

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

**L'INFLUENCE DE LA PASSION POUR UN SPORT PARASCOLAIRE PRATIQUÉ
EN CINQUIÈME SECONDAIRE SUR L'ÉPANOUISSEMENT DES ADOLESCENTS
SPORTIFS À LEUR ARRIVÉE AU CÉGEP**

JULIEN GAUTHIER

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

19 FÉVRIER 2026

© Gauthier 2026

Sommaire

Pour les adolescents qui participent à un sport parascolaire en cinquième secondaire, la transition vers les études collégiales représente un double défi, alors que les changements vécus sur les plans académique et sportif peuvent affecter leur performance scolaire et leur bien-être psychologique à l'école lors de leur arrivée au cégep. Le présent projet s'intéresse aux facteurs pouvant favoriser une meilleure adaptation à ces changements durant la transition pour encourager l'épanouissement des adolescents sportifs lors de leur arrivée au cégep. Ainsi, il porte sur l'influence de la passion pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire sur la performance scolaire et le bien-être psychologique des adolescents sportifs à leur arrivée au cégep, par l'entremise de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques durant la transition du secondaire au cégep. À la session d'hiver 2025, 102 cégépiens de première année ont rempli un questionnaire comportant des mesures de passion harmonieuse et de passion obsessionnelle envers le sport parascolaire qu'ils pratiquaient en cinquième secondaire, des mesures de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques durant la transition au cégep, ainsi que des mesures de performance académique et de bien-être psychologique subjectif durant la première année d'études collégiales. Les résultats d'analyses médiateuses montrent que la passion harmonieuse pour un sport parascolaire en cinquième secondaire est associée positivement à la performance académique perçue et au bien-être psychologique subjectif des cégépiens de première année, par l'entremise de la satisfaction des besoins psychologiques durant la transition au cégep, alors que la passion obsessionnelle est directement associée négativement à la cote R et au bien-être psychologique, en plus de leur être indirectement associée négativement par l'entremise de la frustration des besoins psychologiques.

Remerciements

Laurence, merci pour tes sacrifices et ton soutien inconditionnel. Lili et Marguerite, merci de m'avoir fait gagner en perspective. Je vous aime plus que tout.

Famille et amis, merci de vos encouragements constants.

Jérémie, merci pour ton infinie disponibilité et pour ton mentorat. Si j'ai autant bénéficié de mon parcours à la maîtrise, c'est grâce à toi.

David et Jérôme, merci d'avoir accepté de porter votre regard avisé sur mes travaux en tant que membres de mon comité d'évaluation et merci pour votre contribution à ma recherche.

Professeurs de l'UQO, merci pour votre participation déterminante à mes apprentissages.

Joëlle, merci de m'avoir accordé ton écoute et ta considération depuis le tout début. Ils ont constitué des remparts dans les moments de doute. Robert, merci de m'avoir accueilli à bras ouverts au sein de ta communauté d'étudiants et de m'avoir partagé si généreusement tes connaissances.

Marie-Ève, Duane, Rosalie et Victor, merci de votre coopération et de votre précieuse aide ayant permis de mener à bien la collecte de données nécessaire à ce projet.

Finalement, un merci spécial aux 102 cégépiennes et cégépiens participants pour votre apport essentiel et des plus appréciés.

Table des matières

Sommaire	2
Remerciements.....	3
Table des matières	4
Liste des figures	6
Liste des tableaux.....	7
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1 Bénéfices sur le vécu scolaire des adolescents	9
1.2 Conséquences négatives sur le vécu scolaire des adolescents	11
1.3 Passage du secondaire au cégep et défis de transition	12
1.4 Passion sportive.....	14
1.5 Question de recherche	15
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE.....	17
2.1 Modèle dualiste de la passion	17
2.2 Épanouissement lors de l'arrivée au cégep	21
2.2.1 Performance scolaire.....	22
2.2.2 Bien-être psychologique à l'école.....	23
2.3 Théorie des besoins psychologiques	24
2.4 Passion et épanouissement lors de l'arrivée au cégep.....	26
2.4.1 Passion sportive et performance scolaire	26
2.4.2 Passion sportive et bien-être psychologique à l'école	28
2.5 Rôle médiateur de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques	29
2.6 Objectifs et hypothèses	30
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1 Posture épistémologique et devis de recherche.....	34

3.2 Procédures	35
3.3 Participants	36
3.4 Outils de mesure.....	38
3.4.1 Passion sportive.....	38
3.4.2 Satisfaction et frustration des besoins psychologiques	38
3.4.3 Performance scolaire.....	39
3.4.4 Bien-être psychologique à l'école.....	40
3.5 Analyse des données	41
3.5.1 Plan d'analyse des données.....	41
CHAPITRE IV : RÉSULTATS.....	45
4.1 Résultats préliminaires	45
4.2 Résultats principaux	45
CHAPITRE V : DISCUSSION	48
5.1 Réponses aux objectifs de recherche.....	48
5.2 Constats de recherche.....	50
5.2.1 Implications pour l'épanouissement des cégépiens	50
5.2.2 Implications pratiques pour les milieux familiaux, sportifs et scolaires.....	55
5.2.3 Implications pour le MDP et pour la théorie des besoins psychologiques	59
5.3 Limites de recherche	61
5.4 Pistes de recherche futures	62
Conclusion	64
Références.....	65
Appendice A – Questionnaire.....	84
Appendice B – Approbation éthique	92

Liste des figures

<i>Figure 1</i>	Modèle anticipé de la relation entre la PH et la PO, et la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école, incluant les médiateurs	33
<i>Figure 2</i>	Résultats des analyses acheminatoires	47

Liste des tableaux

Tableau 1	Caractéristiques des participants	37
Tableau 2	Statistiques descriptives et résultats des corrélations bivariées	42

Le présent mémoire porte sur l'influence de la passion pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire sur l'épanouissement des adolescents sportifs à leur arrivée au cégep. Ainsi, le premier chapitre traite de la problématique et de la question de recherche qui ont été à la base du projet de recherche réalisé. Cette section fait état de travaux portant sur les conséquences associées à la pratique sportive au secondaire et sur les défis pouvant être vécus par les adolescents sportifs lors de la transition au cégep.

Puis, le deuxième chapitre aborde le cadre théorique et les objectifs de recherche. Cette section présente donc les théories, modèles et concepts qui ont structuré la démarche méthodologique. Elle porte principalement sur le Modèle dualiste de la passion, la théorie des besoins psychologiques et le concept d'épanouissement à l'école. Elle traite aussi des effets que peut avoir la passion sur l'expérience sportive et globale des adolescents sportifs, et des travaux existants fournissant des pistes pour formuler les hypothèses de recherche.

Ensuite, le troisième chapitre décrit la méthodologie qui a été utilisée afin de répondre à la question et aux objectifs de recherche. Ainsi, cette section présente le devis de recherche déployé, les démarches liées à la collecte de données, la description des personnes ayant participé à l'étude, les outils de mesure impliqués, ainsi que les analyses de données effectuées.

Pour sa part, le quatrième chapitre présente les résultats des corrélations bivariées et des analyses acheminatoires réalisées. Le cinquième chapitre, quant à lui, propose une discussion à la lumière des résultats obtenus, incluant des notes quant aux retombées et limites du projet de recherche, en plus de fournir des pistes de recherches futures. Finalement, une conclusion offre un bref retour sur les éléments clés du projet de recherche.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

En 2023, le gouvernement du Québec a alloué, par l'entremise du ministère de l'Éducation, plus de 258 M\$ pour le développement du loisir et du sport (Gouvernement du Québec, 2023). À ce titre, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur accorde du financement à plusieurs initiatives et organismes visant la pratique sportive comme activité parascolaire, notamment le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) et les programmes Sport-études qui regroupent respectivement plus de 180 000 et 13 000 participants au niveau secondaire (ministère de l'Éducation, 2023a; ministère de l'Éducation, 2023b; RSEQ, 2024). Le sport parascolaire est considéré comme une activité organisée qui est liée au cadre scolaire – sans pour autant fournir un complément essentiel au curriculum d'enseignement – et qui intègre des objectifs développementaux (Office québécois de la langue française, 1998). Cette pratique sportive organisée est aussi caractérisée par une implication volontaire des adolescents, une participation structurée comportant des rencontres planifiées et régulières, la supervision par un ou plusieurs adultes, la présence de défis et d'éléments de complexité, ainsi qu'un engagement dans l'atteinte de buts individuels et collectifs (Mahoney et al., 2005).

1.1 Bénéfices sur le vécu scolaire des adolescents

La communauté scientifique s'intéresse depuis plusieurs années à l'influence des activités parascolaires sur la réussite et le développement des adolescents à l'école (voir p. ex. : Eccles et Barber, 1999; Farb et Matjasko, 2012). En effet, des recherches montrent que, chez les élèves du secondaire, la participation à des activités parascolaires – comme le sport – est associée à des conséquences positives sur le plan académique, dont des

performances scolaires supérieures qui se traduisent par l'obtention de notes plus élevées et une plus grande probabilité de poursuite des études au niveau postsecondaire (Farb et Matjasko, 2012). Des chercheurs suggèrent également que les projets sportifs sont considérés comme des contextes favorables à l'apprentissage d'« habiletés fondamentales » (Camiré et al., 2019), un ensemble d'habiletés psychosociales, émotionnelles, cognitives et comportementales associées au bien-être psychologique des adolescents (Cronin et Allen, 2018) et à leur capacité à faire face aux défis du quotidien (Nasheeda et al., 2019). En outre, le sport parascolaire, en tant qu'activité structurée proposée en parallèle de l'expérience scolaire, a été lié au développement positif des adolescents puisqu'il fournit un contexte propice à la découverte de leurs champs d'intérêt, à la création de liens avec les autres et à la perception de compétence – un besoin psychologique fondamental (Ryan et al., 2008) –, en particulier chez les individus qui vivent moins de réussite sur le plan académique (Casey et al., 2005). Ces retombées sont importantes puisque la réussite et le développement des adolescents à l'école sont identifiés comme des éléments déterminants dans leurs parcours de vie et associés à plusieurs conséquences positives, notamment leur bien-être global et leur accès à l'emploi à l'âge adulte (Costa et al., 2024; Gaudreau et al., 2023).

En plus de la réussite à l'école, des chercheurs suggèrent que la mission éducative devrait impérativement inclure le bien-être psychologique comme une considération développementale à part entière (Ryan et Deci, 2017). À ce sujet, la participation des élèves au sport parascolaire durant le secondaire est liée à certains bénéfices sur le plan du bien-être psychologique, dont son influence positive sur l'augmentation du niveau d'activité physique chez les adolescents qui, elle, est associée à la santé mentale, incluant le fonctionnement cognitif (Biddle et al., 2019). Des recherches présentent également cette pratique sportive

comme un véhicule efficace de promotion de saines habitudes de vie et de prévention en ce qui concerne des comportements nuisibles comme la consommation d'alcool et de tabac (Lauwerier et al., 2022).

1.2 Conséquences négatives sur le vécu scolaire des adolescents

Malgré les avantages qui peuvent être associés à la participation sportive des élèves au secondaire, plusieurs recherches laissent présager que celle-ci n'apporte pas que des bénéfices. En effet, des travaux suggèrent que, dans certaines circonstances, la participation parascolaire peut faire obstacle à la performance scolaire. Par exemple, des recherches montrent qu'au-delà de certains seuils, l'implication dans des activités parascolaires – comme le sport – peut nuire aux résultats scolaires et au sentiment d'affiliation des élèves du secondaire (Knifsend et Graham, 2012). En ce qui concerne l'influence du sport parascolaire sur le bien-être psychologique, des chercheurs ont constaté que des élèves du secondaire qui participaient à un programme de développement sportif présentaient des risques d'exposition à des niveaux de stress élevés pouvant être dus à la charge d'entraînement prononcée, à l'incertitude vécue dans le processus de sélection et à la pression de performance qui est ressentie envers la réussite autant scolaire que sportive (Gerber et al., 2018). En outre, dans leur étude, Sullivan et al. (2019) ont relevé des niveaux de détresse psychologique plus élevés chez les étudiants-athlètes universitaires canadiens comparativement à ceux observés chez les étudiants universitaires non-athlètes ou même chez la population en général. Ces recherches offrent un portrait contrasté et soulèvent des questionnements quant à l'influence de la participation au sport organisé – incluant le sport parascolaire – sur le développement positif des adolescents, notamment sur leur performance scolaire et leur bien-être psychologique à l'école.

1.3 Passage du secondaire au cégep et défis de transition

En plus des risques susmentionnés en ce qui concerne l'influence de la participation à un sport parascolaire sur la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école des adolescents, des enjeux supplémentaires s'interposent lors de la transition au cégep. En effet, la participation à un sport parascolaire suppose que les élèves de cinquième secondaire qui poursuivent leur parcours académique aux études collégiales feront face à des changements additionnels qui impliquent des défis importants survenant simultanément sur le plan des études (Marcotte, 2013) et sur le plan sportif (Alfermann et Stambulova, 2012; Gayles et Baker, 2015; Hansen et al., 2019) lors de leur transition au cégep.

En effet, le passage du secondaire au cégep peut être décrit comme une transition, c'est-à-dire une étape de vie importante qui engendre des bouleversements affectant les rôles, les relations et les habitudes (Schlossberg, 2011). Cette période engendre des répercussions qui influencent l'expérience académique et sportive des adolescents sportifs, et elle peut impliquer des événements marquants qui demandent l'application de mécanismes d'adaptation pour répondre à ce qui peut être perçu comme une situation de crise (Anderson et al., 2012).

Sur le plan académique, l'arrivée au cégep s'accompagne de plusieurs éléments nouveaux liés au volet des études et ceux-ci peuvent présenter des difficultés pour les adolescents, par exemple la pression de préciser sa voie professionnelle, la charge de travail plus importante en dehors des cours, la structure d'encadrement moins présente et l'effort d'organisation requis afin de réussir ses cours (Marcotte, 2013). Le jeune sportif, en tant que nouveau cégépien, devra donc composer avec cette réalité de l'arrivée au niveau

postsecondaire, une étape qui est associée à des complications sur le plan académique. En effet, des travaux ont relevé que cette période est associée à une diminution des notes scolaires de près de 12 % survenant durant la première année d'études postsecondaires, comparativement aux notes scolaires obtenues par les étudiants durant la dernière année du secondaire (Gaudreau et al., 2023). De plus, des recherches montrent que cette transition scolaire est également associée à une augmentation de la détresse psychologique chez les adolescents (Conley et al., 2014).

En plus de ces défis scolaires, le jeune sportif devra également faire face, au même moment, à une transition sur le plan du sport qui engendre des changements majeurs aux conséquences variées. Dans un premier scénario, le jeune sportif peut continuer sa participation au sport organisé à son arrivée au cégep, que ce soit au sein des équipes de l'établissement collégial ou d'autres organisations ou associations sportives. Ce passage au prochain niveau de compétition a été associé à des exigences supérieures (Holden et al., 2019) et à des demandes additionnelles reliées aux entraînements, aux compétitions et à un nouveau mode de vie, avec lesquelles le jeune sportif devra composer pour réussir (Alfermann et Stambulova, 2012). Cette expérience et ces attentes ont été associées à une diminution de l'état de bien-être psychologique chez les sportifs (Gerlach, 2018).

Dans un second scénario, le jeune sportif peut cesser sa participation au sport organisé, par exemple parce qu'il n'est pas retenu dans l'équipe de son cégep, à cause d'une blessure ou par choix (Alfermann et Stambulova, 2012). À ce propos, il est à noter que le Réseau du sport étudiant du Québec compte 12 000 étudiants-athlètes au niveau collégial, une diminution notable des 180 000 participants au niveau secondaire (RSEQ, 2024). En ce qui concerne ce second scénario, des travaux révèlent qu'une telle interruption, qu'elle soit

volontaire ou non, peut entraîner des conséquences psychosociales négatives comme le désarroi et l'isolement (Hansen et al., 2019). De plus, une analyse de 11 recherches portant sur la fin de la compétition chez des athlètes de divers niveaux montre que plus de 19 % des 2 116 participants ont vécu de la détresse en lien avec cet arrêt, comme une impression d'isolement, de perte d'identité et d'insatisfaction envers soi (Grove et al., 1998). Plus récemment, une étude portant sur des sportifs ayant été étudiants-athlètes universitaires a relevé que 60 % d'entre eux avaient été affectés par des difficultés liées à la santé mentale une fois leur participation sportive interrompue (Zimet et al., 2023). Ces travaux suggèrent que les étudiants vivant la fin de leur participation au sport parascolaire pourraient faire face, eux aussi, à des perturbations liées à cette transition sportive lors de leur arrivée au cégep.

Bien que les recherches consultées pour le présent projet n'aient pas permis de voir si l'adaptation sur le plan scolaire est plus – ou moins – difficile chez les adolescents sportifs que chez leurs pairs non sportifs, la superposition des difficultés pouvant être vécues autant dans les études que dans le sport constitue un défi particulier (Alfermann et Stambulova, 2012; Gayles et Baker, 2015; Hansen et al., 2019; Marcotte, 2013). En outre, des recherches postulent qu'une activité sportive peut constituer une passion pour les adolescents et qu'ainsi le sport peut se trouver au cœur de leur identité (Vallerand et Verner-Filion, 2020). Cela laisse entrevoir que les changements survenant durant la transition au cégep pourraient avoir des répercussions importantes, étant donné les redéfinitions identitaires qui accompagnent l'adolescence (Laporte et al., 2021), ainsi que les redéfinitions des rôles académiques et sportifs auxquelles les adolescents sont confrontés à ce moment-là.

1.4 Passion sportive

Pour les adolescents qui participent à un sport parascolaire au secondaire, leur discipline sportive constitue une passion. En effet, la passion se définit comme une inclination forte envers une activité spécifique qui est aimée, hautement valorisée et intériorisée dans l'identité d'un individu, et qui s'accompagne d'un investissement de temps et d'énergie en lien avec cette activité sur une base régulière (Vallerand, 2015). Ces critères concordent avec l'engagement soutenu des adolescents qui pratiquent un sport parascolaire au secondaire et qui s'y investissent sur le plan émotionnel et sur celui des ressources. De plus, si on demande à une élève de cinquième secondaire qui fait partie de l'équipe de volleyball de son école de se définir comme personne, elle répondra notamment qu'elle est « une joueuse de volleyball ». Par ailleurs, des travaux s'intéressant au concept de passion ont relevé que le lien qu'entretient un individu avec une activité passionnante peut contribuer ou nuire à son développement dans le cadre de cette même activité et aussi dans d'autres contextes de vie (Vallerand, 2015; Vallerand et al., 2003). Puisque la passion sportive occupe une place centrale dans la vie des élèves qui participent à un sport parascolaire et que l'influence de cette passion peut s'étendre à plusieurs contextes de vie, l'observation du rôle que peut avoir cette passion sportive sur l'expérience de transition des adolescents au cégep représente une avenue de recherche porteuse. Spécifiquement, cette recherche a comme objectif d'identifier les processus psychologiques et motivationnels impliqués dans la pratique d'activités parascolaires et sportives pouvant contribuer positivement au développement des adolescents et à leur réussite dans leur parcours académique.

1.5 Question de recherche

Considérant qu'un des principaux objectifs derrière les investissements visant la participation des élèves à des projets de sport parascolaire est de promouvoir le

développement positif des adolescents (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), il devient souhaitable de mieux comprendre comment la passion pour le sport parascolaire pratiqué par ces derniers en cinquième secondaire peut influencer, positivement ou négativement, leur expérience durant la transition accompagnant leur arrivée au cégep. C'est pourquoi la question suivante sera abordée dans le cadre de cette recherche :

- Quelle est l'influence de la passion sportive des adolescents sportifs sur leur performance scolaire et leur bien-être psychologique à l'école à leur arrivée au cégep ?

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

2.1 Modèle dualiste de la passion

Le Modèle dualiste de la passion (MDP; Vallerand et al., 2003) a été utilisé comme ancrage théorique dans de nombreuses recherches d'intérêt pour le domaine de l'éducation, notamment dans des travaux portant sur l'influence des activités parascolaires sur le vécu scolaire des adolescents (p. ex. : Gendron et al., 2024; Yukhymenko-Lescroart, 2022), ainsi que dans des études portant sur l'adaptation des personnes durant les périodes de transition (p. ex. : Houlfort et al., 2015; Pica et al., 2019). Le MDP décrit la passion comme un construit motivationnel qui incite les personnes à s'engager dans une activité qui leur est agréable (Vallerand, 2015). En outre, le MDP définit cinq critères devant être satisfaits pour qu'une activité soit considérée comme une passion. D'abord, la personne doit avoir un intérêt élevé pour l'activité en question (critère 1), et elle doit y consacrer des ressources (p. ex. : du temps et de l'énergie) sur une base régulière (critère 2; Vallerand, 2015). De plus, cette activité doit être aimée (critère 3), valorisée (critère 4) et intériorisée dans l'identité de la personne (critère 5; Vallerand, 2015). Ainsi, étant donné l'intérêt et l'amour des adolescents envers leur sport parascolaire, la place importante qu'il occupe dans leur vie, les efforts soutenus et les ressources qu'ils y consacrent régulièrement – par exemple, lors des pratiques et des matchs – et son intégration dans leur conception identitaire (p. ex. : je suis un nageur, je suis une joueuse de soccer), cette activité constitue une passion pour eux, tel que le suggère le MDP.

Par ailleurs, le MDP stipule que les processus en jeu lors de l'intériorisation de la passion par l'individu peuvent mener au développement de deux types de passions avec des

conséquences distinctes. D'un côté, la passion harmonieuse (PH) est identifiée comme résultant d'une intériorisation autonome, c'est-à-dire un processus par lequel l'individu intègre l'activité passionnante à son identité de son propre chef – par intérêt et par choix. Ainsi, la passion en vient à coexister avec cohérence et équilibre avec les autres aspects de la vie de la personne, par exemple, ses autres rôles et responsabilités – dont celle d'être aux études. L'individu ayant une PH reste en contrôle de la pratique de son activité et décide d'y prendre part librement (Vallerand, 2015).

De l'autre côté, le MDP postule l'existence de la passion obsessive (PO) qui, elle, résulte d'une intériorisation contrôlée où l'individu intègre l'activité passionnante à son identité parce que des pressions intrapersonnelles ou interpersonnelles le motivent à le faire – par exemple, pour se sentir accepté socialement ou pour répondre aux attentes des autres. Ainsi, la passion en vient à occuper une place disproportionnée et à entrer en conflit avec les autres aspects de la vie de la personne. L'individu ayant une PO n'est pas en contrôle de la pratique de son activité et ressent une envie incontrôlable d'y prendre part (Vallerand, 2015).

Plusieurs recherches ont montré que la PH et la PO peuvent avoir des effets différents sur le fonctionnement des personnes. D'abord, des effets différentiels ont été rapportés relativement à l'influence du type de passion sur la performance dans l'activité passionnante. D'abord, des recherches menées auprès d'étudiants ont montré que la PH pour les études était associée positivement à la performance académique telle que perçue par les étudiants eux-mêmes, alors que la PO n'y était pas associée (Verner-Filion et Vallerand, 2016). De plus, d'autres travaux ont relevé que la PH des étudiants pour une activité, qui était mesurée au début du semestre scolaire, était associée positivement au progrès dans leurs buts personnels établis en lien avec cette activité à la fin du semestre, et que cette relation était

médiée par la persévérance en lien avec ces mêmes buts (Verner-Filion et al., 2020). La PO des étudiants, pour sa part, était associée négativement au progrès dans leurs buts personnels en lien avec leur activité passionnante, et cette relation était médiée par des niveaux moins élevés de persévérance en lien avec ces buts (Verner-Filion et al., 2020).

De plus, certains travaux menés auprès d'étudiants sportifs ont relevé que la PH et la PO pour le sport étaient toutes deux associées positivement à la pratique délibérée – c'est-à-dire la participation à des activités connexes visant l'amélioration dans l'activité passionnante (Ericsson, 2020) – en plus de montrer une association positive entre la pratique délibérée et la performance dans l'activité (Vallerand et al., 2007; Vallerand et al., 2008; Verner-Filion et al., 2017). Toutefois, d'autres travaux menés auprès de jeunes sportifs, majoritairement adolescents, ont rapporté des résultats où seule la PH était associée positivement à la qualité de la préparation – c'est-à-dire les efforts déployés par les jeunes sportifs en matière d'alimentation, de sommeil et d'implication quotidienne – et à la performance qui en découle, alors que la PO y était non reliée (Verner-Filion et Vallerand, 2018).

En plus de ces résultats divergents, des recherches portant sur des étudiants, des sportifs et des musiciens ont aussi montré que la PO mène les personnes à établir des buts axés sur l'évitement de l'échec, un processus associé négativement à la performance dans le cadre de l'activité passionnante (Bonneville-Roussy et al., 2011; Vallerand et al., 2007; Vallerand et al., 2008; Verner-Filion et al., 2017). Ces mêmes travaux ont également relevé que la PH mène plutôt les personnes à établir des buts axés sur la maîtrise dans une discipline, un processus associé positivement à la performance. Ainsi, bien que des questionnements demeurent, la recherche suggère que la PH et la PO peuvent influencer

différemment certains processus chez la personne passionnée, qui peuvent à leur tour encourager ou nuire à la performance.

En ce qui concerne le bien-être psychologique, des recherches effectuées dans des milieux valorisant la performance comme le sport, le travail, la musique et les études ont relevé que la PH est associée positivement au bien-être psychologique subjectif et à des indicateurs de bien-être psychologique, comme la satisfaction de vie. Ces mêmes recherches ont montré que la PO est associée négativement ou non significativement au bien-être psychologique subjectif et à ces indicateurs (Bonneville-Roussy et al., 2011; Vallerand et al., 2007; Vallerand et al., 2008; Verner-Filion et al., 2017). En outre, les travaux de Curran et al. (2015) ont montré que la PH est associée à des conséquences positives reliées au bien-être psychologique des individus, dont l'expérience d'affects positifs, la satisfaction de vie, ainsi que l'engagement cognitif et émotionnel. À l'inverse, ces mêmes travaux ont montré que la PO est associée à des conséquences néfastes, dont l'expérience d'affects négatifs, l'épuisement et l'anxiété.

En plus de ces conséquences distinctes de la PH et de la PO dans le contexte de l'activité passionnante, des travaux ont également mis en évidence des effets différents qui sont vécus par la personne à l'extérieur de celui-ci (Vallerand, 2015). Par exemple, une étude de Lopes et Vallerand (2020) a montré que la PH sportive était associée négativement, alors que la PO sportive était associée positivement, à une perception d'épuisement émotionnel et physique affectant les participants en dehors du contexte sportif. Des recherches suggèrent aussi que la PH et la PO pour le sport peuvent avoir un effet différent sur le niveau de stress des athlètes associé à la fin de leur parcours sportif (Pica et al., 2019). Particulièrement d'intérêt en lien avec le présent projet, des travaux menés auprès d'élèves de cinquième

secondaire ont également montré que la PH et la PO pour une activité parascolaire peuvent avoir une incidence à l'extérieur du contexte de l'activité et influencer distinctement la performance scolaire des adolescents (Gendron et al., 2024).

Ces résultats offrent des pistes intéressantes pour la recherche visant à identifier des facteurs pouvant favoriser les bienfaits – et entraver les effets négatifs – de la participation au sport parascolaire sur le développement des adolescents. Ainsi, le présent projet s'intéresse aux conséquences que la PH et la PO pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire peuvent avoir sur le parcours scolaire des adolescents, plus particulièrement lors de l'étape charnière de la transition au cégep. Certaines recherches traitant des effets possibles des deux types de passion sur l'épanouissement des adolescents sportifs lors de leur arrivée au cégep sont discutées plus loin.

2.2 Épanouissement lors de l'arrivée au cégep

Ryan et Deci (2017) suggèrent que les objectifs de tout cheminement éducatif devraient intégrer l'épanouissement personnel des étudiants, et ce, de manière tout aussi importante que la réussite académique. À ce sujet, Brown et al. (2017) proposent que l'épanouissement d'une personne – sur le plan global ou dans un contexte spécifique – est le résultat de son haut fonctionnement, un phénomène qui dérive de l'expérience simultanée de performance et de bien-être psychologique. Dans leurs travaux, Brown et al. (2017) spécifient qu'un niveau élevé de performance ou un niveau élevé de bien-être psychologique ne permettent pas, à eux seuls, de considérer qu'une personne fonctionne de manière optimale, et donc s'épanouit. Ainsi, durant la transition au cégep, la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école des adolescents sportifs sont des éléments qui doivent

impérativement être présents pour qu'il soit possible de considérer que ceux-ci s'épanouissent dans le contexte de leurs études collégiales (Brown et al., 2021).

De plus, Brown et al. (2017) proposent qu'il est possible pour une personne de s'épanouir dans des situations de vie présentant de l'adversité, ce qui concorde avec les défis qui accompagnent l'arrivée des adolescents sportifs au cégep (Marcotte, 2013; Schreiner, 2020). En outre, Brown et al. (2017) suggèrent que la recherche sur l'épanouissement des personnes devrait intégrer des indicateurs liés au construit de bien-être psychologique ainsi que des mesures de performance spécifiques au contexte à l'étude. C'est pourquoi le présent projet appliquera cette notion d'épanouissement au contexte académique en incluant les composantes de performance scolaire et de bien-être psychologique à l'école chez les adolescents sportifs lors de leur arrivée au cégep.

2.2.1 Performance scolaire

La performance scolaire est un élément d'importance dans l'évaluation de la réussite éducative puisqu'elle est associée à plusieurs conséquences positives, notamment à l'estime de soi et au sentiment d'autoefficacité chez les jeunes (Carroza-Pacheco et al., 2025), ainsi qu'à la poursuite des études à un niveau supérieur (French et al., 2015). De plus, des recherches montrent que certains bénéfices de la performance scolaire s'étendent sur le long terme alors qu'elle est associée à une meilleure santé (Dudovitz et al., 2016) et à des revenus supérieurs (French et al., 2015) à l'âge adulte.

Au-delà des mesures spécifiques adaptées au contexte – dans ce cas-ci, les résultats scolaires –, les travaux sur l'épanouissement des personnes suggèrent que la notion de performance devrait aussi tenir compte de la perception qu'a l'individu de son propre niveau

de réussite (Brown et al., 2017). C'est pourquoi le présent projet s'est intéressé, dans un premier temps, à l'évaluation que les étudiants font de leur propre performance en lien avec les attentes rattachées à leurs études collégiales (Verner-Filion et Vallerand, 2016). Puis, dans un second temps, il s'est intéressé à la performance scolaire en tenant compte des résultats obtenus au cégep, notamment mesurés par la cote R (Cégep du Vieux Montréal, s. d.). Ainsi, la présente étude s'est conformée aux recherches de Brown et al. (2017) en tenant compte de la performance académique perçue par les adolescents sportifs eux-mêmes, en plus de considérer les résultats obtenus dans leurs études, afin d'évaluer leur niveau de performance scolaire lors de leur arrivée au cégep.

2.2.2 Bien-être psychologique à l'école

Le bien-être psychologique, avec la détresse psychologique, constituent les deux composantes du construit de santé mentale (Massé et al., 1998). Selon Massé et al. (1998), le bien-être psychologique est un élément psychosocial d'importance qui doit être considéré dans l'évaluation des paramètres liés à la qualité de vie des personnes. Pour Ryan et al. (2008), le bien-être psychologique s'articule autour de deux composantes distinctes : le bien-être psychologique hédonique et le bien-être psychologique eudémonique. Le bien-être psychologique hédonique réfère à l'expérience, par la personne, de sentiments agréables – la présence d'affects positifs et l'absence d'affects négatifs (Ryan et al., 2008). Toutefois, puisque les moyens déployés pour ressentir des sentiments agréables ne sont pas toujours soutenant pour l'individu, Ryan et al. (2008) suggèrent que le concept de bien-être psychologique doit également inclure une composante appelée le bien-être psychologique eudémonique qui réfère, quant à lui, à la réalisation de soi, à l'atteinte du potentiel et à une existence alignée avec les motivations individuelles.

S'inscrivant dans la même philosophie, Diener (2009) propose que l'expérience de bien-être psychologique d'une personne est subjective et ne se limite pas à la composante affective, qui inclut les affects positifs et les affects négatifs. En effet, il postule l'existence d'une composante cognitive – la satisfaction de vie – qui demande à un individu d'évaluer sa qualité de vie en fonction de ses propres critères. Cette analyse basée sur des normes personnelles permet de tenir compte des façons variées de concevoir la réalisation de soi et la réussite, et qui dépendent de chacun (Diener, 2009). À cet effet, Bélanger et Ratelle (2021) suggèrent que la satisfaction des adolescents dans leurs études postsecondaires est un facteur à prendre en compte dans l'observation de leur fonctionnement académique. Pour sa part, Kinzie (2020) considère que cet élément devrait être un aspect traité comme étant prioritaire par les établissements d'enseignement.

Puisque le bien-être psychologique subjectif est une notion qui peut être observée sous l'angle de contextes de vie communs, comme la vie à l'école (Diener et Biswas-Diener, 2009), celui-ci a fait partie intégrante de ce projet. Ce faisant, la présente recherche a inclus la mesure des affects positifs et négatifs, ainsi que de la satisfaction de vie (Diener, 2009) auprès des adolescents sportifs afin d'observer leur bien-être psychologique à l'école à leur arrivée au cégep.

2.3 Théorie des besoins psychologiques

La théorie des besoins psychologiques, issue de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2000), suggère l'existence de trois besoins psychologiques essentiels à l'épanouissement de chaque être humain : le besoin d'autonomie, le besoin d'affiliation et le besoin de compétence (Ryan et Deci, 2017). D'abord, le besoin d'autonomie implique la

perception par la personne que ses actions reflètent véritablement ses choix et qu'elle endosse celles-ci pleinement. Ensuite, le besoin d'affiliation réfère à l'impression par la personne que les relations sociales qu'elle entretient sont significatives et bidirectionnelles avec les autres, qu'elle compte pour les gens avec lesquels elle se sent liée, et qu'elle est acceptée et appréciée sans condition. Finalement, le besoin de compétence renvoie à la conviction qu'a la personne de posséder les outils nécessaires pour arriver à ses buts et d'être apte à accomplir les actions requises afin de les atteindre (Ryan et Deci, 2017).

La satisfaction de ces besoins psychologiques réfère à une situation où la personne considère que son environnement social lui permet d'accéder à ces éléments essentiels à son bon développement et à son bien-être psychologique (Deci et Ryan, 2000). Par exemple, un élève pourrait avoir conscience qu'il progresse dans une matière scolaire, ce qui lui permettrait de percevoir un niveau de satisfaction relativement élevé de son besoin de compétence. De plus, au-delà de la possibilité qu'un environnement social permette uniquement un bas niveau de satisfaction des besoins psychologiques chez la personne, il est aussi possible que ce même environnement empêche – ou frustre – la possibilité d'assouvir ces besoins psychologiques (Chen et al., 2015; Vansteenkiste et Ryan, 2013). La frustration des besoins psychologiques évoque une situation où la personne considère que son environnement social entrave l'accès à ces éléments essentiels à son bon développement et à son bien-être psychologique (Vansteenkiste et Ryan, 2013). Par exemple, un jeune sportif pourrait sentir très peu d'affiliation avec ses coéquipiers, représentant un bas niveau de satisfaction, alors qu'un autre pourrait avoir l'impression d'être rejeté par ses coéquipiers, représentant un certain niveau de frustration de ce besoin.

La satisfaction des besoins psychologiques est considérée comme essentielle au fonctionnement optimal des personnes, et elle est associée à des conséquences positives comme la vitalité et le bien-être psychologique (Ryan et Deci, 2017). Chez les adolescents, la satisfaction des besoins psychologiques est associée à l'expérience d'affects positifs, à la satisfaction de vie – un élément central du bien-être psychologique subjectif (Diener, 2009) –, à la vitalité, ainsi qu'à la performance à l'école et dans leurs activités (Bartholomew et al., 2011; Cordeiro et al., 2016; Rodríguez-Meirinhos, 2019; Verner-Filion et al., 2017; Zhou et al., 2021). À l'inverse, la frustration des besoins psychologiques chez les adolescents est associée à l'épuisement et à des symptômes dépressifs, en plus d'être associée négativement à la vitalité (Bartholomew et al., 2011; Vandekerckhove et al., 2020). Ainsi, la présente recherche a considéré l'influence de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques chez les adolescents sportifs durant la transition au cégep sur leur expérience vécue lors de leur arrivée aux études collégiales.

2.4 Passion et épanouissement lors de l'arrivée au cégep

Des travaux s'intéressant au MDP ont montré que la PH et la PO peuvent influencer de manière distincte le fonctionnement des individus dans le cadre de la pratique de l'activité passionnante et en dehors de celle-ci (Vallerand, 2015). Parmi ceux-ci, certains ont relevé des éléments d'intérêt qui ont permis d'émettre des hypothèses sur l'influence des deux types de passion sur la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école des adolescents sportifs lors de leur arrivée au cégep.

2.4.1 Passion sportive et performance scolaire

Des recherches menées auprès d'étudiants-athlètes universitaires américains ont montré que la PH sportive exerçait une influence faible mais positive sur leur persévérance dans leurs études, alors que la PO n'y était pas associée (Yukhymenko-Lescroart, 2022). De plus, les recherches de Gendron et al. (2024) menées auprès d'élèves de cinquième secondaire ont indiqué que la PH pour une activité parascolaire était associée négativement à l'amotivation pour l'école, alors que la PO y était associée positivement, en plus d'être associée négativement à la moyenne scolaire. En outre, une étude portant sur des travailleurs ayant une passion pour une activité physique – le cyclisme – ont montré que la PH pour le cyclisme était associée positivement à la performance et à l'innovation au travail (Clohessy et al., 2021), suggérant ainsi que le type de passion pour une activité sportive peut exercer une influence sur des indicateurs d'épanouissement dans un autre contexte que celui de l'activité passionnante.

Ces travaux révèlent l'existence d'effets potentiels de la PH et de la PO pour le sport sur la performance à l'extérieur de la pratique sportive, ce qui constitue un élément d'intérêt pour le présent projet qui porte sur l'arrivée des adolescents sportifs au cégep. De plus, les recherches de Clohessy et al. (2021) montrent que la satisfaction de vie est un médiateur partiel entre le type de passion pour une activité et la performance dans un autre contexte, ce qui laisse entrevoir que d'autres variables pourraient intervenir dans la relation entre la passion et l'épanouissement. Ainsi, la présente recherche s'est intéressée à l'influence que la PH et la PO pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire peut avoir sur la performance scolaire des adolescents sportifs commençant le cégep, tout en s'attardant au rôle de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques chez les adolescents sportifs durant la transition au cégep dans cette relation.

2.4.2 Passion sportive et bien-être psychologique à l'école

Des travaux s'intéressant à l'impact de la PH et de la PO pour le sport sur les affects rapportés par des jeunes suédois de 16 à 20 ans ont relevé que la PH était associée positivement aux affects positifs et négativement aux affects négatifs ressentis par ceux-ci dans leur vie en général (Gustafsson et al., 2011). La PO, quant à elle, était uniquement associée positivement aux affects négatifs dans leur vie en général (Gustafsson et al., 2011). De plus, des recherches portant sur des adolescents sportifs ont montré que la PH était associée positivement à leur satisfaction dans la vie en général alors que la PO n'y était pas associée (Verner-Filion et al., 2017). En outre, Pica et al. (2019) ont rapporté que la PH d'athlètes professionnels était associée négativement au stress en lien avec leur éventuelle fin de carrière alors que la PO y était associée positivement.

En somme, ces recherches suggèrent que la PH pourrait favoriser le bien-être psychologique des adolescents sportifs dans d'autres contextes de vie que celui du sport alors que la PO pourrait, quant à elle, l'entraver. Toutefois, de ces recherches, seule celle de Verner-Filion et al. (2017) s'est penchée sur le rôle de la satisfaction des besoins psychologiques dans la relation entre la PH et la PO et les indicateurs de bien-être psychologique, alors qu'aucune n'a exploré le rôle de la frustration des besoins. Ainsi, la présente étude s'est intéressée à l'influence que la PH et la PO pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire peuvent avoir sur le bien-être psychologique à l'école des adolescents sportifs commençant le cégep, tout en s'attardant sur le rôle de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques chez les adolescents durant la transition au cégep dans cette relation.

2.5 Rôle médiateur de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques

Des recherches portant sur l'influence de la passion suggèrent que la PH sportive est associée positivement à la satisfaction des besoins psychologiques dans le contexte de la pratique du sport alors que la PO sportive n'y est pas associée (Curran et al., 2013; Verner-Filion et al., 2017). De plus, des travaux regroupant des participants sportifs québécois de divers niveaux d'expertise montrent que la PH et la PO sportive sont toutes deux associées positivement à la satisfaction des besoins dans le contexte du sport, mais que la PH sportive y est néanmoins plus fortement associée que la PO (Lopes et Vallerand, 2020). Au-delà de ces résultats, ces mêmes travaux rapportent aussi que la PH est associée positivement, alors que la PO est associée négativement, à la satisfaction des besoins vécue par les individus dans une seconde activité passionnante, ce qui suggère que le type de passion sportive des élèves de cinquième secondaire pourrait aussi avoir des répercussions sur la satisfaction de leurs besoins à l'extérieur du sport, par exemple à l'école ou dans leur vie en général (Lopes et Vallerand, 2020).

En outre, plusieurs recherches montrent que la satisfaction des besoins psychologiques contribue au bien-être psychologique et au fonctionnement optimal des personnes, alors que la frustration des besoins psychologiques, elle, leur est nuisible (Vansteenkiste et Ryan, 2013). Récemment, des travaux portant sur des étudiants universitaires de première année aux cycles supérieurs ont révélé que la satisfaction des besoins psychologiques dans leur vie en général, mesurée une semaine avant le début des études de maîtrise, était associée positivement à la qualité de vie et au sentiment d'efficacité en lien avec les études 10 semaines plus tard (Appleseth et al., 2023). Inversement, la frustration des besoins, elle aussi mesurée une semaine avant le début des études de maîtrise,

était associée négativement à la qualité de vie, en plus d'être associée positivement aux affects négatifs 10 semaines plus tard (Appleseth et al., 2023). À la lumière de ces éléments, la présente étude s'est intéressée au possible rôle médiateur de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques chez les adolescents sportifs durant la transition au cégep dans la relation entre la PH et la PO sportive, et la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école lors de leur arrivée aux études collégiales.

2.6 Objectifs et hypothèses

À ce stade, des questions demeurent quant à l'influence des deux types de passion sportive sur l'épanouissement des adolescents sportifs à leur arrivée au cégep. Aussi, des interrogations existent en ce qui concerne le rôle de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques dans cette relation. De plus, en tenant compte des recherches documentaires effectuées en lien avec ce projet, il apparaît que la majorité des écrits s'intéressant à la transition des étudiants sportifs portent sur la fin simultanée des études et de la participation au sport. Il semble important de rompre avec cette tendance, puisque les transitions impliquant la poursuite du parcours académique chez les étudiants sportifs, qu'il y ait ou non poursuite de la participation au sport, affectent, en Amérique du Nord seulement, plusieurs centaines de milliers d'adolescents chaque année (National Collegiate Athletic Association, 2024; RSEQ, 2024). Puisque ce type de transition implique lui aussi des bouleversements pouvant avoir des conséquences variées, il apparaît justifié de s'y attarder afin de pouvoir mieux intervenir auprès des adolescents sportifs poursuivant leurs parcours scolaires aux études postsecondaires.

Ainsi, un premier objectif de la présente étude est de vérifier que le sport parascolaire pratiqué par les adolescents en cinquième secondaire remplit les conditions pour être considéré comme une passion, ce qui constitue un élément fondamental à la validité de la présente recherche. De plus, la présente étude cherche à atteindre un deuxième objectif, soit de mesurer, auprès des adolescents qui participaient à un sport parascolaire en cinquième secondaire, l'influence de la passion sportive – harmonieuse et obsessive – sur des indicateurs de leur épanouissement à l'école lors de leur arrivée au cégep. Finalement, le troisième objectif de la présente étude est de mesurer le rôle médiateur de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques chez les adolescents sportifs durant leur transition au cégep dans la relation entre la passion sportive et l'épanouissement à l'école lors de leur arrivée aux études collégiales.

À la lumière des recherches sur le MDP, il est possible de formuler certaines hypothèses en lien avec cet objectif. Dans un premier temps, il est attendu que le sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire constitue une passion pour les adolescents étant donné l'amour qu'ils ont pour cette activité et la valeur qu'ils y accordent, leur engagement dans celle-ci sur une base régulière, ainsi que l'intériorisation du sport dans leur identité (p. ex. : je suis une nageuse; Hypothèse 1). Dans un second temps, il est attendu que la PH pour un sport parascolaire chez les adolescents soit associée positivement à leur performance scolaire et à leur bien-être psychologique à l'école. Puis, il est attendu que la PO pour un sport parascolaire chez les adolescents soit, pour sa part, associée négativement à leur performance scolaire et à leur bien-être psychologique à l'école (Hypothèse 2). Dans un troisième temps, il est attendu que la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques chez les adolescents sportifs durant la transition au cégep soient des médiateurs dans la

relation entre la passion sportive et la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école (Hypothèse 3). La Figure 1, présentée à la page suivante, offre une représentation visuelle du modèle anticipé en fonction de la deuxième hypothèse et de la troisième hypothèse formulées ci-dessus.

En effet, étant donné que la PH est associée à un engagement plus flexible qui permet une harmonie entre le sport et les autres activités, objectifs et rôles des adolescents sportifs, dont leur rôle d'étudiant et leurs buts académiques, ceux-ci devraient ressentir plus de satisfaction de leurs besoins psychologiques durant leur transition au cégep (Lopes et Vallerand, 2020; Vallerand 2015). Ensuite, cette satisfaction des besoins psychologiques devrait favoriser la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école des adolescents sportifs (Ryan et Deci, 2017), et donc leur épanouissement à leur arrivée au cégep (Brown et al., 2021). Puis, étant donné que la PO est associée à un engagement rigide qui favorise un déséquilibre entre le sport et les autres activités, objectifs et rôles des adolescents sportifs, dont leur rôle d'étudiants et leurs buts académiques, ceux-ci devraient ressentir davantage de frustration de leurs besoins psychologiques durant leur transition au cégep (Vallerand 2015). Ensuite, cette frustration des besoins psychologiques devrait nuire à la performance scolaire et au bien-être psychologique à l'école des adolescents sportifs (Ryan et Deci, 2017), et donc à leur épanouissement à leur arrivée au cégep (Brown et al., 2021).

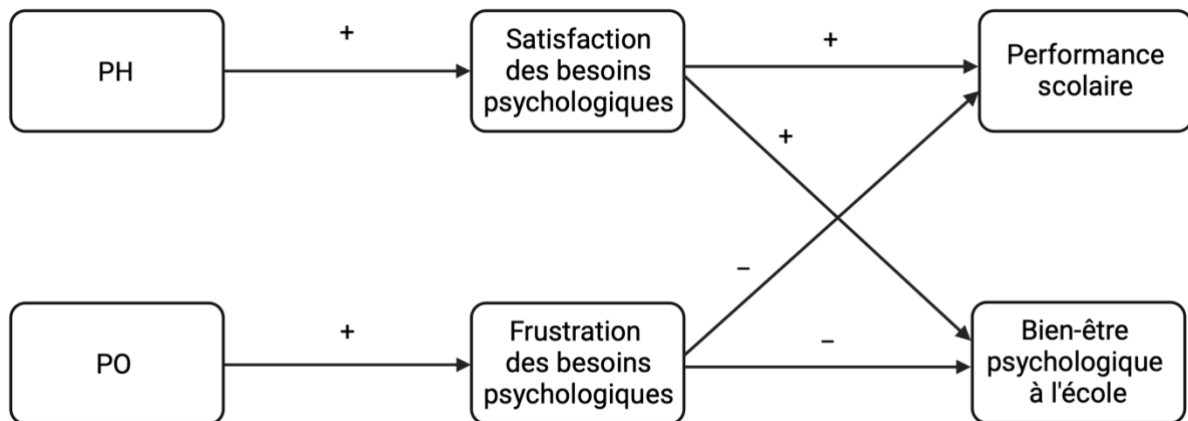


Figure 1. Modèle anticipé de la relation entre la PH et la PO, et la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école, incluant les médiateurs

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

3.1 Posture épistémologique et devis de recherche

La posture épistémologique adoptée dans le cadre de la présente étude est celle du postpositivisme, qui postule l'existence d'une réalité objective que le chercheur doit aspirer à révéler en déployant la méthode scientifique combinée au raisonnement et à l'observation (Duval et al., 2021). Bien que fortement inspirée de l'approche positiviste, la posture postpositiviste adopte une perspective plus nuancée en ce qui concerne la production des connaissances puisqu'elle reconnaît que le chercheur n'est pas un agent neutre dans la démarche de recherche (Duval et al., 2021). Ainsi, le postpositivisme suggère que le chercheur influence la réalité qu'il observe, et donc le savoir qui découle de ses travaux (Duval et al., 2021). L'adoption de la posture postpositiviste signifie également que la présente recherche adhère au principe de parcimonie, c'est-à-dire qu'elle vise à expliquer les phénomènes à l'étude de façon efficace et concise (Duval et al., 2021). En outre, la présente étude a été menée sous forme de recherche transversale et corrélacionnelle auprès d'adolescents qui participaient à un sport parascolaire en cinquième secondaire et qui en étaient à leur première année de cégep lors de la collecte de données.

Cette recherche a eu pour but de vérifier des relations d'association (Fortin et Gagnon, 2016) entre des variables prédictives – la PH et la PO (Vallerand, 2015) –, des variables médiatrices représentant les notions de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques, ainsi que des variables dépendantes relatives à la performance scolaire et au bien-être psychologique à l'école – c'est-à-dire les résultats académiques, la performance académique perçue (Verner-Filion et Vallerand, 2016) et le bien-être psychologique subjectif

(Diener, 2009). Donc, après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), une collecte de données a été effectuée dans deux cégeps. Cette collecte a mené à l'obtention de données démographiques et de renseignements visant à catégoriser le type de pratique sportive des participants, en plus de permettre de mesurer leur PH et leur PO pour le sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire, leur satisfaction et leur frustration des besoins psychologiques durant la transition au cégep, ainsi que des indicateurs de leur performance scolaire et de leur bien-être psychologique à l'école à leur première année au cégep.

3.2 Procédures

La collecte de données a eu lieu au mois d'avril 2025 dans deux cégeps collaborateurs, cette période ayant été ciblée puisqu'elle permettait d'obtenir des mesures après que l'étudiant eut complété toutes les étapes d'une session collégiale, tout en se situant durant la première année de ses études au cégep. Le recrutement a été effectué auprès d'étudiants francophones qui fréquentaient l'un des deux cégeps collaborateurs à ce projet : l'un public et situé dans le Grand Montréal, l'autre privé et situé dans la ville de Québec. Les établissements où se sont tenues les collectes de données ont été choisis en fonction de certains critères, dont la présence d'équipes sportives collégiales – ce qui a permis de rejoindre des cégépiens qui continuaient le sport dans un contexte de compétition organisée au collégial – et la volonté de la direction de permettre la passation des questionnaires sur les lieux. Pour le recrutement des participants, les cégeps collaborateurs ont transmis une communication aux cégépiens de première année, les invitant à visiter le local de passation du questionnaire durant la période où le chercheur se trouvait sur place.

Pour les fins de ce projet, les participants devaient répondre aux critères d'inclusion suivants pour être considérés comme admissibles. D'abord, ils devaient avoir commencé le cégep à la session d'automne 2024. Puis, ils devaient avoir participé à au moins un sport parascolaire pendant leur cinquième secondaire (p. ex. : une ligue sportive parascolaire). Les élèves qui, en cinquième secondaire, avaient uniquement pratiqué un sport chapeauté par une ville, une région, une fédération ou une association sportive, tout comme les élèves qui avaient uniquement pratiqué un sport dans un cadre intramural (p. ex. : des matchs organisés pendant l'heure du midi à l'école avec leurs camarades), dans des périodes de pratique libre ou dans leurs loisirs avec des amis, étaient pour leur part exclus puisque ce type de pratique ne correspond pas à la conception de sport parascolaire utilisée dans le cadre de cette étude. Un échantillonnage de convenance (Fortin et Gagnon, 2016) basé sur les critères d'inclusion et d'exclusion susmentionnés a été appliqué.

Finalement, les personnes recrutées ont été avisées des considérations éthiques qui étaient présentées en page couverture du questionnaire et abordées verbalement. Ainsi, elles ont notamment été informées des renseignements concernant l'approbation du projet de recherche par le comité d'éthique de l'UQO, l'aspect de participation volontaire, la notion de confidentialité des données, l'utilisation et la conservation de celles-ci, ainsi que des risques minimaux associés à leur participation.

3.3 Participants

Au total, 102 cégépiens – 57 de genre féminin, 44 de genre masculin, 1 personne non-binaire – qui satisfaisaient aux critères d'inclusion ont rempli le questionnaire qui était disponible au format papier ou en ligne. La moyenne d'âge des participants était de 17,71 ans (écart-type

(ÉT) = 1,29 an). Parmi ceux-ci, 82,4 % fréquentaient le cégep situé dans le Grand Montréal, et 52 % ont rempli le formulaire en ligne. Les principaux sports pratiqués par les participants en cinquième secondaire étaient le basketball (12,7 %), le soccer (11,8 %), le flag-football (10,8 %), le football (8,8 %) et le volleyball (8,8 %), tandis que les autres disciplines sportives représentaient 47,1 %. D'autres caractéristiques concernant les participants à l'étude sont présentées dans le Tableau 1 ci-dessous, c'est-à-dire leur origine ethnique, le type d'établissement scolaire qu'ils fréquentaient au secondaire et le statut de leur participation au sport compétitif lors de leur première année d'études collégiales.

Tableau 1

Caractéristiques des participants

	<i>N</i>	<i>%</i>
Origine ethnique	101	
Nord-américaine		63,4
Européenne		4,0
Africaine		9,9
Asiatique		4,0
D'Amérique latine, centrale ou du Sud		6,9
D'Océanie		2,0
Multiple/autre		9,9
Établissement secondaire	97	
Public		70,1
Privé		29,9
Poursuite du sport compétitif au cégep	102	
Oui		84,3
Non		15,7

3.4 Outils de mesure

3.4.1 Passion sportive

La passion pour le sport parascolaire pratiqué par les adolescents sportifs en cinquième secondaire a été mesurée avec l'Échelle de passion (ÉP; Marsh et al., 2013) adaptée au contexte sportif. Deux sous-échelles de six items chacune ont été utilisées pour mesurer la PH (p. ex. : « Mon sport s'intégrait bien dans ma vie »; $\alpha = 0,75$), ainsi que la PO (p. ex. : « J'éprouvais de la difficulté à contrôler mon besoin de pratiquer mon sport »; $\alpha = 0,82$). Puis, une sous-échelle de cinq items a été utilisée pour mesurer la présence de chacun des critères du concept de passion – c'est-à-dire son importance, l'amour de l'activité, l'investissement de temps et d'énergie et l'intériorisation dans l'identité – et ainsi pouvoir mesurer que le sport parascolaire pratiqué par les adolescents en cinquième secondaire constitue une passion pour eux (p. ex. : « Mon sport était important pour moi »; $\alpha = 0,85$). Afin d'obtenir les réponses des participants, tous les items étaient accompagnés d'une échelle de type Likert à sept options de réponses allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

3.4.2 Satisfaction et frustration des besoins psychologiques

La satisfaction et la frustration des besoins psychologiques durant la transition au cégep ont été mesurées avec la version française (Chevrier et Lannegrand, 2021) de la *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (Chen et al., 2015). Celle-ci consiste en deux sous-échelles, l'une permettant d'évaluer la satisfaction des besoins psychologiques et l'autre permettant d'évaluer la frustration des besoins psychologiques. Elle était également accompagnée d'une échelle de type Likert à sept options de réponses allant de 1 (*pas du tout*

d'accord) à 7 (*tout à fait d'accord*). La sous-échelle de satisfaction des besoins psychologiques comprend 12 items qui permettent de mesurer la satisfaction du besoin d'autonomie (p. ex. : « J'avais le sentiment d'avoir le choix et d'être libre dans ce que j'entreprenais »), du besoin d'affiliation (p. ex. : « J'avais le sentiment que les personnes dont je me souciais se souciaient aussi de moi ») et du besoin de compétence (p. ex. : « Je me sentais confiant(e) dans le fait que je pouvais bien faire les choses »). Ces items de satisfaction des trois types de besoins psychologiques ont été regroupés pour former un seul indicateur de satisfaction des besoins psychologiques ($\alpha = 0,88$; voir Verner-Filion et al., 2017, pour l'utilisation d'une procédure similaire).

La sous-échelle de frustration des besoins psychologiques comprend aussi 12 items qui permettent de mesurer la frustration du besoin d'autonomie (p. ex. : « Je me sentais forcé(e) de faire beaucoup de choses que je ne n'aurais pas choisies de faire »), du besoin d'affiliation (p. ex. : « J'avais l'impression que les personnes avec qui je passais du temps ne m'appréciaient pas ») et du besoin de compétence (p. ex. : « J'avais de sérieux doutes sur ma capacité à bien faire les choses »). Ici également, ces items de frustration des trois types de besoins psychologiques ont été regroupés pour former un seul indicateur de frustration des besoins psychologiques ($\alpha = 0,88$).

3.4.3 Performance scolaire

En se référant aux travaux de Brown et al. (2017), la mesure de la performance scolaire a impliqué un outil permettant aux participants de rapporter leur évaluation personnelle de leur niveau de performance au cégep, ainsi qu'un élément de mesure spécifique aux études collégiales. Ainsi, les participants ont complété l'Échelle de

performance académique perçue (Verner-Filion et Vallerand, 2016) adaptée aux études collégiales qui comprend cinq items, tous accompagnés d'une échelle de type Likert à sept options de réponses allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*), et qui a permis aux participants d'évaluer leur performance dans le contexte du cégep (p. ex. : « Je complète adéquatement les tâches qui me sont assignées »; $\alpha = 0,87$). Puis, finalement, les participants ont répondu à une question leur demandant d'indiquer leur cote de rendement collégial (cote R) à leur première session au cégep (« Quelle a été ta cote R à la session d'automne 2024 ? »).

3.4.4 Bien-être psychologique à l'école

La mesure du bien-être psychologique à l'école a été effectuée en calculant le bien-être psychologique subjectif des participants, en utilisant leur score moyen d'affect positif, leur score moyen inversé d'affect négatif, et leur score moyen de satisfaction de vie (Holding et al., 2020). Ainsi, la mesure des affects positifs et négatifs a été obtenue avec la version française (Gaudreau et al., 2006) de l'inventaire *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson et al., 1988) qui demandait aux participants d'indiquer, à l'aide d'une échelle de Likert à sept options de réponses allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*), à quel point ils ressentaient 10 affects positifs (p. ex. : déterminé(e), enthousiaste; $\alpha = 0,76$) et 10 affects négatifs (p. ex. : irrité(e), craintif(ve); $\alpha = 0,83$) dans leurs études au cégep.

Puis, la version française (Blais et al., 1989) de l'Échelle de satisfaction de vie (Diener et al., 1985), composée de cinq items (p. ex. : « En général, ma vie au cégep correspond de près à mes idéaux »; $\alpha = 0,81$) a été utilisée pour que les participants

rapportent leur satisfaction de vie au cégep, à l'aide d'une échelle de Likert à sept options de réponses allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*). Par la suite, le bien-être psychologique subjectif a pu être calculé en utilisant le score moyen d'affect positif, en y soustrayant le score moyen d'affect négatif et en additionnant ensuite le score moyen de satisfaction de vie (Holding et al., 2020).

3.5 Analyse des données

Les données obtenues avec les questionnaires papier ont été entrées manuellement dans le logiciel SPSS (version 29), puis celles obtenues avec les questionnaires en ligne ont été importées dans ce même logiciel. Un code a été attribué à chaque participant afin que le fichier soit exempt d'informations permettant d'identifier directement un individu. Ensuite, les scores des critères de passion, de PH, de PO, de satisfaction des besoins psychologiques, de frustration des besoins psychologiques et de performance académique perçue ont été compilés pour obtenir des scores moyens pour chacune de ces dimensions. Puis, le score de bien-être psychologique subjectif a été calculé en utilisant la formule mentionnée précédemment en utilisant le score moyen d'affect positif, le score moyen inversé d'affect négatif et le score moyen de satisfaction de vie (Holding et al., 2020). Ces données, auxquelles s'est ajoutée la cote R autorapportée, ont été utilisées pour procéder à des analyses descriptives, dont les résultats sont présentés dans le Tableau 2 à la page suivante.

3.5.1 Plan d'analyse des données

Une fois ces étapes complétées, des analyses descriptives ont été effectuées afin d'obtenir la moyenne des résultats des participants ainsi que l'ÉT pour la mesure des critères de passion. Puis, des analyses corrélationnelles bivariées ont été réalisées avec le logiciel

Tableau 2

Statistiques descriptives et résultats des corrélations bivariées

	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	1	2	3	4	5	6	7
Critères de passion	6,14	0,89							
1. PH	5,77	0,80	—						
2. PO	3,92	1,33	0,30**	—					
3. Satisfaction des besoins psychologiques	4,96	0,89	0,32**	0,07	—				
4. Frustration des besoins psychologiques	3,46	1,15	0,04	0,36***	-0,22*	—			
5. Performance académique perçue	4,96	1,19	0,14	-0,01	0,33***	-0,08	—		
6. Cote R	27,45	4,04	-0,06	-0,33**	0,07	-0,32**	0,33**	—	
7. Bien-être psychologique subjectif	5,66	2,03	-0,02	-0,24*	0,48***	-0,39***	0,54***	0,14	—

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

IBM SPSS Statistics (version 29; IBM Corp., 2022) afin de mesurer la relation entre le type de passion – la PO et la PH – et les scores obtenus pour la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques, ainsi que pour les composantes d'épanouissement, soit la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école. Finalement, des analyses acheminatoires ont été exécutées avec Mplus (version 8.10; Muthén & Muthén, 2017), à l'aide de la procédure d'estimation *maximum likelihood estimation with robust standard error* (MLR), afin de valider les hypothèses émises en ce qui concerne l'aspect prédictif de la PO et de la PH sur la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école, par l'entremise de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques (voir Figure 1). Ces analyses ont permis de tester les effets indirects des variables médiatrices – c'est-à-dire la satisfaction des besoins psychologiques et la frustration des besoins psychologiques – en générant des intervalles de confiance à 95% (95%IC) selon la méthode *bias-corrected accelerated bootstrap* avec 5000 échantillons aléatoires. L'utilisation de cette méthode statistique est recommandée lorsqu'il est question de mesurer les effets indirects dans les recherches comportant des échantillons petits à moyens (Shrout et Bolger, 2002). En outre, cette méthode stipule que la relation indirecte est significative (c'est-à-dire que $p < 0,05$) si l'intervalle (95%IC) n'inclut pas la valeur 0 (Gillet et al., 2012).

De plus, ce type d'analyses permet de mesurer le degré d'adéquation entre le modèle proposé et les données recueillies. Pour ce faire, le logiciel fournit différents indices clés d'adéquation. Ainsi, il a été proposé qu'un indice comparé d'ajustement (CFI; *comparative fit index*) supérieur à la valeur de 0,90, ainsi des indices de la racine carrée de l'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA; *root mean square error of approximation*) et de la valeur standardisée de l'erreur quadratique moyenne des résidus (SRMR;

standardized root mean square residual) inférieurs à la valeur de 0,08 représentent des seuils nécessaires pour déterminer que l'adéquation entre le modèle et les données est acceptable (Kline, 2011; Tabachnick et Fidell, 2007).

CHAPITRE IV : RÉSULTATS

4.1 Résultats préliminaires

D'abord, la mesure des critères de passion pour le sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire a conduit à une moyenne élevée ($M = 6,14$; $ÉT = 0,89$) chez les participants. Ce résultat révèle que la pratique d'un sport parascolaire en cinquième secondaire constitue véritablement une passion pour les adolescents, un élément important pour la validité de cette étude.

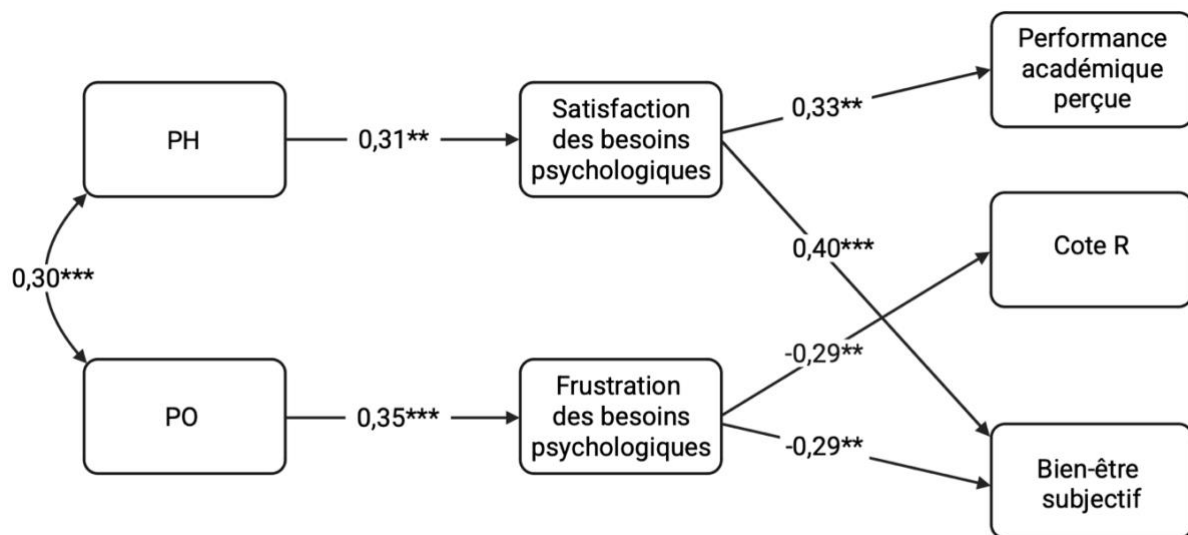
En ce qui concerne les résultats significatifs issus des corrélations bivariées, ceux-ci révèlent que la PH est associée positivement à la satisfaction des besoins psychologiques durant la transition au cégep ($r = 0,32, p < 0,01$). La PO, quant à elle, est d'une part associée positivement à la frustration des besoins psychologiques durant la transition au cégep ($r = 0,36, p < 0,001$) et, d'autre part, associée négativement à la cote R ($r = -0,33, p < 0,01$) et au bien-être psychologique subjectif ($r = -0,24, p < 0,05$) lors de la première année au cégep. En outre, les corrélations bivariées montrent que la satisfaction des besoins psychologiques durant la transition est associée positivement à la performance académique perçue ($r = 0,33, p < 0,001$) et au bien-être psychologique subjectif ($r = 0,48, p < 0,001$) durant la première année au cégep. Les résultats des corrélations révèlent aussi que la frustration des besoins psychologiques durant la transition est associée négativement à la cote R ($r = -0,32, p < 0,01$) et au bien-être psychologique subjectif ($r = -0,39, p < 0,001$) durant la première année au cégep. Les résultats complets des corrélations bivariées sont présentés dans le Tableau 2 qui apparaît à la section précédente.

4.2 Résultats principaux

Comme anticipé, les résultats des analyses acheminatoires ont montré que la PH pour le sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire est associée positivement à la satisfaction des besoins psychologiques des adolescents sportifs durant la transition au cégep ($\beta = 0,31; p < 0,01$), alors que la PO est associée positivement à la frustration des besoins psychologiques durant la transition ($\beta = 0,35; p < 0,001$). Ensuite, la satisfaction des besoins psychologiques est associée positivement à la performance académique perçue ($\beta = 0,33; p < 0,01$) et au bien-être psychologique subjectif ($\beta = 0,40; p < 0,001$) durant la première année au cégep. La frustration des besoins psychologiques est, quant à elle, associée négativement à la cote R ($\beta = -0,29; p < 0,01$) et au bien-être psychologique subjectif ($\beta = -0,29; p < 0,01$) durant la première année au cégep.

De plus, les résultats obtenus soutiennent l'effet médiateur de la satisfaction des besoins psychologiques dans la relation entre la PH et la performance académique perçue ($\beta = 0,10; 95\%IC = 0,02-0,22$), ainsi que dans la relation entre la PH et le bien-être psychologique subjectif ($\beta = 0,12; 95\%IC = 0,04-0,24$). Les résultats soutiennent également l'effet médiateur de la frustration des besoins psychologiques dans la relation entre la PO et la cote R ($\beta = -0,10; 95\%IC = -0,21 \text{ à } -0,02$), ainsi que dans la relation entre la PO et le bien-être psychologique subjectif ($\beta = -0,10; 95\%IC = -0,21 \text{ à } -0,03$).

Le modèle résultant de ces analyses acheminatoires est résumé dans la Figure 2 à la page suivante. Le modèle présentait de bons indices d'adéquation avec les données, comme indiqué par les indices suivants : $\chi^2(df = 8) = 13,03, p = 0,11, CFI = 0,94, RMSEA = 0,08 (0,00, 0,15), SRMR = 0,06$.



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

Figure 2. Résultats des analyses acheminatoires

CHAPITRE V : DISCUSSION

5.1 Réponses aux objectifs de recherche

Le premier objectif de recherche était de vérifier que le sport parascolaire pratiqué par les adolescents en cinquième secondaire remplit les conditions pour être considéré comme une passion. À ce sujet, les résultats obtenus pour les items mesurant le niveau des critères de passion révèlent que les participants s'investissaient grandement dans leur sport parascolaire et l'aimaient, que leur sport parascolaire était important pour eux et qu'il faisait partie de leur identité. Ainsi, ces résultats montrent que le sport parascolaire constitue véritablement une passion pour les adolescents du secondaire.

Le second objectif de recherche visait à mesurer, auprès des adolescents qui participaient à un sport parascolaire en cinquième secondaire, l'influence de la passion sportive – harmonieuse et obsessive – sur des indicateurs de leur épanouissement à l'école lors de leur arrivée au cégep. À cet effet, les résultats montrent que la PH pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire est associée positivement à l'épanouissement des adolescents à la première année au cégep, puisque la PH est indirectement associée positivement à la performance académique perçue et au bien-être psychologique subjectif. Les résultats révèlent aussi que la PO pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire est associée négativement à l'épanouissement des adolescents à la première année au cégep, puisque la PO est directement et indirectement associée négativement à la cote R et au bien-être psychologique subjectif.

Le troisième objectif de recherche visait à mesurer le rôle médiateur de la satisfaction et de la frustration de leurs besoins psychologiques durant la transition aux

études collégiales dans la relation entre la passion sportive et l'épanouissement à l'école lors de l'arrivée des adolescents sportifs au cégep. À ce sujet, les résultats montrent que la satisfaction des besoins psychologiques est un médiateur de la relation positive entre la PH et l'épanouissement à l'école durant la première année au cégep. Ils révèlent aussi que la frustration des besoins psychologiques est un médiateur de la relation négative entre la PO et l'épanouissement à l'école durant la première année au cégep.

En somme, les résultats obtenus valident majoritairement les trois hypothèses de recherche émises initialement. Dans un premier temps, ils confirment que le sport parascolaire pratiqué par les adolescents en cinquième secondaire constitue une passion pour eux (Hypothèse 1). Dans un second temps, contrairement à ce qui était attendu, ils montrent que la PH pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire n'est pas directement associée positivement à la performance scolaire et au bien-être psychologique à l'école lors de l'arrivée aux études collégiales, puisque les effets directs de la PH sur ces variables ne sont pas significatifs. En ce qui concerne la PO, celle-ci est directement associée négativement à la performance, spécifiquement à la cote R, et au bien-être psychologique à l'école durant cette même période (Hypothèse 2). Ainsi, l'Hypothèse 2 est partiellement validée. Dans un troisième temps, les résultats révèlent que la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques chez les adolescents sportifs durant la transition au cégep sont effectivement des médiateurs de la relation entre la passion sportive et l'épanouissement des adolescents à leur arrivée aux études collégiales, la satisfaction des besoins psychologiques étant médiateur de la relation positive entre la PH et l'épanouissement et la frustration des besoins étant médiateur de la relation négative entre la PO et l'épanouissement (Hypothèse 3). De plus, les résultats obtenus ne valident pas entièrement l'Hypothèse 3 étant donné les

liens inexistantes entre la satisfaction des besoins psychologiques et la cote R, et entre la frustration des besoins psychologiques et la performance académique perçue.

Ainsi, deux conclusions peuvent être rapportées à la lumière des analyses acheminatoires. D'abord, la PH est le seul type de passion pour un sport parascolaire en cinquième secondaire qui est associé positivement à l'épanouissement des adolescents lors de leur arrivée au cégep. Puis, la PO est le seul type de passion pour un sport parascolaire en cinquième secondaire qui est associé négativement à l'épanouissement des adolescents lors de leur arrivée au cégep.

5.2 Constats de recherche

5.2.1 Implications pour l'épanouissement des cégépiens

La présente recherche suggère que le sport parascolaire pratiqué par les adolescents en cinquième secondaire joue un rôle important dans leur vie puisqu'il constitue une passion pour eux. Ce faisant, cette passion sportive influence l'expérience vécue par ceux-ci durant la transition au cégep et lors de l'arrivée aux études collégiales. Ainsi, il apparaît important de considérer le rôle de la PH et de la PO pour une activité parascolaire chez les jeunes du secondaire parmi les facteurs susceptibles de contribuer ou de nuire à une adaptation optimale des adolescents aux changements majeurs qui s'opèrent durant la transition au cégep sur le plan académique et sur celui associé à l'activité parascolaire.

À cet effet, la présente étude montre que la passion sportive des adolescents affecte la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques dans le contexte de la transition aux études collégiales, ce qui mène à des conséquences sur leur épanouissement dans le contexte

scolaire. Par ce processus, la PH sportive favorise, alors que la PO sportive inhibe, la performance scolaire et le bien-être psychologique à l'école, donc l'épanouissement, des adolescents à leur arrivée aux études collégiales. Ainsi, il apparaît que la PH des adolescents pour une activité passionnante au secondaire n'influence pas seulement les conséquences positives vécues par ceux-ci dans le cadre de cette activité, mais aussi des conséquences positives dans d'autres activités et dans d'autres contextes ou périodes de vie, comme la transition au cégep. Ainsi, viser le développement et le maintien d'une PH pour une activité parascolaire est un élément qui devrait être considéré parmi les leviers pouvant favoriser l'épanouissement des adolescents à leur arrivée au cégep, alors que prévenir le développement et le maintien d'une PO pour cette même activité est un élément qui devrait être considéré parmi les leviers pouvant protéger les adolescents de conséquences négatives liées à leur épanouissement.

À cet égard, des travaux montrent que certains facteurs jouent un rôle primordial dans le développement et l'évolution de la passion des adolescents pour une activité. Dans un premier temps, les adultes significatifs dans l'environnement social des adolescents (c'est-à-dire les parents, enseignants, entraîneurs, etc.) peuvent favoriser le développement d'une PH s'ils adoptent des attitudes et des comportements soutenant l'autonomie (Bonneville-Roussy et al., 2013; Mageau et al., 2009). Le soutien à l'autonomie fait référence à une posture par laquelle l'adulte traite le ou les adolescents sous sa supervision comme des personnes à part entière, ce qui implique qu'il leur reconnaît le droit et le besoin d'exprimer leurs préférences et leurs sentiments face aux expériences qui les concernent (Mageau et al., 2009). L'adulte qui soutient l'autonomie des adolescents les encouragera, notamment, à prendre des initiatives, à participer aux décisions qui leur importent et à faire des choix pour eux-mêmes

(Mageau et al., 2009; Ryan et Deci, 2020). À l'opposé, ces mêmes adultes peuvent favoriser le développement d'une PO s'ils adoptent des comportements de contrôle psychologique (Mageau et al., 2009). Le contrôle psychologique se caractérise par une pression utilisée par l'adulte afin de forcer les adolescents à penser ou à agir d'une certaine façon (Mageau et al., 2009; Ryan et Deci, 2020). Par exemple, l'adulte qui recourt au contrôle psychologique recourra à la domination pour faire obtempérer les adolescents et prendra des décisions unilatéralement en les imposant sans tenir compte de l'avis de ces derniers (Ryan et Deci, 2020). Ainsi, l'encadrement offert par les adultes dans la vie des adolescents constitue un élément déterminant à leur épanouissement. Spécifiquement, l'accompagnement des parents, des enseignants et des entraîneurs auprès des adolescents sportifs, selon qu'il soit axé sur le soutien à l'autonomie ou plutôt sur le contrôle psychologique, peut avoir des répercussions à long terme dans la trajectoire scolaire de ces derniers, notamment lors de la transition au cégep.

Dans un second temps, des recherches font état du fait que le développement d'une PO pour une activité découle d'une lacune dans la satisfaction des besoins psychologiques dans d'autres domaines de vie d'importance ou dans la vie en général des personnes (Holding et al., 2021; Lalande et al., 2017). Plus spécifiquement, Holding et al. (2021) ont montré que la non-satisfaction des besoins psychologiques dans la vie en général des personnes passionnées était associée à la PO pour une activité, qui, à son tour, était associée à des symptômes de dépendance à l'égard de cette même activité. À la lumière de ces études, il s'avère important d'encourager les adolescents qui ont une PO à développer une nouvelle source de satisfaction de leurs besoins psychologiques et de déployer des moyens pour les aider dans cette démarche. Cela pourrait prendre la forme, par exemple, de parcours

exploratoires offerts aux élèves du secondaire visant à leur faire découvrir des activités susceptibles de leur permettre de vivre des expériences satisfaisant leurs besoins psychologiques. En outre, la transition vers le cégep peut représenter une belle occasion pour cela puisque les adolescents bénéficient, à ce moment, d'une plus grande possibilité d'exprimer leurs préférences dans leurs choix scolaires (c'est-à-dire, besoin d'autonomie), de se diriger vers des voies académiques alignées sur leurs forces (c'est-à-dire, besoin de compétence) et de développer des relations significatives et positives avec les gens qui les entourent durant cette transition (c'est-à-dire, besoin d'affiliation). Toutefois, il est primordial que les parents ne fassent pas entrave à cette opportunité en imposant plutôt des choix à leur jeune, par exemple en émettant des obligations en fonction de leurs préférences en ce qui a trait à son cheminement scolaire ou à son éventuelle carrière.

Dans un troisième temps, des travaux suggèrent que l'utilisation des forces individuelles dans le cadre d'une activité est un facteur pouvant augmenter les niveaux de PH pour cette même activité (Forest et al., 2012). Ainsi, les parents, enseignants et entraîneurs peuvent influencer positivement le développement d'une PH en permettant aux adolescents sportifs d'identifier leurs forces individuelles et en leur octroyant des responsabilités et des rôles dans lesquels ils peuvent les déployer à la maison, à l'école et dans le sport. De telles démarches pourraient influencer positivement le vécu scolaire des adolescents durant leur passage aux études collégiales. Des pistes concrètes d'interventions basées sur ces facteurs influençant le développement de la passion sont discutées ci-après, parmi les implications pratiques de la présente recherche pour les milieux familiaux, sportifs et scolaires.

La présente étude révèle également l'importance de la satisfaction des besoins psychologiques durant la transition au cégep en ce qui concerne l'épanouissement des

adolescents à leur arrivée aux études collégiales. À cet effet, des travaux récents postulent que les adolescents ne sont pas simplement à la merci de leur environnement lorsqu'il est question de satisfaire leurs besoins psychologiques, mais qu'ils sont également aptes, à différents degrés, à façonner leurs besoins (Laporte et al., 2021). Le façonnage des besoins (« *need crafting* », en anglais) fait référence à la capacité de la personne à gérer de manière proactive ses expériences en fonction de la satisfaction de ses propres besoins psychologiques. Cette aptitude implique un certain niveau de connaissance, par la personne, des sources pouvant satisfaire ses besoins psychologiques qui lui sont disponibles, ainsi qu'une propension à agir en fonction de cette connaissance (Laporte et al., 2021). Ainsi, la capacité des adolescents en matière de façonnage des besoins pourrait jouer un rôle positif dans la satisfaction de leurs besoins psychologiques durant la transition au cégep, ce qui contribuerait à leur épanouissement lors de leur passage aux études collégiales.

C'est pourquoi il apparaît essentiel que les adolescents puissent être informés de ce en quoi consistent les besoins psychologiques, et que ces derniers soient également renseignés face à l'importance de la satisfaction de ces besoins et aux dangers associés à leur frustration. De plus, il semble primordial que les adolescents soient conscientisés en ce qui concerne leur capacité d'être des acteurs dans leurs expériences liées aux besoins psychologiques. En outre, il serait bénéfique que les adolescents soient outillés et accompagnés dans le développement des aptitudes associées au façonnage des besoins, c'est-à-dire la capacité de réflexion et de prise de conscience en ce qui a trait aux expériences et aux environnements qui satisfont leurs besoins psychologiques, ainsi que leur habileté à passer proactivement à l'action en ce sens. À ce sujet, des recherches seraient nécessaires pour tester l'efficacité d'éventuels programmes et initiatives qui pourraient être mis sur pied en ce sens.

5.2.2 Implications pratiques pour les milieux familiaux, sportifs et scolaires

À la lumière des recherches montrant que les parents et intervenants impliqués auprès des adolescents passionnés jouent un rôle déterminant dans le développement et le maintien d'une PH ou d'une PO, la présente étude suggère que l'engagement des parents et intervenants pourrait avoir une incidence sur des conséquences qui dépassent le contexte du sport et s'étendent à la transition aux études collégiales. D'abord, le déploiement de pratiques qui favorisent la PH et qui font obstacle à la PO devraient faire partie des préoccupations principales des adultes entourant les adolescents sportifs durant le secondaire, non seulement en vertu des conséquences positives et négatives, respectivement, de la PH et de la PO dans le contexte du sport, mais aussi pour ce qui est de l'épanouissement des adolescents lors de la transition aux études collégiales. Ainsi, les parents et intervenants sportifs auraient avantage à faire du soutien à l'autonomie une priorité dans leur encadrement afin de favoriser le développement d'une PH, tout en portant une attention particulière à l'élimination des comportements contrôlants qui peuvent plutôt contribuer au développement d'une PO. Par exemple, les parents, plutôt que de prendre en charge et d'imposer leurs choix ou leurs préférences lorsqu'il est question du développement et du parcours sportifs de leur enfant, auraient avantage à prendre en considération les perceptions de leur jeune et à l'impliquer dans les décisions. Les entraîneurs, quant à eux, devraient être encouragés à adopter une posture d'ouverture dans leurs interactions avec les adolescents sportifs, ce qui implique, notamment, de se montrer disposés à expliquer certains de leurs choix et réceptifs à obtenir la perspective des jeunes.

Par ailleurs, les parents, les enseignants et les entraîneurs auraient avantage à ajuster la rétroaction qu'ils offrent aux adolescents après une erreur ou une mauvaise performance

afin que celle-ci intègre une forme soutenant l'autonomie plutôt que contrôlante. À cet effet, des recherches montrent que cette rétroaction à visée corrective qui est donnée à un jeune sportif afin qu'il puisse s'améliorer peut soutenir son autonomie lorsqu'elle est formulée, notamment, en fournissant des raisons expliquant pourquoi une action doit être améliorée, en faisant preuve d'empathie, en tenant compte des sentiments du jeune et en offrant des options quant aux solutions à apporter (Carpentier et Mageau, 2013; Mouratidis et al., 2010). À l'inverse, cette rétroaction peut aussi prendre une forme contrôlante lorsqu'elle incite le jeune à ressentir de la honte, qu'elle transmet une considération conditionnelle de la part de l'adulte et qu'elle inclut des menaces ou des punitions (Carpentier et Mageau, 2013; Mouratidis et al., 2010). Ainsi, les établissements scolaires qui embauchent les entraîneurs et les autres intervenants sportifs devraient mettre en place des mesures pour former ces derniers en matière de rétroaction soutenant l'autonomie des adolescents. À ce sujet, un programme d'entraînement à la rétroaction disponible en ligne (nommé *nimble bubble*) a été testé dans une étude quasi-expérimentale par une équipe de chercheurs qui ont validé son efficacité à améliorer les compétences des participants en lien avec la rétroaction soutenant l'autonomie (Gradito Dubord et Carpentier, 2025). Ainsi, il serait pertinent d'ajouter ce programme à la formation requise de la part des entraîneurs, tout comme chez les enseignants.

Dans la même lignée, les établissements scolaires qui offrent des projets sportifs parascolaires ont, à notre avis, une responsabilité en ce qui concerne la conscientisation des parents et des intervenants scolaires et sportifs face à l'importance du développement d'une PH – et aux dangers du développement d'une PO – chez les adolescents. Ainsi, il serait important que ces établissements outillent ces personnes pour qu'elles puissent reconnaître les comportements bénéfiques et ceux nuisibles, c'est-à-dire ceux qui soutiennent

l'autonomie et ceux fondés sur le contrôle psychologique, respectivement. Il serait donc judicieux de mettre en place des initiatives visant à informer les parents et intervenants des bonnes pratiques et de celles à proscrire, ainsi qu'à les accompagner dans l'intégration de ces connaissances pour qu'elles mènent à des actions concrètes et de plus haute qualité.

Ensuite, étant donné que la PO peut être développée en réponse à une carence dans la satisfaction des besoins dans les domaines à l'extérieur de l'activité (Holding et al., 2021; Lalande et al., 2017), il apparaît que les adultes évoluant auprès des adolescents à l'extérieur du contexte sportif, comme les enseignants, ont eux aussi un rôle significatif à jouer dans l'expérience vécue par les adolescents dans le sport, et également dans la transition aux études collégiales. Par exemple, un enseignant du secondaire qui tisse des relations sincères avec les élèves, qui souligne les progrès réalisés par chacun et qui intègre le soutien à l'autonomie dans ses interactions avec eux, par exemple dans la gestion des tâches scolaires qui leur sont assignées, peut contribuer à la satisfaction des besoins psychologiques d'affiliation, de compétence et d'autonomie chez les adolescents dans le contexte scolaire. En agissant de la sorte, cet enseignant participe à un environnement soutenant les besoins psychologiques à l'extérieur du contexte sportif, ce qui contribue à entraver le développement d'une PO sportive.

En outre, il semble important que les parents et les intervenants sportifs encouragent la découverte, par les adolescents, de nouveaux contextes et activités pouvant contribuer à leur satisfaction des besoins psychologiques. Par exemple, les parents devraient éviter de promouvoir une implication incessante dans le sport pratiqué par leur jeune, au détriment des occasions de participer à d'autres activités ou projets pouvant devenir des sources additionnelles de satisfaction de ces besoins. Dans une perspective de développement, les

intervenants sportifs du secondaire, quant à eux, devraient accueillir les occasions pour les adolescents de participer à d'autres activités, parascolaires ou à l'extérieur de l'école, dans lesquelles ces derniers pourraient ressentir de l'autonomie, de l'affiliation et de la compétence.

De plus, en tenant compte des travaux montrant l'influence de l'utilisation des forces individuelles dans l'augmentation des niveaux de PH pour une activité (Forest et al., 2012), une approche prometteuse semble passer par la mise en place de mesures permettant aux adolescents sportifs de découvrir les forces qui leur sont propres, dans un premier temps, puis que les adultes impliqués dans le sport parascolaire veillent à créer des opportunités pour que les adolescents puissent utiliser celles-ci. Pour ce qui est de la découverte des forces individuelles, il serait intéressant que les parents et les établissements scolaires profitent des outils psychométriques validés disponibles en ligne gratuitement, comme le questionnaire *VIA Character* développé selon les travaux de Peterson et Seligman (2004). Puis, il serait utile que les intervenants sportifs s'inspirent des forces individuelles identifiées pour chaque jeune afin d'adapter, lorsque cela est possible, les rôles et les tâches qui leur sont attribuées. Idéalement, une telle démarche serait entreprise en collaboration avec des personnes-ressources spécialisées et ferait l'objet de travaux visant à valider l'efficacité de cette approche dans le contexte spécifique du sport parascolaire pratiqué au secondaire.

Par ailleurs, les parents et les intervenants sportifs auraient avantage à déployer des efforts visant à promouvoir la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, d'affiliation et de compétence durant la période de transition au cégep, qui s'échelonne de la fin du secondaire jusqu'à la fin de la première année de cégep. Par exemple, un parent qui adopterait des comportements d'ouverture quant aux idées de son enfant en ce qui concerne

le choix du cégep, du programme de formation et des activités sélectionnées par le jeune contribuerait à satisfaire le besoin d'autonomie, alors qu'un parent qui imposerait ses choix à son enfant viendrait plutôt frustrer ce même besoin. Un autre exemple envisageable est celui d'un entraîneur qui faciliterait la liaison entre les adolescents sportifs finissants et des anciens qui pourraient offrir du mentorat et des conseils en vue de l'arrivée aux études collégiales, ce qui pourrait augmenter le niveau de satisfaction des besoins d'affiliation et de compétence, notamment par la connexion humaine et l'échange de connaissances qui pourrait y avoir lieu. Les établissements d'enseignement secondaire et les cégeps auraient eux aussi avantage à chercher activement des moyens pouvant favoriser un plus grand niveau de satisfaction des besoins psychologiques durant cette période.

Enfin, en tenant compte du rôle actif que les adolescents peuvent jouer dans la satisfaction de leurs besoins psychologiques, par le biais du façonnage des besoins, il apparaît essentiel que les établissements scolaires posent des gestes afin que ceux-ci apprennent à mieux connaître et identifier les sources de satisfaction de ces besoins à leur portée et qu'ils développent leur aptitude à devenir des agents actifs dans la satisfaction de ces mêmes besoins (Laporte et al., 2021). La communication et la sensibilisation auprès des adolescents quant à l'importance des besoins psychologiques d'autonomie, d'affiliation et de compétence dans leur vie, ainsi qu'à leur capacité d'agir pour les satisfaire seraient un point de départ utile. Toutefois, des recherches sont nécessaires pour vérifier qu'un tel exercice est réellement efficace et pour trouver d'autres mécanismes pouvant contribuer à une plus grande capacité de façonnage des besoins chez les adolescents.

5.2.3 Implications pour le MDP et pour la théorie des besoins psychologiques

Le présent projet apporte une contribution à la recherche sur le MDP en ajoutant à la littérature montrant que l'influence positive de la PH, tout comme l'influence négative de la PO, pour une activité passionnante, n'est pas circonscrite au contexte de cette activité, mais qu'elle s'étend aussi à la vie en général de la personne et à des contextes liés à d'autres activités, comme l'école. Ainsi, il s'avère que le développement d'une PH, plutôt que d'une PO, est un facteur qui engendre des répercussions positives et protège contre certaines conséquences négatives dans le vécu global de l'individu vivant une période de transition et dans son adaptation à une situation nouvelle. Spécifiquement, cette recherche montre que la PH sportive est un facteur à considérer parmi ceux propices à une meilleure adaptation aux défis associés à la transition aux études postsecondaires, autant pour les enjeux de performance académique (Gaudreau et al., 2023) que pour ceux de bien-être psychologique (Conley et al., 2014), alors qu'à l'inverse, le développement d'une PO sportive est un facteur pouvant les amplifier.

Ainsi, les résultats de la présente étude soutiennent les constats des recherches antérieures montrant que la PH pour une activité sportive engendre des conséquences positives dans d'autres contextes de vie chez les adolescents passionnés, dont à l'école (p. ex. : Gustafsson et al., 2011; Yukhymenko-Lescroart, 2022). Ces résultats concordent également avec les constats de travaux précédents révélant que la PO pour une activité sportive est associée à des conséquences négatives dans d'autres contextes de vie chez les adolescents passionnés, en plus de ne pas engendrer de conséquences positives (p. ex. : Gendron et al., 2024; Gustafsson et al., 2011). Qui plus est, la présente recherche vient soutenir les résultats antérieurs montrant que la PH et la PO pour une activité parascolaire ont toutes deux une influence – positive et négative, respectivement – sur le vécu scolaire des

adolescents (Gendron et al., 2024; Yukhymenko-Lescroart, 2022). De surcroît, la présente étude corrobore les constats de Lopes et Vallerand (2020) et suggère que la PH pour une activité est associée positivement, alors que la PO est associée négativement, à la satisfaction des besoins psychologiques dans un autre contexte de transition.

En ce qui concerne la théorie des besoins psychologiques, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude soutiennent la vaste littérature (Ryan et Deci, 2017) et montrent que la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, d'affiliation et de compétence est un élément essentiel à l'épanouissement des personnes, un phénomène où la personne vit et ressent des niveaux élevés de performance et de bien-être psychologique dans le contexte de sa participation à une activité spécifique (Brown et al., 2017). Cette recherche apporte aussi une contribution supplémentaire aux travaux portant sur la frustration des besoins psychologiques en relevant que celle-ci entrave l'épanouissement des personnes. De manière plus spécifique, la présente étude révèle le rôle déterminant de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques sur l'épanouissement des personnes qui font face à des bouleversements associés à une transition, dans ce cas-ci les adolescents sportifs vivant le passage aux études collégiales.

5.3 Limites de recherche

Une première limite du présent projet de recherche est liée au fait que les données ont été obtenues uniquement à l'aide de mesures autorapportées. Bien que cette façon de procéder soit appropriée pour mesurer les expériences subjectives des participants, c'est-à-dire la passion, la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques, ainsi que le bien-être psychologique, il serait souhaitable d'avoir recours à des informateurs tiers (p. ex. : des

enseignants) ou à des données objectives (p. ex. : les notes et cotes R apparaissant aux dossiers des étudiants) pour mesurer les éléments liés à la performance à l'école.

De plus, une deuxième limite concerne les items de mesure liés à la passion pour le sport pratiqué en cinquième secondaire et ceux liés à la satisfaction et à la frustration des besoins psychologiques où les participants devaient se référer à une expérience passée, ce qui peut introduire des biais de rappel en lien avec les souvenirs des participants. Il est donc impossible d'exclure que l'état des participants au moment de la collecte de données ait teinté les réponses fournies à ces items. En outre, une autre limite consiste en l'utilisation d'un devis transversal qui empêche de valider la séquence temporelle dans laquelle les phénomènes surviennent (Taris et al., 2021) et qui ne permet pas d'établir des mesures des niveaux de base de variables médiatrices et dépendantes (Schuler et al., 2025). En ce qui concerne la séquence temporelle, bien qu'un devis transversal puisse l'estimer en ayant recours à des questions rétrospectives, comme dans le cas de la présente étude, un doute subsiste en raison, notamment, des biais de rappel décrits ci-dessus (Schuler et al., 2025). Ainsi, le recours à un devis prospectif et longitudinal devrait être considéré pour répondre à ces limites. En effet, cela permettrait de mesurer les variables prédictives, médiatrices et dépendantes au moment où se déroulent les phénomènes à l'étude, permettant ainsi de valider la préséance temporelle et, par la même occasion, de diminuer les risques d'erreurs liées à la reconstitution de souvenirs par les participants, tout en établissant les niveaux de base des variables médiatrices et dépendantes au premier temps de mesure.

5.4 Pistes de recherche futures

À la lumière des limites décrites précédemment, il s'avérerait important que des recherches futures testent l'influence de la passion sportive sur l'expérience de transition scolaire des adolescents sportifs en mettant sur pied un devis longitudinal où les variables prédictives, médiatrices et dépendantes seraient mesurées à des moments distincts, et où les adolescents sportifs n'auraient pas à recourir à des souvenirs pour répondre aux différents items mesurés. De plus, il serait pertinent que des projets à venir s'attardent à vérifier s'il existe des différences quant aux effets de la passion sportive selon que les adolescents sportifs poursuivent ou cessent le sport organisé au cégep. Dans la même lignée, il serait intéressant que des travaux futurs incluent des variables de contrôle permettant d'observer de possibles distinctions selon le genre des participants et selon différents contextes sportifs (p. ex. : sport individuel ou collectif, nature du sport). Aussi, il serait utile que de futures recherches portant sur l'influence de la passion sur l'expérience de transition collégiale des adolescents soient menées dans d'autres domaines de passion (p. ex. : dans les arts et la musique) et impliquent d'autres contextes culturels afin de tester la validité externe des résultats de la présente étude.

Enfin, étant donné les études montrant la capacité des adolescents d'influencer leurs expériences liées aux besoins psychologiques (Laporte et al., 2021) et celles montrant que le développement d'une PO pour une activité résulte de la non-satisfaction de ces besoins à l'extérieur de cette même activité (Holding et al., 2021; Lalande et al., 2017), de futures recherches devraient être menées afin de mieux comprendre le lien potentiel entre le façonnage des besoins chez les adolescents et le développement d'une PH ou d'une PO.

Conclusion

La recherche montre que l'arrivée aux études collégiales implique des bouleversements pour les adolescents sportifs qui sont vécus tant sur le plan académique que sur le plan du sport, ce qui peut nuire à leur performance scolaire et à leur bien-être psychologique à l'école. La présente recherche a permis d'observer l'apport de la passion pour un sport parascolaire pratiqué en cinquième secondaire sur l'expérience des adolescents sportifs lors de leur arrivée au cégep en révélant que la PH est associée positivement à la performance scolaire et au bien-être psychologique à l'école lors de la première année d'études collégiales, par l'entremise de la satisfaction des besoins psychologiques, tandis que la PO leur est directement associée négativement, ainsi qu'indirectement par l'entremise de la frustration des besoins psychologiques. Ainsi, cette recherche offre des repères utiles à la mise en place d'interventions, de pratiques et de ressources pouvant contribuer à préparer et à accueillir adéquatement les adolescents lors de ce stade important de leur parcours, pour qu'ultimement ceux-ci se sentent mieux dans le sport et à l'école. Cette recherche représente une avancée dans l'identification des facteurs pouvant favoriser les bienfaits du sport parascolaire chez les adolescents et protéger des effets néfastes qui peuvent y être associés, en particulier lors de la transition au cégep. De manière plus générale, ce projet apporte aussi une contribution aux connaissances en ce qui a trait aux éléments pouvant encourager ou nuire au bien-être des individus durant les transitions de vie, un sujet d'intérêt pour la communauté scientifique québécoise comme en témoigne la création de la Chaire sur la promotion du bien-être durant les transitions scolaires et postsecondaires annoncée récemment par l'Université du Québec à Montréal (UQAM, 2023).

Références

- Alfermann, D. et Stambulova, N. (2012). Career transitions and career termination. Dans G. Tenenbaum et R. C. Eklund (dir.), *Handbook of sport psychology* (3^e éd., p. 712-733). John Wiley & Sons, Inc.
- Anderson, M. L., Goodman, J. et Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* (4^e éd.). Springer Publishing Company.
- Appleseth, H. S., LaCaille, L. J., LaCaille, R. A., Hessler, E. E. et Liang, J. O. (2023). Changes in basic psychological needs, passion, and well-being of first-semester graduate students. *Journal of American College Health*, 72(9), 3612-3620.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2186128>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75-102.
<https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Bélangier, C. et Ratelle, C. F. (2021). 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>
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G. et Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of

causality. *Psychology of Sport & Exercise*, 42, 146-155.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale ». *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 210-223. <https://doi.org/10.1037/h0079854>

Bonneville-Roussy A., Lavigne G.L., et Vallerand R.J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123-138.
<https://doi.org/10.1177/0305735609352441>

Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J. et Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>

Brown, D. J., Arnold, R., Standage, M. et Fletcher, D. (2017). Human thriving: A conceptual debate and literature review. *European Psychologist*, 22(3), 167-179.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000294>

Brown, D. J., Arnold, R., Standage, M. et Fletcher, D. (2021). A longitudinal examination of thriving in sport performers. *Psychology of Sport & Exercise*, 55, 101934.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101934>

Camiré, M., Rathwell, S., Turgeon, S. et Kendellen, K. (2019). Coach–athlete relationships, basic psychological needs satisfaction and thwarting, and the teaching of life skills in

Canadian high school sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(5), 591-606. <https://doi.org/10.1177/1747954119869542>

Carpentier, J. et Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport & Exercise*, 14(3), 423-435.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003>

Carroza-Pacheco, A. M., León-del-Barco, B. et Bringas Molleda, C. (2025). Academic performance and resilience in secondary education students. *Journal of Intelligence*, 13(56). <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050056>

Casey, D. M., Ripke, M. N. et Huston, A. C. (2005). Activity participation and the well-being of children and adolescents in the context of welfare reform. Dans J. L. Mahoney, R. W. Larson et J. S. Eccles (dir.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (p. 65-84). Psychology Press.

Cégep du Vieux Montréal. (s. d.). *Démystifier la cote R*. Cégep du Vieux Montréal.
<https://www.cvm.qc.ca/demystifier-la-cote-r>

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. et Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

- Chevrier, B. et Lannegrand, L. (2021). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) : validation de l'adaptation française auprès d'étudiants de première année. *Psychologie française*, 66(3), 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.09.005>
- Clohessy, T., Whelan, E. et Paradis, K. F. (2021). Does passion for physical activity spillover into performance at work? Examining the direct and indirect effects of passion and life satisfaction on organisational performance and innovativeness. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(5), 794-814.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1766537>
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A. et Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 2(3), 195-210. <https://doi.org/10.1177/2167696814521808>
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. et Luyckx, K. (s. d.). The Portuguese validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193-209. <https://doi.org/10.5334/pb.252>
- Costa, A., Moreira, D., Casanova, J., Azevedo, Â., Gonçalves, A., Oliveira, Í., Azevedo, R. et Dias, P. C. (2024). Determinants of Academic Achievement from the Middle to Secondary School Education: A Systematic Review. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 27, 3533-3572. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z>

- Cronin, L. D. et Allen, J. (2018). Examining the relationships among the coaching climate, life skills development and well-being in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 815-827. <https://doi.org/10.1177/1747954118787949>
- Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J. et Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(5), 631-655. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9503-0>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E. (2009). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. Dans E. Diener (dir.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (p. 25-65). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4>
- Diener, E. et Biswas-Diener, R. (2009). Will money increase subjective well-being?: A literature review and guide to needed research. Dans E. Diener (dir.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (p. 119-154). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6>

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Dudovitz, R. N., Nelson, B. B., Coker, T. R., Biely, C., Li, N., Wu, L. C. et Chung, P. J. (2016). Long-term health implications of school quality. *Social Science & Medicine*, 158, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.009>

Duval, S., Montminy, N. et Bigras, N. (2021). Chapitre 3 Les recherches corrélationnelles. Dans *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications* (p. 85-121). Presses de l'Université du Québec. <http://doi.org/10.1515/9782760553378-010>

Eccles, J. S. et Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>

Ericsson, K. A. (2020). Towards a science of the acquisition of expert performance in sports: Clarifying the differences between deliberate practice and other types of practice. *Journal of Sports Sciences*, 38(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1688618>

Farb, A. F. et Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>

Forest, J., Mageau, G. A., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, P. et Lavigne, G. L.

(2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations*, 65(9), 1233-1252. <https://doi.org/10.1177/0018726711433134>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche:*

méthodes quantitatives et qualitatives (3^e éd.). Chenelière éducation.

French, M. T., Homer, J. F., Popovici, I. et Robins, P. K. (2015). What you do in high school

matters: High school GPA, educational attainment, and labor market earnings as a young adult. *Eastern Economic Journal*, 41(3), 370-386.

<https://doi.org/10.1057/ej.2014.22>

Gaudreau, P., Kljajic, K., Fricker, T., Waltenbury, M. et Redmond, N. (2023). Grades of

university and college students decrease during the transition from high school to tertiary education: A latent change analysis of the 2 × 2 model of perfectionism.

Educational Psychology, 43(9), 989-1007.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2273759>

Gaudreau, P., Sanchez, X. et Blondin, J.-P. (2006). Positive and negative affective states in a

performance-related setting: Testing the factorial structure of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 240-249. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.4.240>

- Gayles, J. G. et Baker, A. R. (2015). Opportunities and challenges for first-year student-athletes transitioning from high school to college. *New Directions for Student Leadership*, 2015(147), 43-51. <https://doi.org/10.1002/yd.20142>
- Gendron, L., Cimon-Paquet, C., Vallerand, R. J. et Véronneau, M.-H. (2024). Le rôle de la passion pour une activité parascolaire dans le fonctionnement scolaire à la fin du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cbs0000419>
- Gerber, M., Best, S., Meerstetter, F., Walter, M., Ludyga, S., Brand, S., Bianchi, R., Madigan, D. J., Isoard-Gauthier, S. et Gustafsson, H. (2018). Effects of stress and mental toughness on burnout and depressive symptoms: A prospective study with young elite athletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(12), 1200-1205. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.05.018>
- Gerlach, J. M. (2018). Transitioning from high school to college athletics: Recommendations for school counselors working with athletes. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 45(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/15566382.2019.1569319>
- Gillet, N., Vallerand, R. J. et Lafrenière, M.-A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(1), 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>

Gouvernement du Québec. (2023). Plans annuels de gestion des dépenses des ministères et organismes 2023-2024.

https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/budget_depenses/23-24/2_Plans_annuels_gestion_depenses_MO.pdf

Gradito Dubord, M.-A. et Carpentier, J. (2025). Overcoming feedback challenges for managers with Self-Determination Theory: A digital intervention. *Academy of Management Proceedings*, 2025(1).

<https://doi.org/10.5465/AMPROC.2025.19100abstract>

Grove, R. J., Lavallee, D., Gordon, S. et Harvey, J. H. (1998). Account-Making: A model for understanding and resolving distressful reactions to retirement from sport. *The Sport Psychologist*, 12(1), 52-67. <https://doi.org/10.1123/tsp.12.1.52>

Gustafsson, H., Hassmén, P. et Hassmén, N. (2011). Are athletes burning out with passion? *European Journal of Sport Science*, 11(6), 387-395.

<https://doi.org/10.1080/17461391.2010.536573>

Hansen, A., Perry, J., Ross, M. et Montgomery, T. (2019). Facilitating a successful transition out of sport: Introduction of a collegiate student-athlete workshop. *Journal of Sport Psychology in Action*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/21520704.2018.1463329>

Holden, S. L., Forester, B. E., Williford, H. N. et Reilly, E. (2019). Sport locus of control and perceived stress among college student-athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph16162823>

Holding, A. C., Verner-Filion, J., Lalande, D., Schellenberg, B. J. I. et Vallerand, R. J.

(2021). The roles of need satisfaction and passion in symptoms of behavioral addiction:

The case of video gaming and gambling. *Motivation Science*, 7(3), 345-355.

<https://doi.org/10.1037/mot0000241>

Holding, A., Fortin, J.-A., Carpentier, J., Hope, N. et Koestner, R. (2020). Letting go of gold:

Examining the role of autonomy in elite athletes' disengagement from their athletic careers and well-being in retirement. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 14, 88-108.

<https://doi.org/10.1123/jcsp.2018-0029>

Houlfort, N., Fernet, C., Vallerand, R. J., Laframboise, A., Guay, F. et Koestner, R. (2015).

The role of passion for work and need satisfaction in psychological adjustment to retirement. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 84-94.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.005>

IBM Corp. (2022). IBM SPSS Statistics (Version 29.0.0). IBM Corp.

Kinzie, J. (2020). Introduction: A new view of student success. Dans L. A. Schreiner, M. C.

Louis, D. D. Nelson, et National Resource Center for the First-Year Experience &

Students in Transition (University of South Carolina) (dir.), *Thriving in transitions: a research-based approach to college student success* (2^e éd., p. 1-16). National Resource

Center for The First-Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3^e éd.).

Guilford Press.

- 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9737-4>
- Lalande, D., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K., Verner-Filion, J., Laurent, F.-A., Forest, J. et Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. *Journal of Personality*, 85(2), 163-178. <https://doi.org/10.1111/jopy.12229>
- Laporte, N., Soenens, B., Brenning, K. et Vansteenkiste, M. (2021). Adolescents as active managers of their own psychological needs: The role of psychological need crafting in adolescents' mental health. *Journal of Adolescence*, 88, 67-83. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.02.004>
- Lauwerier, E., Van der Veken, K., Van Roy, K. et Willems, S. (2022). Health promotion in the context of community sport: Illustration of a theory-informed approach to programme development and evaluation. Dans M. Theeboom, H. Schaillée, R. Roose, S. Willems, E. Lauwerier et L. Bradt (dir.), *Community sport and social inclusion: Enhancing strategies for promoting personal development, health and social cohesion* (p. 64-81). Routledge. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8714878>
- Lopes, M. et Vallerand, R. J. (2020). The role of passion, need satisfaction, and conflict in athletes' perceptions of burnout. *Psychology of Sport & Exercise*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101674>

- Mageau, G. A. et Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883-904.
<https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S.-J., Lacaille, N., Bouffard, T. et 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>
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. et Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. Dans J. L. Mahoney, R. W. Larson et J. S. Eccles (dir.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (p. 3-22). Psychology Press.
- Marcotte, D. (2013). *La dépression chez les adolescents : état des connaissances, famille, école et stratégies d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.
- 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. et 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(3), 796-809. <https://doi.org/10.1037/a0032573>
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S. et Battaglini, M. A. (1998).
Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique :

L'ÉMMBEP. *Revue canadienne de santé publique*, 89(5), 352-357.

<https://doi.org/10.1007/BF03404490>

Ministère de l'Éducation. (2023a). Mesure budgétaire 15232 - Soutien financier aux programmes et projets particuliers au secondaire (établissements publics). https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2023/22-429_Diffusion.pdf

Ministère de l'Éducation. (2023b). Mesure budgétaire 30090 - Soutien financier aux programmes Sport-études reconnus (établissements privés). https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2023/22-429_Diffusion.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de l'activité physique, du sport et du loisir. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article>

Mouratidis, A., Lens, W. et Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619-637.
<https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.619>

Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (8^e éd.). Muthén & Muthén.

Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E. et Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: Effectiveness, research gaps and priorities. *International*

Journal of Adolescence and Youth, 24(3), 362-379.

<https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>

National Collegiate Athletic Association (NCAA). (2024). *Estimated probability of competing in college athletics*. NCAA.org.

<https://www.ncaa.org/sports/2015/3/2/estimated-probability-of-competing-in-college-athletics.aspx>

Office québécois de la langue française. (1998). *Parascolaire*. Grand dictionnaire terminologique. [https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-](https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1299713/parascolaire)

[gdt/fiche/1299713/parascolaire](https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1299713/parascolaire)

Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press. <http://site.ebrary.com/id/10103703>

Pica, G., Mallia, L., Pierro, A., Alivernini, F., Borellini, V. et Lucidi, F. (2019). How stressful is retirement! Antecedents of stress linked to athletes' career termination. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(8), 488-497.

<https://doi.org/10.1111/jasp.12599>

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

<https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

Réseau du sport étudiant du Québec. (2024). *Rapport annuel 2023-2024*.

https://rseq.ca/media/2990921/rapport_annuel-2023-2024.pdf

Rodríguez-Meirinhos, A., Antolín-Suárez, L., Brenning, K., Vansteenkiste, M. et Oliva, A. (2019). A bright and a dark path to adolescents' functioning: The role of need satisfaction and need frustration across gender, age, and socioeconomic status. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 95-116. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-00072-9>

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (p. xii, 756). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

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

Ryan, R. M., Huta, V. et Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>

Schlossberg, N. K. (2011). The challenge of change: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159-162. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01102.x>

Schreiner, L. A. (2020). From surviving to thriving during transitions. Dans L. A. Schreiner, M. C. Louis, D. D. Nelson, et National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition (University of South Carolina) (dir.), *Thriving in transitions: A research-based approach to college student success* (2^e éd., p. 17-32). National

Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina.

Schuler, M. S., Coffman, D. L., Stuart, E. A., Nguyen, T. Q., Vegetabile, B. et McCaffrey, D. F. (2025). Practical challenges in mediation analysis: a guide for applied researchers. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, 25, 57-84.

<https://doi.org/10.1007/s10742-024-00327-4>

Shrout, P. E. et Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.

<https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>

Sullivan, P., Blacker, M. et Murphy, J. (2019). Levels of psychological distress of Canadian university student-athletes. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 47-59.

<https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188192>

Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Pearson/A & B.

Taris, T. W., Kessler, S. R. et Kelloway, E. K. (2021). Strategies addressing the limitations of cross-sectional designs in occupational health psychology: What they are good for (and what not). *Work & Stress*, 35(1), 1-5.

<https://doi.org/10.1080/02678373.2021.1888561>

UQAM. (2023, 18 décembre). Création de quatre chaires stratégiques. *Actualités UQAM*.

<https://actualites.uqam.ca/2023/creation-de-quatre-chaire-strategiques>

- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. et Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: 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., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M.-A. et Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373-392. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.05.003>
- Vallerand, R. J., Salvy, S.-J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M. E. et Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75(3), 505-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x>
- Vallerand, R. J. et Verner-Filion, J. (2020). Theory and research in passion for sport and exercise. Dans G. Tenenbaum et R. C. Eklund (dir.), *Handbook of sport psychology* (4^e éd., p. 206-229). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch11>
- Vandenkerckhove, B., Vansteenkiste, M., Brenning, K., Boncquet, M., Flamant, N., Luyten, P. et Soenens, B. (2020). A longitudinal examination of the interplay between personality vulnerability and need-based experiences in adolescents' depressive symptoms. *Journal of Personality*, 88(6), 1145-1161.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12562>

- Vansteenkiste, M. et Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Verner-Filion, J., Schellenberg, B. J. I., Holding, A. C. et Koestner, R. (2020). Passion and grit in the pursuit of long-term personal goals in college students. *Learning and Individual Differences*, 83-84. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101939>
- Verner-Filion, J. et Vallerand, R. J. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect. *Learning and Individual Differences*, 50, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.018>
- Verner-Filion, J. et Vallerand, R. J. (2018). A longitudinal examination of elite youth soccer players: The role of passion and basic need satisfaction in athletes' optimal functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.005>
- Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., Amiot, C. E. et Mocanu, I. (2017). The two roads from passion to sport performance and psychological well-being: The mediating role of need satisfaction, deliberate practice, and achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.01.009>
- Watson, D., Clark, L. A. et Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>

Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2022). Sport-to-school spillover effects of passion for sport:

The role of identity in academic performance. *Psychological Reports*, 125(3),

1469-1493. <https://doi.org/10.1177/00332941211006925>

Zhou, J., Huebner, E. S. et Tian, L. (2021). The reciprocal relations among basic

psychological need satisfaction at school, positivity and academic achievement in

Chinese early adolescents. *Learning and Instruction*, 71.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101370>

Zimet, D. M., McDuff, D. R., Iannone, V. N., Herzog, T. P. et Moser, R. P. (2023).

Retirement from elite sport: Factors associated with adjustment and holistic health

outcomes. *Advances in Psychiatry and Behavioral Health*, 3(1), 69-79.

<https://doi.org/10.1016/j.ypsc.2023.03.003>

Appendice A – Questionnaire



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement

Le sport parascolaire au secondaire et la transition des étudiants au cégep

Julien Gauthier – Département des sciences de l'éducation

Projet dirigé par Jérémie Verner-Filion

Je sollicite par la présente ta participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre **l'influence de la participation à des activités sportives parascolaires au secondaire sur la transition des jeunes au cégep**. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. De mieux comprendre les processus motivationnels impliqués dans la poursuite d'activités parascolaires chez les adolescents au secondaire;
2. De démontrer les effets de ces processus sur la transition des adolescents aux études collégiales.

Tu es invité(e) à participer à un projet de recherche qui consiste à **compléter un (1) questionnaire** qui durera environ 15 minutes. À cet effet, une zone de passation est mise à ta disposition afin de t'offrir un lieu isolé pour répondre au questionnaire afin de réduire les risques relatifs à l'anonymat de ta participation. Tu peux aussi choisir de répondre au questionnaire dans un endroit public du cégep, toutefois, ce choix de ta part implique que la protection de l'anonymat de ta participation ne pourra pas être assurée. Le questionnaire comporte six (6) sections qui comprennent des questions : démographiques, sur ta vie en général, sur ton expérience en secondaire 5, sur ta transition au cégep, sur tes études collégiales et sur ta participation sportive en tant qu'étudiant au cégep.

Ta participation est tout à fait volontaire. Tu es donc libre d'accepter ou de refuser d'y participer, et ce sans aucune conséquence. Tu es également libre de cesser ta participation à tout moment sans préjudice, par exemple en arrêtant de répondre au questionnaire et en ne le retournant pas au chercheur. Étant donné le caractère confidentiel des réponses, tu ne devrais pas partager tes réponses avec tes amis afin d'assurer la confidentialité de tes informations.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les données recueillies seront anonymes et ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats seront diffusés **sous forme de mémoire, d'articles scientifiques et de présentations lors de conférences**. Les données recueillies seront conservées sous clé **dans les locaux de recherche du professeur Jérémie Verner-Filion (Département des sciences de l'éducation)** et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur **Julien Gauthier** et son directeur de recherche, **Jérémie Verner-Filion**. Elles seront détruites (**déchiquetées pour les données papiers, effacées pour les données informatisées**) **dans sept (7) ans**.

Ta participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire et est sans conséquence sur la pratique de ton activité parascolaire ou sur ton parcours scolaire. Tu es entièrement libre de participer ou non, et de te retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à ta participation sont **minimaux**. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet **des processus motivationnels des adolescents impliqués dans la pratique d'activités parascolaires et de leur influence sur leur transition au cégep** sont les bénéfices directs anticipés. Pour te remercier d'avoir pris le temps de participer à l'étude, six (6) cartes-cadeaux d'une valeur de 50\$ chacune, seront tirées au hasard parmi les participants à l'étude.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique. Si tu as des questions concernant ce projet de recherche, communique avec **Julien Gauthier, chercheur, par téléphone [REDACTÉ] ou par courriel [REDACTÉ]** Si tu as des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, je t'invite à communiquer avec **André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais**, par téléphone (819-595-3900, poste 1781) ou par courriel (andre.durivage@uqo.ca).

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, tes données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

POUR POUVOIR PARTICIPER À CE PROJET DE RECHERCHE, TU DOIS :

- **Avoir commencé le cégep à la session d'automne 2024**
 - **Avoir pratiqué un sport parascolaire en secondaire 5** (par exemple : dans une équipe de l'école ou dans un programme sport-études)
- ! La pratique d'un sport chapeauté par une ville, une région, une fédération ou une association sportive, dans un cadre intramural (par exemple : des matchs organisés pendant l'heure du midi à l'école) ou comme loisir, ne constitue pas un sport parascolaire.

En retournant ce questionnaire complété, tu attestes que tu as clairement compris les renseignements concernant ta participation au projet de recherche et indiques que tu acceptes d'y participer. Toutefois, cela ne signifie pas que tu acceptes d'aliéner tes droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Tu es libre de te retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Ta participation à ce projet (ou non) n'aura aucun impact sur ton parcours scolaire ou ton activité parascolaire. Ta participation devant être aussi éclairée que ta décision initiale de participer au projet, tu dois en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, tu ne devras jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

- Cette étude n'est ni un test ni une évaluation. **Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.** Tu dois simplement répondre aux questions de façon spontanée et honnête.
- Réponds à toutes les questions. Pour chacune des questions, indique une seule réponse.

INFORMATIONS DÉMOGRAPHIQUES

Quel âge as-tu ? _____

Quelle est ton origine ethnique ? Nord-américaine Européenne Africaine Asiatique

D'Amérique latine, centrale ou du Sud Des Caraïbes D'Océanie Autre

À quel genre t'identifies-tu ? Féminin Masculin Non binaire Préfère ne pas répondre

Quel est le nom de ton cégep ? _____

**EN RETOURNANT CE QUESTIONNAIRE COMPLÉTÉ, TU ATTESTES QUE TU ACCEPTES DE PARTICIPER AU
PROJET DE RECHERCHE.**

Je te remercie de ta collaboration !

Nom du chercheur : _____ Julien Gauthier _____ Date : _____

Signature du chercheur : _____

Section 1

Réponds à cette section en te référant à ton expérience d'élève quand tu étais en secondaire 5.

En pensant au sport principal que tu pratiquais en secondaire 5 avec une équipe ou un club de ton école, indique à quel point tu es en accord avec chaque énoncé.

Pas du tout en accord 1	Très peu en accord 2	Un peu en accord 3	Moyennement en accord 4	Assez en accord 5	Fortement en accord 6	Très fortement en accord 7
--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	---

En secondaire 5, ...

1. ... mon sport s'harmonisait bien avec les autres activités dans ma vie.	1 2 3 4 5 6 7
2. ... j'éprouvais de la difficulté à contrôler mon besoin de pratiquer mon sport.	1 2 3 4 5 6 7
3. ... les choses nouvelles que je découvrais en pratiquant mon sport me permettaient d'apprécier davantage mon sport.	1 2 3 4 5 6 7
4. ... j'avais un sentiment qui était presque obsessionnel envers mon sport.	1 2 3 4 5 6 7
5. ... mon sport reflétait les qualités que j'aimais de ma personne.	1 2 3 4 5 6 7
6. ... mon sport me permettait de vivre des expériences variées.	1 2 3 4 5 6 7
7. ... mon sport était la seule chose qui me faisait vraiment « tripper ».	1 2 3 4 5 6 7
8. ... mon sport s'intégrait bien dans ma vie.	1 2 3 4 5 6 7
9. ... si je l'avais pu, je ne me serais consacré qu'à mon sport.	1 2 3 4 5 6 7
10. ... mon sport était en harmonie avec les autres choses qui faisaient partie de moi.	1 2 3 4 5 6 7
11. ... mon sport était tellement excitant que parfois j'en perdais le contrôle.	1 2 3 4 5 6 7
12. ... j'avais l'impression que mon sport me contrôlait.	1 2 3 4 5 6 7
13. ... je consacrais beaucoup de temps à mon sport.	1 2 3 4 5 6 7
14. ... j'aimais mon sport.	1 2 3 4 5 6 7
15. ... mon sport était important pour moi.	1 2 3 4 5 6 7
16. ... mon sport représentait une passion pour moi.	1 2 3 4 5 6 7
17. ... mon sport faisait partie de qui j'étais.	1 2 3 4 5 6 7

Dans quel type d'institution étudiais-tu **en secondaire 5** ? École publique École privée

Quel est le sport principal que tu pratiquais avec une équipe ou un club de ton école **en secondaire 5** ?

Section 2

Cette section s'intéresse à ton expérience durant ta transition au cégep, c'est-à-dire la période entre la fin de tes études à l'école secondaire et la fin de la première session de tes études collégiales.

*Réponds à cette section en te référant à ton expérience **durant ta transition au cégep.***

Indique à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants en lien avec ta transition au cégep.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

Durant ma transition au cégep, ...

1.	... j'avais le sentiment d'avoir le choix d'être libre dans ce que j'entreprenais.	1	2	3	4	5	6	7
2.	... j'avais le sentiment que mes décisions reflétaient ce que je voulais vraiment.	1	2	3	4	5	6	7
3.	... j'avais le sentiment que mes choix exprimaient qui j'étais vraiment.	1	2	3	4	5	6	7
4.	... j'avais le sentiment de faire ou d'avoir toujours fait ce qui m'intéressait vraiment.	1	2	3	4	5	6	7
5.	... pour la plupart des choses que je faisais, j'avais l'impression que « je devais les faire ».	1	2	3	4	5	6	7
6.	... je me sentais forcé(e) de faire beaucoup de choses que je n'aurais pas choisies de faire.	1	2	3	4	5	6	7
7.	... je me sentais obligé(e) de faire beaucoup trop de choses.	1	2	3	4	5	6	7
8.	... mes activités quotidiennes me donnaient le sentiment d'un enchaînement d'obligations.	1	2	3	4	5	6	7
9.	... j'avais le sentiment que les personnes dont je me souciais se souciaient aussi de moi.	1	2	3	4	5	6	7
10.	... je me sentais lié(e) à des personnes sur qui je pouvais compter et qui pouvaient compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	7
11.	... je me sentais proche et lié(e) à des personnes qui étaient importantes pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
12.	... s'il-te-plaît, encercle la réponse « trois » pour cette question.	1	2	3	4	5	6	7

13.	... j'éprouvais de l'affection pour les personnes avec lesquelles je passais du temps.	1	2	3	4	5	6	7
14.	... je me sentais exclu(e) du groupe auquel je voulais appartenir.	1	2	3	4	5	6	7
15.	... j'avais le sentiment que les personnes qui étaient importantes pour moi étaient froides et distantes à mon égard.	1	2	3	4	5	6	7
16.	... j'avais l'impression que les personnes avec qui je passais du temps ne m'appréciaient pas.	1	2	3	4	5	6	7
17.	... j'avais le sentiment que les relations que j'avais étaient seulement superficielles.	1	2	3	4	5	6	7
18.	... je me sentais confiant(e) dans le fait que je pouvais bien faire les choses.	1	2	3	4	5	6	7
19.	... je me sentais capable dans ce que je faisais.	1	2	3	4	5	6	7
20.	... je me sentais capable d'atteindre mes buts.	1	2	3	4	5	6	7
21.	... j'avais le sentiment de pouvoir réaliser des tâches difficiles avec succès.	1	2	3	4	5	6	7
22.	... j'avais de sérieux doutes sur ma capacité à bien faire les choses.	1	2	3	4	5	6	7
23.	... j'étais déçu(e) par plusieurs de mes performances.	1	2	3	4	5	6	7
24.	... je n'étais pas certain(e) de mes capacités.	1	2	3	4	5	6	7
25.	... j'avais le sentiment d'être un(e) « raté(e) » à cause des erreurs que je commettais.	1	2	3	4	5	6	7

Section 3

Réponds à cette section en te référant à ton expérience dans tes études collégiales EN GÉNÉRAL en tant qu'étudiant(e) au cégep.

Quelle a été ta moyenne générale à la session d'automne 2024 ? _____

Quelle a été ta cote R à la session d'automne 2024 ? _____

Indique à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants en ce qui concerne tes études au cégep EN GÉNÉRAL.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

Depuis le début de mes études au cégep...

1.	... je complète adéquatement les tâches qui me sont assignées.	1	2	3	4	5	6	7
2.	... je satisfais aux exigences de performance qu'on attend d'un(e) étudiant(e) du cégep.	1	2	3	4	5	6	7
3.	... je respecte les responsabilités décrites dans mes cours (ex : études, exercices, lectures, travaux, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
4.	... j'accomplis les tâches que l'on attend de moi.	1	2	3	4	5	6	7
5.	... ma performance est au-delà des exigences.	1	2	3	4	5	6	7

Indique à quel point tu ressens les émotions suivantes dans tes études collégiales.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

En général, dans mes études au cégep, je me sens...

1.	Intéressé(e)	1	2	3	4	5	6	7	2.	Angoissé(e)	1	2	3	4	5	6	7
3.	Excité(e)	1	2	3	4	5	6	7	4.	Fâché(e)	1	2	3	4	5	6	7
5.	Fort(e)	1	2	3	4	5	6	7	6.	Coupable	1	2	3	4	5	6	7
7.	Effrayé(e)	1	2	3	4	5	6	7	8.	Hostile	1	2	3	4	5	6	7
9.	Enthousiaste	1	2	3	4	5	6	7	10.	Fier(e)	1	2	3	4	5	6	7
11.	Irrité(e)	1	2	3	4	5	6	7	12.	Alerte	1	2	3	4	5	6	7
13.	Honteux(se)	1	2	3	4	5	6	7	14.	Inspiré(e)	1	2	3	4	5	6	7
15.	Nerveux(se)	1	2	3	4	5	6	7	16.	Déterminé(e)	1	2	3	4	5	6	7
17.	Attentif(ve)	1	2	3	4	5	6	7	18.	Agité(e)	1	2	3	4	5	6	7
19.	Actif(ve)	1	2	3	4	5	6	7	20.	Craintif(ve)	1	2	3	4	5	6	7

Indique à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants en ce qui concerne tes études collégiales.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1.	En général, ma vie comme étudiant(e) au cégep correspond de près à mes idéaux.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Les conditions dans lesquelles je fais mes études collégiales sont excellentes.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Je suis satisfait(e) de ma vie en tant qu'étudiant(e) au cégep.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais au cégep.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Si je pouvais recommencer mes études collégiales, je n'y changerais presque rien.	1	2	3	4	5	6	7

Section 4
Réponds à cette section en te référant à ton expérience sportive en tant qu'étudiant(e) au cégep

Pratiques-tu **présentement** un sport de manière compétitive ? Oui Non

Si oui, quel est ce sport ? _____

Si oui, avec quel type d'organisation ? Équipe du cégep Association, fédération ou club

Autre (préciser) : _____

* * * * *

Si tu as des éléments à ajouter ou si tu as des commentaires, je t'invite à m'en faire part en personne, par courriel (██████████) ou par écrit ci-dessous.

Ajouts ou commentaires :

Merci beaucoup pour ta participation !

Appendice B – Approbation éthique



Le 24 février 2025

À l'attention de :

Julien Gauthier

Étudiant, Université du Québec en Outaouais

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Projet #: 2025-3866

Titre du projet de recherche : L'influence de la passion sportive des jeunes participant au sport parascolaire au secondaire sur leur performance et leur bien-être psychologique à l'école lors de la transition au cégep

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de l'UQO. Suivant l'examen de la documentation reçue, nous constatons que votre projet de recherche rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQO est par conséquent émis en date du 24 février 2025. Nous désirons vous rappeler que pour assurer la validité de votre certificat d'éthique pendant toute la durée de votre projet, vous avez la responsabilité de produire, chaque année, un rapport de suivi continu à l'aide du formulaire *F9 - Suivi continu*. Le prochain suivi devra être fait au plus tard le :

24 février 2026.

Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en œuvre ces modifications. Finalement, lorsque votre projet sera terminé, vous devrez remplir le formulaire *F10 - Rapport final*.

Notez qu'en vertu de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2025-3866

Titre du projet de recherche : L'influence de la passion sportive des jeunes participant au sport parascolaire au secondaire sur leur performance et leur bien-être psychologique à l'école lors de la transition au cégep.

Chercheuse principale :

Julien Gauthier
Étudiant, Université du Québec en Outaouais

Directeur de recherche :

Jérémie Verner-Filion
Professeur, Université du Québec en Outaouais

Date d'approbation du projet : 24 février 2025

Date d'entrée en vigueur du certificat : 24 février 2025

Date d'échéance du certificat : 24 février 2026

Caroline Tardif
Attachée d'administration, CÉR
pour André Durivage, Président du CÉR

Signé le 2025-02-24 à 11:04