité parascolaire est associée à un risque plus faible de décrocher selon d'autres recherches (Neely & Vaquera, 2017 ; Thouin et al., 2022), nos résultats divergents pourraient s'expliquer par le rôle plus marquant d'autres prédicteurs du risque de décrochage. Par exemple, le niveau d'éducation des parents et le désengagement scolaire sont des facteurs qui peuvent potentiellement mieux expliquer les variations dans le risque de décrochage que le type de passion pour une activité parascolaire (Janosz et al., 2007 ; Ma & Pender, 2023). De plus, de nombreux facteurs qui prédisent le décrochage scolaire s'établissent bien avant le cinquième

secondaire. Pour savoir si le type de passion pour une activité parascolaire est un prédicteur du risque de décrochage, il serait nécessaire d'étudier le type de passion dès le début du secondaire.

En somme, l'hypothèse que la passion harmonieuse est liée à des conséquences positives dans le fonctionnement scolaire est partiellement corroborée par son lien avec la motivation scolaire autodéterminée. Bien que les liens entre la passion harmonieuse avec le rendement scolaire et le risque de décrochage ne soient pas significatifs, la passion obsessive peut offrir des éléments explicatifs supplémentaires en ce qui concerne la relation entre la pratique d'une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire.

Passion obsessive et fonctionnement scolaire

La deuxième hypothèse propose que la passion obsessive soit associée à des conséquences négatives sur le fonctionnement scolaire. Celle-ci est partiellement corroborée par un lien significatif entre la passion obsessive et un rendement scolaire plus faible. Certaines études liées à la recherche sur les conséquences de la pratique d'activité parascolaire montre des liens positifs avec le rendement scolaire et un risque de décrochage plus faible (Behtoui, 2019 ; Thouin et al., 2022). En revanche, ces liens tendent à diminuer lorsque l'élève dépasse un certain temps investi par semaine dans la pratique de l'activité parascolaire (Balaguer et al., 2020; Fredricks, 2012 ; Neely & Vaquera, 2017). L'hypothèse proposée par plusieurs études pour expliquer cette variation est celle du surinvestissement de son temps (Balaguer et al., 2020 ; Fredricks, 2012). La pratique d'une activité parascolaire deviendrait nuisible plutôt que bénéfique lorsque l'élève investit énormément de temps et d'énergie dans l'activité. Selon le modèle dualiste de la passion, un niveau de passion obsessive est associé à plus de temps et d'énergie passés dans l'activité. De plus, une personne ayant une passion obsessive fait davantage preuve de rigidité et a davantage de difficulté à s'engager dans des activités autres que sa passion (Mageau et al., 2009 ; Vallerand et al., 2003). Cela pourrait donc pousser l'élève à négliger ses études et nuire à son rendement scolaire.

Par ailleurs, une passion obsessive est associée à des émotions désagréables comme l'ennui et l'anxiété (Sverdlik et al., 2022). L'étude mentionné précédemment de Rahimi et Vallerand (2021) a mesuré le rôle du type de passion pour son activité préférée sur les émotions éprouvées durant la pratique de son activité et en lien avec ses études. L'étude indique qu'un niveau élevé de passion obsessive est associé à des émotions désagréables en lien avec son activité préférée et avec ses études. C'est-à-dire que lorsque la personne s'engage dans son

activité préférée, elle éprouve davantage d'émotions désagréables, ce qui peut contaminer son humeur générale. Également, lorsqu'elle doit étudier ou aller à ses cours par exemple, la personne ressent de l'irritabilité ou même de la détresse, car elle ne pratique pas son activité préférée. Cela peut conséquemment affecter à la fois son bien-être psychologique et son rendement scolaire. Tous ces facteurs liés à un niveau de passion plus obsessif peuvent donc jouer un rôle négatif sur le rendement scolaire de l'élève et expliquent potentiellement le lien observé.

Cependant, la passion obsessive, contrairement à la passion harmonieuse, n'est pas liée à la motivation scolaire autodéterminée. Bien qu'une passion obsessive semble affecter le rendement, l'élève n'est pas nécessairement moins motivé de manière autodéterminée par l'école. Cette absence de lien s'explique possiblement en considérant que l'école est l'endroit où l'élève peut s'adonner à sa passion. Il semble donc qu'un niveau de passion obsessive élevé n'influence pas le niveau de motivation autodéterminée. Ceci concorde avec une étude passée qui indique uniquement un lien entre un niveau élevé de passion harmonieuse et la motivation scolaire autodéterminée (Stoeber, 2011).

Une partie de la deuxième hypothèse est aussi infirmée par un lien non significatif entre la passion obsessive et le risque de décrochage, comme montré pour la passion harmonieuse. Comme mentionné précédemment, plusieurs facteurs de risque du décrochage existent (Janosz et al., 2007 ; Ma & Pender, 2023). De plus, l'activité passionnant passionnante a seulement été mesuré en cinquième année du secondaire. Toutefois, le processus qui mène un·e élève à décrocher se fait à plus long terme. Bien que la pratique d'une passion obsessive soit liée à un rendement plus faible, pratiquer une activité passionnante en milieu scolaire pourrait engager l'élève dans l'école et répondre en partie à son besoin d'appartenance. De cette façon, l'engagement de l'élève dans son activité pourrait compenser pour l'effet possiblement délétère d'une passion obsessive sur le rendement scolaire. De plus, notre modèle final présente une association négative entre le rendement scolaire et le décrochage scolaire. De ce fait, il est aussi possible que la passion obsessive, à travers son lien avec le rendement scolaire, soit indirectement associé au décrochage scolaire.

Succinctement, la deuxième hypothèse est partiellement corroborée par un lien significatif entre un niveau élevé de passion obsessive pour une activité parascolaire et un

rendement scolaire plus faible. D'autres liens pertinents peuvent aussi être observés dans le modèle final, même s'ils ne sont pas mentionnés dans l'hypothèse.

Intercorrélations du modèle final

Les intercorrélations observées dans le modèle final méritent d'être mentionnées. Tout d'abord, un niveau plus élevé de passion obsessive est lié au genre masculin. Ce lien positif entre la passion obsessive et le genre masculin est aussi montré dans quelques études. Un niveau de passion obsessive plus élevé chez les garçons est suggéré pour différents types d'activité passionnante à l'adolescence et à l'âge adulte (Chichekian & Vallerand, 2022 ; Marsh et al., 2013). Par ailleurs, le lien observé dans les corrélations bivariées entre le genre et le rendement scolaire n'est plus significatif lorsqu'on contrôle pour le type de passion dans le modèle final. Le lien entre le genre et le rendement scolaire est un lien qui est soulevé dans de nombreuses études comme le mentionne la méta-analyse de Voyer et Voyer (2014). Toutefois, il est possible que le niveau plus élevé de passion obsessive pour une activité parascolaire chez les garçons puisse expliquer leur rendement scolaire plus faible. Il serait intéressant d'explorer ce lien davantage dans de futures études.

Il est aussi pertinent de mentionner que des intercorrélations entre les variables dépendantes sont observées dans le modèle final. Ces liens reflètent une partie de la variance non expliquée par le type de passion et le genre. Le risque de décrochage est associé négativement à la motivation autodéterminée et au rendement scolaire. Ces liens concordent avec la littérature sur le décrochage scolaire (Affuso et al., 2017 ; Alivernini & Lucidi, 2011 ; Ryan & Deci, 2020). Comme mentionné précédemment, l'importance de ces prédicteurs peut aussi expliquer l'absence de lien entre le type de passion et le risque de décrochage.

Forces, limites et pistes de recherches futures

Cette étude permet de montrer des liens entre le niveau de passion harmonieuse et obsessive pour une activité parascolaire et différentes mesures du fonctionnement scolaire à l'aide d'un modèle acheminatoire. Ce projet comprend plusieurs forces dont les différents indicateurs utilisés pour évaluer le fonctionnement scolaire. Ces derniers permettent d'adopter une perspective de la réussite éducative qui ne se base pas uniquement sur la performance. Les mesures utilisées valorisent aussi le plaisir d'apprendre et la persévérance scolaire. De plus, l'étude inclut une mesure objective du rendement scolaire à l'aide des moyennes finales obtenues dans le bulletin scolaire des personnes participantes. Une autre force de cette étude est d'avoir

réussie à faire du recrutement dans des écoles secondaires ayant un indice élevé de défavorisation.

Malgré ses forces, cette étude comprend également certaines limites. Bien que la taille de notre échantillon soit suffisante pour observer certains liens, il est possible qu'en reproduisant cette étude avec un plus grand échantillon, certains liens additionnels s'avèrent significatifs. De plus, tous les élèves faisant partie de cette étude étaient en cinquième année du secondaire. Il est possible que les conséquences d'une passion pour une activité parascolaire varient selon le cycle d'études. Il est donc important dans le futur de reproduire ces résultats auprès d'un échantillon incluant des élèves de différents niveaux. Cela permettrait d'augmenter la généralisabilité des résultats obtenus. De plus, un devis longitudinal est pertinent pour étudier les déterminants du développement d'une passion harmonieuse ou obsessive pour une activité parascolaire. C'est aussi une occasion de contrôler pour le niveau initial des indicateurs de fonctionnement scolaire afin de vérifier si le type de passion est associé à un changement au fil du temps. Cela permettrait aussi de tester les liens indirects possibles entre la passion harmonieuse et obsessive et le risque de décrochage.

Pour terminer, les résultats ne permettent pas d'expliquer les mécanismes derrière le lien entre un certain degré de passion harmonieuse ou obsessive pour une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire. De la sorte, une autre suggestion d'étude future permettant de mieux expliquer les relations montrées dans cette étude est d'examiner les émotions positives et négatives envers ses études comme médiateurs du lien entre la passion pour une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire.

Apports de l'étude

Les liens entre la pratique d'une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire selon le type de passion suggérés dans cette étude méritent de l'attention. Il serait pertinent de considérer le type de passion lorsqu'on tente d'encourager la pratique d'une activité parascolaire dans les écoles. L'intériorisation autonome de l'activité, qui est caractéristique de la passion harmonieuse, a lieu dans un environnement où l'individu sent qu'il a un choix (Mageau et al., 2009 ; Ryan & Deci, 2020). En proposant des types d'activités diversifiées à l'école, les jeunes ont la chance de choisir une activité qui leur plaît. Également, la pratique d'une activité parascolaire dans un environnement sans contingence est nécessaire pour éviter le développement d'une passion obsessive. Ces contingences peuvent, entre autres, se refléter dans

la valorisation de certaines activités plus que d'autres. La reconnaissance excessive de la performance peut aussi être une contingence. Cette pression peut provenir du corps enseignant ou des parents (Mageau et al., 2009 ; Ruiz-Alfonso & León, 2016). De la sorte, un environnement qui favorise la pratique d'une activité parascolaire sans contrainte est pertinent pour soutenir un fonctionnement scolaire élevée.

Conclusion

Les liens examinés dans la présente étude mettent en lumière le rôle du type de passion lorsqu'on considère le lien entre la pratique d'une activité parascolaire et le fonctionnement scolaire. La majorité des études passées sur le rôle de la pratique d'une activité parascolaire indiquent des liens qui mènent à des conséquences positives pour le fonctionnement scolaire. Cependant, la pratique d'une activité parascolaire, selon cette étude, n'a pas toujours des retombées positives dans le fonctionnement scolaire des élèves du secondaire. En s'appuyant sur le modèle dualiste de la passion, cette étude indique que le type de passion développé dans une activité parascolaire est lié au fonctionnement scolaire. Alors que la passion harmonieuse peut favoriser la motivation scolaire autodéterminée, la passion obsessive peut nuire au rendement scolaire. Au-delà du rôle de la pratique d'une activité parascolaire, il est donc primordial de considérer le type de passion que les jeunes développent.

Bibliographie

Affuso, G., Bacchini, D., & Miranda, M. C. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *Journal of Educational Research*, *110*(5), 565-574. https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school : A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, *104*(4), 241-252. https://doi.org/10.1080/00220671003728062

Arpino, B., Gumà, J., & Julià, A. (2018). Early-life conditions and health at older ages : The mediating role of educational attainment, family and employment trajectories. *PloS One*, *13*(4), e0195320. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195320

Balaguer, Á., Benítez, E., Albertos, A., & Lara, S. (2020). Not everything helps the same for everyone : Relevance of extracurricular activities for academic achievement. *Humanities and Social Sciences Communications*, *7*(1), Art. 1. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00573-0

Behtoui, A. (2019). Swedish young people's after-school extra-curricular activities : Attendance, opportunities and consequences. *British Journal of Sociology of Education*, *40*(3), 340-356. https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1540924

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2020). Passion in university : The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, *22*(5), 2031-2050. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x

Chichekian, T., & Vallerand, R. J. (2022). Passion for science and the pursuit of scientific studies : The mediating role of rigid and flexible persistence and activity involvement. *Learning and Individual Differences*, *93*, 102104. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102104

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, *1*, 16-29. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16

Denault, A., & Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school : A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, *54*(1), 94-103. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.013

Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes : Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(3), 295-306. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9704-0

Grimm, K. J., Ram, N., & Estabrook, R. (2016). *Growth modeling : Structural equation and multilevel modeling approaches*. Guilford Publications.

Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valois, P., & Vallerand, R. J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the Academic Motivation Scale. *Journal of Experimental Education*, *83*(1), 51-82. https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876231

Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation. *Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Montreal: Université de Montréal*.

Le Blanc, M., McDuff, P., & Université de Montréal. (1997). *MASPAQ, manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. *: [manuel et guide d'utilisation]* ([3e éd.]). École de psychoéducation Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté Université de Montréal.

Ma, J., & Pender, M. (2023). *Education pays 2023 : The benefits of higher education for individuals and society* (Trends in Higher Education Series). College Board. https://research.collegeboard.org/media/pdf/education-pays-2023.pdf

Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S.-J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion : The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, *77*(3), 601-646. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x

Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K., Parker, P., Morin, A. J. S., Carbonneau, N., Jowett, S., Bureau, J. S., Fernet, C., Guay, F., Salah Abduljabbar, A., & Paquet, Y. (2013). Passion : Does one scale fit all ? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, *25*, 796-809. https://doi.org/10.1037/a0032573

Ministère de l'Éducation. (2015). *Indices de défavorisation—2015-2016*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-

solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/?a=a&cHash=6697a1bf25241e28319e5e384ec3de58

Ministère de l'Éducation. (2022). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire : Édition 2022*. http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-en-formation-generale-des-jeunes/?a=a&cHash=cae68550dbd16f4bed6a8be48d40732e

Neely, S. R., & Vaquera, E. (2017). Making it count : Breadth and intensity of extracurricular engagement and high school dropout. *Sociological Perspectives*, *60*, 1039-1062. https://doi.org/10.1177/0731121417700114

R Core Team. (2022). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org

Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, *179*, 110852. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110852

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education : A systematic review. *Educational Research Review*, *19*, 173-188. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2017). Passion for math : Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 284-292. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.010

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Schreiber, J. B. (2017). Update to core reporting practices in structural equation modeling. *Research in social and administrative pharmacy*, 13(3), 634-643. https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2016.06.006

Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports : Relationships with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *4*, 128-145. https://doi.org/10.1080/1750984X.2011.604789

Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2022). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, *28*(2), 426-448. https://doi.org/10.1177/14779714211037359

Thouin, É., Dupéré, V., Dion, E., McCabe, J., Denault, A.-S., Archambault, I., Brière, F. N., Leventhal, T., & Crosnoe, R. (2022). School-based extracurricular activity involvement and high school dropout among at-risk students : Consistency matters. *Applied Developmental Science*, *26*(2), 303-316. https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1796665

Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion : A dualistic model.* (p. viii, 403). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777600.001.0001

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, *21*(3), 323-349. https://doi.org/10.1037/h0079855

Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(4), 756-767. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756

Vallerand, R. J., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(5), 1161-1176. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161

Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *140*, 1174-1204. https://doi.org/10.1037/a0036620

ANNEXE A

Items pour la motivation scolaire autodéterminée

27- Pourquoi vas-tu 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 en sélectionnant le chiffre de ton choix. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; sélectionne celle qui te vient le plus spontanément en tête pour chaque énoncé. Tu peux choisir un nombre de 1 à 4.

- 1 indique que tu es *fortement en désaccord* avec l'énoncé
- 2 indique que tu es *plutôt en désaccord*
- 3 indique que tu es *plutôt en accord*
- 4 indique que tu es *tout à fait d'accord*

1- Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
2- Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
3- Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
4- Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
5- Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
6- Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
7- Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
8- Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
9- Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
10- Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
11- Parce que pour moi l'école c'est le "fun".	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
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.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
13- Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
14- Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
15- Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord

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

Items pour le risque décrochage

17- Au cours de cette année scolaire, au meilleur de ta connaissance, quelles sont tes notes moyennes en...

	0 à 35%	36 à 40%	41 à 45%	51 à 55%	56 à 60%	61 à 65%	66 à 70%	71 à 75%	76 à 80%	81 à 85%	86 à 90%	91 à 95%	96 à 100%
Français													
Mathématique													

18- As-tu déjà doublé une année scolaire ?

- Non
- Oui, une année
- Oui, deux années
- Oui, trois années ou plus

19- À l'école, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ?

- Je suis parmi les moins bon(ne)s
- Je suis plus faible que la moyenne
- Je suis dans la moyenne
- Je suis plus fort(e) que la moyenne
- Je suis parmi les meilleur(e)s

21- Aimes-tu l'école ?

- Je n'aime pas du tout l'école
- Je n'aime pas l'école
- J'aime l'école
- J'aime beaucoup l'école

22- À quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes ?

- Pas du tout important
- Assez important
- Important
- Très important

23- Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?

- Cela ne me fait rien, ça ne me dérange pas
- Je ne veux pas terminer le secondaire
- Je veux terminer le secondaire
- Je veux terminer le CÉGEP
- Je veux terminer l'université

Items pour la passion

46- Y a-t-il une activité que tu aimes faire à l'école en-dehors des heures de classe ? Cela peut être par exemple sur l'heure du midi ou après les cours en fin d'après-midi.

_____

47- En pensant à ton activité, indique à quel point tu es en accord avec chaque énoncé.

Tu peux choisir un nombre de 1 à 7.

- 1 indique que tu n'es *pas du tout en accord* avec l'énoncé
- 2 indique que tu es *très peu en accord*
- 3 indique que tu es *un peu en accord*
- 4 indique que tu es *moyennement en accord*
- 5 indique que tu es *assez en accord*
- 6 indique que tu es *fortement en accord*
- 7 indique que tu es *très fortement en accord*

1- Mon activité s'harmonise bien avec les autres activités dans ma vie.	Désaccord... 1 2 3 4 5 6 7 ...Accord
2- J'ai un sentiment qui est presque obsessif pour mon activité.	Désaccord... 1 2 3 4 5 6 7 ...Accord
3- Mon activité s'intègre bien dans ma vie.	Désaccord... 1 2 3 4 5 6 7 ...Accord
4- Si je le pouvais je ferais seulement mon activité.	Désaccord... 1 2 3 4 5 6 7 ...Accord
5- Mon activité est en harmonie avec les autres choses qui font partie de moi.	Désaccord... 1 2 3 4 5 6 7 ...Accord
6- J'ai l'impression que mon activité me contrôle.	Désaccord... 1 2 3 4 5 6 7 ...Accord

ANNEXE B

Approbation de la modification dans le projet de recherche

UQÀM | CIEREH
Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains

CIEREH-Legacy-modification

Titre du protocole : **Phénomènes d'interaction dans l'univers social des adolescents: Le rôle des pairs, des parents et des enseignants durant les études secondaires (FRQSC); La santé mentale de l'adolescence à l'âge adulte : Étude des déterminants sociaux en contexte scolaire**

Numéro(s) de projet : **2013-614, 259**
Identifiant Nagano : **259**
Chercheur principal (au CER Éval) : **Marie-Hélène Véronneau-McArdle**
Date d'approbation du projet par le CER : **2012-06-26**

Formulaire : **FCIE-M-PRI-Legacy-11843**
Date de dépôt initial du formulaire : **2022-10-17**
Date de dépôt final du formulaire : **2022-10-17**
Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Décision du comité

1. Le comité a accepté vos modifications.

Résumé des modifications

1. **Veuillez décrire sommairement les modifications que vous souhaitez apporter au projet de recherche**

   Ajout de Laetitia Gendron, d'une étudiante au baccalauréat en thèse de spécialisation ("honours") qui utilisera certaines données pour ses analyses.

Description de la demande

1. **Veuillez indiquer le titre complet du projet de recherche.**

   Phénomènes d'interaction dans l'univers social des adolescents: Le rôle des pairs, des parents et des enseignants durant les études secondaires (FRQSC); La santé mentale de l'adolescence à l'âge adulte : Étude des déterminants sociaux en contexte scolaire