

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

L'incidence des activités parascolaires et
le vécu scolaire et personnel dans
un contexte d'éducation privée pour filles

par
Jocelyn Leckman

Département de psychopédagogie
Faculté des études supérieures
Sciences de l'éducation

Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise (M.A.)
en psychopédagogie

Août, 2007

© Jocelyn Leckman, 2007



Université de Montréal
Faculté des Études Supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'incidence des activités parascolaires et
le vécu scolaire et personnel dans
un contexte d'éducation privée pour filles

présenté par :
Jocelyn Leckman

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

François Bowen
Président-rapporteur

Roch Chouinard
Directeur de recherche

Jean Archambault
Membre du jury

Table des matières

Table des matières.....	ii
Liste des tableaux et figures.....	iii
Liste des sigles et abréviations.....	iv
Abstract.....	v
Résumé.....	vi
Introduction.....	1
Problématique.....	4
Objectif général de recherche.....	8
Cadre théorique – Les activités parascolaires et le vécu scolaire et personnel des élèves.....	9
Définition des différents types d’activités parascolaires (AP).....	9
1) Les activités parascolaires et le rendement scolaire.....	12
2) Les activités parascolaires et le soutien parental.....	16
3) Les activités parascolaires et la déviance de l’élève.....	17
4) Les activités parascolaires et l’estime de soi.....	21
5) Les activités parascolaires et l’adhésion à l’école.....	22
Objectifs spécifiques de recherche.....	31
Méthodologie.....	34
Procédure (déroulement général).....	34
Participant.e.s.....	35
Instrument de mesure.....	35
Considérations éthiques.....	36
Plan d’analyse des données.....	36
Résultats.....	37
Analyses factorielles.....	37
Analyse de fiabilité.....	42
Postulats de base.....	43
Explication des résultats des <i>MANOVA</i>	46
Rendement scolaire.....	47
Soutien parental.....	47
Déviance.....	48
Estime de soi.....	49
Adhésion à l’école.....	50
Discussion.....	52
Rendement scolaire.....	52
Soutien parental.....	53
Déviance.....	55
Estime de soi.....	57
Adhésion à l’école.....	59
L’apport de cette étude.....	61
Limites et prospective.....	61
Bibliographie.....	65
Annexe 1 : Instrument de mesure explicité d’après les dimensions, variables, questions retenues et échelles de réponse du questionnaire.....	vii

Annexe 2 : Formulaire de consentement parental.....	x
---	---

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : Nombre de participantes (N = 256) selon les groupes d'analyses au temps 1.....	35
Tableau 2 : Matrice des composantes pour la dimension : « Soutien Parental ».....	38
Tableau 3 : Matrice des composantes pour la dimension : « Déviance ».....	39
Tableau 4 : Matrice des composantes pour la dimension : « Estime de soi ».....	40
Tableau 5 : Matrice des composantes pour la dimension : « Adhésion à l'école ».....	41
Tableau 6 : α de Cronbach pour les variables.....	43
Tableau 7 : Moyennes (écarts-types), valeur de F , <i>taille d'effet</i> et seuil de signification pour les variables de la dimension « Rendement scolaire ».....	47
Tableau 8: Moyennes (écarts-types), valeur de F , <i>taille d'effet</i> et seuil de signification pour les variables de la dimension « Soutien Parental ».....	48
Tableau 9: Moyennes (écarts-types), valeur de F , <i>taille d'effet</i> et seuil de signification pour les variables de la dimension « Déviance ».....	49
Tableau 10: Moyennes (écarts-types), valeur de F , <i>taille d'effet</i> et seuil de signification pour les variables de la dimension « Estime de soi ».....	50
Tableau 11: Moyennes (écarts-types), valeur de F , <i>taille d'effet</i> et seuil de signification pour les variables de la dimension « Adhésion à l'école ».....	51

Liste des sigles et abréviations

En ordre d'apparition :

AP	Activité(s) parascolaire(s)
APC	Activité(s) parascolaire(s) culturelle(s)
APS	Activité(s) parascolaire(s) sportive(s)
α	alpha de Cronbach
N	Nombre de sujets
SSE	Statut socio-économique
GPA	<i>Grade Point Average</i>
HSB	<i>High School and Beyond</i>
NCES	<i>National Center for Educational Statistics</i>
NELS	<i>National Educational Longitudinal Study</i>
MSALT	<i>Michigan Study of Adolescent Life Transitions</i>
PSDQ	<i>Physical Self-Description Questionnaire</i>
QES	Questionnaire sur l'environnement socioéducatif
CPÉR	Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
<i>MANOVA</i>	Analyse de variances multivariées à mesures répétées
V.D.	Variables dépendantes
<i>ANOVA</i>	Analyse de variances
η_p^2	Eta au carré partiel
\bar{x}	Moyenne
<i>F</i>	Mesure de la distance entre des distributions individuelles (Valeur de <i>F</i>)

Abstract

This study investigated the relationship between participation in extracurricular activities, in-school, and out of school life in female adolescents during the school year of 2005-2006. In addition, the link with grades, delinquency, parental support, self-esteem and belongingness to school were measured. The 7th to 11th grade participants (N = 256) were all members of an elite private high school for girls in Montreal. They completed a questionnaire three times during the school year to assess participation in extracurricular activities as well as impact on the dependent variables mentioned above. Participants were placed in either of the three following groups: cultural activities, sports activities, and without activities. Data was analyzed in a longitudinal mixed model design. Results from *MANOVA*'s showed that type of extracurricular activity effect scored below what was expected for school grades, delinquency, parental support, self-esteem and belongingness to school. Cultural activities helped for grades in language classes. Sports activities helped postpone delinquent acts to after the sports season was over. Participants in sports activities also reported significantly less parental availability. This study suggests that effects frequently observed in the literature might be observable only in schools of lower or middle social economic status (SES). Furthermore, it underlines that extracurricular activities might not be as good a remedy as SES of family, size of school, private instead of public, and school for girls only instead of mixed. Further research on effects of extracurricular activities in private schools is needed to assess the impact of the mentioned variables.

Keywords: Extracurricular activities, grades, deviancy (theft, delinquency, vandalism, peer isolation) parental support (parental availability and parental encouragement), self-esteem, adherence to school (belongingness to school, absenteeism, intention of schooling pursuit), private school for girls.

Résumé

Cette étude a mesuré l'incidence des activités parascolaires (AP) sur le vécu scolaire et personnel d'adolescentes dans un contexte d'éducation privée durant l'année scolaire 2005-2006. En outre, l'incidence sur le rendement scolaire, la déviance, le soutien parental, l'estime de soi et l'adhésion à l'école ont été mesurés. Ces élèves du secondaire (N = 256) faisaient tous partie d'une école privée pour filles à Montréal. Elles ont rempli un questionnaire trois fois pendant l'année scolaire afin d'évaluer la participation aux AP de même que l'impact sur les variables dépendantes mentionnées ci-dessus. Les participantes ont été placées dans l'un ou l'autre des trois groupes suivants : AP de nature culturelles (APC), AP de nature sportives (APS) et sans AP. Les données ont été analysées dans un modèle mixte d'analyse de variances multivariées à mesures répétées (*MANOVA*). Les *MANOVA* ont démontré qu'il y avait moins d'effet que prévu pour le type d'AP pour toutes les variables étudiées. Les APC ont aidé au rendement scolaire, précisément pour les cours de langue. Les APS ont aidé à retarder les actes déviants à après la saison sportive. Les participantes aux APS ont également rapporté moins de disponibilité parentale. Cette étude suggère que les effets fréquemment observés dans la littérature pourraient être observables seulement dans les écoles de statut socioéconomique (SES) moyen et défavorisé. En outre, cette étude suggère que les AP pourraient ne pas être un remède aussi efficace que le SES de la famille, la taille de l'école, l'école privée au lieu de public, de même que l'école pour filles seulement plutôt que mixte. Des recherches approfondies sur l'incidence des AP sur le vécu scolaire et personnel des élèves sont nécessaires pour évaluer l'impact des variables dépendantes de cette étude.

Mots clés: Activités parascolaires, rendement scolaire, déviance (vol, délinquance, vandalisme, isolement social), soutien parental (disponibilité parentale et encouragement parental), estime de soi, adhésion à l'école (sentiment d'appartenance, intention de poursuite des études, absentéisme), école privée pour filles.

Introduction

L'objectif général de cette recherche est de mesurer l'incidence des activités parascolaires (AP) sur le vécu scolaire et personnel d'adolescentes de statut socio-économique (SSE) majoritairement favorisé dans un contexte d'éducation privée pour filles. De façon générale, la littérature illustre un lien positif entre les AP et le vécu scolaire et personnel de l'élève. Entre autres, on constate un lien positif avec le rendement scolaire, la déviance de l'élève, le soutien parental, l'estime de soi et l'adhésion à l'école. Ces variables font l'objet de cette étude.

D'abord, la littérature souligne une incidence très significative et positive entre les AP et le rendement scolaire. Certaines recherches observent des augmentations de la moyenne globale scolaire allant jusqu'à 22,66% (Whitley, 1999) ! Deuxièmement, les AP aident à limiter la déviance de l'élève. En effet, on note dans la littérature que les élèves participant aux AP sont plus disciplinés, utilisent moins de substances illicites, subissent moins d'arrestations criminelles, évitent davantage le regroupement avec des gangs de rues, s'adonnent plus au bénévolat, participent davantage au processus électoral, développent mieux leurs compétences interpersonnelles, ont plus d'initiative personnelle et développent leur identité plus positivement. Par ailleurs, il a été établi par plusieurs auteurs que ces effets sont le résultat de l'augmentation du soutien parental qui accompagne souvent les AP. En effet, les parents d'élèves impliqués dans les AP sont plus intéressés au vécu scolaire de leur enfant, posent davantage de questions sur l'école et en comprennent ainsi mieux le fonctionnement. Cette conjoncture augmente la valeur de l'école aux yeux de l'élève ce qui, à son tour, rend possible les résultats favorables énumérés ci-dessus. Ensuite, il en est de même pour l'estime de soi. En effet, le développement de l'estime de soi qui accompagne normalement les AP a des effets positifs sur d'autres variables dépendantes. Finalement, les AP ont un lien positif quant à l'adhésion à l'école. En effet, les AP effectuées en groupe comme avec l'équipe sportive ou la troupe de théâtre favorisent considérablement le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs ayant des valeurs positives à l'école. Également, l'intention de poursuite des études est influencée positivement par les AP. Les résultats de recherches associent positivement les AP au taux de graduation, à l'ambition aux études postsecondaires et à l'inscription aux institutions supérieures d'éducation. Burnett (2001) note d'ailleurs que les élèves inscrits dans des AP ont environ 20% plus de chance d'être inscrits au niveau

collégial et au niveau universitaire que les élèves ne participant pas à des AP. Finalement, les AP tendent à diminuer le taux d'absentéisme à l'école.

Cela dit, ces études ont des résultats parfois contradictoires quant à l'intensité des effets. Aussi, les élèves touchés par ces effets ne sont pas toujours les mêmes. La classe socioéconomique de l'élève, son sexe, le type d'AP auquel il participe et son origine ethnique sont tous des facteurs qui expliquent partiellement ces divergences. De plus, la littérature a tendance à souligner de manière prépondérante les résultats importants qui touchent surtout les élèves en difficulté appartenant à un statut socioéconomique plutôt faible. La présente étude a pour but d'éclaircir davantage nos connaissances sur l'incidence des AP et le vécu scolaire et personnel des élèves en ciblant justement une population jusqu'à présent peu documentée dans la littérature. En effet, notre échantillon comporte 256 filles d'une école privée de Montréal. Un questionnaire auto-révélé leur a été administré à trois reprises au cours de l'année scolaire 2005-2006 pour mesurer l'incidence des AP et les variables dépendantes mentionnées ci-dessus, soit le rendement scolaire, la déviance, le soutien parental, l'estime de soi et l'adhésion à l'école. Le questionnaire a été confectionné à partir du questionnaire psychosocial « Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui » (Université de Montréal, 2005) et du questionnaire « L'environnement socioéducatif de mon école » de Michel Janosz (Université de Montréal, 2003). Pour l'analyse des données, les élèves ont été divisées en trois groupes: celui des élèves participant à des AP de nature sportive (APS), celui des élèves appartenant à des AP de nature culturelle (APC) et celui comprenant des élèves ne participant pas à une AP (sans AP).

Suivant un bref historique de la recherche sur les AP, la première section de ce mémoire présente la problématique de cette étude. Les limites des connaissances scientifiques sont exposées et les objectifs de recherche généraux découlent de celles-ci. Le cadre théorique fait suite à la problématique. Dans le cadre théorique, nous définissons d'abord le concept d'AP et présentons ensuite les effets démontrés dans la littérature sur le rendement scolaire, la déviance, le soutien parental, l'estime de soi et l'adhésion à l'école. La présentation des objectifs spécifiques termine cette deuxième section. La troisième section, qui porte sur la méthodologie, énonce la procédure, les participantes, l'instrument de mesure, les considérations éthiques et le plan d'analyse des données. Ensuite, la section des résultats présente l'analyse factorielle et l'analyse de fiabilité, les postulats de base, l'explication des résultats des *MANOVA* et les résultats eux-mêmes sur le rendement scolaire, la

déviance, le soutien parental, l'estime de soi et l'adhésion à l'école. La dernière section présente la discussion sur les cinq variables dépendantes étudiées de même que la conclusion de l'étude. L'apport et les limites de l'étude, ainsi que la prospective sont exposés en dernier lieu.

Problématique

Pour conduire les élèves à la réussite, l'école québécoise s'est dotée de trois missions : instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 2001). La première mission consiste à enseigner le savoir de base; la deuxième à apprendre aux élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste; la troisième à donner à l'élève les outils nécessaires de façon à ce qu'il puisse s'adapter à un monde constamment en changement où il devra apprendre à maîtriser de nouvelles compétences (MEQ, 2001). Les études récentes reconnaissent généralement que les AP font partie intégrante de l'école et contribuent donc à l'accomplissement de ces missions. Or, cette façon de voir n'a pas toujours été ainsi. Il a été établi par certains, avec Coleman (1961) comme pionnier, que les AP en général étaient négatives au développement scolaire étant donné la nature subversive des AP par rapport aux objectifs scolaires. Coleman suggérait que l'adolescent typique ne s'intéressait généralement pas aux objectifs scolaires et que les AP ne faisaient qu'empirer la situation en soustrayant du temps devant être alloué aux tâches scolaires. Bref, pour Coleman, il était préférable d'abolir les AP pour éviter le temps gaspillé à ces activités. Les auteurs de cette école de pensée proscrivaient donc toute forme d'AP. Malgré cet avis, la littérature contemporaine sur les AP illustre que la participation aux AP a parfois certains effets bénéfiques sur le vécu scolaire de l'élève.

En effet, certaines recherches ont démontré un lien positif entre les AP et le rendement scolaire, le soutien parental, la déviance, l'estime de soi et l'adhésion à l'école, variables étudiées dans le présent mémoire. Sachant que l'effet des AP sur le rendement scolaire a été abondamment étudié, quel que soit l'indice utilisé (moyenne globale, notes en mathématiques, quartile supérieur, *Grade Point Average* ou *GPA*¹), l'effet des AP sur le rendement scolaire est généralement positif, du moins, chez certaines populations. Le problème majeur de la recherche de l'effet des AP sur le rendement scolaire est que les sujets étudiés proviennent habituellement de milieu de statut SSE moyen ou bas où le rendement scolaire est souvent moindre que dans les classes de SSE favorisé. Les AP ont-ils alors vraiment un effet bénéfique sur le rendement scolaire si les élèves sont déjà performants sur le plan scolaire ? Quant à la déviance de l'élève, on constate que les AP sont associées négativement à des

¹ Le *GPA* est une mesure de la performance scolaire. On obtient le *GPA* en divisant le nombre de points de notes (*Grade Point*) par le nombre d'heures d'étude, un A = 4 points, un B = 3 points, un C = 2 points, un D = 1 point, et un F = 0 point. L'indice est donc sur 4.

comportements antisociaux tels l'absentéisme, le manque de discipline, l'utilisation de substances illicites, l'arrestation criminelle et le regroupement dans des gangs de rues. Par contre, les AP sont associées positivement au bénévolat, à la participation au processus électoral, au développement de compétences interpersonnelles, à l'initiative personnelle, au développement de l'identité, de même qu'à un bas taux de comportements à risques. Les AP ont-ils vraiment un effet sur la déviance dans un milieu où cette dernière est peu coutumière ? Également, les AP, particulièrement les APS, ont la caractéristique d'intéresser davantage les parents à la vie scolaire et personnel de l'élève. De surcroît, l'intérêt des parents se traduit en encouragement, lesquels sont essentiels au bon fonctionnement et développement de l'élève à l'école. Toutefois, les AP, les APS particulièrement, sont-elles aussi valorisées dans un milieu de SSE élevé ? Une sous-valorisation des APS de la part de l'institution scolaire et des parents inhiberait-elle les effets bénéfiques normalement présents ? Par ailleurs, les AP aident au développement positif de l'estime de soi. Cela est important car l'estime de soi à son tour joue un rôle important, par exemple, sur le rendement scolaire. D'ailleurs, la littérature utilise fréquemment l'estime de soi comme variable explicative. En effet, les chercheurs arrivent souvent à prédire certaines fluctuations sur des variables, sans toutefois pouvoir expliquer ces variations. Par conséquent, ils suggèrent souvent que l'estime de soi explique la variance observée. Les AP ont-ils un effet direct sur l'estime de soi ? Finalement, les AP favorisent aussi l'adhésion à l'école. L'adhésion à l'école inclut d'abord le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école important à l'accomplissement scolaire. De plus, les AP soutiennent l'appartenance à des groupes de pairs qui ont une attitude positive face à l'école, contrairement aux gangs de rues, par exemple, qui ont une attitude franchement négative vis-à-vis du milieu scolaire. L'adhésion à ces groupes et à ces valeurs positives diminuent l'absentéisme de l'élève. La littérature sur les AP suggère également un lien positif avec l'intention de poursuite des études. En effet, les AP ont aussi été associées positivement au taux de graduation, à l'ambition aux études postsecondaires, à l'inscription aux institutions supérieures d'éducation, bref, à la poursuite des études, et négativement associées à l'abandon ou au décrochage scolaire. Cela étant dit, les AP ont-elles un effet sur l'adhésion à l'école dans un contexte où le sentiment d'appartenance est déjà très élevé ? Les AP ont-elles un effet sur l'intention de poursuite des études pour des jeunes filles appartenant à un milieu où, dans le passé, la majorité des finissantes ont poursuivi leurs études jusqu'à l'université ? Les AP ont-elles un effet sur l'absentéisme dans une école où cette pratique est peu fréquente ?

En plus de laisser plusieurs questions en suspens, la recherche sur les AP et le vécu scolaire et personnel comporte quelques failles et divergences. D'une part, la définition même de la notion d'AP varie d'une recherche à l'autre (Broh, 2002). D'autre part, certaines études négligent de distinguer les effets selon les différents types d'AP (ex : Mahoney et Cairns, 1997). Certains auteurs suggèrent cependant que certains types d'AP auraient davantage d'effets. Par exemple, Marsh et Kleitman (2002) et Eccles, Barber, Stone et Hunt (2003) notent que les APS ont davantage d'effets positifs sur le vécu scolaire. Or, certaines recherches notent que ces effets sont présents particulièrement chez les sujets d'origine caucasienne (Gerber, 1996) alors que d'autres chez les sujets d'origine afro-américaine (McNeal, 1995). Également, Hanson et Krauss (1999) soulignent l'association positive de la participation des filles dans les APS avec le rendement scolaire, particulièrement dans les sciences. Cette école de pensée suggère que les sports encourageraient l'indépendance et l'estime de soi intégrant ainsi les filles dans les réseaux plus masculins (Sabo, 1993). D'autres auteurs ont noté que les différentes AP pouvaient avoir des effets distincts selon le statut socio-économique (SSE) (Eitle, 2005; Guest et Schneider, 2003; Snyder et Spreitzer, 1990) et aider certaines classes de SSE seulement selon le type d'AP (Eccles et Barber, 1999; McNeal, 1995). Par ailleurs, peu d'études ont ciblé l'étendue de la population; les classes de SSE moyen ou défavorisé étant davantage étudiées. De plus, aucune recherche n'a étudié une population de SSE favorisé. Également, peu d'études ont la propriété d'être longitudinales. Par ailleurs, aucune étude ne différencie les rôles de leadership versus les rôles secondaires dans les AP. D'autre part, les filles ont seulement tout récemment commencé à obtenir plus d'attention (Hansen et Krauss, 1998; Richman et Shaffer, 2000; Chambers et Schreiber, 2004; Pedersen et Seidman, 2004), et en méritent davantage si l'on veut comprendre la nature changeante de la participation des filles dans les sports, participation qui a augmenté de façon exponentielle depuis 25 ans (Schultz et Fish, 1998). En effet, le nombre moyen d'équipes sportives féminines aux États-Unis est passé de 2,5 par école en 1970 à 8,32 en 2004 (Acosta et Carpenter, 2004). En outre, l'opinion publique a progressé en faveur de la présence des femmes dans les sports (Richman et Schaffer, 2000). Les conséquences de cette acceptation sociale des femmes dans le monde « masculin » des sports méritent dès lors d'être davantage étudiées, particulièrement dans le milieu scolaire.

Or, la présente étude vise à répondre à certaines de ces questions et lacunes et à faire avancer la connaissance scientifique sur le sujet. Nous définissons d'abord le concept d'AP avec rigueur et transparence. Les différents types d'AP sont séparés dans l'analyse de données pour cerner les effets

selon chaque type. Ensuite, l'échantillon est composé uniquement de filles provenant d'une école privée pour filles. Nous croyons que cette conjoncture permet d'évaluer l'effet des APS sans préjudice aux stéréotypes sociaux. En effet, nous croyons qu'une école de filles va moins générer de stéréotypes négatifs pour les filles athlètes qu'une école où le sport est habituellement réservé aux garçons. De plus, cette école attire une population de SSE majoritairement favorisé, malgré le fait que certaines boursières de SSE moyen ou bas fréquentent aussi cette école. Cela nous permet de vérifier si les effets bénéfiques des APS s'observent davantage dans des milieux défavorisés (Guest et Schneider, 2003; Snyder et Spreitzer, 1990) et d'examiner l'hypothèse qui suggère que les élèves de milieu SSE élevé bénéficient davantage des AP de type culturel, notamment les arts (McNeal, 1995). Également, cette recherche s'effectue sur trois temps de données. L'aspect longitudinal permettra d'évaluer l'effet d'interaction entre le type d'AP et le temps.

Cette recherche est également pertinente parce qu'elle s'intéresse à plusieurs variables sur lesquelles les AP peuvent agir sur le vécu scolaire et personnel, soit le rendement scolaire, la déviance, le soutien parental, l'estime de soi et l'adhésion à l'école. De surcroît, elle étudie le rendement scolaire dans un milieu qui présente déjà de bons résultats scolaires. De plus, cette recherche étudie des items adéquats pour ce type de milieu à statut SSE élevé quant à la dimension « déviance ». En effet, cette étude mesure les variables vol mineur, vandalisme, délinquance et isolement social, qui sont représentatives de la déviance dans une classe sociale à SSE favorisé. De plus, elle mesure le soutien parental, soit la disponibilité de ces derniers, de même que les encouragements qu'ils offrent à l'élève. Ceci est particulièrement intéressant sachant que la littérature néglige carrément de mesurer ces éléments essentiels au bon fonctionnement de l'enfant à l'école et dans la société. Par ailleurs, cette étude mesure l'estime de soi, variable qui est souvent utilisée pour expliquer les effets observés, mais rarement directement mesurée. Finalement, cette recherche mesure l'adhésion à l'école, variable sur laquelle les AP agissent particulièrement, voire potentiellement uniquement dans les milieux de SSE moyen ou bas.

Finalement, cette recherche est très importante parce qu'elle s'intéresse à des élèves québécoises, plus précisément montréalaises alors que la littérature sur les AP est majoritairement américaine et anglo-saxonne. Il est impératif de vérifier si ce qui est observé dans des contextes étrangers peut

effectivement s'observer également ici, là où la culture et les valeurs sont distinctes des celles présentées généralement dans la littérature.

Objectif général de recherche

L'objectif général de cette recherche est de mesurer l'incidence des AP sur le vécu scolaire et personnel des adolescentes de SSE majoritairement favorisé dans un contexte d'éducation privé pour filles.

Cadre théorique – Les activités parascolaires et le vécu scolaire et personnel des élèves

Dans ce cadre théorique, nous faisons part des résultats de recherche qui ont trait aux activités parascolaires et au vécu scolaire et personnel de l'élève. Étant donné la diversité des recherches, nous les avons regroupées selon les cinq variables dépendantes suivantes : le rendement scolaire, le soutien parental, la déviance, l'estime de soi et l'adhésion à l'école. Toutefois, avant de présenter ces résultats de recherche, nous définissons le concept d'AP.

Définition des différents types d'activités parascolaires (AP)

Legendre (1993) définit l'AP, ou « *extracurricular activity* » pour les auteurs anglophones, comme étant:

Une activité extrascolaire facultative (non indispensable au programme d'étude officiel), plus ou moins reliée au programme d'étude, offerte par un établissement scolaire afin de promouvoir et de développer les intérêts diversifiés des élèves. (p. 16)

Cette définition est importante pour deux raisons. Premièrement, elle distingue les AP des activités effectuées à l'extérieur de l'école, car elle souligne que l'activité doit être reliée d'une façon ou d'une autre au programme d'étude. En effet, certains auteurs incluent dans leur définition des AP le temps passé de façon non structurée, par exemple, le temps passé devant la télévision ou le temps passé avec des pairs à flâner (ex : Marsh et Kleitman, 2002 ; Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003). Deuxièmement, elle différencie les AP des activités offertes par des organismes communautaires comme le YMCA, les maisons des jeunes, les scouts, etc., qui elles aussi visent à développer les intérêts diversifiés des élèves. Ces organismes peuvent offrir des services très utiles à l'élève (voir notamment « *Finding Fortune in Thirteen Out-of-School Time Programs : A Compendium of Education on Programs and Practices* » faisant suite au *American Youth Policy Forum*, 2003) mais ne sont pas examinés dans la présente étude. Il existe aussi des activités structurées effectuées à l'extérieur du milieu scolaire tel le ski la fin de semaine, ou le club de karaté, qui ne sont pas considérées comme étant des activités parascolaires. En effet, même si des effets bénéfiques ont été démontrés (ex : Hansen, Larson et Dworkin, 2003), plusieurs autres auteurs rapportent que les effets sont plus bénéfiques pour les activités associées au parascolaire que pour les activités effectuées à

l'extérieur du milieu scolaire (ex : Gerber, 1996). De plus, le sentiment d'appartenance à l'école ne peut pas se développer par le biais de l'AP si elle est conduite à l'extérieur de l'école !

Par ailleurs, il est important de distinguer l'AP de l'activité périscolaire, cette dernière étant:

Une activité qui, sans s'insérer dans le cadre de l'enseignement proprement dit, vise à compléter de manière diversifiée l'éducation de l'élève; activité extrascolaire obligatoire, reliée directement à un programme d'étude et périphérique aux activités vécues en classe dont le but est de consolider et de susciter l'apprentissage qui ne peuvent généralement se faire à l'école comme par exemple un stage sur le lieu de travail, un projet d'intervention, de recherche, etc. (Legendre, 1993, p. 16)

Nous soulignons cette différenciation pour ne pas confondre les AP avec les activités que les auteurs anglophones nomment « *co-curricular activity* » ou « *vocational track* » auxquelles l'élève est tenu de participer, moyennant parfois un revenu, pour graduer dans la voie professionnelle (ex : McNeal, 1995; Marsh, 1992).

L'objectif principal de cette recherche étant de mesurer les effets des AP, nous nous basons sur les définitions de Legendre (1993) pour éviter toute confusion. D'ailleurs, il a été souligné par Broh (2002) que certaines contradictions dans la recherche sur les AP provenaient simplement d'une différence dans la définition même des AP. En effet, dans certaines études, l'APS veut dire les organisations sportives intra-murales, alors que d'autres études définissent l'AP sportive comme étant la compétition sportive, l'option sport/étude, les meneuses de claques et même la participation à un club sportif entièrement extérieur à l'école. La nature de l'AP nous importe beaucoup puisque nous souhaitons comparer les effets aussi selon le type d'AP. Par conséquent, dans le cadre de la présente étude, une AP sera considérée de nature sportive (APS) uniquement si elle répond aux critères suivants suggérés partiellement par Legendre (1993), Mahoney, Cairns et Farmer (2003) et Mahoney, Larson, Eccles et Lord (2005) :

1. l'activité n'est pas requise pour l'atteinte du diplôme secondaire et est donc différente des cours normaux de par son caractère facultatif et non noté;
2. elle est offerte par un établissement scolaire afin de promouvoir et de développer les intérêts diversifiés des élèves;
3. elle est régie par des règlements et/ou code de vie qui visent le développement du participant;

4. elle est habituellement conduite à l'extérieur des heures de classes, à l'exception des joutes inter-écoles qui requièrent un départ hâtif de l'école;
5. elle est une activité structurée dans le but de développer des habiletés et d'atteindre des objectifs;
6. elle donne lieu à des rencontres fréquentes en présence d'un adulte ou plus;
7. elle s'effectue dans un contexte spécifique tel le gymnase, le terrain de soccer, la piste de course, etc.;
8. elle demande un effort physique et/ou représente un défi d'agilité.

Il importe de noter ici que si les AP de nature culturelle (APC) incluent des activités qui répondent aux cinq premiers critères mentionnés ici en s'inscrivant dans les définitions de Legendre (1993), le contexte du septième critère est remplacé par la salle de théâtre, le local d'arts, le studio de pratique, etc. Le huitième critère est pour sa part remplacé par la pratique d'un instrument, la mémorisation de textes de théâtre, la présence aux réunions de conseils étudiants, etc.

Il est possible que la durée de l'AP puisse avoir un impact sur l'effet escompté. Or, les AP dans l'école étudiée durent soit moins d'un mois ou plus de six mois. Nous considérons donc seules les AP qui durent plus de six mois car nous ne croyons pas que les AP de moins d'un mois peuvent avoir des effets sur les variables dépendantes de cette étude.

Maintenant que nous avons défini les activités parascolaires (AP) en général, les AP de nature sportive (APS) et les AP de nature culturelle (APC), nous allons présenter les effets sur le rendement scolaire, le soutien parental, la déviance, l'estime de soi et l'adhésion à l'école. Il est important de noter que la revue de littérature qui suit rapporte plusieurs études dans lesquelles on ne distingue pas les types d'AP. Pour être bien clair sur cette question, nous mentionnerons de quel type d'AP il s'agit lorsqu'elles sont distinguées dans les études. Par ailleurs, soulignons que les recherches suivantes étudient habituellement les élèves, garçons comme filles, de niveau secondaire de SSE moyen. Advenant le cas contraire, nous en informerons le lecteur.

1) Les activités parascolaires et le rendement scolaire

Bien que plusieurs recherches témoignent des effets des AP sur le rendement scolaire, aucune, à notre connaissance, ne définit convenablement ce concept. En effet, les auteurs négligent de le définir précisément et se contentent de présenter l'indice qui, selon eux, le mesure le mieux. Leurs études examinent donc la performance scolaire, la moyenne globale exprimée au bulletin, l'indice composite (*GPA- Grade Point Average*) de 3.0 ou plus ou le rang quartile. Or, Graham (1987) a souligné les inégalités reliées à ces définitions. Par exemple, l'utilisation courante de la mesure du *GPA* comporte plusieurs problèmes méthodologiques. Le choix de programme de l'élève, les résultats attribués par les différents enseignants et la quantité de cours inclus dans le *GPA* influent tous sur cette cote, soulignant ainsi la faiblesse de cette mesure. Legendre (1993) mentionne que le rendement scolaire se mesure par l'ensemble (rendement- scolaire- école- élève) multiplié par l'ensemble (accomplissement- performance- rendement- résultat), soutenant lui aussi la complexité de mesurer le rendement scolaire. Essentiellement, le rendement scolaire se veut le :

Degré de réussite d'un sujet ou d'un ensemble de sujets en regard des objectifs spécifiques des divers programmes d'études; qualité et quantité de travail fourni par un sujet, ou un groupe de sujets, en situation pédagogique. (Legendre, 1993, p. 1109)

Nous concluons, d'après la définition mentionnée ci-dessus, que les auteurs ont, malgré tout, indirectement défini le rendement scolaire en décrivant plutôt le *GPA*, la moyenne globale et les rangs quartiles et rendent ainsi compte du degré de réussite scolaire. Voici à présent les recherches qui témoignent des effets des AP sur le rendement scolaire. Rappelons qu'à moins d'une mention contraire, ces recherches traitent de sujets mixtes de niveau secondaire et de SSE moyen.

Eidsmor (1961) a d'abord constaté que les sportifs participant à des APS ont un *GPA* généralement plus élevé que la moyenne. Edwards (1967), de même que Schaffer et Armer (1968), ont démontré le même lien corrélatif. Harvancick et Golsan (1986) ont aussi souligné une légère corrélation entre la moyenne globale et les AP. Laughlin (1978) a comparé la moyenne d'élèves faisant de la lutte durant la saison de compétitions avec leur moyenne globale une fois la saison terminée. Les résultats révèlent un *GPA* plus élevé durant la saison². Pour s'assurer de la validité de l'étude de Laughlin

² Eidsmor (1961), Edwards (1967), Schaffer et Armer (1968), Harvancick et Golsan (1986), Laughlin (1978) sont des études citées dans Silliker et Quirk (1997).

(1978), Silliker et Quirk (1997) ont ajouté des filles dans l'échantillon. Ils n'ont toutefois évalué que les élèves participant dans l'activité de soccer. Les moyennes globales furent collectées à la première étape de l'année scolaire et à la deuxième alors que la saison de soccer était terminée. Les auteurs ont trouvé que les résultats scolaires sont supérieurs durant la saison et diminuent une fois la saison terminée.

Camp (1990) a analysé les données du *High School and Beyond (HSB)*³ de la cohorte de deuxième année du secondaire de 1980, composées de 30 000 élèves provenant de 1 015 écoles secondaires. Ses résultats démontrent aussi une amélioration du rendement scolaire avec la participation à des AP. Également, Marsh (1992) a utilisé les données du *HSB* de la cohorte de 1986 (*NECS:1986*) pour étudier les effets des AP sur plusieurs variables. Les résultats indiquent que la quantité de temps allouée aux AP est associée favorablement, entre autres, à une augmentation du *GPA*. L'auteur remarque cependant une relation curvilinéaire entre le temps alloué aux AP et le rendement scolaire, c'est-à-dire qu'une participation trop élevée dans les activités parascolaire a pour effet de diminuer les effets positifs observés. Marsh (1992) suggère, à l'encontre du modèle *Sum-Zero*⁴, le modèle *Commitment-to-school* « engagement envers l'école ». Ce modèle prédit que les AP améliorent le concept de soi scolaire⁵, qui à son tour produit d'autres effets positifs sur le vécu scolaire. Dans cette même perspective, Gerber (1996) appuie le modèle *Commitment-to-school* et démontre que les AP ont des effets bénéfiques sur la performance scolaire par le processus de valorisation de l'estime de soi. Dans son étude, le statut socioéconomique de l'élève s'avère être le prédicteur le plus significatif de la performance scolaire. Le sexe, surtout pour les performances dans le domaine des langues, est également un prédicteur significatif. Néanmoins, une fois les effets du niveau socioéconomique et du sexe contrôlés, le temps alloué aux AP est significativement relié à la performance, et ce, pour les deux groupes raciaux (blancs et noirs). L'auteur remarque que les activités effectuées à l'intérieur de

³ Ces données proviennent du *U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics (NECS)*. Consultez le <http://nces.ed.gov/surveys/hsb/index.asp> pour plus d'information. Le HSB incluait deux cohortes: la classe senior de 1980, de même que la classe de deuxième année. Les deux cohortes ont été interrogées aux deux ans jusqu'en 1986 et la classe de deuxième année a été étudiée de nouveau en 1992.

⁴ Le modèle *Sum-Zero* stipule que l'objectif des activités parascolaires est de réduire à nul, d'où le terme, le temps libre des élèves, ainsi réduisant les risques d'activités nuisibles à l'apprentissage, tel le visionnement de la télévision, la flânerie, la délinquance, etc.

⁵ Le concept de soi global (*global self-concept*) est considéré comme une structure unidimensionnelle qui s'enrichit au fil des expériences personnelles. Le concept de soi global inclut plusieurs concepts de soi qui se subdivisent en un certain nombre de concepts de soi spécifiques. Ainsi, le concept de soi scolaire inclut un concept de soi spécifique à chacune des matières comme les mathématiques ou le français

l'école sont davantage liées à la performance que les AP effectuées à l'extérieur de l'école, telles les scouts ou les cours de ski la fin de semaine.

Whitley (1999) a effectué une étude comparative sur le rendement scolaire des athlètes versus les non-athlètes issus de programmes d'APS dans 133 écoles secondaires de la Caroline du Nord ; 126 700 étudiants ont ainsi été suivis entre les années 1993 et 1996. Les résultats de cette recherche démontrent qu'en moyenne, les athlètes obtiennent 22,66% de plus à leur moyenne globale. L'auteur suppose que les athlètes obtiennent ces bons résultats grâce à l'augmentation de l'intérêt qu'ils ont pour l'école. Autrement dit, la participation se veut une activité agréable aux yeux de l'athlète qui augmente ainsi son intérêt pour l'école. Deuxièmement, l'auteur stipule que les athlètes sont motivés à performer pour maintenir leur éligibilité dans l'équipe.⁶ Troisièmement, la valorisation sociale provenant de la participation sportive favorise l'amélioration des perceptions de soi qui influencent à leur tour positivement le rendement scolaire. Ensuite, l'intérêt de la part des entraîneurs, enseignants et parents pour les athlètes et pour leur rendement scolaire incitent les athlètes à vouloir performer dans toutes les sphères de la vie. Cinquièmement, il est probable que la participation à ce groupe élite de pairs puisse également favoriser une orientation vers le succès scolaire. Dernièrement, l'auteur prête aussi un rôle à l'espoir des athlètes de faire éventuellement partie d'une équipe sportive au collège et à l'université, nécessitant *de facto* un certain rendement scolaire pour être éligible à ces institutions collégiales et universitaires.

Burnett (2001) a obtenu des résultats similaires auprès de la deuxième vague de données du *National Educational Longitudinal Study* de 1988 (*NELS:88*)⁷. En effet, le pourcentage de participants avec un *GPA* de 3.0 ou plus grimpe de 10,8% à 30,6% et le pourcentage d'élèves faisant partie du quartile

⁶ Notons cependant, que la politique *No pass/No play* qui prohibe la participation à une AP en deçà d'un certain rendement scolaire a été critiquée à maintes reprises. Cette politique en vogue aux Etats-Unis fait l'objet de nombreux débats et semblerait être plutôt néfaste. À cet égard, voir Burnett (2001) pour une revue de littérature.

⁷ Le NORC (*National Organization for Research at the University of Chicago*) a entrepris en 1988 l'étude « *National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS:88)* » pour le « *U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics (NCES)* ». NELS : 88 fournit des données sur des étudiants alors qu'ils quittent l'école primaire, progressent durant le secondaire et au moment où ils s'inscrivent dans des établissements postsecondaires. NELS : 88 suit la cohorte 1988 à intervalles de deux ans, de 1988 à 1994. Consultez le <http://cloud9.norc.uchicago.edu/faqs/nels.htm#base> pour plus d'informations.

supérieur en mathématiques est de 29,8% contre 14,2% pour les élèves ne participant pas. L'auteur note que les APS offrent des bénéfices éducationnels directs, c'est-à-dire que les acquis sont directement mis en application dans un contexte réel permettant aux athlètes d'être actifs dans leur apprentissage. Burnett (2001) souligne aussi que les AP doivent être vues comme étant une possibilité de pratiquer ce qui est appris en classe, pas seulement une activité qui se fait après l'école. Marsh et Kleitman (2002) eux, ont analysé les données du *NESL:88* pour vérifier les effets à long terme des AP. Ils ont aussi trouvé un lien significatif et positif des AP avec les résultats scolaires. Marsh et Kleitman (2002), en accord avec le modèle *Commitment-to-School* de Marsh (1992) et avec Whitley (1999), supposent que les athlètes obtiennent ces résultats favorables grâce à l'augmentation de leur intérêt pour l'école.

Par ailleurs, Eccles, Barber, Stone et Hunt (2003) ont suivi 1259 sujets de la 6^e année du primaire jusqu'à l'âge de 25-26 ans. Alors qu'ils démontrent que la majorité des participants dans les AP ont de meilleurs résultats scolaires, ils observent que les APS conduisent à l'obtention de résultats scolaires encore meilleurs. Cet échantillon provenait du *Michigan Study of Adolescent Life Transitions* (MSALT), donc d'une population de niveau socioéconomique moyen et de la classe ouvrière, d'une région majoritairement industrielle. Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que les APS fournissent un environnement de pairs positif, en plus d'une présence d'adultes autres que les enseignants et parents. De plus, Eccles *et al.* (2003) suggèrent que les APS donnent l'opportunité au participant de former son identité, ce qui favoriserait un meilleur rendement scolaire. Également, Guest et Schneider (2003) fournissent cette même hypothèse pour expliquer les résultats favorables sur le GPA que leur étude a démontré auprès de 6 453 élèves. Cette étude longitudinale étalée sur cinq ans a mesuré un échantillon représentatif des différentes strates de la société. Malgré le fait que les résultats soient positifs sur le GPA, l'identité sportive si bénéfique pourrait être, notent les auteurs, néfaste pour les élèves des SSE élevés. Les auteurs mentionnent l'importance d'effectuer plus de recherches sur les jeunes issues de ces strates plus favorisées de la société.

Plus récemment, Chambers et Schreiber (2004) ont utilisé le *NESL: 88* pour cibler 4382 adolescentes d'origines ethniques variées de la huitième et la dixième année scolaire. Les auteurs ont démontré un lien positif et significatif entre le rendement scolaire et les AP de nature scolaire seulement (ex : expo sciences, défi mathématiques, etc.). Contrairement aux autres études mentionnées ci-dessus, leurs

résultats ne démontrent pas un lien significatif avec les APS. De plus, ils soulignent la possibilité que les AP effectuées à l'extérieur du contexte scolaire, par exemple les clubs sportifs non scolaires, sont réellement néfastes tel que mentionné dans l'étude de Gerber (1996), ou ont moins d'effets positifs sur le rendement scolaire tel qu'exposé par Marsh (1992). En fait, l'étude de Chambers et Schreiber n'appuie pas le modèle d'engagement à l'école de Marsh. D'ailleurs, ces auteurs ont même souligné un lien positif et significatif entre le rendement scolaire et les AP effectuées à l'extérieur du contexte scolaire (ex : club de ski la fin de semaine).

En somme, même une fois les facteurs appartenant à l'élève tels le SSE ou le genre contrôlés, les résultats de recherches démontrent généralement⁸ un lien positif entre les AP et le rendement scolaire, quelle que soit la mesure ou l'indice étudiés. Marsh (1992) fait remarquer la nature curvilinéaire de cette relation. Finalement, quoique les auteurs s'entendent généralement pour dire qu'il existe une relation positive entre les AP et le rendement scolaire, ils ne s'accordent pas quant à la manière dont l'AP agit sur la variable dépendante. En effet, les recherches expliquent cette relation par le sentiment d'appartenance à l'école (Marsh, 1992; Marsh et Kleitman, 2002), la valorisation de l'estime de soi (Gerber, 1996), l'intérêt pour l'école, la motivation à maintenir l'éligibilité dans une équipe sportive, la valorisation sociale, l'implication des parents et enseignants, la persévérance scolaire (Whitley, 1999), la possibilité de pratique des acquis scolaires (Burnett, 2001), l'environnement de pairs positifs et le développement de l'identité (Eccles, Barber, Stone, Hunt, 2003). Notons que ces résultats ont été obtenus dans des échantillons de SSE moyens ou défavorisés.

2) Les activités parascolaires et le soutien parental

La littérature abonde sur l'importance du soutien parental pour le succès scolaire. Cependant, la majorité des chercheurs oublie généralement d'évaluer les facteurs stimulant les parents à s'engager dans l'expérience scolaire de leur enfant. Les quelques recherches mentionnées ci-dessous parlent plutôt de l'effet médiateur du soutien parental. En effet, plusieurs auteurs mentionnés dans ce mémoire expliquent les effets observés des AP par l'intermédiaire du soutien parental. Un seul auteur fait exception, Marsh (1992). Dans son étude, la quantité de temps alloué aux AP est associée favorablement à l'implication de la part des parents. Cela, remarque l'auteur, peut contribuer à

⁸ Notons l'exception de Chambers et Schreiber (2004) qui ont des résultats antithétiques.

l'ajustement social de l'élève, de même qu'à la diminution de l'absentéisme. Également, une implication de la part des parents peut représenter une augmentation de la valeur de l'école aux yeux de l'élève.⁹ Dans ce même ordre d'idées, Marsh et Kleitman (2003) ont trouvé que les élèves dans des AP recueillaient des attentes parentales plus élevées que les élèves sans AP. Toutefois, les attentes élevées, aussi bénéfiques soient-elles, ne sont pas nécessairement corrélées avec la disponibilité et l'encouragement parental, facteurs très importants relativement au vécu scolaire et personnel d'un élève.

Les résultats de Whitley (1999) rapportés précédemment dans cette étude sont, d'après l'auteur, l'effet de l'augmentation de l'intérêt de la part des entraîneurs, enseignants et parents à l'égard des athlètes et de leurs performances scolaires. La valorisation du rendement scolaire de la part d'agents significatifs motive l'élève à s'engager et persévérer davantage. Broh (2002), pour sa part, parle de « capital social ». L'auteur mesure le capital social par les discussions que les élèves ont avec leurs parents concernant l'école, la quantité de fois que les parents ont contacté l'école et les discussions entre les parents sur l'école. Dans son étude, le capital social explique 50% de la variance. En effet, les AP facilitent les discussions avec les enseignants à l'extérieur des classes; les parents posent plus de questions sur l'école, sur les pratiques, joutes sportives et compétitions, les parents se parlent dans l'estrade et obtiennent davantage d'informations sur le fonctionnement à l'école, etc. Plus l'entourage de l'élève s'intéresse à l'école et à sa réussite, plus cela augmente de façon générale la valeur de l'école aux yeux de l'élève.

En somme, le soutien parental a davantage été étudié en tant que variable médiatrice (Whitley, 1999; Broh, 2002). Un seul auteur fait exception (Marsh, 1992). Il est donc absolument nécessaire de vérifier si les AP ont une incidence directe sur le soutien parental.

3) Les activités parascolaires et la déviance de l'élève

Le terme déviance désigne tout ce qui se rapporte à un manque de l'ajustement social de l'élève, à un défaut de son fonctionnement en classe, au manque de respect des normes sociétales ou encore à son isolement social. En général, la littérature démontre que les AP sont associées négativement aux

⁹ Cette possibilité sera explorée plus amplement dans la section sur l'adhésion à l'école.

comportements antisociaux tels le manque de discipline, l'utilisation de substances illicites, l'arrestation criminelle et le regroupement dans des gangs de rues. Par contre, les AP sont positivement associées au bénévolat, à la participation au processus électoral, au développement de compétences interpersonnelles, à l'initiative personnelle, au développement du sentiment d'appartenance à un groupe de pairs, au développement de l'identité, de même qu'à un bas taux de comportements à risques. Les APS, quant à elles, ont parfois des effets contrastés sur la déviance. Cette section présente les recherches qui rendent compte des AP en lien avec la déviance.

Premièrement, une analyse du *NESL:88* a permis à Zaff, Moore, Papillo et Williams (2003) de mesurer les pratiques de bénévolat et la participation au processus électoral de 8 599 élèves du secondaire. Ils ont découvert que 51,1% des participants réguliers aux AP s'engagent aussi dans une activité de bénévolat, comparativement à 32,3% des participants occasionnels et à 14,9% des non-participants. Quant au processus électoral, 66,4% des participants réguliers d'AP s'y adonnent, comparativement à 51,8% pour les participants occasionnels et à 38,8% pour les non-participants.

D'autre part, les AP sont associées au développement des compétences interpersonnelles et à l'initiative personnelle. Ces deux compétences, remarquent Mahoney, Cairns et Farmer (2003), sont fondamentales à l'adaptation sociale. Ces auteurs ont étudié les effets des AP sur ces compétences auprès de 695 sujets de l'échantillon du *Carolina Longitudinal Study*. Les résultats démontrent un lien positif entre une participation constante et soutenue à travers l'adolescence et le statut éducationnel à l'âge adulte. Cela est vrai autant pour les garçons que pour les filles, et aussi autant pour ceux qui possèdent des compétences interpersonnelles élevées ou basses au début de l'étude. Dans ce même ordre d'idées, Burnett (2001) note que les APS offrent des bénéfices éducationnels directs, c'est-à-dire que les acquis pertinents sont directement mis en application dans un contexte réel permettant aux élèves d'être actifs dans leur apprentissage. Le chercheur souligne aussi que les AP en général doivent être vues comme étant une possibilité de pratiquer ce qui est appris en classe, pas seulement une activité qui se fait après l'école.

Notons également que les AP sont associées à une meilleure discipline. En effet, Whitley (1999) souligne que les élèves athlètes observent un taux d'indiscipline de 30,51% par rapport à 40,29% pour leurs confrères. Par ailleurs, les AP sont aussi associées négativement à la consommation de

substances illicites. En effet, l'analyse de Marsh & Kleitman (2002) du *NESL:88i* qui avait pour but de vérifier les effets à long terme des AP illustre des liens significatifs et positifs avec l'évitement de consommation de substances illicites. Les résultats de Eccles et Barber (1999) suggèrent aussi que les AP sont liées à un bas taux de comportements à risque (boire de l'alcool, abuser de l'alcool, sécher des cours et prendre des drogues), à l'exception des APS. Ces dernières sont systématiquement associées dans la littérature à une augmentation de la consommation d'alcool. Cela est probablement vrai en partie car l'alcool se consomme fréquemment en groupes et est culturellement associée aux sports (la bière Molson et le hockey, Budweiser et le Super Bowl, etc.). Dans cette étude, les différentes AP avaient été séparées dans l'analyse pour en discerner les différents effets selon l'activité. Ainsi, la nature des AP favorisant un certain type de groupe de pairs, les effets ont varié selon les types d'activités. Barber, Stone, Hunt et Eccles (2005) ont d'ailleurs souligné que le partage des normes dans un groupe de pairs est un des mécanismes qui expliquent les bénéfices des AP sur le développement positif et l'ajustement social d'un adolescent.

Par ailleurs, le partage de normes sociales par le groupe de pairs aide beaucoup l'élève à s'ajuster socialement. En effet, des adolescents participant aux AP, par rapport aux adolescents qui n'y participent pas, ont davantage d'amis orientés vers le contexte scolaire et moins d'amis qui « sèchent des cours » et prennent des drogues (Eccles et Barber, 1999). Ces auteurs soulignent qu'avoir des amis davantage orientés vers le contexte scolaire prédit d'autres retombées positives pour l'adolescent. Eder et Parket (1987) et Mahoney et Cairns (1997) suggèrent que les affiliations aux groupes de pairs influencent le développement à travers les normes sociales associées au groupe, la réduction de l'aliénation sociale et l'acquisition d'habiletés sociales améliorées par le groupe de pairs. Les AP ont l'avantage de regrouper les élèves ayant une attitude positive face à l'école (Eccles, Barber, Stone, et Hunt, 2003; Eccles et Barber, 1999) et d'éviter la participation après les heures de classes dans d'autres activités qui peuvent avoir un impact négatif. Citons en exemple les programmes communautaires qui peuvent être négatifs s'ils sont mal gérés (Vandell, Shumow et Posner, 2005), les programmes contre le décrochage qui regroupent les adolescents avec d'autres pairs souvent déviants (Mahoney et Cairns, 1997) et les maisons des jeunes qui peuvent avoir des effets négatifs surtout chez les filles au début de l'adolescence (Stattin, Kerr, Mahoney, Persson et Magnusson, 2005). Les groupes de pairs sont aussi associés au processus de formation d'identité mentionné ci-dessus (Erikson, 1968) puisqu'ils permettent aux jeunes d'avoir un sentiment d'appartenance à un groupe en

plus de renforcer leur ego relié à l'activité à laquelle ils participent (ex : « je suis un athlète, car je fais partie de l'équipe de l'école »).

Le MSALT (*Michigan Study of Adolescent Life Transitions*), étude effectuée par Eccles et Barber (1999) et Eccles, Barber, Stone et Hunt (2003), illustre l'importance des AP pour le développement positif de l'élève. L'étude a divisé les AP en plusieurs catégories (activités religieuses et communautaires, arts, équipes sportives, clubs de sciences, etc.) et a permis de souligner la variabilité des effets selon l'AP en question. Notons par exemple les effets des activités communautaires et religieuses : diminution des comportements antisociaux à risque (alcool, drogues, regroupement en gangs de rues, etc.); probabilité plus haute d'être inscrit au collège à 21 ans; meilleur rendement scolaire; meilleure appréciation générale de l'école et moyenne globale plus élevée en 12^{ième} année. Comparativement aux équipes sportives, on constate une plus grande appréciation de l'école, des notes plus hautes que prévues en 12^{ième} année, une probabilité plus haute d'être inscrit au collège à 21 ans et une plus grande consommation d'alcool. Ces résultats propres à chaque activité ont poussé les auteurs à suggérer que la variable médiatrice de ces différents effets serait la culture de groupes de pairs et la formation d'identité telle qu'élaborée par Erikson (1968). L'appartenance expliquerait donc pourquoi certains groupes d'élèves augmentent davantage leur consommation d'alcool alors que d'autres améliorent leur rendement scolaire.

En somme, même si les APS ont été associées à un comportement à risque qu'est la consommation d'alcool (Eccles et Barber, 1999 et Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003), on peut conclure que l'effet des AP est majoritairement et grandement bénéfique pour éviter la déviance de l'élève. D'après les auteurs, les effets sont positifs car les AP augmentent l'attrait pour l'école (Mahoney et Cairns, 1997; Mahoney, 2000), fournissent un réseau de pairs positifs (Eder et Parket, 1987; McNeal, 1995; Mahoney et Cairns, 1997; Eccles et Barber, 1999; Barber *et al.*, 2005), encouragent l'intérêt et la participation des parents à l'école et, *de facto*, la valeur de l'école (Marsh, 1992), offrent la possibilité de pratiquer ce qui a été appris en classe (Burnett, 2001), offrent un endroit sécuritaire dans lequel œuvrer (Zaff, Moore, Papillo et Williams, 2003), favorisent le développement des compétences interpersonnelles (Mahoney, Cairns et Farmer, 2003), augmentent le sentiment d'appartenance à l'école (Marsh et Kleitman, 2002) et forment l'identité (Eccles et Barber, 1999).

4) Les activités parascolaires et l'estime de soi

Dans la littérature, l'estime de soi se veut à la fois une variable dépendante et une variable médiatrice. En effet, plusieurs recherches suggèrent que le rendement scolaire, la déviance et l'adhésion à l'école sont influencés par la variable médiatrice « estime de soi ». En effet, on constate souvent que les observations sur les variables dépendantes ne sont pas dues aux AP directement, mais plutôt que les AP agissent sur l'estime de soi qui à son tour agit sur une variable dépendante. Néanmoins, certaines études se sont attardées à l'estime de soi directement. Définissons cette notion. Legendre (1993) la définit comme étant : « *la valeur qu'un individu s'accorde globalement* » (p.560). L'estime de soi est ce que plusieurs théoriciens dénomment concept de soi global (Marsh, 1994). En effet, selon cette école de pensée, l'estime de soi est la somme de tous les différents concepts de soi (scolaire, physique, personnel, etc.). De surcroît, l'estime de soi de quelqu'un est le produit du concept de soi qu'il a de lui-même dans toutes les sphères de la vie. Donc, si un individu accorde davantage d'importance à son apparence physique qu'à ses résultats scolaires, le poids du concept de soi physique sera plus grand que celui du concept de soi scolaire pour son estime de soi.

Les études suivantes ont analysé l'estime de soi en tant que variable dépendante. Nous avons constaté que peu de chercheurs se sont attardés à la question des effets des AP concernant précisément les filles. Cependant, ces rares études abordent généralement l'effet des AP sur l'estime de soi des filles. Notons d'abord Simeroth (1987) qui administra le *Personnal Attribute Inventory* à 166 élèves féminines du secondaire en Alaska pour mesurer leur niveau de concept de soi. Le test-t¹⁰ de l'étude souligne la différence significative entre la moyenne des participantes et celle des non-participantes, laissant ainsi croire que les adolescentes inscrites à des AP ont un concept de soi positif plus élevé. Le rôle des équipes sportives sur l'estime de soi a reçu une attention particulière. Une étude incluant 220 étudiantes du collégial a permis à Richman et Shaffer (2000) d'investiguer la participation pré-collégiale à des équipes sportives, l'état actuel des compétences physiques perçues, l'image de soi, l'estime de soi générale et la flexibilité dans les rôles sexuels (masculinité et androgynéité). Les auteurs démontrent que l'effet des APS sur les variables médiatrices compétence physique, image corporelle positive et flexibilité dans les rôles traditionnels reliés au sexe (ex : capacité de la participante à se positionner dans des rôles traditionnellement masculins), explique l'estime de soi plus

¹⁰ Test d'hypothèse permettant de comparer la moyenne de deux groupes.

positive chez les participantes ayant fait partie d'équipes sportives. L'auteur note qu'en l'absence de ces variables médiatrices, les APS ont peu d'effets directs sur l'estime de soi. Également, Dishman *et al.* (2006) ont trouvé que les APS avaient un impact positif sur la dépression par l'intermédiaire des concepts de soi positifs d'élèves féminines de douzième année. Finalement, Britsch (2000) a souligné dans son étude une amélioration du concept de soi physique par la participation aux APS, précisément au basketball.

Cependant, d'autres études démontrent un lien plutôt direct entre l'activité physique et l'estime de soi chez les filles. Par exemple, Jaffee et Manzer (1992) ont remarqué que les filles les plus confiantes en elles-mêmes sont celles qui ont participé à des activités physiques de haut niveau. De plus, les sujets de l'étude voyaient leur estime de soi augmenter à travers les défis, les accomplissements, les prises de risque et le développement d'habiletés en sports. Plus récemment, Pederson et Seidman (2004) ont étudié 247 adolescentes pour examiner le développement de jeunes d'un milieu urbain défavorisé. Les résultats démontrent un lien entre la participation à une équipe sportive dans les premières années du secondaire et l'estime de soi au milieu de l'adolescence. Les auteurs remarquent qu'un niveau d'accomplissement supérieur dans l'équipe sportive prédit un niveau supérieur d'estime de soi globale selon l'échelle *Self-Perception Profile for Adolescents* de Harter (1988).

Bref, on constate que les AP ont des effets positifs sur les concepts de soi et sur l'estime de soi (concept de soi global) (Marsh, 1992; Marsh et Kleitman, 2002; Simoroth, 1987; Richman et Shaffer, 2000; Jaffee et Manzer, 1992; Pederson et Seidman, 2004). De surcroît, l'estime de soi majorée agit parfois en tant que variable médiatrice notamment sur le rendement scolaire, la déviance et l'adhésion à l'école (Gerber, 1996 ; Marsh, 1994).

5) Les activités parascolaires et l'adhésion à l'école

Dans le cadre de cette étude, l'expression « adhésion à l'école » traite du sentiment d'appartenance à l'école, de l'intention de poursuite des études et de l'absentéisme. Peu de chercheurs se sont préoccupés directement de l'effet des AP sur le sentiment d'appartenance à l'école. Cependant, plusieurs ont expliqué les effets observés dans leurs études par le mécanisme du sentiment d'appartenance à l'école. Autrement dit, l'hypothèse explicative ou la variable médiatrice des effets des AP serait le sentiment d'appartenance. La discussion sur le sentiment d'appartenance découlant

des AP a débuté sérieusement suite à la publication de Holland et Andre (1987). Leur revue de littérature souligne que les chercheurs ont plutôt tendance à étudier directement la variable médiatrice entre les AP et l'effet mesuré. Autrement dit, les chercheurs avaient noté des corrélations entre les AP et certaines variables dépendantes, mais n'avaient pas justifié les mécanismes explicatifs de ces effets observés. Holland et Andre (1987) ont donc suggéré que les AP soient reliées causalement aux variables dépendantes par l'intermédiaire d'autres variables.

Cette perspective a emmené Marsh (1992) à soutenir l'hypothèse que les AP peuvent améliorer l'identification (*identification to school*), l'implication et l'engagement à l'école (*commitment to school*). Nous incluons donc ces concepts dans le même ensemble "sentiment d'appartenance", étant donné que la définition de ces auteurs se réfère à peu près à ce concept.¹¹ Finn (1989, cité dans Marsh et Kleitman, 2002) présente le modèle de *Participation-Identification* qui met l'accent sur l'engagement à l'école et prédit que les effets positifs de l'école sont maximisés si l'élève maintient plusieurs formes de participations dans des activités relatives à l'école. Pour l'auteur, les AP, dans des conditions propices au développement personnel de l'adolescent, sont certes associées à un sentiment d'appartenance et d'identification à l'école. Marsh (1991, 1992) souligne l'influence des AP, même celles non reliées aux matières scolaires telles les APS et certaines APC, sur le sentiment d'appartenance à l'école. Valentine, Cooper, Bettencourt et Dubois (2002) ont étudié les activités qui étaient effectuées à l'extérieur du contexte scolaire, incluant les activités qui ne sont pas considérées comme des AP dans la présente étude, en plus d'examiner l'effet des AP. Leurs résultats démontrent que plus l'activité effectuée hors classe est reliée au contenu scolaire, par exemple participer à un club de sciences plutôt que regarder des dessins animés à la télévision, plus cette activité aura des effets directs sur l'accomplissement. L'identification à l'école, ou le sentiment d'appartenance (faire partie de l'équipe de football de l'école, de la troupe de théâtre, etc.) influencent de façon indirecte l'accomplissement, au travers des conceptions de soi (*self-concept*, Harter (1999), *Self-Esteem*, Rosenberg (1979), *Self-efficacy*, Bandura (1997) de l'élève. Dans son analyse de la politique « *No pass/no play* » en vogue aux États-Unis, Burnett (2001) a souligné qu'en plus d'offrir un contexte dans lequel l'apprentissage est directement mis en application, les AP peuvent augmenter le sentiment d'engagement ou d'appartenance à l'école. Également, Gerber (1996) note que les effets les plus

¹¹ *Commitment* signifie sensiblement engagement à l'école. Or, l'engagement et le sentiment d'appartenance sont fortement inter-reliés.

significatifs s'observent dans les AP effectuées à l'intérieur de l'école, car celles-ci permettent à l'élève de s'identifier à l'école et de développer un sentiment d'appartenance au contexte école. Gerber (1996) cite le modèle *Commitment to school* de Marsh (1992) et souligne l'effet indirect de l'AP sur les effets indirects mesurés tels le rendement scolaire.

Parallèlement, certains auteurs indiquent que le sentiment d'appartenance à l'école provient du sentiment d'appartenance à un groupe de pairs positif à l'école. Autrement dit, c'est par l'appartenance à un groupe de pairs qui valorise l'école que l'appartenance à l'école se développe.¹² Ces groupes de pairs favorisent l'attachement à l'école indirectement par l'intérêt de retrouver ses pairs en contexte scolaire, incitant ainsi le développement du sentiment d'appartenance à l'école. Rappelons l'importante étude du MSALT effectuée par Eccles et Barber (1999) et Eccles, Barber, Stone et Hunt (2003) dans laquelle les effets positifs observés étaient le résultat indirect la culture de pairs et la formation de l'identité. Ces auteurs soulignent que le fait d'appartenir à un groupe de pairs positif à l'école favorise le sentiment d'appartenance à cette dernière qui, conjointement, assure les retombés positives.

Également, dans leur étude sur le décrochage scolaire, Mahoney et Cairns (1997) démontrent que, en comparaison avec les programmes confectionnés spécialement pour contrer le décrochage scolaire qui eux servent plutôt de catalyseur à la formation de groupes de pairs déviants, les AP peuvent fournir des opportunités de formation de groupes de pairs positifs à l'école et socialement plus conventionnel. L'identification au groupe associé à l'école est volontaire, contrairement aux programmes contre le décrochage qui sont habituellement obligatoires. Le sentiment d'appartenance au groupe de pairs se développe tout en augmentant le sentiment d'appartenance à l'école. Parallèlement, McNeal (1995), qui a aussi étudié le rôle des AP sur le taux de décrochage, note que les APS sont associées à une baisse du taux de décrochage. L'auteur explique ces résultats par le lien social entre les pairs, soit l'appartenance, l'engagement, l'implication et la croyance que la validité morale des règles sociales du groupe de pairs est juste et valide. L'effet de la culture de pairs peut être très puissant. Notons à titre d'exemple Eder et Parker (1987) qui soulignent comment les rôles adoptés durant les AP solidifient en fait les rôles sexuels valorisés selon l'activité. Les auteurs remarquent que les APS favorisent

¹² Le lien entre les AP et la culture de pairs a été plus amplement exploré dans la section qui traite des AP et de la déviance.

l'agressivité et la compétitivité chez les garçons, alors qu'elles dictent un standard esthétique et valorisent le contrôle émotionnel chez les filles. Cette étude renchérit l'importance de la culture de pairs. Par ailleurs, Whitley (1999) stipule, similairement à Marsh et Kleitman (2002), que les résultats positifs des APS sur le vécu scolaire des sportifs sont expliqués en partie grâce à la motivation des participants à performer pour maintenir leur éligibilité dans l'équipe sportive en question. L'élève s'engage ainsi à performer davantage autant dans l'activité même que dans les sphères scolaires connexes pour ainsi affirmer son appartenance au groupe des pairs.

Nous pouvons conclure que les bénéfices de la participation aux AP s'obtiennent en partie par l'affirmation de l'identité de même que par le partage de normes dans un groupe de pairs. Le modèle Attentes-Valeur de Eccles *et al.* (1983, cité dans Eccles, Wigfield et Schiefele (1998)) explique bien ce processus. D'abord, l'identité d'un étudiant se renforce dans le choix d'activité qu'il effectue. Son choix est conduit par l'attente de succès et la perception qu'il a de lui-même d'être efficace face à l'activité, de même que par la valeur que l'élève attribue à l'activité. Parallèlement, les perceptions que l'élève a de lui-même influenceront aussi sur sa persévérance dans l'activité. Or, Barber *et al.* (2005), en accord avec la notion d'Erikson (1963, cité dans Barber *et al.* 2005), soulignent que la participation volontaire à une activité stimule l'appréciation de ses talents, valeurs, intérêts et sa place dans le contexte école. Les AP fournissent donc la possibilité à l'élève d'exprimer autant à soi-même qu'à autrui : « Voici qui je suis ». Eccles parle de « *Attainment Value* » pour désigner la valeur d'une AP pour démontrer à soi-même et à autrui ce que l'un espère et désire être. La possibilité pour un adolescent de montrer sa rapidité et sa puissance en participant à une course de 100 mètres, par exemple, est une opportunité de renforcer son identité, aspect essentiel de son développement personnel. Ainsi, le développement d'une identité associée au contexte école favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école.

En somme, le sentiment d'appartenance à l'école est grandement influencé par l'appartenance à un groupe de pairs dans l'école (Eccles et Barber, 1999; Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003; Erikson, 1968; Mahoney et Cairns, 1997; McNeal, 1995; Eder et Parker, 1987; Whitley, 1999; Marsh et Kleitman, 1992). De plus, le groupe de pairs associé à l'école partage des normes sociales qui favorisent l'appartenance à l'école (Eccles et Barber, 1999). Or, le sentiment d'appartenance à l'école

explique plusieurs effets bénéfiques des AP sur le vécu scolaire (Marsh, 1991, 1992; Finn, 1989; Marsh et Kleitman, 2002; Valentine, Cooper, Bettancourt et Dubois, 2002; Gerber, 1996).

L'adhésion à l'école inclut également l'intention de poursuite des études. Les AP ont été associées positivement au taux de graduation, à l'ambition de mener des études post-secondaires, à l'inscription aux institutions supérieures d'éducation, bref, à la poursuite des études et négativement à l'abandon ou décrochage scolaire. Tous ces éléments font partie de ce que nous appelons l'intention de poursuite des études. Nous présentons à présent les études qui traitent des AP en lien avec l'intention de poursuite des études.

Premièrement, l'étude de Guest et Schneider (2003), qui porte sur 6453 élèves de 13 écoles secondaires de la région de Chicago, souligne des effets positifs des AP sur l'intention de poursuite des études. En effet, en plus d'observer une augmentation de la moyenne globale, les élèves participant aux AP développent aussi un intérêt plus marqué pour la poursuite d'études au-delà du secondaire. Cela était particulièrement vrai pour les sujets provenant de milieux moins aisés, leurs milieux ayant une opinion plus favorable des activités physiques, comparativement aux milieux plus aisés qui favorisent plutôt les APC (Eccles et Barber, 1999; McNeal, 1995). Guest et Schneider (2003) suggère que l'identité positive qui se développe dans le cadre des AP est la cause de cette trajectoire scolaire allongée. L'étude de Marsh (1992) démontre des résultats semblables. En effet, cette étude souligne un lien positif entre les AP et l'intention de poursuite des études et l'aspiration professionnelle à long terme. Les sujets ont été interrogés pour savoir s'ils seraient déçus de ne pas terminer leurs études collégiales, sur leur niveau attendu d'éducation et sur le niveau le plus inférieur qu'ils pourraient avoir en demeurant satisfaits. Les résultats de Marsh (1992) sont confirmés par l'étude de Marsh et Kleitman (2002). En plus de démontrer un lien significatif et positif entre les AP et l'intention de poursuite des études, ces auteurs soulignent que le temps passé aux devoirs augmente lui aussi alors que le temps passé devant la télévision diminue. On peut déduire que l'élève qui se consacre davantage aux tâches scolaires et aspire à un niveau plus avancé d'éducation est motivé à apprendre. Il est toutefois possible que la baisse du temps passé devant la télévision soit simplement le résultat d'une diminution du temps disponible à cette activité étant donné le temps passé dans les

AP. Marsh et Kleitman (2002) suggèrent cependant que le développement du concept de soi scolaire¹³ est responsable quant à l'intention de poursuite des études.

Plusieurs auteurs se sont aussi penchés sur l'inscription à des niveaux d'éducation supérieurs. Par exemple, Eccles et Barber (1999) démontrent que les participants aux activités pro-sociales, aux équipes sportives, aux activités artistiques, aux clubs scolaires et aux activités d'implication à l'école voient leurs chances d'être inscrits au collège à 21 ans augmenter. Cela a été confirmé par Eccles, Barber, Stone et Hunt (2003). Ces auteurs suggèrent que la culture de pairs associée aux AP est responsable de cet effet. De plus, ils prétendent que les AP permettent à l'élève de former une identité positive au contexte scolaire, ce qui l'incite à poursuivre ses études. L'étude de Marsh (1992) mentionnée précédemment a également donné des résultats similaires quant à la présence au collège. Burnett (2001) démontre que l'éventualité d'obtenir un baccalauréat ou un diplôme supérieur était de 68,2% pour les participants aux AP contre 48,2% pour les sujets n'ayant pas participé à des AP. Burnett (2001) suggère que les AP offrent la possibilité de pratiquer ce qui est appris en classe, favorisant ainsi la future trajectoire scolaire. Finalement, Zaff, Moore, Papillo et Williams (2003) ont observé que 70,4% des élèves prenant part à des AP fréquentent éventuellement le collège, contre 51,8% pour les participants occasionnels et 38,8% pour ceux qui ne participent pas. Ces auteurs attribuent l'intention de poursuite des études prolongée au fait que l'AP offre un endroit sécuritaire pour l'élève, dans un cadre structuré favorable à son développement et en présence d'adultes autres que les enseignants ou les parents. Cela valorise ainsi l'école aux yeux de l'élève.

En résumé, les AP sont reliées positivement à une trajectoire scolaire de plus longue durée. Cela a été démontré par les liens positifs entre les AP et le taux de graduation, l'intention de poursuite des études, l'inscription aux institutions supérieures d'éducation et par le lien négatif avec le taux de décrochage et d'absentéisme. L'intention de poursuite des études s'explique par l'identité positive qui se développe dans le cadre de l'AP (Guest et Schneider, 2003), le temps consacré davantage aux tâches scolaires et le développement du concept de soi scolaire (Marsh, 1992; Marsh et Kleitman, 2002), la culture des pairs qui est associée aux AP (Eccles et Barber, 1999; Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003; McNeal, 1995), la possibilité de pratiquer ce qui est appris en classe (Burnett, 2001),

¹³ Le concept de soi est plus amplement exploré dans la section qui traite des AP et de l'estime de soi.

l'endroit sécuritaire et le cadre structuré offert par l'AP, en plus de la présence d'adultes autres que les enseignants ou les parents (Zaff, Moore, Papillo et Williams, 2003; Whitley, 1999) et l'attrait pour l'école augmenté avec les AP (Mahoney et Cairns, 1997; Mahoney, 2000; Whitley, 1999).

Le troisième et dernier élément de la dimension « adhésion à l'école » est l'absentéisme et le décrochage scolaire. Le décrochage scolaire a reçu une attention particulière dans les recherches. Par exemple, Mahoney & Cairns (1997) ont étudié 392 adolescents entre la septième et la douzième année. Ces auteurs remarquent que le taux de décrochage chez les élèves à risque est moins élevé pour ceux qui s'adonnent aux AP que pour ceux ne participant pas. De plus, des 44 élèves qui ont redoublé une année scolaire, seulement quatre étaient inscrits à une AP. Également, Mahoney (2000) a suivi 695 sujets de l'enfance jusqu'à l'âge entre 20 et 24 ans. Cette recherche démontre que les AP sont associées à des taux réduits de décrochage chez les sujets qui étaient à risque au début de l'étude. Ces chercheurs supposent que l'attrait pour l'école augmente avec la participation à des AP, ce qui a pour effet de diminuer le taux de décrochage. D'autre part, l'étude de Whitley (1999) démontre qu'en moyenne, les sportifs scolaires ont un taux de décrochage de seulement 2%, comparativement à 9,2% chez les élèves ne faisant pas partie d'une équipe sportive. Dans son étude sur le décrochage, McNeal (1995) a utilisé les données du *HSB* du *NECS:1980* et a étudié 17 251 élèves de 735 écoles publiques. Les résultats permettent d'identifier plusieurs prédicteurs du décrochage scolaire, notamment les groupes ethniques et linguistiques minoritaires, les élèves de SSE faible, les élèves plus âgés que leur pairs en général, les élèves de familles monoparentales, les élèves faisant partie du quartile inférieur dans les tests scolaires et les élèves faisant partie de voies à vocation¹⁴ et travaillant plus de sept heures par semaine. Toutefois, l'auteur souligne que les sujets s'adonnant aux APS, particulièrement les noirs, les sujets de SSE plus élevés et les sujets inscrits dans la voie scolaire, ont moins de chance de décrocher avant la fin du secondaire. Il en fut de même pour les sujets s'adonnant aux APC. Cependant, la participation aux arts semblait favoriser davantage les sujets provenant d'une classe sociale plus élevée. Cette étude donne donc des résultats favorables aux APS comparativement aux APC. McNeal a séparé les AP en quatre catégories (clubs sportifs, arts, clubs scolaires et clubs à vocations) et a examiné l'effet de chacune de façon séparée. L'analyse de la régression suggère que seuls les APS sont significativement liées à un risque réduit de décrochage scolaire. L'effet observé

¹⁴ « *Vocational Track* » signifie une voie scolaire à saveur professionnelle (ex : menuiserie, coiffure, etc.).

persiste même une fois que les forces de décrochage habituelles telles la race, le SSE et l'emploi des parents ont été intégrées à la régression et contrôlées. Les résultats de cette étude sont particulièrement importants étant donné qu'elle est une des rares à utiliser un échantillon représentatif de l'entièreté de la population américaine puisqu'elle a été construite à partir du *NELS*.

Dans ce même ordre d'idées, on constate que les AP sont associées positivement à l'absentéisme. Premièrement, Silliker et Quirk (1997) ont étudié 123 élèves (64 filles, 59 garçons) du secondaire provenant d'écoles de la région de New York. Leurs résultats démontrent que les élèves s'absentent moins durant la saison sportive (soccer dans cette étude) qu'après la saison. Cela était particulièrement vrai pour les garçons. McCarthy (2000) a effectué une étude dans l'état du Colorado où 19 543 élèves du secondaire ont été suivis. Les résultats démontrent que les élèves impliqués dans les AP avaient significativement moins d'incidence d'absentéisme que les élèves sans AP. Contrairement aux sujets de l'étude de Silliker et Quirk (1997), les participantes avaient un plus haut taux d'absentéisme que les garçons, qu'elles participent ou pas à des AP. Toutefois, les participantes aux APS avaient significativement moins d'incidence d'absentéisme que celles ne participant pas. Dans son étude de 503 élèves de septième année, Olah (2005) souligne également que les athlètes, autant féminins que masculins, enregistraient moins d'absentéisme que les élèves ne participant pas aux APS. Notons que les APC ne furent pas mesurées dans cette étude. Eccles et Barber (1990) ont mesuré les APC et ont trouvé que ces dernières donnaient des résultats favorables à la diminution de l'absentéisme. À l'opposé, Whitley (1999) a observé que les sportifs s'absentent 6,06 jours de moins que les non-sportifs durant une année scolaire. Burnett (2001) a également étudié les APS avec les données du *NELS* et a trouvé que les élèves s'adonnant aux APS évitaient l'absentéisme à 50,4% des participants contre 36,2% des élèves sans AP. Finalement, Marsh (1992) a étudié la participation totale aux AP sans discernement du type d'activité. Ses résultats démontrent que les AP sont fortement associées à une diminution de l'absentéisme. Toutefois, cette étude souligne la disposition curvilinéaire de cette relation. Autrement dit, les AP en trop grande quantité ne sont pas aussi favorables.

En somme, bien qu'il existe des différences notables dans la littérature quant à la taille de l'effet de même qu'aux types d'AP touchées, nous pouvons conclure qu'il existe un lien favorable entre les AP et l'absentéisme. Majoritairement, la littérature démontre effectivement un lien fort surtout pour les

APS (Whitley, 1999; McNeal, 1995). Les APC, quant à eux, semblent favoriser les élèves de SSE favorisé (McNeal, 1995).

Objectifs spécifiques de recherche

Voici à présent les objectifs spécifiques de recherche suite aux variables du cadre théorique. Nous rapportons brièvement les raisons pour lesquelles nous fixons ces objectifs spécifiques de recherche.

1) Les activités parascolaires et le rendement scolaire

La littérature sur l'effet des AP sur le rendement scolaire abonde. Cependant, la population généralement étudiée est de SSE moyen ou bas. Il est nécessaire d'étudier davantage ce phénomène auprès de la population de SSE élevé. Par ailleurs, les filles sont parfois sous-représentées dans les échantillons. Notre étude mesure un échantillon exclusivement féminin. Finalement, notre étude vérifie l'effet des AP sur le rendement scolaire dans un contexte d'école privée qui n'est pas encore étudié, école dans laquelle le rendement scolaire est déjà particulièrement valorisé dans le projet éducatif de l'école. Cela devrait permettre de vérifier les résultats apparaissant dans la littérature qui suggère un lien entre les AP et le rendement scolaire.

Nous formulons ainsi l'objectif spécifique de recherche suivant :

Comparer le rendement scolaire (notes en français et en mathématiques) des élèves participant aux APS à celui des élèves participant aux APC ou ne participant pas aux AP.

2) Les activités parascolaires et la déviance

Notre étude vérifie trois postulats qui ont trait à la déviance de l'élève. Premièrement, nous vérifions si les APS augmentent également la consommation d'alcool chez une population de SSE élevé comme c'est le cas pour les sujets de SSE moyen et bas. Parallèlement, nous mesurons la consommation de psychotropes dans la variable « Délinquance ». Deuxièmement, nous mesurons si les AP favorisent les bons comportements sociaux chez les sujets de SSE élevé (vol mineur et vandalisme). Finalement, nous mesurons si les AP aident à l'évitement de l'isolement social.

Nous formulons ainsi l'objectif spécifique de recherche suivant :

Comparer la déviance (vol mineur, délinquance, vandalisme, isolement social) de l'élève participant aux APS à celui des élèves participant aux APC ou ne participant pas aux AP.

3) Les activités parascolaires et le soutien parental

Notre étude mesure l'impact que les AP ont sur la disponibilité parentale et l'encouragement des parents. Ce lien n'a pas été suffisamment étudié dans les recherches. En effet, la littérature parle plutôt d'effet médiateur entre les variables indépendantes et dépendantes. Nous voulons mesurer précisément le lien de causalité entre les AP et le soutien parental.

Nous formulons ainsi l'objectif spécifique de recherche suivant :

Comparer la disponibilité et l'encouragement des parents des élèves participant aux APS à celui des élèves participant aux APC ou ne participant pas aux AP.

4) Les activités parascolaires et l'estime de soi

Certaines études démontrent un lien entre les AP et l'estime de soi de l'élève. Parfois, l'estime de soi a été mesurée directement alors que dans d'autres études, l'estime de soi sert plutôt de variable médiatrice pour expliquer les effets observés. Toutefois, il n'existe pas suffisamment d'études sur les effets des AP sur l'estime de soi chez les filles. Nous désirons mesurer si l'effet est observable, à quelle intensité et dans quelle proportion selon le type d'AP.

Nous formulons ainsi l'objectif spécifique de recherche suivant :

Comparer l'estime de soi des élèves participant aux APS à celle des élèves participant aux APC ou ne participant pas aux AP.

5) Les activités parascolaires et l'intention de poursuite des études

De façon générale, les AP ont un effet positif sur l'intention de poursuite des études particulièrement pour les élèves de SSE moyen ou bas. Il paraît nécessaire de vérifier si les AP ont un effet sur l'intention de poursuite des élèves de SSE élevé. Également, la littérature démontre un lien entre les AP et le sentiment d'appartenance à l'école. Cependant, le sentiment d'appartenance sert plus souvent de variable médiatrice pour expliquer d'autres variables dépendantes. Nous mesurons donc l'impact direct des AP sur le sentiment d'appartenance qui est déjà très fort dans cette école. Nous désirons donc vérifier si les AP ont un effet additionnel sur le sentiment d'appartenance. La littérature rapporte aussi un lien entre les AP et l'absentéisme et le décrochage scolaire. Nous ne mesurons toutefois pas le taux de décrochage car ce dernier est absent dans l'établissement scolaire étudié.

Nous formulons ainsi l'objectif spécifique de recherche suivant :

Comparer l'intention de poursuite des études, le sentiment d'appartenance et l'absentéisme des élèves participant aux APS à ceux des élèves participant aux APC ou ne participant pas aux AP.

Méthodologie

Cette section présente la méthodologie suivie pour analyser les données quantitatives de cette étude. Elle détaille la procédure, les participantes, l'instrument de mesure, les considérations éthiques et le plan d'analyse de cette étude.

Procédure (déroulement général)

Les données de cette recherche ont été obtenues par un questionnaire auto-révéle auprès d'élèves féminins de niveau secondaire. Le questionnaire a été complété durant les périodes d'éducation physique pour éviter les conflits d'horaires. Toutefois, le questionnaire a été administré par une tierce personne impartiale (la bibliothécaire) pour éviter tout biais possible. Cette personne a été informée des procédures à suivre lors des passations.

La bibliothécaire a lu une notice qui demandait aux élèves de maintenir le silence durant la période, de répondre en toute franchise étant donné que les réponses étaient maintenues confidentielles, de remettre les questionnaires¹⁵ complétés dans une enveloppe scellée et de retourner au gymnase une fois la procédure terminée. Les élèves ont aussi été informées que leur participation était volontaire et qu'elles possédaient le droit de se retirer de l'étude à n'importe quel moment et ce, sans préjudice.

La première passation a eu lieu à la toute fin de l'automne 2005. Cette période coïncidait avec la fin du premier trimestre et précédait la période d'examens. À ce moment de l'année, toutes les AP qui durent plus de six mois avaient débuté. La deuxième passation a eu lieu à la fin de l'hiver 2006. Cette période précédait de peu la période d'examens du 2^{ième} trimestre. La troisième passation a eu lieu un peu avant la fin de l'année scolaire. À ce moment de l'année, toutes les saisons d'APS étaient terminées. Par ailleurs, les APC telles la chorale et le théâtre venaient juste de vivre leur moment fort avec les spectacles de fin d'année. Cette conjoncture se voulait facilitatrice pour permettre la comparaison entre les différentes AP. Notons que ces dates ont aussi été choisies parce qu'elles n'interféraient pas avec des périodes d'examens, de voyages étudiants ou d'autres moments où les

¹⁵ Ce questionnaire se trouve en annexe de ce document.

élèves ont tendance à s'absenter. Nous espérons ainsi conserver le plus grand nombre de participantes possible.

Participantes

Notre population ciblée se compose des élèves de la première à la cinquième secondaire d'une école privée pour filles à Montréal. Ce collège sert majoritairement une clientèle de SSE élevé. Les élèves performant généralement très bien scolairement, le décrochage est inexistant et la poursuite à des niveaux supérieurs d'éducation est très fréquente. Environ 256 filles de niveau secondaire, âgées entre 12 et 17 ans, ont été étudiées au cours d'une année scolaire. En fait, nous avons tenté d'obtenir la permission parentale pour chacune des 300 élèves du niveau secondaire, afin d'agrandir le plus possible nos groupes contrôle et expérimentaux. Il était malheureusement inévitable que ce chiffre diminue quelque peu suite à des refus de participation et aux absences des élèves. Le tableau 1 présente la distribution des participantes dans chaque groupe d'analyse. Notons que les sujets participants à la fois aux APC et aux APS ont été éliminés de l'étude.

Tableau 1 : Nombre de participantes (N = 256) selon les groupes d'analyses au temps 1

Activités Parascolaires Culturelles	Activités Parascolaires Sportives	Aucune Activité Parascolaire
43 participantes	71 participantes	142 participantes

Instrument de mesure

L'instrument de mesure est un questionnaire auto-révéle. Il est confectionné à partir du questionnaire psychosocial « Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui » (Université de Montréal, 2005) et du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES) des écoles secondaires (Michel Janosz, 2003, Université de Montréal). Notons que le QES était en processus de validation au moment où le présent questionnaire s'en est inspiré. Le questionnaire final qui a été distribué aux participantes totalise 68 questions. À l'Annexe 1 du présent document se trouve un tableau récapitulatif dans lequel les dimensions, les variables, les questions et les échelles de réponses sont présentées. Puisqu'il s'agissait

d'un questionnaire en cours de validation, la mesure de consistance interne (l'alpha de cronbach α) pour les variables sera exposée dans la section des résultats.

Considérations éthiques

Par considération éthique, les participantes ont été informées des dispositions suivantes :

1. La participation de l'élève est libre et volontaire;
2. L'élève peut se retirer de l'étude à n'importe quel moment et ce, sans préjudice;
3. Le consentement parental est exigé avant la participation de toute participante;
4. La confidentialité est assurée.

Une lettre a été distribuée aux parents pour obtenir leur consentement dès le début du mois de septembre au moment de la première réunion parents - enseignants. Le formulaire de consentement parental se trouve à l'annexe 2. L'auteur de cette recherche était présent à ces réunions pour répondre aux inquiétudes que pouvaient avoir les parents.

Il est à noter qu'un certificat d'éthique fut émis par le comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal et signé par François Bowen, Président du CPÉR.

Plan d'analyse des données

Les données ont été analysées pour étudier la relation entre les AP et le vécu scolaire et personnel de l'élève. Nous avons divisé les élèves en trois groupes (sans AP, APC, APS) pour vérifier s'il y a des différences entre les groupes sur les variables dépendantes (V.D.). Nous avons effectué une analyse de variances multivariées à mesures répétées (*MANOVA*) à l'aide du programme informatique de statistique SPSS 15.0 (2007). Nous avons donc trois groupes pour les types d'AP (sans AP, APC, APS) multipliés par trois temps de mesure. Le niveau de signifiante 0,05 était le seuil minimal utilisé pour toutes les analyses.

Résultats

Cette section présente d'abord les analyses factorielles effectuées. Deuxièmement, les analyses de fiabilités sont présentées de même que les alphas de Cronbach. Troisièmement, nous faisons part des postulats de base pour effectuer une *MANOVA*. Finalement, nous présentons les résultats des différentes *MANOVA*. Pour alléger la lecture des résultats des *MANOVA*, nous avons inséré une explication des résultats préalablement aux résultats mêmes.

Analyses factorielles

Les items utilisés dans notre questionnaire avaient pour objectif de mesurer différentes variables reliées au vécu scolaire et personnel des élèves. Nous supposons mesurer chaque variable avec un certain nombre d'items. Par exemple, les participantes répondent par l'affirmation « pas très vrai », « un peu vrai », « assez vrai » ou « très vrai » aux énoncés suivants : « Je me sens seule à l'école », « C'est difficile de trouver dans mes classes d'autres élèves qui m'aiment », « Je n'ai personne avec qui jouer ou avec qui me tenir à l'école », « Je suis seule à l'école » et « Je n'ai pas d'amie dans mes classes ». Ces items présupposent mesurer l'isolement social du sujet. Si cette hypothèse est vraie, les participantes auront tendance à répondre de la même manière à ces cinq items. De plus, leurs réponses à ces items seront plus corrélées entre elles qu'avec les autres items mesurés dans le questionnaire. L'analyse factorielle tente donc de donner un sommaire des patrons de corrélations entre les items. Elle tente aussi de décomposer les patrons de corrélations pour les expliquer par un nombre restreint de variables (Durand, 2003).

L'analyse factorielle que nous avons effectuée est de nature exploratoire puisqu'elle ne permet pas de déterminer à l'avance quels items doivent être liés à quelles variables. Durand (2003) rapporte qu'il est de bon augure que la solution factorielle proposée par le logiciel (la solution statistique) confirme notre hypothèse de départ. Autrement dit, nous avons anticipé que cinq questions (ou items) mesureraient l'isolement social et cela fut effectivement le cas. Nous pouvons donc effectuer la *MANOVA* sans craintes. Or, lorsque ce n'est pas le cas, cela n'infirme pas nécessairement notre hypothèse car une multitude de solutions sont possibles pour chaque analyse et que le logiciel ne peut en proposer qu'une seule, celle qui est la plus appropriée statistiquement (Durand, 2003). L'analyse factorielle nous a indiqué qu'il fallait éliminer quelques items ne mesurant pas la variable étudiée.

Spécifiquement, nous avons extrait la composante principale (analyse en composante principale). Ce type d'extraction produit une solution unique maximisant la variance expliquée par les facteurs (Durand, 2003). Nous avons décidé d'effectuer cette procédure car elle est d'un point de vue psychométrique plus juste et conceptuellement moins complexe qu'un autre type d'analyse factorielle (Field, 2005). Ensuite, nous avons effectué une rotation qui permet de faciliter l'interprétation des facteurs en maximisant les saturations les plus fortes et en minimisant les plus faibles, de sorte que chaque facteur apparaisse déterminé par un ensemble restreint et unique de variables (Durand, 2005). Précisément, nous avons effectué une rotation oblique « Oblimin directe » laquelle s'avère la plus juste pour le petit échantillon que nous avons (Field, 2005). Nous avons maintenu la valeur de delta à 0, ce qui évite la rotation directe quartimin (Field, 2005). Les tableaux suivants rendent compte des matrices de composantes, une fois les items sous le seuil de 0,4 retirés, pour les dimensions étudiées. Il est à noter que la dimension « Rendement scolaire » n'est pas présente dans ces tableaux car seulement deux items mesuraient cette dimension.

Tableau 2 : Matrice des composantes pour la dimension : « Soutien Parental ».

# question	Questions	Composantes	
		1	2
12b	En dehors des repas, combien d'heures par semaine tes parents passent-ils avec la famille?	,56	
12c	Habituellement, combien d'heures par semaine passes-tu à discuter, à parler avec tes parents?	,69	
13b	Mes parents m'incitent à faire de mon mieux dans tout ce que je fais.		,58
13c	Mes parents m'incitent à avoir mes propres opinions.		,66
13d	Quand mes parents veulent que je fasse quelque chose, ils m'expliquent pourquoi.		,71
13e	Mes parents me permettent de faire des projets d'activités que je désire pratiquer (ou faire).		,60
13f	Nous faisons des activités intéressantes en famille.		,72
13g	Mes parents s'en aperçoivent lorsque je fais quelque chose de bien et ils me le disent.		,76

Tableau 3 : Matrice des composantes pour la dimension : « Déviance ».

# question	Questions	Composantes			
		1	2	3	4
14a	As-tu pris et gardé quelque chose sans payer dans un magasin?	,65			
14b	As-tu pris et gardé quelque chose entre 10\$ et 100\$ qui ne t'appartenait pas?	,67			
14c	As-tu pris et gardé quelque chose de moins de 10\$ qui ne t'appartenait pas?	,76			
14h	As-tu pris et gardé de l'argent à la maison sans la permission et sans l'intention de le rapporter?	,57			
14d	As-tu pris de la marijuana, du hachisch ou autre dérivé du cannabis (un joint, du pot)?				,80
14l	As-tu flâné ou niaisé le soir lorsque tu étais supposé être à la maison?				,73
16	Lors d'une occasion typique de consommation d'alcool, combien bois-tu de verres ?				,78
14m	As-tu brisé ou détruit par exprès, à l'école, des instruments de musique, des articles de sport ou d'autres équipements?			,80	
14n	As-tu brisé par exprès quelque chose dans l'école (des vitres, sali des murs)?			,77	
14o	As-tu brisé ou détruit par exprès, des choses qui ne t'appartenaient pas?			,78	
11a	Je me sens seule à l'école		,67		
11b	C'est difficile de trouver dans mes classes d'autres élèves qui m'aiment		,68		
11c	Je n'ai personne avec qui jouer ou avec qui me tenir à l'école		,87		
11d	Je suis seule à l'école		,86		
11e	Je n'ai pas d'amie dans mes classes		,84		

Tableau 4 : Matrice des composantes pour la dimension : « Estime de soi ».

# question	Questions	Composantes	
		1	2
22a	Je pense que je suis une personne de valeur au moins égale à n'importe quelle autre.		,85
22b	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités		,75
22c	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens		,85
22d	J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même		,67
22e	Dans l'ensemble, je suis satisfaite de moi		,56
22f	Tout bien considéré, je suis portée à me considérer comme une ratée	,72	
22g	Je sens peu de raisons d'être fière de moi.	,58	
22h	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	,70	
22i	Parfois, je me sens vraiment inutile	,89	
22j	Il m'arrive de penser que je suis une bonne à rien	,87	

Tableau 5 : Matrice des composantes pour la dimension : « Adhésion à l'école ».

# question	Questions	Composantes		
		1	2	3
18b	Je suis fier de être un élève de cette école	,85		
18c	J'aime mon école	,87		
18d	Je me sens vraiment à ma place dans cette école	,86		
18e	Je préférerais être dans une autre école	,68		
18f	Cette école est importante pour moi	,83		
19a	C'est important pour moi d'avoir de bonnes notes		,50	
19b	Je <u>ne pense pas</u> finir mon secondaire		,50	
19c	J'ai l'intention de poursuivre mes études au CÉGEP après le secondaire		,69	
19d	C'est important pour moi d'obtenir un diplôme d'études secondaires		,56	
19e	J'ai l'intention de terminer mes études secondaires		,60	
19f	Je veux aller à l'université		,59	
20	Depuis le début de l'année scolaire, combien de jour d'école as-tu manquées (séchées) parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire?			,73
21	Durant les deux dernières semaines d'école, combien de journées as-tu manquées parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire?			,76

Analyse de fiabilité

Suite à l'analyse factorielle, nous avons effectué une analyse de fiabilité. Pour ce faire, il s'agissait simplement d'insérer les items, d'une même variable, suggérés par l'analyse factorielle et d'en extraire l'alpha de Cronbach pour vérifier la fiabilité. Il est important de noter que nous avons inversé les items qui ne suivaient pas la direction des autres items d'une même variable. Par exemple, nous inversons les réponses possibles « faux = 1, plutôt faux = 2, plutôt vrai = 3, vrai = 4 » pour l'item « je ne pense pas terminer mon secondaire » pour donner « faux = 4, plutôt faux = 3, plutôt vrai = 2, vrai = 1 ». Ainsi, toutes les réponses vont dans la même direction pour chacune des variables mesurées.

Le tableau 6 présente les résultats des analyses de fiabilité. Nous avons utilisé les résultats produits par la matrice des types car elle contient de l'information sur la contribution unique de chaque item ce qui l'avantage sur les autres matrices pour l'interprétation (Field, 2005). En sciences sociales, la norme veut qu'un alpha de 0,7-0,8 soit la garantie d'une bonne fiabilité. Or, étant donné que l'équation pour obtenir l'alpha possède le nombre d'items au carré dans son numérateur, on comprend que plus il y a d'items dans l'analyse, plus l'alpha sera élevé. Par conséquent, il importe de vérifier la corrélation entre les items. Par exemple, notons l'alpha de Cronbach pour la variable « rendement scolaire ». L'alpha est relativement peu élevé à $\alpha = 0,57$. Cependant, avec seulement deux items, il importe de vérifier la corrélation. Cette dernière est de 0,4, ce qui est adéquat pour une corrélation (Field, 2005). On peut donc accepter la fiabilité de cette variable même si son alpha n'atteint pas le seuil de 0,7 recommandé. Il en va de même pour les autres variables qui n'atteignent pas le seuil acceptable de fiabilité de 0,7.

Tableau 6 : α de Cronbach pour les variables.

Dimensions	Variables	nombre d'items	α de Cronbach
Rendement scolaire	Rendement scolaire	2	,57
Soutien parental	Disponibilité parentale	2	,60
	Encouragement parental	6	,78
Déviance	Vol mineur	4	,63
	Délinquance	3	,82
	Vandalisme	3	,69
	Isolement social	5	,81
Estime de soi	Estime de soi positive	5	,85
	Estime de soi négative	5	,84
Adhésion à l'école	Sentiment d'appartenance	5	,90
	Intention de poursuite des études	6	,68
	Absentéisme	2	,66

Postulats de base

Cinq postulats de base s'appliquent pour pouvoir effectuer une *MANOVA*. Ces postulats (indépendance des observations, taille des groupes, distribution normale, homogénéité des variances ou sphéricité et type d'échelle) sont présentés ci-dessous. Le premier, indépendance des observations, est le plus important et doit absolument être respecté pour qu'il soit statistiquement correct d'effectuer une *MANOVA*. Au minimum deux des trois postulats suivants doivent être respectés pour effectuer les analyses. Finalement, les variables dépendantes doivent être mesurées sur une échelle à intervalle ou à ratio. Notre échantillon ne respecte que partiellement ces postulats; néanmoins, il est acceptable d'effectuer une *MANOVA*, tel que démontré par l'explication ci-dessous. En effet, la *MANOVA* est dite « robuste » et une violation des postulats n'affecte pas drastiquement les résultats de l'analyse (Howell, 1997).

Indépendance des observations

Habituellement, l'indépendance des observations signifie que les données d'un participant n'influencent pas d'autres données. Or, dans le cas d'une *MANOVA*, la règle veut que les observations soient non-indépendantes pour un même participant (étant donné que plusieurs variables sont mesurées), mais indépendantes entre les participants, c'est-à-dire que les réponses d'un participant n'influencent d'aucune manière les réponses d'un autre. Cela est précisément le cas dans notre étude.

Tailles des groupes

Les groupes analysés (participe aux AP et ne participe pas) sont respectivement de 114 et 142 participantes. Ce ratio est excellent pour une *MANOVA*. Une fois divisé pour l'analyse selon le type d'AP, les 114 sujets se retrouvent dans un groupe de 43 (APC) et de 71 (APS). Pour vérifier si ces groupes sont de proportion statistique acceptable, il suffit de diviser 71 par 43 pour obtenir 1,65. Ce chiffre est sous le seuil préétabli de 2 qui détermine l'acceptabilité du ratio de la taille des groupes.

Distribution normale

Les données doivent être distribuées normalement, suivant la courbe gaussienne. La façon la plus précise pour vérifier ce postulat est d'effectuer les tests Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk. Nos résultats pour ces tests sont tous significatifs, suggérant que nos données ne sont pas distribuées normalement. Par ailleurs, nous avons utilisé les statistiques d'asymétrie et d'aplatissement. Cette statistique entre -1 et 1 est un bon indicateur de normalité et entre -2 et 2, on considère que la normalité est acceptable. Nos résultats démontrent que la normalité est généralement bonne. L'aplatissement pour les variables isolement social, vol mineur et intention de poursuite des études est beaucoup trop grand. Or, l'asymétrie était prévisible en raison de la nature de certaines variables. Cette asymétrie signifie en fait que nos données sont sur la « voie de la normalité » et que ces mêmes variables auraient certes eu une distribution normale si un échantillon plus grand avait été étudié. De plus, il était certain que certaines questions (ex : As-tu consommé des drogues fortes dans les six derniers mois ?) donneraient des résultats asymétriques étant donné la population étudiée. Il y a donc peu d'objections à effectuer une *MANOVA*.

Homogénéité des variances – sphéricité

Malgré le fait que l'homogénéité des variances soit un postulat de base pour une analyse de variances (*ANOVA*), elle n'est plus requise pour la *MANOVA* car cette dernière ne dépend pas de la condition de sphéricité (O'Brian et Kaiser, 1985, cité dans Field, 2005). En effet, le test omnibus, ou test multivarié de la *MANOVA*, est plus sévère que le test de sphéricité.

Type d'échelle

Les variables dépendantes dans cette étude sont mesurées par des questions (items) à échelles à intervalles, respectant ainsi la condition d'application qui exige que les échelles soient à intervalles ou à ratio, jamais nominales ou ordinales.

Explication des résultats des *MANOVA*

Les résultats pour les analyses de variances des cinq dimensions de cette étude (rendement scolaire, soutien parental, déviance, estime de soi et adhésion à l'école) sont présentés ci-dessous. Nous avons effectué un plan à données inter et intra sujets (modèle mixte), autrement dit une *MANOVA* à mesures répétées. Ce plan d'analyse est appliqué parce qu'on dispose de plusieurs variables indépendantes par dimension, aussi parce que le critère inter-sujets se divise en trois groupes de comparaison et que le modèle comporte trois temps de mesures répétées. La *MANOVA* est préférable à l'*ANOVA* car elle possède plus de puissance pour détecter un effet parce qu'elle tient compte des corrélations entre les variables dépendantes (Field, 2005).

Nous rapportons donc toujours la Trace de Pillai dans le test omnibus. Cette dernière s'avère être la plus puissante lorsque les groupes diffèrent sur plus d'une variable (Field, 2005). Tel que mentionné précédemment dans la section sur les conditions d'applications d'une *MANOVA*, nous rapportons les résultats des tests univariés avec la sphéricité supposée. Lorsque la condition de sphéricité n'était pas remplie, nous avons utilisé la correction Greenhouse-Geisser pour rapporter les résultats. Par ailleurs, nous avons effectué des tests de contrastes pour comparer les niveaux des variables indépendantes. Précisément, nous avons effectué des tests de contrastes simples avec comme modalité de référence le premier temps de données dans lesquels chaque catégorie est comparée à la première (1 vs.2 et 1 vs.3). Ce faisant, nous avons pu observer l'effet des AP au début, par rapport à la fin ou après l'activité. Également, nous avons mesuré la taille de l'effet avec l'*Eta* au carré partiel (η_p^2). Nous réalisons aussi des tests *Post-hoc* pour effectuer des comparaisons entre les trois groupes (sans AP-APC-APS) de notre étude. Précisément, nous avons effectué les tests Tuckey, Gabriel, GT2-Hochberg et Games-Howell. Le test de Tuckey contrôle bien l'erreur de type 1. Les tests de Gabriel et GT2-Hochberg ont été inventés pour faire face aux situations où la taille des échantillons est différente, ce qui est le cas dans cette étude. Nous avons conséquemment choisi d'utiliser ces deux tests. Également, le test Games-Howell s'avère valide même si les grandeurs sont inégales. Lorsque nous rapportons des résultats de tests *Post-hoc*, nous rapportons les quatre résultats (ex : $p \leq ,03$).

Rendement scolaire

Le test multivarié indique que l'effet du type d'AP est non significatif, $F_{(4, 354)} = 2,01, p = ,09$. De plus, les analyses n'indiquent pas d'effet temps significatif, $F_{(4, 174)} = 2,54, p = ,41$. Par ailleurs, l'effet d'interaction est non significatif, $F_{(8, 350)} = 0,57, p = ,81$.

Tableau 7 : Moyennes (écarts-types), valeur de F , *taille d'effet* et seuil de signification pour les variables de la dimension « Rendement scolaire ».

Variables	Sans AP			AP culturelles			AP sportives			Valeur de F , seuil de signification et <i>taille d'effet</i>		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Type	Temps	Groupe x Temps
Français	3,39	3,50	3,56	3,81	3,81	3,85	3,32	3,24	3,46	1,85	,52	1,20
	(1,10)	(1,18)	(1,08)	(,94)	(,90)	(,93)	(,98)	(,98)	(1,01)	,03	,00	,02
Mathématiques	4,17	4,08	4,15	3,92	3,77	3,88	4,02	3,80	3,86	1,54	2,99	,39
	(1,26)	(1,19)	(1,26)	(1,32)	(1,51)	(1,42)	(1,17)	(1,40)	(1,36)	,02	,02	,01

Seuil de signification : * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Soutien parental

Le test multivarié indique que l'effet du type d'activité parascolaire atteint le seuil de signification, $F_{(4, 348)} = 2,56, p = ,04$. De plus, les analyses indiquent un effet temps significatif, $F_{(4, 171)} = 2,95, p = ,02$. Par ailleurs, l'effet d'interaction est non significatif, $F_{(8, 344)} = 0,59, p = ,78$. Les tests univariés subséquents présentés au Tableau 8 nous informent que l'ensemble des participantes rapporte une diminution de l'encouragement des parents dans le temps. Les tests de contrastes nous indiquent que cette diminution est significative entre le temps 1 et le temps 3, $F_{(1, 174)} = 6,33, p = ,01$. Cependant, la taille de cet effet est petite et explique seulement 4% de la variance, $\eta_p^2 = ,04$. Également, les tests univariés nous informent que les élèves rapportent une différence significative quant à la disponibilité des parents, $F_{(2, 174)} = 3,52, p = ,03, \eta_p^2 = ,04$ selon le type d'AP. Les tests *Post Hoc* indiquent que le groupe APS rapporte significativement moins de disponibilité parentale que le groupe APC ($p \leq ,03$).

Tableau 8: Moyennes (écarts-types), valeur de F , *taille d'effet* et seuil de signification pour les variables de la dimension « Soutien Parental ».

Variables	Sans AP			AP culturelles			AP sportives			Valeur de F , seuil de signification et <i>taille d'effet</i>		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Type	Temps	Groupe x Temps
Disponibilité Parentale	3,1 (,87)	3,08 (,77)	3,01 (,83)	3,42 (,73)	3,35 (,76)	3,23 (,78)	2,88 (,87)	2,88 (,93)	2,80 (,89)	3,52* ,04	2,69 ,02	,17 ,00
Encouragement Parental	3,37 (,56)	3,36 (,54)	3,33 (,60)	3,44 (,51)	3,28 (,54)	3,22 (,66)	3,28 (,58)	3,31 (,57)	2,88 (,58)	,54 ,00	4,03* ,02	1,18 ,01

Seuil de signification : * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Déviante

Le test multivarié indique que l'effet temps est significatif, $F_{(8, 171)} = 3,28, p = ,001$. La taille de cet effet est grande et explique 13% de la variance, $\eta_p^2 = ,13$. Les analyses n'indiquent pas d'effet du type d'AP significatif, $F_{(8, 352)} = 0,87, p = ,55$, ni d'effet d'interaction, $F_{(16, 344)} = 1,42, p = ,13$. Les tests univariés subséquents présentés au Tableau 9 nous informent que l'ensemble des participantes rapporte une diminution de l'isolement social dans le temps. Les tests de contrastes nous indiquent que cette diminution est significative entre le temps 1 et le temps 2, de même qu'entre les temps 1 et 3. La taille de cet effet est petite et explique 6% de la variance $F_{(1, 178)} = 11,15, p = ,001, \eta_p^2 = ,06$ entre les temps 1 et 2, et 4% de la variance $F_{(1, 178)} = 8,00, p = ,005, \eta_p^2 = ,04$ entre les temps 2 et 3. Par ailleurs, les tests de contrastes nous informent également que la délinquance pour l'ensemble des participantes évolue de façon significative dans le temps. Précisément, elle augmente entre les temps 1 et 2 et diminue entre les temps 2 et 3. Cette différence est significative entre le temps 1 et le temps 2, de même qu'entre le temps 1 et le temps 3. La taille de cet effet est modérée et explique 5% de la variance $F_{(1, 178)} = 9,50, p = ,00, \eta_p^2 = ,05$ entre les temps 1 et 2, et 4% de la variance $F_{(1, 178)} = 6,90, p = ,01, \eta_p^2 = ,05$ entre les temps 2 et 3.

Tableau 9: Moyennes (écarts-types), valeur de F , *taille d'effet* et seuil de signification pour les variables de la dimension « Déviance ».

Variables	Sans AP			AP culturelles			AP sportives			Valeur de F , seuil de signification et <i>taille d'effet</i>		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Type	Temps	Groupe x Temps
Vol mineur	1,19 (,31)	1,19 (,31)	1,15 (,30)	1,14 (,24)	1,19 (,36)	1,20 (,37)	1,22 (,29)	1,26 (,33)	1,29 (,34)	1,53 ,02	1,64 ,01	2,39 ,03
Délinquance	1,12 (,61)	1,18 (,61)	1,16 (,63)	,93 (,27)	1,08 (,44)	1,16 (,45)	1,31 (,69)	1,42 (,78)	1,34 (,73)	2,99 ,03	6,36** ,03	1,15 ,01
Vandalisme	1,13 (,27)	1,13 (,26)	1,09 (,27)	1,08 (,20)	1,09 (,29)	1,13 (,27)	1,15 (,31)	1,15 (,29)	1,17 (,34)	,74 ,01	,06 ,00	1,18 ,01
Isolement social	1,23 (,46)	1,19 (,37)	1,14 (,27)	1,25 (,31)	1,12 (,19)	1,14 (,28)	1,22 (,48)	1,14 (,41)	1,15 (,41)	,07 ,00	6,96*** ,04	,73 ,01

Seuil de signification : * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Estime de soi

Le test multivarié indique que l'effet du type d'activité parascolaire n'atteint pas le seuil de signification $F_{(4, 352)} = ,46, p = ,76$. Cependant, les analyses indiquent un effet temps significatif, $F_{(4, 173)} = 4,01, p = ,001$. Par ailleurs, l'effet d'interaction est non significatif, $F_{(8, 348)} = 0,49, p = ,87$. Les tests univariés subséquents présentés au Tableau 10 nous informent que l'ensemble des participantes rapporte une augmentation de l'estime de soi négative dans le temps. Les tests de contrastes nous indiquent que cette augmentation est significative entre le temps 1 et le temps 3. La taille de cet effet est petite et explique 5% de la variance $F_{(1, 176)} = 8,95, p = ,00, \eta_p^2 = ,05$.

Tableau 10: Moyennes (écarts-types), valeur de F , *taille d'effet* et seuil de signification pour les variables de la dimension « Estime de soi ».

Variables	Sans AP			AP culturelles			AP sportives			Valeur de F , seuil de signification et <i>taille d'effet</i>		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Type	Temps	Groupe x Temps
Estime de soi positive	3,33 (,56)	3,30 (,66)	3,39 (,55)	3,25 (,70)	3,36 (,60)	3,40 (,59)	3,33 (,61)	3,34 (,66)	3,38 (,69)	,00 ,00	1,79 ,01	,46 ,00
Estime de soi négative	3,03 (,79)	3,08 (,80)	3,23 (,71)	2,97 (,86)	2,92 (,82)	3,06 (,85)	3,01 (,85)	3,08 (,83)	3,20 (,79)	,36 ,00	4,61* ,03	,20 ,00

Seuil de signification : * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Adhésion à l'école

Le test multivarié indique que l'effet du type d'activité parascolaire n'atteint pas le seuil de signification $F_{(6, 348)} = 1,13, p = ,34$. Cependant, les analyses indiquent un effet temps significatif, $F_{(6, 170)} = 4,42, p = ,001$. Par contre, l'effet d'interaction est non significatif, $F_{(12, 342)} = 0,43, p = ,95$. Les tests univariés subséquents présentés au Tableau 11 nous informent que l'ensemble des participantes rapporte une augmentation du sentiment d'appartenance, de même que de l'intention de poursuite des études et de l'absentéisme dans le temps. Les tests de contrastes nous indiquent que ces augmentations sont significatives entre le temps 1 et le temps 2, de même qu'entre les temps 1 et 3. Pour la variable sentiment d'appartenance, la taille de l'effet est petite et explique 4% de la variance entre les temps 1 et 2 $F_{(1, 175)} = 7,70, p = ,01, \eta_p^2 = ,04$ et 5% de la variance entre les temps 1 et 3 $F_{(1, 175)} = 9,66, p = ,00, \eta_p^2 = ,05$. Pour la variable intention de poursuite des études, la taille de l'effet est petite et explique 3% de la variance entre les temps 1 et 2 $F_{(1, 175)} = 6,06, p = ,02, \eta_p^2 = ,03$ et 3% de la variance entre les temps 1 et 3 $F_{(1, 175)} = 5,44, p = ,02, \eta_p^2 = ,03$. Par ailleurs, les tests de contrastes nous informent que l'absentéisme fluctue de façon significative entre les temps 1 et 2. La taille de cet effet est petite et explique 5% de la variance $F_{(1, 176)} = 8,63, p = ,00, \eta_p^2 = ,05$.

Tableau 11: Moyennes (écarts-types), valeur de F , *taille d'effet* et seuil de signification pour les variables de la dimension « Adhésion à l'école ».

Variables	Sans AP			AP culturelles			AP sportives			Valeur de F , seuil de signification et <i>taille d'effet</i>		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Type	Temps	Groupe x Temps
Sentiment d'appartenance	4,77 (1,19)	4,93 (1,23)	4,95 (1,16)	5,10 (1,16)	5,24 (1,18)	5,33 (1,00)	4,51 (1,18)	4,72 (1,09)	4,71 (1,16)	2,33 ,03	6,68*** ,04	,03 ,00
Intention de poursuite des études	3,86 (,26)	3,89 (,23)	3,92 (,19)	3,90 (,20)	3,94 (,09)	3,96 (,07)	3,84 (,26)	3,89 (,22)	3,88 (,28)	1,14 ,01	4,02* ,02	,01 ,01
Absentéisme	,17 (,40)	,34 (,88)	,26 (,83)	,08 (,27)	,23 (,99)	,04 (,20)	,16 (,43)	,49 (,87)	,29 (,74)	1,13 ,01	5,42** ,03	,54 ,01

Seuil de signification : * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Discussion

L'objectif de cette étude était d'étudier les AP et le vécu scolaire et personnel de l'élève dans une école privée pour filles à SSE élevé de Montréal. Nous avons étudié deux types d'AP. Ils étaient regroupés selon les catégories suivantes : sans AP, APC et APS. Cinq dimensions regroupent le vécu scolaire et personnel de l'élève. Ces dimensions sont : le rendement scolaire, le soutien parental, la déviance, l'estime de soi et l'adhésion à l'école. Pour faciliter la lecture de cette section, nous avons divisé la discussion d'après ces cinq dimensions.

Rendement scolaire

L'objectif de cette étude était de comparer le rendement scolaire (notes en français et en mathématiques) des élèves participant aux APS à celui des élèves participant aux APC ou ne participant pas aux AP. Rappelons que, de façon générale, la littérature sur les effets des AP et le rendement scolaire montre un lien positif statistiquement significatif entre les AP et le rendement scolaire. Plus particulièrement, les élèves participant aux APS voient leurs notes augmenter sur les notes de leurs camarades ne participant pas aux AP. Cela peut être observable particulièrement pour les populations de SSE moyens ou bas. Les AP pour une population plus défavorisée peuvent attribuer de la valeur à l'école (déjà présente chez les classes plus favorisées) qui à son tour, aura des répercussions sur le rendement scolaire. Également, certaines institutions scolaires optent pour une politique de réussite scolaire pour maintenir l'éligibilité dans l'équipe sportive. Bien que cette politique puisse être extrêmement nuisible pour l'élève, elle peut toutefois motiver les participants à étudier davantage pour maintenir leur place au sein des équipes sportives. Finalement, certaines AP offrent des possibilités de pratique de ce qui est effectué en classe. À titre d'exemple, la troupe de théâtre peut offrir une pratique supplémentaire de la langue et de la poésie qui amélioreront les résultats en langues. Il en va de même pour un club de sciences ou de mathématiques ou autres.

La présente étude suggère plutôt des résultats en contradiction avec la littérature. Nous n'observons pas d'effets significatifs dans les tests multivariés de notre modèle linéaire général. Autrement dit, la participation aux AP n'a pas d'effet significatif sur le rendement scolaire et ce, à n'importe quel temps de données pour l'échantillon étudié. Cela suppose, entre autres, que notre échantillon est différent des populations étudiées habituellement dans la littérature, tel que présumé dans la problématique de

ce mémoire. Également, cela suggère que les AP peuvent ne pas avoir d'impact important sur le rendement scolaire dans une école où la performance scolaire est déjà un atout.

Néanmoins, le groupe APC rapporte des notes plus élevées, quoique non significativement différentes, en français. Cela nous apparaît normal étant donné que les APC favorisent davantage l'utilisation du français (théâtre, chorale, club de débat, conseil étudiant) et/ou que ces activités attirent davantage les élèves ayant de la facilité en français. Par ailleurs, le groupe sans AP rapporte des notes en mathématiques légèrement plus élevées que les groupes APC et APS. Nous croyons que cela s'explique par le fait que le groupe sans AP inclut, entre autres, les élèves participant au concours « mathémathlon » lequel ne dure qu'un mois, temps inférieur aux six mois exigés par notre définition d'une AP. De plus, le groupe sans AP inclut aussi les élèves concentrées dans des disciplines musicales à l'extérieur de l'école. Il a été démontré qu'il existait un lien de taille modeste entre les mathématiques et la musique (Vaughn, 2000). Ça pourrait surtout expliquer les notes légèrement supérieures dans le groupe sans AP.

Nous concluons donc en affirmant que les AP n'affectent pas significativement le rendement scolaire des élèves de notre échantillon, contrairement aux populations étudiées dans la littérature. Cette étude renforce toutefois de façon modeste l'idée que les APC aident à la pratique du français. Également, elle renforce le postulat de McNeal (1995), Eccles et Barber (1999) et Guest et Schneider (2003) qui stipule que le lien entre les APS et le rendement scolaire s'observe particulièrement pour les populations à SSE défavorisé.

Soutien parental

L'objectif de cette étude était de comparer la disponibilité et l'encouragement des parents des élèves participant aux APC à celui des élèves participant aux APS ou ne participant pas aux AP. Il a été noté dans la littérature (ex : Broh, 2002) que le soutien parental, qui inclut dans notre étude la variable « disponibilité parentale » de même que « encouragement parental », augmente habituellement avec les AP en accord avec le modèle de capital social. Autrement dit, les parents viennent encourager leurs enfants lors des parties de soccer ou vont à la pièce de théâtre dans laquelle joue leur enfant. Cela augmente donc le temps passé auprès des enfants. De plus, les parents demandent plus de questions aux enfants sur leurs AP et deviennent alors plus au courant du fonctionnement général de

l'école. Cette conjoncture aurait pour effet de promouvoir un environnement positif pour le développement scolaire et personnel de l'enfant. Soulignons également Marsh (1992), qui met de l'avant un modèle d'engagement à l'école qui explique entre autres que la présence des parents dans le contexte scolaire a pour effet d'augmenter l'engagement général et l'intérêt de l'enfant pour l'école. En somme, les AP, les APS particulièrement, sont habituellement reliées à un soutien parental supérieur. Or, nos résultats suggèrent une tendance plutôt antithétique.

Tout d'abord, alors que les AP deviennent de plus en plus importantes au fur et à mesure que l'année scolaire avance (examens, séries éliminatoires, spectacles, etc.), les participantes ont rapporté une diminution de l'encouragement de la part de leurs parents et ce, pour les trois groupes (sans AP, APC et APS). Si nous nous fions à la littérature, nous aurions dû observer un gouffre se créer entre les élèves sans AP et les élèves avec AP étant donné que les activités deviennent de plus en plus importantes au fil de l'année scolaire. D'après Archambault et Chouinard (2003), deux raisons expliquent le désengagement parental au cours de l'adolescence. Premièrement, les élèves acceptent moins bien que leurs parents communiquent avec l'école et deuxièmement, les parents ne s'y sentent pas toujours les bienvenus. Pour l'échantillon de cette étude, il est plus probable que la première explication soit plus appropriée. Or, il est possible également que les parents, tout comme les élèves, voient leur motivation diminuer au fil du temps et que, tels les élèves, débutent une année scolaire avec un niveau de motivation très élevé (dans le cas échéant un niveau de motivation parentale) et que le temps affaiblit la motivation. Également, il est probable que les AP dans cette école ne soient pas suffisamment importantes pour intéresser les parents tout au long d'une année. Les AP dans cette école ont en effet traditionnellement été perçues comme secondaires au rendement scolaire. Comparativement à d'autres écoles du quartier ou de la ville de Montréal, cette école attire très peu de parents lors des joutes sportives. À titre d'exemple, la seule équipe qui s'est rendue en finale de championnat l'année de la collecte de données n'a attiré qu'une cinquantaine de spectateurs (les deux équipes confondues) alors qu'elle en aurait attiré des centaines ailleurs au pays, voir des milliers chez nos voisins américains. Par conséquent, il se peut que les parents sous-estiment l'importance des AP dans cette école où le rendement scolaire est la priorité. Il est donc probable que les modèles *d'engagement à l'école* (Marsh, 1992) et de *capital social* (Broh, 2002) s'appliquent seulement dans des contextes où les AP sont très valorisées.

Enfin, nous croyons également que les AP, les APS particulièrement, attirent davantage les élèves qui ont des parents un peu moins présents. En effet, les résultats de la *MANOVA* démontrent les élèves appartenant au groupe APS rapportent significativement moins de disponibilité parentale que les élèves des deux autres groupes. Moins de temps passé en famille (disponibilité parentale) suppose que les parents ont moins de contact avec leurs enfants et donc moins de temps pour les encourager (encouragement parental). Les élèves du groupe APS sont d'ailleurs celles qui ont vu l'encouragement de leurs parents diminuer le plus ($\bar{x} = 3,28$ à $2,88$ pour le groupe APS entre les temps 1 et 3, comparativement à $\bar{x} = 3,44$ à $3,22$ pour le groupe APC et $\bar{x} = 3,37$ à $3,33$ pour le groupe sans AP). Quoique statistiquement non significative, cette différence est importante et intéressante à analyser. Elle peut d'ailleurs aider à comprendre la diminution de l'encouragement. Ces parents sont peut-être *a priori* moins disponibles, donc l'encouragement qu'ils offrent à leurs enfants est de plus en plus difficile à offrir étant donné le manque de temps. À la question pourquoi le groupe APS rapporte significativement moins de disponibilité parentale, il est possible de répondre que les temps de parties et de pratiques alloués à l'équipe diminuent la quantité de temps disponible à passer auprès des parents et, par conséquent, diminuent la perception des élèves de la disponibilité parentale. À l'opposé, il est possible que les élèves plus délaissées par leurs parents soient davantage attirées par les APS étant donné que ces derniers occupent plus de temps et promeuvent un certain sentiment d'appartenance à l'équipe « famille ».

Déviance

L'objectif de cette étude consistait également à comparer la déviance (vol mineur, délinquance, vandalisme, isolement social) de l'élève participant aux APC à celui des élèves participant aux APS ou ne participant pas aux AP. Rappelons que, de façon générale dans la littérature, les AP ont un effet bénéfique sur la variable déviance. Les APS sont toutefois habituellement reliées à une augmentation de la consommation d'alcool alors que les APC sont plus souvent reliées à la consommation de drogues douces. Les AP ont des effets bénéfiques contre la déviance premièrement parce qu'elles occupent les élèves durant la période de la journée où ces derniers ont le plus tendance à commettre le plus d'actes déviants, soit après l'école. De plus, en participant aux AP, l'élève se joint à un groupe qui normalement a une attitude positive face à l'école. Également, les AP sont toujours dirigées par des adultes. Par conséquent, les AP offrent un contexte où l'élève peut avoir un contact positif avec un adulte autre qu'un enseignant ou un parent. Enfin, les AP aident au développement d'une

identité pro-scolaire et favorisent un sentiment d'appartenance plus grand à l'école, qui sont des éléments palliatifs à la déviance. Les résultats de notre étude sont en partie contraires à la littérature.

D'abord, notons que le niveau général de déviance dans cette institution scolaire est très bas. Le contexte d'éducation privée pour filles uniquement, dans un milieu de SSE élevé, explique probablement cette conjoncture. Néanmoins, il existe une tendance déviante pour le groupe APS. Quoique cela ne soit pas significatif, le groupe APS rapporte plus de vol mineur, de délinquance et de vandalisme que les autres groupes aux trois temps de données. Les comportements déviants étudiés sont : voler dans des magasins, consommer de la marijuana, flâner, faire des mauvais coups avec un groupe de jeunes (gang), désobéir à ses parents ou faire du vandalisme. Habituellement dans la littérature, les élèves inscrits dans les APS adoptent ces comportements s'ils sont exclus de l'activité, par exemple à cause de leurs faibles résultats scolaires (Broh, 2002). Plus fréquemment, on contrôle pour les caractéristiques antérieures telles le SSE, l'éducation des parents, le milieu socio-économique, etc., et on observe que les sujets provenant de tels milieux sont plus enclins à participer aux APS. Or, dans la littérature, l'APS aide à contrer la déviance et pour cette raison, justement, les APS sont associées à une diminution de la déviance. Or, dans notre étude, les APS n'obtiennent pas suffisamment d'attention dans l'école mesurée. Par conséquent, il est attendu que les effets bénéfiques des APS ne soient pas observés.

Nous pouvons invoquer deux raisons pour expliquer ce phénomène. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les jeunes dans le groupe APS rapportent moins de disponibilité parentale et nous pouvons probablement expliquer ces comportements délinquants par l'absence parentale. Autrement dit, c'est peut-être simplement le fait que les parents ne soient pas à la maison pour surveiller les adolescentes, ce qui leur donne du temps pour flâner et poser des gestes délinquants. Nous croyons effectivement que c'est davantage l'excès de temps libre de ces élèves sans supervision qui les amène à être plus délinquantes. Nous observons une autre tendance déviante qui tend à prouver cette hypothèse. En effet, la moyenne de vol mineur pour le groupe APS s'élève de $\bar{x} = 1,27$ à $\bar{x} = 1,63$ entre les temps deux et trois. Les moyennes pour les deux autres groupes plafonnent à $\bar{x} = 1,22$. Nous pouvons également expliquer cette situation par le fait que les APS sont terminées au temps trois et que les participantes ont donc plus de temps libre. Bref, la déviance rapportée par les élèves est probablement due au temps libre non supervisé.

Par ailleurs, les résultats ont démontré un effet temps significatif pour l'isolement social. Au fur et à mesure que l'année avance, les élèves rapportent de moins en moins d'isolement social. Cela nous apparaît normal dans une école aussi petite où les élèves ne changent pas de groupe selon la matière enseignée. Les élèves apprennent donc rapidement à se connaître et forgent des amitiés profondes avec leurs camarades de classe. Il y a toutefois une très mince différence entre les groupes au deuxième temps de l'étude. Les groupes APC et APS ne rapportent pratiquement plus d'isolement social dès le deuxième temps, alors que le groupe sans AP doit attendre au troisième temps pour voir son niveau atteindre celui des groupes avec AP. Cela était un peu prévisible étant donné que les groupes avec AP passent plus de temps auprès d'autres élèves et développent généralement une amitié avec leurs coéquipières. Cette différence n'est cependant pas significative statistiquement. Nous estimons que la différence significative observée dans la littérature ne pourrait pas se reproduire dans l'école de notre étude en raison de sa petite taille et du niveau déjà extrêmement bas d'isolement social. Nous concluons qu'il est intéressant de constater que le type AP n'a pas d'impact sur l'isolement social. Nous suggérons que les écoles de petite taille offrent cet avantage de diminuer l'isolement social.

Estime de soi

L'objectif de cette étude consistait également à comparer l'estime de soi des élèves participant aux APC à celui des élèves participant aux APS ou ne participant pas aux AP. Rappelons que, de façon générale, la littérature démontre un lien positif entre les AP et l'estime de soi. Certaines études, surtout les études portant sur les filles, démontrent que les AP offrent la possibilité de développer certaines compétences qui ont ensuite un effet bénéfique sur l'estime de soi. De plus, les APS offrent spécialement la possibilité de développer ces compétences à travers les défis, les accomplissements, les prises de risque et le développement d'habiletés en sports. Les APC offrent généralement le même traitement que les APS mais de façon moindre. Également, les AP, lorsqu'elles sont valorisées dans un milieu, offrent la possibilité à l'élève de monter les échelons de la société adolescente. Autrement dit, si l'équipe de basketball se positionne bien au classement et est estimée par les élèves, les joueurs de l'équipe acquerront un certain prestige des pairs, ce qui augmentera leur estime de soi.

Dans la présente étude, les élèves rapportent une plus grande estime de soi négative (ex : J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même) entre le temps un et le temps trois de l'étude. Autrement dit, les élèves se perçoivent de moins en moins négativement, ou simplement, se perçoivent mieux au cours du temps. Nous anticipions observer une diminution des perceptions négatives dans le temps car plus l'année scolaire avance, plus les élèves ont tendance à trouver leur place dans le groupe classe et à se sentir généralement plus utiles et essentielles. Cependant, la littérature rapporte aussi un effet groupe, suggérant que les AP engendrent un sentiment d'appartenance plus grand qui, à son tour, diminue les perceptions négatives de l'élève. L'équipe de sport ou la troupe de théâtre valoriserait donc ses membres et aiderait à diminuer les perceptions négatives de soi. Notre étude ne rapporte pas de résultats similaires. Nous croyons encore que la petitesse de cette école explique en partie cette différence. Les élèves se connaissent déjà beaucoup étant donné que plusieurs d'entre elles sont dans la même classe depuis le primaire ; conséquemment, les groupes APC et APS ne sont pas nécessairement avantagés sur le groupe sans AP. D'autre part, nous croyons que les AP dans cette école sont perçues comme étant secondaires au rendement scolaire et cette sous-valorisation des AP pourrait nuire aux effets habituellement positifs sur les perceptions de soi. En effet, peu ou pas de prestige est associé au fait d'appartenir à une équipe sportive sachant que le processus de sélection des joueuses se résume, à toutes fins pratiques dans cette école, à choisir les élèves volontaires. Une sélection par le talent est superflue puisque le nombre d'élèves souhaitant participer à l'activité ne dépasse pas véritablement le nombre de places disponibles. Par conséquent, le fait de faire partie d'une équipe sportive ou de la chorale ne requiert pratiquement pas d'habiletés particulières préalables. Autant cette pratique est bénéfique car elle permet l'accès à tous les élèves, autant elle contribue à la diminution de l'importance et du prestige de l'activité.

Malgré ces résultats positifs sur la perception de l'estime négative de soi, l'observation de l'estime de soi positive (ex : Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités) n'a pas donné de résultats significatifs. En effet, nos résultats ne démontrent aucun effet groupe pour cette variable. Notons que les résultats de l'estime positive sont très élevés, ne laissant pas beaucoup de place à la variance entre les groupes. Néanmoins, nous croyons que la sous-valorisation des AP dans ce milieu peut en partie justifier l'absence d'incidence directe des AP sur l'estime de soi positive.

Adhésion à l'école

L'objectif de cette étude consistait aussi à comparer l'adhésion à l'école des élèves participant aux APC à celui des élèves participant aux APS ou ne participant pas aux AP. Dans cette étude, l'adhésion à l'école inclut le sentiment d'appartenance, l'intention de poursuite des études et l'absentéisme. Rappelons que, de façon générale, la littérature sur l'incidence des AP sur le sentiment d'appartenance à l'école laisse voir une relation intermédiaire entre la variable dépendante et les variables indépendantes. Autrement dit, les auteurs concluent fréquemment que le sentiment d'appartenance est l'effet médiateur des variables dépendantes observées. Ils stipulent donc que l'AP n'a d'effet, par exemple sur le rendement scolaire, que par l'intermédiaire du sentiment d'appartenance qui découle de la participation dans des AP. De plus, lorsqu'ils ont mesuré le sentiment d'appartenance, les auteurs l'ont plutôt mesuré en tant que variable médiatrice. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de mesurer directement l'impact des AP sur le sentiment d'appartenance sans nécessairement nous préoccuper de l'effet médiateur du sentiment d'appartenance. En ce qui concerne l'intention de poursuite des études et l'absentéisme, la littérature rend compte d'un effet très important pour les AP, particulièrement pour les APS. En effet, les APS fournissent une bonne raison de ne pas s'absenter, de même que de poursuivre ses études à des niveaux supérieurs d'éducation pour continuer de participer au sport en question.

Premièrement, nos résultats ont démontré uniquement un effet temps pour la variable sentiment d'appartenance. En effet, les élèves ont rapporté une augmentation du sentiment d'appartenance, particulièrement entre le premier temps et le deuxième temps de l'étude. Il nous apparaît normal que les élèves développent ce sentiment d'appartenance au cours du temps car normalement, plus l'année avance, plus les liens amicaux se tissent et s'accroissent. Cependant, nous anticipions pouvoir observer un effet groupe aussi. La littérature rapporte fréquemment un lien fort entre les AP, particulièrement les APS (Marsh et Kleitman, 2002) et l'augmentation du sentiment d'appartenance à l'école. Nos résultats suggèrent plutôt que le groupe APS ($\bar{x} = 4,51$) rapporte un sentiment d'appartenance moins important que le groupe APC ($\bar{x} = 5,10$) et même que le groupe sans AP ($\bar{x} = 4,77$). Cette différence n'est cependant pas significative. Notons que le sentiment d'appartenance est néanmoins très élevé (1 étant le sentiment d'appartenance le plus petit et 6 le plus grand possible) pour l'ensemble des participantes. Toutefois, nous anticipions, d'après la revue de littérature, observer un sentiment d'appartenance plus grand pour le groupe APS. Par contre, on peut au moins dire que ces

résultats sont cohérents avec nos résultats de la variable soutien parental. Rappelons de nouveau qu'il était également surprenant d'observer le groupe APS rapporter une disponibilité parentale inférieure aux deux autres groupes. Par conséquent, nous avançons la possibilité que le groupe APS de notre étude présente réellement des différences avec les groupes APC et sans AP, de même que des différences intéressantes avec les groupes APS étudiés dans la littérature. Normalement, la participation aux APS s'avère suffisamment importante pour différencier significativement le rendement scolaire des autres groupes, de même que le soutien parental ou le sentiment d'appartenance à l'école. Soit les APS dans l'école étudiée n'agissent pas de la même façon que celles observées dans la littérature ou bien le groupe APS en question réagit différemment à la variable dépendante « APS ». Il est fort probable que l'explication contienne un peu des deux. Toutefois, nous avançons, en cohérence avec l'ensemble de cette discussion, que les AP ne sont pas suffisamment valorisées dans cette école et par conséquent, les effets habituellement observés sont absents. L'école est également différente de par sa petite taille et son statut SSE généralement favorisé pour lequel les APS ne représentent pas ce qu'elles représentent dans d'autres contextes scolaires. Nous concluons donc en rappelant que les AP n'ont pas d'effet sur le sentiment d'appartenance tel qu'observé normalement dans la littérature.

En ce qui concerne l'intention de poursuite des études, nos résultats ont démontré une augmentation de l'intention de poursuite des études pour les trois groupes entre les temps 1 et 2. Alors que cette augmentation se poursuit au temps 3 pour les groupes APC et sans AP, le groupe APS voit son intention de poursuite des études diminuer. Bien que l'intention soit très élevée pour les trois groupes ($\bar{x} = 3,90$ sur une échelle de 4), la tendance demeure intéressante à analyser. Le groupe APC présente à la fois l'intention la plus élevée mais aussi l'augmentation la plus importante pour les trois temps de données. Le groupe sans AP suit presque la même augmentation que le groupe APC, mais à un niveau inférieur. Le groupe APS, quant à lui, présente l'augmentation la plus importante entre le temps 1 et 2, mais la seule diminution entre les temps 2 et 3. Une fois de plus, le groupe APS démontre une diminution d'intérêt pour l'école au temps 3 une fois les APS terminées. Finn (1989) souligne que la participation dans plusieurs types d'activités variées peut prédire l'identification à l'école de l'élève. Le modèle d'identification et d'engagement de Marsh (Marsh et Kleitman, 2003) stipule que la participation dans des APS augmente l'identification à l'école et, de surcroît, favorise l'engagement de l'élève à l'école. L'engagement, à son tour, prédit évidemment l'intention de poursuite des études. Il

est donc normal d'observer une baisse de l'intention de poursuite des études chez les élèves ne participant plus à des APS.

En ce qui concerne l'absentéisme, notre étude n'a démontré aucun résultat significatif. L'absentéisme est quasiment inexistant dans cette école et, par conséquent, aucun effet groupe ou temps n'a pu être observé.

L'apport de cette étude

La présente étude est importante parce qu'elle mesure l'incidence des AP dans le contexte québécois. La plupart des recherches à cet effet ont eu lieu aux États-Unis ou en Australie grâce à la sommité mondiale sur le sujet (Marsh). Or, le milieu québécois, ou plus précisément montréalais, offre une toute autre perspective sur les AP. Traditionnellement, les AP sont très peu valorisées au Québec par rapport à ailleurs.¹⁶ Cette étude souligne la nécessité de valoriser suffisamment les AP pour pouvoir observer les résultats si bénéfiques rapportés par la littérature. D'ailleurs, les résultats obtenus dans les études canadiennes (ex : Le Quotidien, Statistique Canada, 31 mai 2001) sont beaucoup moins révélateurs de l'incidence positive des AP que les études américaines ou australiennes. De plus, elle rend compte des AP et de leur incidence sur un échantillon féminin, jusqu'à présent peu étudié. De plus, l'échantillon provenait d'un SSE favorisé. Plusieurs auteurs mentionnent que les AP semblent avoir un impact différent selon l'environnement de l'élève. Cette étude est donc importante car elle apporte aux connaissances insuffisantes sur les élèves provenant d'un SSE élevé. Finalement, cette étude est utile car elle définit bien le concept d'AP et pourra ainsi servir de définition de base pour d'autres études à venir.

Limites et prospective

Cette section a pour objectif d'énumérer les limites de notre étude et de suggérer une prospective pour améliorer la connaissance scientifique sur les liens entre les AP et le vécu scolaire. Dans un premier temps, elle fait part des limites générales de cette recherche. Ensuite, elle énumère les limites précises pour chacune des dimensions étudiées.

¹⁶ À titre d'exemple, on retrouvait en moyenne 8,32 équipes sportives pour filles par école secondaire aux États-Unis en 2004 (Acosta et Carpenter, 2004) alors que même les collèges de renommée sportive à Montréal parvenaient à peine à offrir ce même nombre d'équipes.

Tout d'abord, la première limite de cette étude est le petit nombre de participantes. Le nombre original de participantes est descendu de 300 à 256 au premier temps de données. Un si petit nombre de participantes limite considérablement les possibilités d'analyse. De plus, étant donné que le nombre de sujets a considérablement diminué avec les absences cumulées des trois collectes de données, nous avons préféré ne pas enlever les sujets qui se comportaient anormalement (valeurs extrêmes) pour ne pas diminuer davantage le nombre total de participantes. Certains résultats en sont donc nécessairement affectés. Il faudrait, dans une étude future, augmenter le nombre de participants pour pouvoir éliminer les valeurs extrêmes. Deuxièmement, l'échantillon de cette étude provenait d'une seule école. Cela empêche l'extrapolation et la généralisation de nos données. Troisièmement, cette étude ne permet pas d'expliquer les mécanismes qui agissent sur le vécu scolaire. Elle permet plutôt simplement de prédire car elle effectue une mesure de la corrélation. Quatrièmement, une limite majeure aux résultats de cette étude s'observe dans la normalité des résultats. En fait, la majorité des données étaient asymétriquement distribuées. Bien que les conditions d'applications pour l'analyse soient respectées, il est généralement reconnu que la normalité est le postulat de base le plus important à respecter. Un plus gros échantillon serait nécessaire pour reproduire cette étude en toute normalité. Une autre limite qui restreint la comparaison avec d'autres études est le questionnaire même. Nous avons utilisé des questions provenant d'un questionnaire qui n'est pas cité dans la littérature des effets des AP. Nous aurions pu utiliser, par exemple, le questionnaire PSDQ (*Personal Self Description Questionnaire*) de Marsh *et al.* (1994) ou le *Self-Perception Profile for Adolescents* de Harter (1999) qui sont les questionnaires de références dans la littérature sur les AP. Sixièmement, la première collecte de données aurait dû avoir lieu dès les premiers jours d'école avant le début des AP. Avec ce pré-test, nous aurions pu observer des changements probablement plus significatifs et mieux analyser l'incidence des AP sur le vécu scolaire. Septièmement, malgré le fait que cette étude soit longitudinale, elle s'étale seulement sur une année scolaire. Il est possible que les effets observés dans la littérature soient en partie l'effet prolongé des AP. Il faudrait donc allonger le temps d'étude pour mieux comprendre quels sont les liens entre les AP et le vécu scolaire.

Rendement scolaire

Il serait utile d'effectuer la même analyse dans des écoles privées pour garçons au statut SSE et scolaire équivalents à celle de cette étude en vue de vérifier si l'effet des AP sur le rendement scolaire peut s'observer dans un contexte privilégié pour garçons, ou bien seulement dans des contextes moins

favorisés tel que rapportés dans la littérature. Par ailleurs, on devrait être soucieux de faire face aux faiblesses suivantes. Soulignons d'abord que les notes ont été rapportées par les élèves plutôt que prélevées directement de leur bulletin. Cela peut potentiellement avoir un impact sur les résultats finaux. Nous suggérons donc, pour une prochaine étude, de s'assurer d'avoir directement accès aux notes des sujets. Nous réalisons que cela pourrait entraîner plusieurs complications administratives. Néanmoins, l'effort supplémentaire en vaudra certainement la peine. De plus, il aurait été judicieux de mesurer l'ensemble des notes de même que la moyenne générale pour avoir une meilleure idée du rendement scolaire des élèves, car les notes en français et en mathématiques ne représentent qu'une vue partielle du rendement scolaire.

Soutien parental

Plus d'études sont nécessaires pour comprendre davantage le lien entre le soutien parental et les AP. Dans une étude future, il serait judicieux de mesurer aussi la perception des parents quant à leur disponibilité et leur encouragement. Le présent questionnaire a le défaut de mesurer la perception de la disponibilité plutôt que le temps réel passé auprès des parents. Il est possible que les parents soient disponibles, mais que la relation avec leur enfant soit telle que la communication entre les deux parties soit faible. De plus, notre questionnaire devrait aussi comporter plus de questions qui mesurent la disponibilité parentale. En effet, suite aux analyses factorielles, seulement deux questions ont été retenues pour mesurer la disponibilité parentale. Nous estimons qu'avec deux questions seulement il est improbable que cette variable soit mesurée avec suffisamment de précision. Quant à l'encouragement des parents, il serait très intéressant de déterminer pourquoi cette variable diminue dans le temps. D'autres facteurs sont certes à l'origine de cette baisse et il est impératif d'identifier ces facteurs pour améliorer les relations parentales.

Déviance

Une fois de plus, nous suggérons évaluer les comportements des élèves en début d'année pour comparer la déviance durant l'école à celle observée durant l'été, période durant laquelle la quantité de temps libre est de beaucoup supérieure. Il aurait été très intéressant de mesurer l'isolement social des élèves avant le commencement des AP au tout début de l'année scolaire. Nous aurions probablement observé un effet temps plus important. Ce faisant, nous aurions pu déterminer le temps de

participation nécessaire à une AP pour amener les élèves à s'unir. Nous pourrions ainsi suggérer un temps de participation dans une AP minimal à chaque élève pour éviter l'isolement social.

Estime de soi

Tout comme pour la variable précédente, le pré-test aurait pu être grandement profitable pour mieux évaluer l'évolution de l'estime de soi. Également, il aurait été préférable d'utiliser un questionnaire plus connu, le PSDQ de Marsh *et al.* (1994) ou le *Self-Perception Profile for Adolescents* de Harter (1988) pour comparer nos résultats sur l'estime de soi avec ceux de plusieurs autres études.

Adhésion à l'école

Nous estimons que mesurer le sentiment d'appartenance directement est important, mais il aurait été préférable de mesurer également son effet médiateur tel qu'il est coutume de le faire dans la littérature. Nous aurions pu examiner les mécanismes médiateurs par lesquels le sentiment d'appartenance agit dans cette école.

Par ailleurs, cette école est reconnue pour sa performance scolaire. Malgré le fait qu'aucune sélection à l'entrée ne soit effectuée, les élèves réussissent généralement très bien aux examens ministériels. Les élèves présentes dans cette école sont donc imprégnées par l'idée qu'il est important de bien étudier et donc de performer au niveau du rendement scolaire. Il n'est donc pas surprenant d'observer une intention de poursuite des études si importante. Pour une étude future, il serait préférable de comparer les élèves de cette école à d'autres en plaçant les AP en tant que variables médiatrices pour bien évaluer l'effet de ces dernières.

Bibliographie

- Acosta, R. V. et Carpenter L. J. (2004). *Women in Intercollegiate Sport: A Longitudinal National Study, Twenty Seven Year Update: 1977-2004*. Report from Women in Sport, New York.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, QC : Gaétan Morin.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barber, B.L., Stone, M.R., Hunt, J.E. et Eccles, J.S. (2005) Benefits of activity participation: the roles of identity affirmation and peer group norm sharing. In Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S. (Ed.). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School Programs and Community Programs*. (185-210). Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Britsch, B.M. (2000). *The effect of sport participation on female adolescents' gender-role identity and self-concept: The role of motivation, ability, persistence, and team membership*. Thèse de doctorat inédite, University of California.
- Broh, B.A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-91.
- Burnett, M.A., (2001). "One strike and you're out": An analysis of no pass/no play policies. *The High School Journal*, 1-6.
- Camp, W.G. (1990). Participation in student activities and achievement: A covariance structural analysis. *Journal of Educational Research*, 83(5), 272-278.
- Chambers, E.A. et Schreiber, J.B. (2004). Girl's academic achievement: Varying associations of extracurricular activities. *Gender and Education*, 16(3), 327-346.
- Chouinard, R. et al. (2004). Appui-motivation: un site de formation dédié aux intervenants du primaire et du secondaire qui désirent agir sur la motivation de leurs élèves. Récupéré le 1 janvier 2005 de <http://motivation.aquops.qc.ca/cgi-bin/WebObjects/ZoomMotivation.woa>
- Coleman, J.S. (1961). *The Adolescent Society*. New York: Free Press of Glencoe.
- Dishman, R.K., Hales, D.P., Pfeiffer, K.A., Felton, G.A., Saunders, R., Ward, D.S., Dowda, M. et Pate, R.R. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology*, 25(3), 396-407.

- Durand, C. (2003). L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité. Récupéré le 1 janvier 2007 de <http://www.mapageweb.umontreal.ca/durandc/Enseignement/MethodesQuantitatives/NotesDeCoursFrameset.htm>
- 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, 10-43.
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Eccles, J.S. et Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26(4), 113-180.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. et Schiefele, V. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberger (dir). *Handbook of Child Psychology*, 5th ed., (vol. 3) (1017-1095). NJ: John Wiley.
- Eder, D. et Parker, S. (1987). The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. *Sociology of Education*, 60, 200-213.
- Eitle, T.M. (2005). Do gender and race matter ? Explaining the relationship between sports participation and achievement. *Sociological Spectrum*, 25, 177-195.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fejgin, N. (1994). Participation in high school competitive sports: a subversion of school mission or contribution to academic goals? *Sociology of Sport Journal*, 11, 211-230.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS (2nd ed.)*. London: Sage Publications Ltd.
- Gerber, S.B. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 42-50.
- Graham, J.C. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. *TESOL Quarterly*, 21, 505-521.
- Guest, A. et Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: The mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of education*, 76, 89-109.
- Hansen, D.M., Larson, R.W. et Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hanson, S.L. et Krauss, R.S. (1998). Women, sports, and science: Do female athletes have an advantage? *Sociology of Education*, 71, 93-110.

- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Holland, A. et Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: what is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466.
- Howell, D.C. (1997). *Statistical methods for psychology, 4th ed.* Duxbury: Thomson Publishing Inc.
- Jaffee, L. et Manzer, R. (1992). Girls' Perspectives, physical activity and self-esteem. *Melpomene Journal*, 11(3), 14-23.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de L'éducation, 2^{ième} ed.* Montréal : Guérin.
- Mahoney, J.L. et Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Mahoney, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516.
- Mahoney, J.L., Cairns, R.B. et Farmer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of educational psychology*, 95(2), 409-418.
- Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S. et Lord, H. (2005). In Mahoney, J.L., Larson, R.W. et Eccles, J.S. (Éds). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School Programs and Community Programs (3-22)*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Marsh, H.W. (1991). Employment during high school: character building or a subversion of academic goals? *Sociology of Education*, 64, 172-189.
- Marsh, H.W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of education psychology*, 84(4), 553-562.
- Marsh, H.W. (1994). The importance of being important: Theoretical models of relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 306-325.
- Marsh, H.W. et Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464-514.
- Marsh, H.W. et Kleitman, S. (2003) School athletic participation: Mostly gain with little pain. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 25, 205-228.

- Marsh, H.W., Richards, G.E., Johnson, S., Roche, L. et Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- McNeal, R.B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-81.
- Olah, D.L. (1995). The effects of athletic participation on self-concept, daily school attendance, and grade point average of female seventh-grade students in urban schools. Thèse de doctorat inédite, Old Dominion University.
- Pedersen, S. et Seidman, E. (2004). Team sports achievement and self-esteem development among urban adolescent girls. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 412-422.
- Pintrich, P.R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk & J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom* (149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Richman, E.L. et Shaffer, D.R. (2000). "If you let me play sports". How might sport participation influence the self-esteem of adolescent females ? *Psychology of Women Quarterly*, 24, 189-199.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sabo, D. (1993). "Psychological impacts of athletic participation on American women: Facts and fables." In D.S. Eitzen (ed.) *Sport in Contemporary Society: An Anthology* (374-387). New York: St. Martin's Press.
- Schultz, J. et Fish, M. (1998). Women in sports: historic gains, but also more pains. *The Atlanta Journal-Constitution*, 1-17.
- Silliker, S.A. et Quirk, J.T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *The School Counselor*, 44, 288-293.
- Simoroth, N.J. (1987). *The effects of participation in extracurricular activities on female adolescent self-concept*. Thèse de doctorat inédite, University of Alaska.
- Snyder, E.E. et Spreitzer, E. (1990). High school athletic participation as related to college attendance among black, hispanic, and white males. *Youth Society*, 21, 390-398.
- Stattin, H., Kerr, M., Mahoney, J.L., Persson A. et Magnusson, D. (2005). Explaining why a leisure context is bad for some girls and not for others. In Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S. (Ed.) *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school programs and community programs* (211-234). Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.

- Valentine, J.C., Cooper, H., Bettencourt, A.B. et Dubois, D.L. (2002). Out-of-school activities and academic achievement: the mediating role of self-beliefs. *Education Psychologist*, 37(4), 245-256.
- Vaughn, K. (2000). The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows *Journal of Aesthetic Education*, 34, 149-166.
- Whitley, R.L. (1999). Those 'Dumb Jocks' are at it again: A comparison of the educational performances of athletes and nonathletes in North Carolina high schools from 1993 through 1996. *The High School Journal*, 223-233.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Vandell, D.L., Shumow, L. et Posner, J. (2005). After-school programs for low-income children: differences in program quality. In Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S. (Ed). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School Programs and Community Programs* (437-356). Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Zaff, J.F., Moore, K.A., Papillo, A.R. et Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630.

Sources sans auteur:

American Youth Policy Forum. (2003). *Finding Fortune in Thirteen Out-of-School Time Programs*. Washington, DC: American Youth Policy Forum, 2003.

High School and Beyond: <http://nces.ed.gov/surveys/hsb/>

Le Quotidien: <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/010530/q010530a.htm>

Ministère Éducation Québec (MEQ). (2001). Programme de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.

NELS: 1988 : <http://cloud9.norc.uchicago.edu/faqs/nels.htm#base>

Annexe 1 : Instrument de mesure explicité d'après les dimensions, variables, questions retenues et échelles de réponse du questionnaire

Dimensions	Variables	Questions retenues	Échelles de réponses
Rendement scolaire	Rendement scolaire	Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes en français?	de 1 : 0 à 50% à 6 : 91 à 100%
		Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes en mathématiques?	de 1 : 0 à 50% à 6 : 91 à 100%
Soutien parental	Disponibilité parentale	En dehors des repas, combien d'heures par semaine tes parents passent-ils avec la famille?	de 1 : aucune à 4 : plusieurs heures chaque semaine
		Habituellement, combien d'heures par semaine passes-tu à discuter, à parler avec tes parents?	de 1 : aucune à 4 : plusieurs heures chaque semaine
	Encouragement parental	Mes parents m'incitent à faire de mon mieux dans tout ce que je fais.	de 1 : tout à fait d'accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Mes parents m'incitent à avoir mes propres opinions.	de 1 : tout à fait d'accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Quand mes parents veulent que je fasse quelque chose, ils m'expliquent pourquoi.	de 1 : tout à fait d'accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Mes parents me permettent de faire des projets d'activités que je désire pratiquer (ou faire).	de 1 : tout à fait d'accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Nous faisons des activités intéressantes en famille.	de 1 : tout à fait d'accord à 4 : tout à fait en désaccord
Mes parents s'en aperçoivent lorsque je fais quelque chose de bien et ils me le disent.	de 1 : tout à fait d'accord à 4 : tout à fait en désaccord		
Déviance	Vol mineur	As-tu pris et gardé quelque chose sans payer dans un magasin?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
		As-tu pris et gardé quelque chose entre 10\$ et 100\$ qui ne t'appartenait pas?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
		As-tu pris et gardé quelque chose de moins de 10\$. qui ne t'appartenait pas?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
		As-tu pris et gardé de l'argent à la maison sans la permission et sans l'intention de le rapporter?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
	Délinquance	As-tu pris de la marijuana, du hachisch ou autre dérivé du cannabis (un joint, du pot)?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
		As-tu flâné ou niaisé le soir lorsque tu étais supposé être à la maison?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
		Au cours des 6 derniers mois, combien de	de 0 : je ne consomme pas

		fois as-tu consommé de l'alcool (bière, vin et fort) ?	d'alcool à 4 : plus de 6 verres
	Vandalisme	As-tu brisé ou détruit par exprès, à l'école, des instruments de musique, des articles de sport ou d'autres équipements?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
		As-tu brisé par exprès quelque chose dans l'école (des vitres, sali des murs)?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
		As-tu brisé ou détruit par exprès, des choses qui ne t'appartenaient pas?	de 1 : jamais à 4 : très souvent
	Isolement social	Je me sens seule à l'école	de 1 : pas très vrai à 4 : très vrai
		C'est difficile de trouver dans mes classes d'autres élèves qui m'aiment	de 1 : pas très vrai à 4 : très vrai
		Je n'ai personne avec qui jouer ou avec qui me tenir à l'école	de 1 : pas très vrai à 4 : très vrai
		Je suis seule à l'école	de 1 : pas très vrai à 4 : très vrai
		Je n'ai pas d'amie dans mes classes	de 1 : pas très vrai à 4 : très vrai
Estime de soi	Estime de soi positive	Je pense que je suis une personne de valeur au moins égale à n'importe quelle autre.	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
		J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Dans l'ensemble, je suis satisfaite de moi	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
	Estime de soi négative	Tout bien considéré, je suis portée à me considérer comme une ratée	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Je sens peu de raisons d'être fière de moi.	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
		J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Parfois, je me sens vraiment inutile	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
		Il m'arrive de penser que je suis une bonne à rien	de 1 : tout à fait en accord à 4 : tout à fait en désaccord
Adhésion à l'école	Sentiment d'appartenance	Je suis fière d'être une élève de cette école	de 1 : tout à fait d'accord à 5 : tout à fait en désaccord
		J'aime mon école	de 1 : tout à fait d'accord à 5 : tout à fait en désaccord
		Je me sens vraiment à ma place dans cette école	de 1 : tout à fait d'accord à 5 : tout à fait en désaccord

	Je préférerais être dans une autre école	de 1 : tout à fait d'accord à 5 : tout à fait en désaccord
	Cette école est importante pour moi	de 1 : tout à fait d'accord à 5 : tout à fait en désaccord
Intention de poursuite des études	C'est important pour moi d'avoir de bonnes notes	de 1 : faux à 4 : vrai
	Je <u>ne pense pas</u> finir mon secondaire	de 1 : faux à 4 : vrai
	J'ai l'intention de poursuivre mes études au CÉGEP après le secondaire	de 1 : faux à 4 : vrai
	C'est important pour moi d'obtenir un diplôme d'études secondaires	de 1 : faux à 4 : vrai
	J'ai l'intention de terminer mes études secondaires	de 1 : faux à 4 : vrai
	Je veux aller à l'université	de 1 : faux à 4 : vrai
Absentéisme	Depuis le début de l'année scolaire, combien de jour d'école as-tu manquées (séchées) parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire?	de 0 : aucun à 9 : plus de 20 jours
	Durant les deux dernières semaines d'école, combien de journées as-tu manquées parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire?	de 0 : aucune à 5 : 5 jours ou plus

Annexe 2 : Formulaire de consentement parental

22 août 2005,

L'école de votre enfant a été choisie pour participer à une recherche qui porte sur l'effet des activités parascolaires sur le vécu scolaire et personnel des élèves. Cette recherche sera conduite par Jocelyn Leckman, étudiant à la maîtrise à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et sera dirigée par le professeur Roch Chouinard. La contribution de votre enfant consiste à compléter un questionnaire portant sur son vécu scolaire. Ce questionnaire sera administré trois fois au cours de la présente année scolaire et prend environ 30 minutes à remplir. En participant à cette recherche, votre enfant ne court aucun risque particulier et vous contribuez à l'avancement des connaissances sur les facteurs reliés à la réussite scolaire. À cet effet, la participation de votre enfant est importante et nous vous demandons votre collaboration. Pour ce faire, il vous suffit de remplir le formulaire de consentement parental à l'endos de cette page.

Nous vous remercions de l'attention portée à la présente demande.

Roch Chouinard
Professeur titulaire

Jocelyn Leckman
Étudiant à la maîtrise en psychopédagogie

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Je consens

Je ne consens pas

à ce que mon enfant _____ (nom et prénom de l'enfant) participe à la recherche sur le vécu scolaire et personnel au secondaire mené par l'étudiant Jocelyn Leckman, supervisé par le professeur Roch Chouinard du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Je comprends que la participation de mon enfant à cette étude se limite à remplir en classe un court questionnaire, et ce, trois fois au cours de l'année scolaire. Par ailleurs, les chercheurs auront accès aux notes finales de mon enfant. Je comprends aussi que le nom de mon enfant sera remplacé par un numéro et que seuls les chercheurs seront en mesure d'identifier celui-ci. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier mon enfant ne sera publiée. Mon enfant pourra aussi se retirer de la recherche à n'importe quel moment, sans encourir de préjudice. Également, mon enfant pourra refuser de répondre à une ou plusieurs questions sans avoir à se justifier son refus.

**Nom et prénom de la mère,
du père ou du tuteur légal
(en lettres carrées)**

Signature

Date

Le projet de recherche a été décrit au sujet ainsi que les modalités de sa participation. J'ai répondu aux questions posées au meilleur de ma connaissance.

Roch Chouinard
Professeur titulaire

Jocelyn Leckman
Étudiant à la maîtrise en psychopédagogie

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet veuillez communiquer avec la personne suivante :

Joey Leckman – Étudiant M.A. – [information retirée / information withdrawn]

Roch Chouinard -Professeur titulaire - [information retirée / information withdrawn]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca