

**La qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage scolaire au
secondaire : effets médiateurs de la motivation scolaire**

Marie-Hélène Véronneau et Sophie-Caroline Trempe

Département de psychologie

Université du Québec à Montréal

Accepté par la Revue canadienne des sciences du comportement le 18 octobre 2022

Avis

Les droits d'auteur de cet article appartiennent à la Société canadienne de psychologie (SCP).

Pour accéder à la version publiée finale, vous pouvez utiliser le lien suivant :

<https://doi.org/10.1037/cbs0000359>. Cet article pourrait ne pas correspondre exactement à la version finale publiée dans la revue de la SCP. Il ne s'agit pas d'une copie de l'enregistrement.

Résumé

La relation avec un·e meilleur·e ami·e est centrale au développement psychosocial à l'adolescence, mais elle a rarement été étudiée en tant que facteur explicatif du décrochage scolaire au secondaire. En nous appuyant sur la théorie de l'autodétermination, nous avons vérifié si la qualité de cette relation peut affecter le risque de décrochage par son influence sur la motivation autonome, la motivation contrôlée et l'amotivation scolaire. L'échantillon comportait 225 élèves (67 % de filles) de troisième année du secondaire provenant de deux écoles publiques francophones en milieu défavorisé. Les données ont été recueillies selon un devis corrélationnel à un temps de mesure par le biais de questionnaires autorapportés. Une analyse d'équation structurelle avec tests d'effets indirects par rééchantillonnage a révélé que la motivation autonome était un médiateur du lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage scolaire. Une association positive inattendue a été observée entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation contrôlée. Ce type de motivation a néanmoins été associé à un risque élevé de décrochage scolaire. Enfin, l'amotivation s'est avérée un médiateur marginalement significatif du lien entre une relation d'amitié de faible qualité et un risque de décrochage élevé. Cette étude met en lumière l'importance de considérer le rôle des meilleur·e·s ami·e·s et de distinguer entre les trois types de motivation scolaire afin d'optimiser le développement de programmes de prévention du décrochage scolaire.

Mots clés : adolescence, amitié, autodétermination, décrochage scolaire, motivation.

Intérêt de l'étude pour le grand public : Parmi les nombreux facteurs pouvant contribuer au décrochage scolaire au secondaire, on en sait assez peu sur le rôle des meilleur·e·s ami·e·s. Cette étude suggère qu'une amitié de qualité aide à contrer le décrochage scolaire des élèves du secondaire en nourrissant une motivation scolaire de bonne qualité.

La qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage scolaire au secondaire : effets médiateurs de la motivation scolaire

L'obtention d'un diplôme d'études secondaires donne accès à des opportunités d'études et d'emploi qui diminuent les risques de chômage, de difficultés économiques et de problèmes de santé mentale et physique, contribuant ainsi à une meilleure qualité de vie à long terme (Ma et al., 2019). Le Québec est la province canadienne qui présente le plus faible taux de diplomation au secondaire après cinq ans d'études (Gouvernement du Canada, 2019). Alors que le gouvernement prend des mesures pour soutenir les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (MELS, 2013a), il appert que d'autres facteurs sont en jeu pour certain·e·s élèves qui malgré tout abandonnent l'école sans diplôme. Il est nécessaire et urgent d'élargir les recherches pour mieux comprendre et intervenir auprès des élèves en vue de prévenir le décrochage et ainsi favoriser la réussite de leur vie d'adulte. Parmi les expériences sociales faisant partie de la vie scolaire des adolescent·e·s, la relation avec un·e meilleur·e ami·e mérite notre attention. À un âge où les amitiés prennent une place de plus en plus importante dans la vie des élèves (Flynn et al., 2017), la qualité de cette relation est un prédicteur établi de l'engagement dans les tâches scolaires, au-delà de l'influence des enseignant·e·s (Kilday et Ryan, 2019). La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) offre des pistes utiles pour mieux comprendre cette association, suggérant qu'une connexion sociale significative à l'école favoriserait une motivation scolaire de qualité chez les élèves, ce qui pourrait les protéger du risque de décrochage. Cette étude propose de comparer l'effet médiateur de trois types de motivation de qualité variable (motivation autonome, motivation contrôlée, amotivation) pour expliquer le lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e à l'école et le risque de décrochage scolaire au secondaire.

Décrochage scolaire

Le décrochage se produit lorsqu'un·e élève cesse de fréquenter l'école sans qualification ni diplôme et n'est pas inscrit·e en vue de poursuivre ses études l'année suivante. À l'inverse, on parle de persévérance scolaire pour décrire le choix de rester à l'école jusqu'à l'obtention du diplôme. Puisque la fréquentation scolaire est obligatoire au Québec jusqu'à 16 ans, c'est au cours des quatrième et cinquième années du secondaire qu'un grand nombre d'élèves choisissent de quitter l'école, surtout lorsqu'ils accusent un retard scolaire (MELS, 2013b). Il est donc primordial de se pencher sur l'expérience vécue par les élèves en troisième secondaire pour comprendre ce qui pousse certains individus vers l'abandon de leurs études.

Plusieurs variables sociodémographiques sont des prédicteurs connus du décrochage ; notamment, les garçons sont plus à risque de décrocher que les filles (MEES, 2019). Aussi, un niveau d'éducation plus faible des parents est un prédicteur bien établi des ambitions scolaires (Chow et Guppy, 2021). Toutefois, de telles caractéristiques ne peuvent pas être modifiées directement par des programmes de lutte au décrochage dans les écoles ou dans la communauté. Il est donc nécessaire de cibler les facteurs sociaux et individuels pouvant se prêter à de futures interventions pour avoir un impact sur cette problématique importante.

Qualité de la relation d'amitié

Les adolescent·e·s évoluent dans un univers social diversifié. Au moment où le rôle des adultes dans la vie des jeunes évolue pour continuer à les soutenir dans leur progression vers l'autonomie, les ami·e·s prennent une place de plus en plus prépondérante dans leur vie (Flynn et al., 2017). Plusieurs études ont déjà identifié divers aspects de la vie familiale pouvant influencer le risque de décrochage, comme l'encadrement parental, la surveillance des travaux scolaires, et le soutien affectif (Afia et al., 2019 ; Matejevic et al., 2014). Aussi, une relation proche avec les

enseignant·e·s est associée à une motivation élevée au secondaire (Scales et al., 2020 ; voir aussi la recension de Wubbels et Brekelmans, 2005). Paradoxalement, malgré leur importance durant l'adolescence, le rôle des ami·e·s a reçu moins d'attention que celui des adultes.

Une relation d'amitié est une connexion volontaire et réciproque entre deux personnes de statut égal, dans le but de satisfaire des besoins principalement socioaffectifs, sans exclure la possibilité que la relation puisse aussi contribuer à satisfaire des besoins instrumentaux. Une amitié de qualité contribue positivement au bien-être, aide les individus à s'adapter à un nouvel environnement et répond à leur besoin d'appartenance (Keefe et Berndt, 1996 ; Rose et al., 2022). De tels bénéfices sont susceptibles de créer pour les adolescent·e·s un climat social et relationnel propice à l'épanouissement et d'offrir une protection contre le décrochage scolaire. Plus spécifiquement, la relation avec un·e meilleur·e ami·e est habituellement de qualité supérieure ; il s'agit d'ailleurs d'une relation particulièrement influente à l'adolescence (Crevier et al., 2012). Cette relation est plus stable et intime que les amitiés dites secondaires ; elle permet un plus grand dévoilement de soi et elle permet aux jeunes d'apprendre à développer une sensibilité et une ouverture à l'autre dans le contexte d'échanges réciproques et non hiérarchiques (Chan et Poulin, 2007 ; Crevier et al., 2012). La qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e pourrait s'avérer précieuse pour contrer le décrochage scolaire des jeunes au secondaire.

Pour mieux comprendre le rôle de la qualité de cette relation dans le processus permettant de contrer le décrochage, une opérationnalisation rigoureuse de ce concept est de mise. En ce sens, plusieurs études ont tenté d'identifier et de mesurer les caractéristiques d'une amitié qui déterminent sa qualité (ex. : Berndt, 2002 ; Bukowski et al., 1994 ; Hartup, 1996 ; Keefe et Berndt, 1996 ; Mendelson et Aboud, 1999). Ces travaux utilisent une approche fonctionnelle pour définir la qualité d'une relation, c'est-à-dire qu'ils ciblent des fonctions spécifiques que les

ami·e·s remplissent, décrivant ainsi différentes composantes de la relation. Mendelson et Aboud (1999) ont notamment identifié six fonctions indépendantes mais corrélées à partir de l'analyse de plusieurs questionnaires évaluant la qualité d'une relation d'amitié. Les dimensions retenues sont la camaraderie, l'aide, la confiance, la sécurité affective, la validation et l'intimité. Non seulement ces fonctions rejoignent-elles la plupart des propositions d'autres auteur·e·s susmentionné·e·s, mais elles peuvent aussi être mesurées de manière fiable par un questionnaire autorapporté développé par cette équipe. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous utiliserons le modèle proposé par Mendelson et Aboud (1999) pour vérifier si la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e peut indirectement affecter le risque de décrochage des élèves à travers son influence sur la motivation scolaire.

Qualité de l'amitié et risque de décrochage

Plusieurs études suggèrent qu'il existe un lien entre les relations d'amitié de qualité et le décrochage scolaire, mais assez peu se penchent spécifiquement sur le rôle des meilleur·e·s ami·e·s dans ce processus. Une étude a trouvé que les élèves du secondaire à risque de décrochage rapportent des relations de plus courte durée avec leur meilleur·e ami·e (Ellenbogen et Chamberland, 1997). Une autre étude mesurant l'intégration à un groupe d'ami·e·s chez des jeunes ayant changé d'école suite à un ou plusieurs déménagements révèle que la difficulté à créer des liens solides avec ce groupe de pairs explique en partie le risque de décrochage élevé chez ces élèves (South et al., 2007). Plus récemment, Dupéré et al. (2018) ont trouvé qu'au-delà des facteurs de risque pouvant être identifiés dès l'enfance, l'exposition à des stressseurs liés à leur environnement scolaire, incluant des difficultés relationnelles avec les pairs, était déterminante dans la décision de décrocher chez près du quart des jeunes qui abandonnent l'école.

Sachant que davantage de garçons que de filles décrochent au secondaire (MEES, 2019), il est pertinent de noter que les relations d'amitié proches ont tendance à être vécues différemment selon le genre. Selon les études recensées par Rose et al. (2022), les filles semblent avoir des amitiés plus intimes : elles ont une plus forte tendance à se confier à leurs ami·e·s que les garçons et leurs amitiés sont davantage axées sur le soutien mutuel. Les filles feraient de plus grands efforts pour maintenir leurs amitiés et pour trouver un compromis ou un accommodement lorsque des conflits surgissent. Les garçons ont davantage tendance à vivre leurs amitiés à l'intérieur de groupes d'ami·e·s et à travers des activités partagées. Malgré ces différences, les filles et les garçons rapportent des niveaux semblables de satisfaction face à leurs amitiés. Ceci suggère que la qualité de la relation d'amitié peut s'exprimer différemment selon le genre et par conséquent, pourrait être associée de manière différente à d'autres aspects de l'adaptation du jeune. Ainsi, le genre devrait minimalement être contrôlé dans les analyses portant sur la motivation et le décrochage scolaire, mais aussi exploré comme un possible modérateur des liens entre ces variables.

Motivation et décrochage scolaire

Outre l'association décrite précédemment entre les problèmes sur le plan des amitiés et le décrochage scolaire, de nombreuses études ont par ailleurs établi un lien entre une faible motivation scolaire et le décrochage à l'adolescence. Par exemple, les élèves du secondaire qui ne voient pas l'intérêt ou la valeur des tâches qui leur sont proposées à l'école obtiennent un faible rendement, ce qui contribue à leur intention de décrocher (Balkis, 2018). Aussi, une recension des études effectuées dans différents pays entre 2000 et 2017 indique qu'une faible motivation est associée au risque de décrochage (Ripamonti, 2018). Enfin, les problèmes de motivation à la fin du secondaire semblent jouer un rôle proximal dans la décision de décrocher chez les jeunes

ayant vécu diverses difficultés durant leur parcours scolaire depuis l'enfance (Garnier et al., 1997).

Amitié et motivation scolaire

Considérant l'ensemble des résultats selon lesquels la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e de même que la motivation scolaire sont des prédicteurs du risque de décrochage scolaire, il semble plausible que ces deux prédicteurs soient interreliés. Plus précisément, une amitié de qualité pourrait contribuer à une meilleure motivation scolaire. En ce sens, le lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le décrochage pourrait s'expliquer par la qualité de la motivation scolaire ressentie par l'élève, par un phénomène de médiation. Sur le plan empirique, l'étude de médiation de Wentzel et al. (2004) s'avère pertinente, puisqu'elle s'est intéressée aux amitiés réciproques, qui sont souvent les amitiés les plus proches. Cette étude montre que la prosocialité d'un·e ami·e réciproque prédit l'adaptation scolaire de l'élève et que ce lien est médiatisé par des indicateurs motivationnels, soit les efforts de l'élève à apprendre et à se montrer prosocial·e. L'engagement scolaire étant un reflet visible de la motivation scolaire vécue par l'élève, il aussi est pertinent de noter que les adolescent·e·s qui vivent des relations d'amitié généralement de bonne qualité se montrent plus engagé·e·s envers l'école (Berndt, 2002).

En somme, il semble probable que de profiter d'une relation de qualité avec un·e meilleur·e ami·e à l'école pourrait influencer les élèves qui vivent certaines difficultés à prendre la décision de persévérer malgré tout. À l'inverse, l'absence d'une telle relation pourrait contribuer à diminuer la motivation envers l'école et précipiter le décrochage. L'idée que la motivation scolaire serait un médiateur pertinent à explorer est en cohérence avec la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017). Cette théorie a donc été utilisée pour guider la

présente étude.

Théorie de l'autodétermination

La motivation est la force qui pousse quelqu'un à se mettre à l'action, à diriger ses comportements vers un but. Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), une motivation de bonne qualité, à la fois saine et durable, émerge et se maintient dans un environnement social favorable. Il est attendu que la qualité de la motivation d'un élève puisse varier selon les matières scolaires, en fonction de son intérêt naturel pour les sujets abordés, de sa facilité à maîtriser les notions enseignées, ou encore de sa capacité à connecter avec l'enseignant·e ou les élèves de sa classe. Cela dit, de manière générale, des relations soutenant avec les parents, les enseignant·e·s et les pairs devraient favoriser une motivation de qualité pendant les études secondaires. Ainsi, la motivation des élèves en milieu scolaire peut se définir sur un continuum d'autodétermination, qui reflète la qualité de la motivation de l'élève. D'un côté du continuum se trouve la motivation de haute qualité, soit la motivation autonome. Celle-ci est hautement autodéterminée ; elle anime les élèves qui prennent plaisir à apprendre, à explorer et à acquérir de nouvelles connaissances, à vivre des réussites ou à se sentir absorbé·e·s par une tâche. L'élève qui est motivé·e de manière autonome peut aussi vivre une satisfaction personnelle lorsqu'il accomplit une tâche qui lui permet de se rapprocher d'un objectif extérieur choisi librement et qui lui tient à cœur.

À l'autre extrême du continuum se trouve l'amotivation, qui réfère à l'absence de motivation et d'intention d'agir. Elle s'observe chez les individus qui ne croient pas être suffisamment compétents pour atteindre un but, ont un manque d'intérêt pour la tâche ou veulent défier et s'opposer face aux demandes de l'extérieur (Ryan et Deci, 2017).

Entre les deux extrêmes se trouve la motivation contrôlée, faiblement autodéterminée et

de plus faible qualité que la motivation autonome. Dans cette situation, l'élève exécute les tâches scolaires pour des raisons externes qui ne sont pas inhérentes à la volonté individuelle, notamment pour éviter une punition ou obtenir une récompense ou encore pour éviter de se sentir coupable de ne pas les faire. En cohérence avec la théorie de l'autodétermination, une méta-analyse suggère que la motivation autonome est associée au bien-être de l'individu et à une meilleure persistance dans les tâches scolaires ou dans le parcours scolaire, notamment mesurée par un moindre risque de décrochage (Howard et al., 2021). Selon la même étude, la motivation contrôlée peut dans certains cas être associée à la persistance dans les tâches scolaires, mais est associée à un faible bien-être. L'amotivation est quant à elle associée à des conséquences scolaires négatives, comme le décrochage.

Une avancée significative dans l'étude de l'autodétermination en contexte scolaire a été réalisée par Ratelle et al. (2007), qui ont utilisé une approche centrée sur la personne permettant d'établir des profils de motivation chez les élèves du secondaire reflétant les niveaux des différents types de motivation, plutôt que d'étudier leur motivation scolaire avec un score global. Les données n'ont révélé aucun profil d'élève ne poursuivant que des buts autonomes, ce qui a ensuite été corroboré par d'autres études de profils motivationnels chez des élèves du secondaire (Petit et al., 2022 ; Xie et al., 2020). Les jeunes démontrant le meilleur fonctionnement scolaire poursuivaient inévitablement des buts contrôlés en plus de leurs buts autonomes. L'étude a toutefois fait ressortir l'importance de la présence de la motivation autonome sur la qualité du fonctionnement scolaire : à défaut de présenter un certain niveau de motivation autonome, le risque de décrochage augmente. La motivation autonome semble nécessaire, possiblement parce qu'elle compenserait les effets négatifs provoqués par les éléments du contexte scolaire qui suscitent une motivation contrôlée, comme la pression sociale et la possibilité de recevoir des

punitions lorsque l'élève ne suit pas les règles de l'école. Une relation satisfaisante avec un·e meilleur·e ami·e à l'école devrait en principe contribuer à répondre au besoin de connexion sociale stipulé par la théorie, ce qui favoriserait la motivation autonome et, par conséquent, diminuerait le risque de décrochage scolaire.

Cette étude

À notre connaissance, aucune étude n'a encore exploré la motivation scolaire comme faisant partie du processus expliquant le lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage scolaire à l'adolescence. Cette étude corrélacionnelle propose comme premier objectif de vérifier l'existence d'un lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage scolaire. De plus, une force de la présente étude est de mesurer simultanément les trois dimensions de la motivation scolaire proposées par la théorie de l'autodétermination (motivation autonome, contrôlée et amotivation), permettant ainsi d'analyser leurs relations uniques avec leurs expériences amicales, de même qu'avec le risque de décrochage. Ceci nous amène à proposer comme deuxième et principal objectif de comparer la contribution de la motivation autonome, contrôlée et de l'amotivation en tant que mécanismes expliquant le lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage scolaire chez des élèves de troisième année du secondaire. Ce moment du parcours scolaire a été choisi parce qu'il s'agit de l'année qui précède la première vague de décrochage au secondaire (MELS, 2013b). Mesurer le risque de décrochage chez des élèves qui sont encore scolarisés permet de documenter le processus psychologique vécu par ces jeunes à risque dans les mois qui précèdent leur décision de décrocher pour mieux comprendre leur expérience scolaire. Deux prédicteurs bien connus du décrochage scolaire, soit le genre et l'éducation des parents, sont intégrés comme variables de contrôle dans les analyses. Enfin, le troisième objectif est

d'explorer l'effet modérateur du genre sur l'ensemble des liens inclus dans le modèle.

Selon notre première hypothèse, une relation d'amitié de qualité vécue avec un·e meilleur·e ami·e à l'école devrait être associée négativement au risque de décrochage scolaire. Notre deuxième hypothèse propose que cette relation serait expliquée (médiatisée) par une motivation autonome élevée chez l'élève. Comme troisième hypothèse, nous proposons qu'une relation d'amitié de faible qualité sera positivement associée au risque de décrochage scolaire et que ce lien sera médiatisé par une motivation hautement contrôlée. Notre quatrième hypothèse stipule que le lien entre une amitié de faible qualité et un risque élevé de décrochage scolaire devrait également s'expliquer par l'effet médiateur de l'amotivation scolaire.

Méthode

Participant·e·s et procédure

La collecte de données s'inscrivait dans le cadre d'un projet plus vaste intitulé *L'univers social des adolescents*, approuvé par le comité d'éthique de notre établissement. L'échantillon comportait 225 élèves (67 % de filles) ayant un âge moyen de 15 ans 4 mois et provenant de deux écoles secondaires publiques francophones. Les écoles ont été ciblées à cause de leur haut niveau de défavorisation, qui constitue un facteur de risque supplémentaire au décrochage (MEES, 2020).

La langue maternelle de près de 90 % des participant·e·s était le français. L'échantillon était constitué à 67,9 % d'élèves s'identifiant au groupe caucasien, 7,1 % afro-américain, 4,5 % hispanique, 1,3 % arabe et 0,4 % asiatique. Pour 14,3 % de l'échantillon, les élèves ont choisi l'option « autre ». Enfin, 4 % des participant·e·s ont préféré ne pas révéler leur groupe ethnique. L'ensemble des élèves de la troisième année du secondaire a été invité à participer à l'étude. Puisque les participant·e·s avaient moins de 18 ans, nous avons obtenu le consentement écrit

d'un parent en plus de celui des élèves.

La passation d'un questionnaire autorapporté et hébergé sur le serveur de l'université d'attache de l'équipe de recherche a eu lieu durant une période de classe de 75 minutes au laboratoire informatique de l'école. Un numéro d'identification a été assigné à chaque élève de sorte que leur nom n'apparaissait nulle part dans le questionnaire, permettant ainsi de préserver la confidentialité des données. Un laissez-passer valide pour une entrée au cinéma a été remis aux participant·e·s. Les assistant·e·s ont expliqué aux élèves que leur participation était libre et volontaire, que leurs réponses seraient confidentielles et qu'il était en tout temps possible de cesser leur participation.

Instruments de mesure

Genre et niveau d'éducation des parents

La question portant sur le genre incluait les options « fille » et « garçon » ; les élèves pouvaient aussi ne choisir aucune de ces réponses si leur identité de genre était non-binaire ou autre. Le niveau d'éducation de chaque parent a été mesuré en demandant aux élèves de choisir parmi les options suivantes : « pas de diplôme de niveau secondaire », « diplôme de niveau secondaire », « diplôme de niveau collégial », « diplôme de niveau universitaire », ou « je ne sais pas » (codé comme une valeur manquante). Si possible, la moyenne des deux parents a servi aux analyses ; sinon, le score fourni pour un seul des parents a été utilisé.

Risque de décrochage scolaire

L'indice de risque du décrochage scolaire a été mesuré avec la Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (Janosz et al., 2007), une mesure comportant sept questions à répondre sur des échelles de type Likert. Trois sous-échelles représentant les principaux facteurs du risque de décrochage, soit le rendement, le retard et l'engagement scolaires, ont été combinées en un score

global normalisé représentant le risque de décrochage scolaire, variant entre 0 (faible risque) et 1 (risque élevé ; Archambault et Janosz, 2009). La sous-échelle « rendement » comporte deux questions portant sur les notes en français et en mathématiques selon 13 échelons (de 0 à 35 % jusqu'à 96 à 100 %). La sous-échelle « retard scolaire » comporte une question demandant à l'individu s'il a déjà doublé au moins une année scolaire. Quatre choix de réponse sont présentés, allant de « non » à « oui, trois années ou plus ». La sous-échelle « engagement scolaire » comporte quatre questions auxquelles l'adolescent·e doit choisir une option parmi les cinq proposées. Par exemple, à la question « Jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ? », les ancrages allaient de « ça ne me dérange pas, je ne veux pas terminer le secondaire » à « je veux terminer l'université ». Les scores obtenus aux trois sous-échelles sont combinés en utilisant une formule calculant la probabilité de décrochage fournie par Janosz et al. (2007)¹.

Qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e

La qualité de la relation d'amitié a été mesurée à partir d'une traduction française du McGill Friendship Questionnaire–Friend's Functions (MFQ-FF ; Mendelson et Aboud, 1999), réalisée par Baril et al. (2007). Nous avons demandé aux participant·e·s d'écrire le nom de sa ou son meilleur·e ami·e parmi les élèves de son niveau scolaire, à son école. Les adolescent·e·s recevaient l'instruction de penser à cette personne en particulier en remplissant le questionnaire. L'échelle comporte 48 questions divisées en six sous-échelles qui représentent les fonctions de l'amitié (camaraderie, aide, intimité, confiance, sentiment d'acceptation, sécurité affective). La moyenne de toutes les sous-échelles a été utilisée ; celle-ci avait un indice de cohérence interne

¹ Probabilité de décrochage = $\exp(\text{score de rendement} + \text{score d'engagement} + \text{score de retard}) + \text{constante du modèle de prédiction} / (1 + \exp(\text{score de rendement} + \text{score d'engagement} + \text{score de retard}) + \text{constante du modèle de prédiction})$. Dans cette équation, les scores des sous-échelles sont pondérés par les coefficients de régression indiqués par les auteurs de l'instrument.

de $\alpha = 0,97$. Tous les énoncés commençaient avec une ligne sur laquelle l'élève devait imaginer le nom de son ami·e, par exemple, « _____ est quelqu'un avec qui je peux partager des choses intimes ». Les options de réponse étaient présentées sous forme d'échelle de type Likert, demandant à l'élève d'indiquer la fréquence des énoncés, de 1 « ne se produit jamais » à 4 « se produit souvent ».

Motivation scolaire

La motivation scolaire autonome, contrôlée ainsi que l'amotivation ont été mesurées à partir de l'Échelle de motivation en éducation (Vallerand et al., 1989). La sous-échelle de motivation autonome comportait 16 questions ($\alpha = 0,93$), incluant des questions comme « Je vais à l'école pour le plaisir d'en savoir plus sur les matières qui m'attirent », ou encore « Je vais à l'école parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime ». La sous-échelle de motivation contrôlée comptait huit questions ($\alpha = 0,77$) regroupant des énoncés comme « Je vais à l'école pour avoir un meilleur salaire plus tard », ou encore « Je vais à l'école parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études ». La sous-échelle d'amotivation présentait 4 questions ($\alpha = 0,86$), par exemple « Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal ». Pour chacun des énoncés, l'élève devait indiquer son degré d'accord sur une échelle de type Likert allant de 1 « fortement en désaccord » à 4 « tout à fait d'accord ». Pour chacune des trois sous-échelles, une moyenne des items a été calculée.

Stratégie analytique

Nous avons effectué des analyses descriptives et des corrélations sur toutes les variables à l'étude. Ensuite, nous avons testé le modèle de médiation avec le logiciel d'équations structurelles *MPlus* version 8, choisi notamment en raison du traitement efficace des données

manquantes avec la technique d'estimation du maximum de vraisemblance (*Full Information Maximum Likelihood*). Grâce à cet estimateur, nous avons inclus les élèves dont certaines données étaient manquantes et le logiciel a pu ajuster les paramètres estimés dans le modèle en fonction des patrons de données manquantes. Ce logiciel permet aussi de vérifier les effets médiateurs en utilisant les intervalles de confiance à 95 % créés par la méthode de rééchantillonnage (*bootstrap*, 10 000 itérations). Enfin, un test de modération du modèle par le genre a été effectué avec la stratégie d'analyse multigroupes afin de vérifier si l'ensemble des liens du modèle est généralisable aux garçons et aux filles.

Pour vérifier les indices de vraisemblance du modèle (Caron, 2019), nous avons utilisé le khi-carré du modèle, l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (*root mean square error of approximation* ; RMSEA), l'indice comparatif d'ajustement (*comparative fit index* ; CFI), l'indice de Tucker Lewis (*Tucker Lewis index* ; TLI) et la racine carrée moyenne d'erreur (*standardized root mean square residual* ; SRMR). Selon les recommandations de Kline (2016), une valeur de khi-carré non significative représente un bon indice de vraisemblance du modèle et nous avons utilisé les points de coupure suivants pour vérifier son adéquation : CFI > 0,95 ; TLI > 0,95 ; RMSEA < 0,05 ; SRMR < 0,08.

Un test de puissance statistique (Faul et al., 2009) révèle que l'échantillon de 225 élèves était suffisant pour atteindre une puissance de 99 % pour une variance expliquée de $\rho^2 = 0,20$ pour un modèle à six prédicteurs, avec une valeur $p < 0,05$. Pour les analyses multigroupes, le genre doit être retiré de l'analyse ; nous avons donc effectué un test de puissance statistique pour un modèle à cinq prédicteurs. Les autres paramètres étant les mêmes que pour l'analyse principale, la puissance était de 83 % pour le sous-groupe des garçons ($n = 74$) et est demeurée à 99 % pour le sous-groupe des filles ($n = 151$).

Résultats

Analyses préliminaires

La partie gauche du tableau 1 montre les moyennes et les écarts-types de toutes les variables continues pour l'échantillon total utilisé pour le modèle de médiation, ainsi que pour les garçons et les filles séparément. Les résultats des tests *t* sur chaque variable ont permis de comparer les différences de moyennes entre les genres qui se sont avérées significatives pour toutes les variables, sauf pour le niveau d'éducation des parents.

Toutes les variables à l'étude respectaient les critères de normalité, les indices d'asymétrie et d'aplatissement variant entre 1 et -1 (Field, 2013), à l'exception de la variable amotivation, qui avait un niveau initial d'asymétrie de 1,8 et d'aplatissement de 3,53. Une transformation logarithmique en base 10 a été appliquée. Le tableau 1 présente la variable transformée. La moyenne de l'échantillon pour l'amotivation avant la transformation était de 1,47, avec un écart-type de 0,64. Le tableau présente aussi le pourcentage de données manquantes pour chaque variable.

Analyses principales

Corrélations

Des corrélations bivariées de Pearson ont été effectuées sur les différentes variables et sont illustrées dans la partie droite du tableau 1. Celles-ci correspondent en général aux relations attendues entre les variables à l'étude. Conformément au premier objectif, la corrélation négative entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage scolaire prédite par la première hypothèse s'est avérée. Toutefois, une corrélation positive inattendue a émergé entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation contrôlée ; nous attendions un lien négatif entre ces variables.

Test du modèle initial et ajustements

Le modèle initial incluait tous les liens illustrés dans la figure 1, sauf celui qui relie « Éducation des parents » et « Motivation autonome ». En effet, bien que des valeurs acceptables aient été obtenues pour le CFI (0,96) et le SRMR (0,06), les autres indices de vraisemblance suggéraient qu'une amélioration du modèle était requise. Notamment, la valeur du khi-carré était significative $\chi^2 (8) = 22,22$ $p < 0,01$; celle du RMSEA était de 0,09 et celle du TLI égalait 0,89. Nous avons donc inspecté les indices de modification et sur cette base, nous avons ajouté un lien direct du niveau d'éducation des parents vers la motivation scolaire autonome. Ce changement a permis d'obtenir des indices de vraisemblance satisfaisants : $\chi^2 (7) = 11,05$, $p = 0,13$; RMSEA = 0,05 ; CFI= 0,99 ; TLI= 0,96 ; SRMR = 0,05. La différence du khi-carré entre le modèle initial et le modèle final est de $\chi^2 (1) = 11,17$, $p < 0,01$. Ainsi, l'ajout du lien entre le niveau d'éducation des parents et la motivation autonome améliore significativement la vraisemblance du modèle. Le modèle final est présenté à la figure 1. Nous avons conservé les liens non significatifs dans le modèle final, qui sont représentés par des lignes pointillées. Les coefficients présentés correspondent aux valeurs standardisées.

Tests de médiation

Les résultats basés sur les coefficients standardisés montrent un lien indirect significatif de la qualité de l'amitié vers le risque de décrochage en passant par la motivation autonome ($b = -0,12$, IC à 95 % de $-0,19$ à $-0,04$). Conformément au deuxième objectif, ce résultat corrobore l'hypothèse d'un premier effet médiateur, puisqu'une amitié de bonne qualité est associée à une motivation autonome élevée, qui prédit à son tour un faible risque de décrochage scolaire. Un deuxième lien indirect significatif montre qu'une amitié de bonne qualité prédit une motivation contrôlée élevée, qui à son tour prédit un risque élevé de décrochage scolaire ($b = 0,06$, IC à 95 %

de 0,01 à 0,10). Finalement, les résultats suggèrent un lien indirect marginalement significatif, en passant par l'amotivation scolaire ($b = -0,06$, IC à 90 % de $-0,12$ à $-0,01$), indiquant qu'une amitié de bonne qualité semble protéger l'élève contre l'expérience de l'amotivation, celle-ci étant associée à un risque élevé de décrochage scolaire.

Comparaison de modèle selon le genre

Nous avons ensuite effectué une analyse multigroupe pour vérifier si globalement le genre pouvait modérer l'ensemble du modèle de médiation présenté, nous permettant ainsi de voir si l'ensemble du modèle était généralisable aux garçons et aux filles. Nous avons d'abord retiré la variable « genre » du modèle précédent, puis nous avons estimé un modèle dans lequel l'ensemble des coefficients pouvaient différer librement entre les deux groupes, lequel a révélé les indices d'ajustement suivants : $\chi^2 (4) = 6,51$, $p = 0,16$; RMSEA = 0,08 ; CFI= 0,99 ; TLI= 0,93 ; SRMR = 0,04. Puis, nous avons estimé un autre modèle dans lequel les coefficients étaient contraints à égalité entre les deux groupes : $\chi^2 (13) = 13,81$, $p = 0,39$; RMSEA = 0,02 ; CFI= 1,00 ; TLI= 0,99 ; SRMR = 0,05. La différence entre les deux modèles s'est révélée non significative, $\chi^2 (9) = 7,30$, $p = 0,61$. Ceci suggère que globalement, le patron d'associations entre les variables du modèle n'est pas modéré par le genre et que le second modèle peut être retenu. Ainsi, même si le niveau moyen des variables à l'étude diffère entre les filles et les garçons (voir le tableau 1), les liens entre les variables sont essentiellement les mêmes pour les deux genres.

Discussion

Le premier objectif de cette étude était de vérifier l'existence d'un lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage scolaire. Le deuxième était d'examiner le rôle des processus motivationnels, incluant la motivation autonome, contrôlée et l'amotivation, comme médiateurs du lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e

à l'école et le risque de décrochage scolaire en troisième année du secondaire. Le troisième objectif était de vérifier si les résultats sont généralisables aux garçons et aux filles. Nos résultats montrent que le lien entre la qualité de l'amitié et le risque de décrochage est avéré, corroborant ainsi notre première hypothèse. De plus, trois processus motivationnels distincts s'expriment et semblent avoir des relations différentes avec le risque de décrochage scolaire, conformément à nos hypothèses de médiation. En effet, notre modèle révèle qu'une amitié de qualité prédit une motivation hautement autodéterminée (autonome), qui à son tour est associée à un faible risque de décrochage. De manière inattendue, une amitié de qualité prédit également un niveau élevé de motivation contrôlée ; cela dit, ce type de motivation est associé à un risque élevé de décrochage, comme prévu. Enfin, une amitié de faible qualité prédit l'amotivation de l'élève, qui à son tour est associée à un risque élevé de décrochage, comme attendu. Précisons toutefois que l'effet médiateur associé à l'amotivation est marginalement significatif ($p < 0,10$) et que la taille des trois effets indirects (médiateurs) est relativement modeste, avec des coefficients standardisés variant de 0,06 à 0,12. Les liens entre les variables du modèle sont généralisables aux deux genres. Dans l'ensemble, ces résultats appuient les principes de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) qui ont guidé nos hypothèses.

Association entre la qualité de l'amitié et le risque de décrochage

Bien qu'une corrélation bivariée négative ait été observée entre une qualité élevée de la relation d'amitié et un faible risque de décrochage scolaire, cet effet direct (résiduel) est devenu non significatif lorsqu'il a été intégré au modèle de médiation. La disparition de ce lien valide nos choix de médiateurs utilisés dans ce modèle. En effet, ce phénomène de médiation complète montre qu'ensemble, les trois types de motivation sont en mesure d'expliquer le lien préalablement observé entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de

décrochage. Par ailleurs, malgré cette médiation complète, on ne peut exclure la possibilité que d'autres expériences ou événements puissent influencer la qualité de la motivation vécue par les élèves du secondaire et, ultimement, leur risque de décrochage scolaire.

Effet médiateur de la motivation autonome

L'effet indirect de la motivation autonome était tout à fait congruent à ce que l'on attendait. Ainsi, on peut supposer qu'un·e élève ayant une relation de bonne qualité avec sa ou son meilleur·e ami·e à l'école soit enthousiaste à l'idée d'aller en classe et de discuter avec cette personne de sujets scolaires qui les intéressent toutes les deux ou d'inviter cet·te ami·e à la maison pour travailler ensemble sur un projet scolaire qui les emballent. Les deux élèves peuvent aussi discuter de leurs projets d'avenir et renforcer leur perception partagée de l'importance de faire des efforts à l'école pour avoir accès au programme d'études postsecondaires leur permettant d'atteindre leurs buts professionnels. Dans ce cas de figure, la qualité de l'amitié contribue à nourrir la motivation autonome et, indirectement, la persévérance scolaire de ces élèves. Toutefois, rappelons que selon les études de Ratelle et al. (2007), Xie et al. (2020) et Petit (2022), les élèves du secondaire ne sont pratiquement jamais animés uniquement par une motivation autonome et certaines tâches sont accomplies dans le contexte d'une motivation contrôlée. Il est donc pertinent de comprendre comment la relation avec un·e meilleur·e ami·e contribue à ce type de motivation.

Effets médiateurs de la motivation contrôlée

Comme prévu, nous avons observé un effet médiateur significatif entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire en passant par la motivation contrôlée de l'adolescent·e. Alors que les corrélations bivariées montraient une association négative inattendue entre la motivation contrôlée et le risque de décrochage scolaire, notre modèle

d'équation structurelle montre plutôt une association positive entre ces deux variables, comme nous l'avions prévu sur la base de la théorie de l'autodétermination. Nous attribuons cette différence au meilleur contrôle statistique obtenu lorsque nous modélisons simultanément l'effet de la motivation autonome et contrôlée. La forte corrélation entre la motivation autonome et contrôlée expliquerait le changement de direction de ce lien lorsque tous les types de motivation sont inclus dans le modèle. Autrement dit, l'association négative entre la motivation contrôlée et le risque de décrochage observée en analyse bivariée semble majoritairement attribuable à la variance commune entre la motivation autonome et la motivation contrôlée. Ainsi, en l'absence de motivation autonome, la motivation contrôlée peut jusqu'à un certain point contribuer à réduire le risque de décrochage, mais une motivation de faible qualité est peu efficace à long terme et des efforts doivent être faits pour promouvoir l'autodétermination des jeunes ayant une forte motivation contrôlée.

D'emblée, le lien positif entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et les deux types de motivation scolaire (autonome et contrôlée) peut paraître contre-intuitif. Toutefois, ces résultats peuvent s'expliquer lorsque l'on considère que plusieurs types de motivation peuvent co-exister et que celles-ci dépendent des raisons qu'a l'élève pour s'engager dans ses tâches et activités scolaires. Il est possible qu'un·e élève soit motivé·e de manière autonome pour certains cours (ex. : en éducation physique pour quelqu'un qui a un intérêt naturel pour les sports), mais que pour d'autres matières (ex. : mathématiques), une motivation contrôlée soit à l'œuvre (ex. : obtenir la note de passage pour éviter une reprise). Aussi, bien qu'il soit possible qu'une relation d'amitié à l'école contribue à nourrir la motivation autonome de l'élève, une relation de bonne qualité peut aussi exister avec un·e ami·e qui présente peu d'autodétermination et peu d'intérêt envers les apprentissages scolaires.

Ainsi, un·e élève peut avoir envie d'aller à l'école pour passer du temps avec un·e meilleur·e ami·e qui ne valorise pas l'école et ne montre pas d'intérêt pour les travaux scolaires proposés. Comme décrit par Kandel (1978) dans sa définition du processus de sélection en amitié, les adolescent·e·s cherchent habituellement à trouver un·e meilleur·e ami·e qui présente un profil similaire au leur. Un·e jeune qui vit davantage de motivation contrôlée qu'autonome en contexte scolaire (ex. : qui étudie pour éviter de se faire punir par ses parents à la suite d'un échec) serait donc susceptible de choisir un·e meilleur·e ami·e qui lui ressemble pour trouver un soutien affectif, se sentir compris, et ainsi compenser la détresse psychologique que peut engendrer le manque d'autodétermination. Cette relation, bien que réconfortante sur le plan affectif, pourrait présenter un risque en contribuant à une motivation scolaire contrôlée si l'élève fréquente l'école principalement pour voir ses ami·e·s (et non par motivation autonome envers ses études). Par le biais de discussions et de ses comportements, un·e meilleur·e ami·e pourrait contribuer à renforcer une perception négative de l'école et faire diminuer le niveau d'autodétermination de l'élève en contexte scolaire. Ces propositions font écho aux écrits d'Hartup (1996) qui suggèrent que la qualité de l'amitié peut avoir des impacts tant positifs que négatifs sur le développement des adolescent·e·s, selon les caractéristiques des ami·e·s.

Effet médiateur de l'amotivation

La dimension de l'amotivation a joué exactement le rôle prévu dans l'étude, à l'exception du fait que son effet médiateur n'ait été que marginalement significatif. Comme suggéré par la théorie de l'autodétermination, une relation de faible qualité avec un·e meilleur·e ami·e était associée à un risque élevé de ne voir aucune raison de rester à l'école et donc, d'être à haut risque de décrochage scolaire. Il est possible que les élèves qui ne pensent pas avoir leur place à l'école fassent peu d'efforts pour développer une amitié de qualité en milieu scolaire. Notre devis

corrélational à un temps de mesure ne nous permet pas de déterminer si l'amotivation de l'élève arrive avant son désinvestissement amical. Toutefois, en cohérence avec nos résultats, une augmentation de l'amotivation serait une conséquence attendue d'un manque d'appartenance sociale en milieu scolaire selon la théorie de l'autodétermination.

Variables sociodémographiques

Quelques résultats secondaires en lien avec les variables de contrôle méritent notre attention. Comme prédit, le niveau d'éducation des parents était associé négativement au risque de décrochage scolaire de l'élève. Qui plus est, nos résultats ont révélé une association positive entre le niveau d'éducation des parents et la motivation autonome de l'élève. Bien que nous n'ayons pas prédit ce lien en premier lieu, cette relation rejoint les idées proposées dans l'étude d'Ermisch (2008), selon laquelle le statut socioéconomique des parents a une incidence sur le développement intellectuel, cognitif et comportemental de leur enfant, notamment par leur style parental et les activités éducatives qu'ils proposeront dès la petite enfance. Les parents issus de milieux socioéconomiques favorisés pourraient ainsi, par les activités qu'ils proposent, transmettre à leurs enfants l'intérêt et la curiosité envers les apprentissages et donc, un niveau de motivation autonome plus élevé que leurs pairs issus d'un milieu désavantagé sur le plan socioéconomique.

Enfin, le genre de l'élève était associé à la qualité de la relation d'amitié. Ce résultat rejoint l'idée proposée par Rose et al. (2022) selon laquelle les filles accordent plus d'importance à l'intimité et au soutien mutuel dans leurs relations amicales. Ces aspects ont été mesurés dans notre questionnaire, ce qui pourrait expliquer le score de qualité de la relation d'amitié en moyenne plus élevé chez les filles. Aussi, même si les analyses préliminaires indiquaient un plus grand risque de décrochage scolaire chez les garçons que chez les filles, le genre n'était plus

associé au risque de décrochage scolaire après avoir pris en compte les autres variables du modèle. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le risque de décrochage scolaire est en grande partie associé au style de motivation de l'élève qui, toujours selon les analyses préliminaires, diffère selon le genre des élèves. Nos analyses multigroupes n'ont toutefois pas détecté de différence dans la manière dont les variables du modèle sont associées les unes aux autres chez les garçons et chez les filles. Ceci suggère que les dynamiques psychologiques prédites selon la théorie de l'autodétermination sont généralisables aux individus des deux genres.

Forces, faiblesses et avenues de recherches futures

Ce projet contribue de manière importante à la recherche s'intéressant à la relation entre les relations d'amitié et l'adaptation en milieu scolaire en intégrant la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) et en examinant séparément le rôle des trois types de motivation (autonome, contrôlée et amotivation) comme médiateurs. Ce modèle a permis une compréhension plus pointue des processus à l'œuvre que ne le font les études utilisant un score global de motivation, en montrant qu'un processus motivationnel complexe est en jeu lorsqu'un élève prend la décision de décrocher. Par ailleurs, notre échantillon d'adolescent·e·s issu·e·s d'écoles défavorisées nous a permis d'étudier des jeunes particulièrement susceptibles de décrocher, ce qui nous aide à comprendre et éventuellement à intervenir sur les processus sociaux qui viennent en amont du décrochage chez des populations hautement concernées. Aussi, nos analyses nous ont permis de gérer efficacement les données manquantes grâce à la technique du maximum de vraisemblance avec information complète (Enders, 2010), nous permettant d'avoir accès à un maximum d'informations de la part des participant·e·s et d'éviter les biais propres à d'autres méthodes (ex. : suppression de données), où les élèves plus à risque sont les plus susceptibles d'être exclus.

Quelques limites doivent toutefois être prises en considération. D'abord, les conclusions tirées des effets médiateurs significatifs doivent être tempérées à la lumière du devis corrélationnel à un temps de mesure que nous avons utilisé. La corroboration de certaines de nos hypothèses devrait être vue comme un premier pas dans la compréhension des mécanismes psychologiques à l'étude et constituer une inspiration pour de futures études basées sur un devis longitudinal. Spécifiquement, nous suggérons un devis longitudinal à trois temps de mesures pour permettre de contrôler le niveau de base des variables médiatrices ainsi que de la variable dépendante et ainsi renforcer le test de médiation. Un tel devis offrirait un test plus fiable de la direction des liens proposés par rapport à ce que nous avons pu faire dans cette étude. De plus, nous recommandons que ces temps de mesure soient échelonnés sur une même année scolaire afin de tenir compte de la progression naturelle de la relation d'amitié tout au long de l'étude et diminuer les risques que la qualité de la relation soit affectée par des facteurs n'ayant pas de lien direct avec les interactions entre les ami·e·s (ex. : perte de contact si les élèves se retrouvent dans des classes différentes après une transition vers le prochain niveau scolaire). Idéalement, un devis longitudinal à mesures répétées devrait être mis en place, permettant ainsi de vérifier si des liens bidirectionnels peuvent se produire — par exemple, la motivation scolaire de l'élève ou même son intention de décrocher pourraient influencer la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e à l'école.

Le fait que toutes les variables à l'étude soient basées sur des mesures autorévélees est une autre limite. Le point de vue de l'ami·e sur la qualité de la relation ou même celui d'une tierce partie permettrait une mesure plus juste, surtout si les points de vue de diverses sources étaient combinés en une seule variable latente. De plus, nous suggérons que de futures recherches intègrent certaines dimensions négatives de la relation d'amitié, comme une mesure de conflit

interpersonnel ou des manifestations de jalousie, permettant ainsi de mieux comprendre quels aspects de la relation sont reliés à la motivation autonome, contrôlée ou à l'amotivation. Par ailleurs, il serait pertinent de vérifier si les effets médiateurs que nous avons découverts avec notre mesure de risque de décrochage se confirment avec une mesure de décrochage réel.

Enfin, la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e à elle seule ne représente qu'une partie des expériences vécues avec les pairs à l'école. Par exemple, il serait pertinent de vérifier si les niveaux de motivation autonome, de motivation contrôlée et d'amotivation d'un·e meilleur·e ami·e pourraient influencer la motivation scolaire des élèves. De futures études devraient aussi intégrer des variables telles que l'appartenance à un groupe d'ami·e·s et le niveau d'acceptation dans le groupe de pairs en général dans un modèle semblable à celui présenté dans cette étude. Il serait aussi pertinent de vérifier si la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e ou encore la motivation de cet·te ami·e pourrait modérer (plutôt que médiatiser) le lien entre la qualité de la motivation scolaire et le risque de décrochage. Aussi, la contribution des relations avec d'autres personnes significatives dans l'entourage des jeunes, comme les enseignant·e·s ou les parents, pourrait être comparée à celle des pairs dans le cadre d'une étude à plus grande échelle. Finalement, une mesure plus complète du contexte socioéconomique dans lequel les élèves évoluent, incluant notamment le type d'emploi et le revenu des parents, pourrait offrir un portrait plus détaillé des circonstances environnementales affectant la motivation des élèves du secondaire et influencer leur décision de décrocher.

Implications pratiques

Plusieurs écoles soutiennent déjà activement la motivation autonome des élèves en leur offrant des choix de cours, d'activités parascolaires et autres. Nous souhaitons que cette étude sensibilise les directions et les enseignant·e·s à la possibilité d'aller plus loin dans leurs efforts de

développer une motivation saine chez les élèves en favorisant un environnement qui promeut des relations d'amitié de qualité entre les élèves. Par exemple, implanter des travaux scolaires qui requièrent des interactions coopératives pourrait aider à réduire la compétition entre camarades de classe. Les opportunités de travail d'équipe dans lesquelles les élèves peuvent choisir leurs partenaires et faire preuve d'autonomie (ex. : choisir le sujet ou la modalité — travail écrit, vidéo, balado, infographie) pourraient stimuler leur autodétermination, avec des conséquences positives sur le rendement, la santé mentale et la persévérance scolaire (Deci et al., 2006). En ce sens, il est important de garder en tête que l'amitié n'est pas un type de relation exclusive, de sorte que les bienfaits d'une amitié de qualité avec un·e meilleur·e ami·e sont susceptibles d'être multipliés chez les élèves qui sont en mesure de développer plusieurs amitiés de qualité à l'école. Enfin, notre étude suggère qu'il est prioritaire de vérifier auprès des élèves socialement isolés si cette situation semble entraîner un déficit sur le plan de la motivation autonome et, au besoin, d'offrir du soutien aux élèves ayant des difficultés interpersonnelles avec leurs pairs et qui semblent incapables de développer au moins une amitié de qualité à l'école. De telles interventions pourraient viser le développement des habiletés sociales pour favoriser l'établissement d'amitiés de qualité, tout en favorisant d'autres mécanismes susceptibles de soutenir la motivation autonome de l'élève. Par exemple, un programme de mentorat pourrait aider ces élèves à établir une relation de qualité avec un adulte significatif. Aussi, diriger ces élèves vers des activités parascolaires en lien avec leurs champs d'intérêt pourrait favoriser leur motivation autonome en milieu scolaire. Ces initiatives pourraient ainsi soutenir leur persévérance tout autant que celles visant à remédier à des troubles d'apprentissages ou autres difficultés avec certaines matières scolaires.

Conclusion

Nos résultats corroborent les effets médiateurs de divers types de motivation pour expliquer le lien entre la qualité de la relation avec un·e meilleur·e ami·e et le risque de décrochage. Cette étude met ainsi en lumière le rôle crucial de cet aspect du contexte social dans le processus menant vers cette issue. Des études antérieures avaient déjà trouvé des liens entre les variables étudiées ici, mais la présente étude a innové en y intégrant conjointement les trois processus motivationnels décrits dans la théorie de l'autodétermination, permettant ainsi de vérifier l'effet médiateur propre à chacun. Alors que cette théorie insiste sur l'impact des relations avec les adultes (parents, enseignant·e·s), nos résultats montrent l'importance d'intégrer le rôle des pairs et en particulier celui des meilleur·e·s ami·e·s à nos réflexions théoriques. Sachant que les adolescent·e·s investissent intensément leurs amitiés, la présente étude montre qu'il est possible de mettre à profit cette inclination naturelle pour stimuler l'autodétermination des élèves et diminuer le risque de décrochage au secondaire.

Références

- Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I., et Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of Adolescence*, 76(1), 55–64.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.012>
- Archambault, I., et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 187-191. <https://doi.org/10.1037/a0015261>
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: The mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257–270. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1460258>
- Baril, H., Julien, D., Chartrand, É., Dubé, M., Pelland, M.-È., et D'Amico, É. (2007). Lien entre la qualité des relations familiales et sociales à l'adolescence et à l'âge adulte. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 32–45.
<https://doi.org/10.1037/cjbs2007003>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Caron, P. O. (2019). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'Université du Québec.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., et Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471–484.
<https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Chan, A., et Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in

- early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 578–602.
- Chow, A., et Guppy, N. (2021). Intergenerational educational mobility over the past century in Canada. *Canadian Review of Sociology*, 58(3), 372-398.
<https://doi.org/10.1111/cars.12348>
- Crevier, M. G., Poulin, F., et Boislard P., M.-A. (2012). Continuité entre les relations parentales et amicales à l'adolescence et les relations amoureuses à l'âge adulte émergent. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 222–230.
<https://doi.org/10.1037/a0026999>
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., et Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 313–327.
<https://doi.org/10.1177/0146167205282148>
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89(2), 107–122. <https://doi.org/10.1111/cdev.12792>
- Ellenbogen, S., et Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: A comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, 20(4), 355–367.
<https://doi.org/10.1006/jado.1997.0092>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford.
- Ermisch, J. (2008). Origins of social immobility and inequality: Parenting and early child development. *National Institute Economic Review*, 205(1), 62–71.
<http://dx.doi.org/10.1177/0027950108096589>

- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., et Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41*(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics with SPSS* (5e éd.). Sage.
- Flynn, H. K., Felmlee, D. H., & Conger, R. D. (2017). The social context of adolescent friendships: Parents, peers, and romantic partners. *Youth & Society, 49*(5), 679–705. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559900>
- Garnier, H. E., Stein, J. A., et Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395–419. <https://doi.org/10.3102/00028312034002395>
- Gouvernement du Canada (2019). Tableau A.2.1 Taux d’obtention du diplôme d’études secondaires, utilisant la méthode de la « vraie-cohorte », selon le genre, Canada, provinces et territoires, 2013-2014 à 2016-2017. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2019001/tbl/tbla2.1-fra.htm>
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., et Lévesque, J. (2007). *Trousse d’évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)*. Manuel d’utilisation. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Kandel, D. B. (1978). Similarity in real-life adolescent friendship pairs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(3), 306–312. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.3.306>
- Keefe, K., et Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110–129. <https://doi.org/10.1177/0272431696016001007>
- Kilday, J. E., et Ryan, A. M. (2019). Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 163–174. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.006>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4e éd.). Guilford.
- Ma, J., Pender, M., et Welch, M. (2019). Education pays 2019: The benefits of higher education for individuals and society. *College Board*. <https://www.hollandcsd.org/cms/lib/NY19000531/Centricity/Domain/77/education-pays-2019-full-report.pdf>
- Martin, A. J., et Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Matejevic, M., Jovanovic, D., et Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 288–293. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.158>
- Mendelson, M. J., et Aboud, F. E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 130–132. <https://doi.org/10.1037/h0087080>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2019). *Taux de sorties sans*

diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes.

Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/

[PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_2016-2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_2016-2017.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2020). Indices de défavorisation (2015-2016). Gouvernement du Québec.

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013a). Des conditions pour mieux réussir ! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/PlanActionEHDAA.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013b). Contrer le décrochage à la fin du secondaire. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/contrer_decrochage_fr.pdf

Petit, M.-P., Véronneau, M.-H. & Mathys, C. (2022). A cross-national comparison of school motivation profiles among Canadian and Belgian adolescents: The role of parenting practices and youth's mental health. *Current Psychology*. Prépublication.

<https://doi.org/10.1007/s12144-022-02867-9>

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., et Senécal, C. (2007). Autonomous,

- controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: A review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3(3), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Rose, A. J., Borowski, S. K., Spiekerman, A., et Smith, R. L. (2022). Children’s friendships. Dans P. K. Smith, et C. H. Hart (Dir.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (3e éd., p. 487–502). Wiley.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford.
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., et Van Boekel, M. (2020). Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students’ motivation: A mixed methods study. *Journal of Early Adolescence*, 40(4), 499–536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>
- South, S. J., Haynie, D. L., et Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36(1), 68–94. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.10.001>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l’échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., et Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>

Wubbels, T., et Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

Xie, K., Vongkulluksn, V., Lu, L., et Cheng, S. L. (2020). A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 62, Article 101877.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101877>

Tableau 1*Statistiques descriptives des variables à l'étude et corrélations entre les variables*

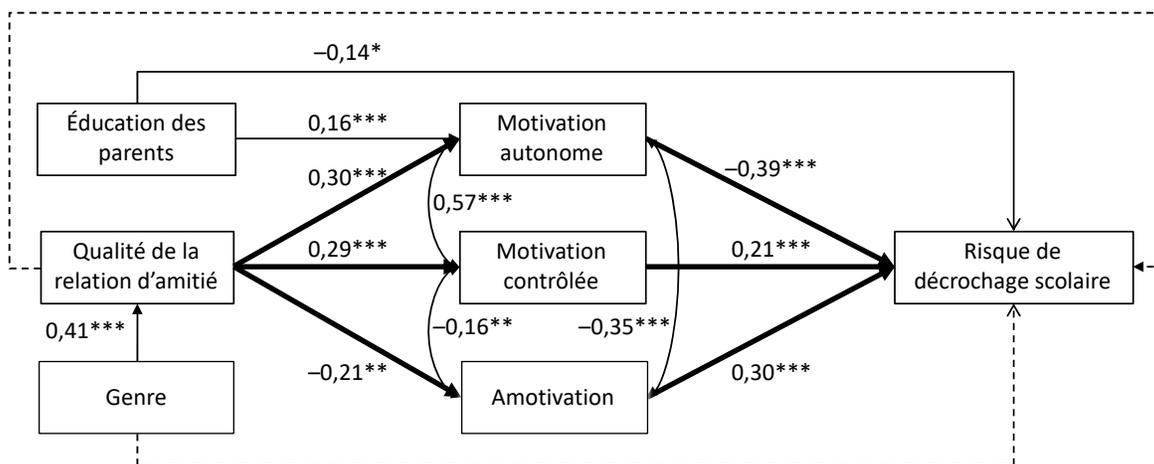
Mesure	Échantillon total				Garçons		Filles		Test t	% manquant	Corrélations					
	M	ET	Asymé- trie	Aplatis- sment	M	ET	M	ET			1.	2.	3.	4.	5.	
1. Qualité de l'amitié	3,38	0,52	-0,9	0,46	3,08	0,6	3,5	0,4	-5,56***	6,2	-					
2. Motivation autonome	3,18	0,49	-0,49	-0,17	3,05	0,47	3,25	0,49	-2,93**	2,2	0,30***	-				
3. Motivation contrôlée	3,29	0,53	-0,47	-0,68	3,17	0,5	3,34	0,54	-2,24*	1,8	0,27***	0,67***	-			
4. Amotivation	0,14	0,16	0,97	0,13	0,19	0,17	0,11	0,14	3,40**	1,8	-0,21**	-0,43***	-0,22**	-		
5. Indice de prédiction du décrochage	0,33	0,26	0,73	-0,53	0,4	0,27	0,29	0,25	2,79**	3,1	-0,17*	-0,42***	-0,14*	0,44***	-	
6. Éducation des parents	2,65	0,91	-0,04	-1,07	2,64	0,91	2,67	0,91	-0,3	7,6	0,13	0,24***	0,08	-0,08	-0,23**	

Note. La variable d'amotivation a été transformée avant l'analyse. Le pourcentage de données manquantes pour le genre est de 2,2 %.

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

Figure 1

Modèle statistique



Note. Les lignes pointillées représentent des liens estimés dans le modèle, mais non significatifs.

Les coefficients présentés sont standardisés. Indices de vraisemblance : $\chi^2(7) = 11,05$, $p = 0,13$;

RMSEA = 0,05 ; CFI = 0,99 ; TLI = 0,96 ; SRMR = 0,05. Le genre des participant·e·s est codé

ainsi : 0 = garçon et 1 = fille.

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