

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

AMITIÉ DE QUALITÉ ET RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU  
SECONDAIRE : EFFET MÉDIATEUR DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

SOPHIE-CAROLINE TREMPE

MAI 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai doctoral m'a demandé effort et persévérance durant plusieurs années. Sans l'appui et la collaboration de mon entourage, l'achèvement de ce projet n'aurait pas été possible.

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice Marie-Hélène Véronneau, qui a cru en moi dès le début et sur qui j'ai pu compter durant nos longues années de collaboration. Merci pour tes nombreux conseils toujours constructifs, pour ta présence constante et ton encadrement.

Merci également à mes collègues et amis du Laboratoire LÉPSIS, Marie-Pier Dupré, Rhéa Marshall-Denton, Marie-Claire Vaillancourt, Alexandra Olivera-Paiva, Olivier Gaudet, Florence Tsakpinoglou et Vanessa Luong pour votre écoute et votre soutien tout au long du doctorat. Vous côtoyer au quotidien et travailler avec vous restera parmi les plus beaux souvenirs de mes études.

Sur une note personnelle, je tiens à remercier mes précieuses amies Katherine, Cloé, Émilie, Vanessa, Anne, Stéphanie et Jessica, qui ont été mes confidentes et qui m'ont aidée à passer au travers chacune des étapes de mes études.

Merci également à mes parents pour votre amour et votre soutien inconditionnel. Vous avez toujours cru en moi et m'avez permis de croire que tout est possible. Merci à mon frère Simon, mes sœurs Marie-Hélène et Martine ainsi qu'à toute notre grande famille pour vos encouragements.

Finalement, merci à mon amoureux Emmanuel de m'avoir soutenue quotidiennement jusqu'à la fin et d'avoir su trouver les bons mots pour me motiver. Merci pour tes bons conseils et pour ton amour.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I CONTEXTE THÉORIQUE.....	4
1.1 Le décrochage scolaire.....	4
1.1.1 Conséquences du décrochage scolaire.....	5
1.1.2 Aperçu des facteurs de risque et de protection du décrochage scolaire: principaux facteurs individuels et contextuels.....	6
1.2 Les relations d'amitié à l'adolescence.....	9
1.2.1 Influence des pairs à l'adolescence: modèle de Hartup.....	10
1.2.2 Qualité de la relation d'amitié.....	11
1.2.3 Liens entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire.....	13
1.2.4 Liens entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation scolaire ....	14
1.3 Modèle théorique : Théorie de l'autodétermination.....	15
1.3.1 Motivation scolaire.....	19
1.4 Cette étude.....	21
1.5 Objectifs et hypothèses.....	22
1.6 Survol de la méthodologie.....	23
CHAPITRE II ARTICLE : RELATION ENTRE LA QUALITÉ DE LA RELATION D'AMITIÉ ET RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN TROISIÈME SECONDAIRE : EFFETS MÉDIATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	25

Résumé.....	26
2.1 Contexte théorique .....	27
2.1.1 Identifier les élèves à risque de décrochage scolaire .....	29
2.1.2 Qualité de la relation d'amitié.....	30
2.1.3 Liens entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation scolaire ....	32
2.1.4 Modèle théorique : Théorie de l'autodétermination .....	33
2.1.5 Motivation scolaire .....	33
2.2 Cette étude.....	35
2.3 Objectifs et hypothèses .....	36
2.4 Méthodologie .....	37
2.4.1 Participants et procédure.....	37
2.4.2 Instruments de mesure .....	38
2.4.3 Stratégie analytique.....	41
2.5 Résultats .....	42
2.5.1 Analyses préliminaires.....	42
2.5.2 Analyses principales .....	43
2.6 Discussion .....	45
2.6.1 Rappel des hypothèses .....	45
2.6.2 Retour sur les résultats .....	46
2.6.3 Retour sur les autres résultats.....	49
2.6.4 Forces et faiblesses de l'étude.....	50
2.6.5 Les implications pratiques .....	53
Références .....	55
CHAPITRE III DISCUSSION GÉNÉRALE.....	62
3.1 Interventions en milieu scolaire .....	64
3.1.1 Le rôle du psychologue scolaire dans la prévention du décrochage scolaire .....	65
CONCLUSION .....	70
APPENDICE A Questionnaire .....	71
RÉFÉRENCES.....	84

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Modèle initial proposé .....	23
2.2 Modèle final de l'étude avec coefficients de régression standardisés .....	44

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Statistiques descriptives des variables à l'étude .....	42
2.2 Corrélations entre les variables à l'étude .....	43



## RÉSUMÉ

Cet essai examine les processus motivationnels en tant que médiateurs de la relation entre la qualité de la relation avec le meilleur ami et le risque de décrochage scolaire en troisième année du secondaire. En nous appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), nous proposons trois médiateurs, soit la motivation autonome, la motivation contrôlée et l'amotivation scolaire. L'échantillon comporte 225 élèves (67% de filles) de troisième année du secondaire provenant de deux écoles secondaires publiques francophones et hautement défavorisées. Une analyse d'équation structurelle a révélé que la motivation autonome est un médiateur significatif de la relation, car elle est associée positivement à la qualité de la relation avec le meilleur ami et elle est à son tour associée à un risque peu élevé de décrochage scolaire. Ensuite, une relation positive inattendue est observée entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation contrôlée. Ce type de motivation, en retour, est positivement associé au risque de décrochage scolaire. Finalement, nos résultats montrent que l'amotivation est un médiateur marginalement significatif de la relation entre une relation d'amitié de faible qualité et un risque de décrochage élevé. Dans l'ensemble, les résultats mettent en lumière l'importance de considérer le contexte social, et en particulier le rôle des meilleurs amis, dans le développement de programmes d'intervention visant à prévenir le décrochage scolaire. La discussion de cet essai propose d'ailleurs des pistes d'intervention qui peuvent être appliquées en milieu scolaire, ainsi que des réflexions sur le rôle du psychologue scolaire dans la prévention du décrochage scolaire.

*Mots clés* : décrochage scolaire, amitié, adolescence, études secondaires, motivation autonome, motivation contrôlée, amotivation, médiation, auto-détermination

## INTRODUCTION

Au Québec, comme dans plusieurs sociétés, la question du décrochage scolaire est au cœur de l'actualité (Radio-Canada, 2019). Obtenir un diplôme d'études secondaire diminue les risques de se retrouver dans une situation économique précaire et est associée à une meilleure qualité de vie à long terme (Adams, 2002; Bowlby, 2008). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec s'est d'ailleurs fixé comme objectif de favoriser la réussite éducative au secondaire pour qu'en 2030, 90% des élèves obtiennent un premier diplôme d'études secondaires général (DES), un premier diplôme d'études professionnelles (DEP) ou une première qualification avant l'âge de 20 ans (MEES, 2017).

Étudier les déterminants de la réussite éducative et les mécanismes psychologiques qui soutiennent ce succès est nécessaire afin d'intervenir adéquatement auprès des élèves pour prévenir le décrochage scolaire et ainsi favoriser leur réussite dans leur vie d'adulte. En ce sens, plusieurs recherches s'intéressent aux facteurs ayant une influence sur le décrochage scolaire. Considérant que l'école secondaire est un milieu de vie important pour les adolescents, les expériences sociales dans ce milieu pourraient être associées à leur risque de décrochage scolaire. Les élèves y fréquentent leurs pairs de façon quotidienne et ceux-ci figurent parmi les plus importantes sources d'influence à l'adolescence (De Goede, Branje, Delsing et Meeus, 2009; Emmerich, 1978). La littérature est d'ailleurs claire à ce sujet : les relations d'amitié peuvent contribuer tant positivement que négativement au risque de décrochage scolaire (Berndt, 1992; Dupéré, Leventhal, Dion, Crosnoe, Archambault, et Janosz, 2015; Véronneau et al., 2007). Un des facteurs principaux à considérer dans les études sur l'influence des pairs est la qualité des relations d'amitié (Berndt,

2002; Hartup, 1996; Sebanc, Guimond et Lutgen, 2016; Vitaro, Boivin et Bukowski, 2009; Zucchetti, Candela, Sacconi et Rabaglietti, 2015). La relation d'amitié avec le meilleur ami est particulièrement influente puisqu'il s'agit d'une relation plus stable et intime que les relations d'amitié secondaires (Chan et Poulin 2007). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la manière de conceptualiser et de mesurer la qualité des relations d'amitié (Vitaro et al., 2009), Mendelson et Aboud (1999) proposent une définition qui est souvent retenue. Selon leur approche fonctionnelle, une amitié de qualité remplit des fonctions spécifiques donnant accès à des expériences de camaraderie, de sécurité affective, d'entraide, d'intimité, de confiance et de validation. Cette approche offre une vision détaillée de la relation et positionne les amis comme des acteurs importants répondant à des besoins sociaux, émotionnels et instrumentaux nécessaires au développement psychologique sain (Berndt et Keefe, 1995). Ainsi, on peut postuler que les jeunes ayant des relations d'amitié à l'école qui jouent adéquatement les fonctions susmentionnées pourraient ainsi voir diminuer leur risque de décrochage scolaire, puisque ces élèves se retrouvent dans un contexte répondant à des besoins psychologiques essentiels, ce qui soutient leur motivation scolaire et leur persévérance.

Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 1985; 2000; 2017), la satisfaction des besoins psychologiques de base, soit ceux d'autonomie, de compétence et de connexion sociale, favorise une motivation saine envers les activités liées au contexte répondant à ces besoins. La motivation autonome, qui se caractérise par la curiosité, l'intérêt et la propension naturelle des humains à intégrer de nouvelles connaissances, est d'ailleurs reconnue pour avoir un impact positif sur le bien-être et la persévérance vers des buts jugés importants pour la personne (Ryan et Deci, 2017). Les indicateurs de réussite scolaire sont plus élevés chez les élèves qui ont une motivation autonome élevée par rapport aux élèves qui ont plutôt une régulation contrôlée de leur motivation ou encore une absence de motivation, aussi nommée amotivation (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose et Senécal, 2007). La

motivation contrôlée se caractérise par des comportements principalement motivés par des contingences externes, afin d'obtenir une récompense ou d'éviter quelque chose de déplaisant, et non par une volonté individuelle. L'amotivation, quant à elle, réfère à l'absence de motivation et s'observe chez les individus qui n'ont pas de buts précis reliés au contexte dans lequel ils évoluent.

Cette étude propose de comparer l'effet médiateur de ces trois types de motivation, soit autonome, contrôlée et amotivation, comme processus expliquant le lien entre la qualité de la relation d'amitié avec le meilleur ami à l'école et le risque de décrochage scolaire. Cet objectif a été réalisé par le biais d'un devis corrélational avec un temps de mesure effectué en troisième année du secondaire. Il s'agit d'ailleurs d'une période critique qui précède l'âge permis au Québec pour cesser de fréquenter l'école, soit à 16 ans. Dans un souci d'allègement du texte, l'épicène masculin sera utilisé tout au long de cet essai.

## CHAPITRE I

### CONTEXTE THÉORIQUE

#### 1.1 Le décrochage scolaire

Il est pertinent, dans un premier temps, de bien différencier les concepts de décrochage scolaire et celui de diplomation. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES, 2019), le taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel) se calcule de la manière suivante : parmi tous les élèves qui cessent de fréquenter l'école secondaire dans une année précise, on calcule le pourcentage d'individus n'ayant aucun diplôme ni aucune qualification. Ce taux représente donc la prévalence des individus qui, à ce moment précis, n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires, ni diplôme d'études professionnelles ou d'attestation de spécialisation professionnelle. Ils n'ont pas non plus de qualification reconnue sur le marché du travail. Finalement, ces individus ne sont inscrits dans aucune école en vue l'année scolaire suivante, que ce soit en formation générale, professionnelle ou collégiale. Les récentes statistiques du gouvernement du Québec (MEES, 2019) affichaient un taux de décrochage de 13,1% à l'année scolaire 2016-2017. Bien qu'il soit en baisse, ce taux demeure préoccupant. Les garçons sont plus à risque de décrocher et présentaient durant cette même année un taux de décrochage de 16,3%, comparativement à 10% chez les filles. L'écart du taux de décrochage entre les filles et les garçons au Québec diminue toutefois dans le temps (MEES, 2019).

Le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans est quant à lui un indicateur faisant référence à une cohorte de nouveaux inscrits en première année du secondaire, mesurant en pourcentage les élèves qui ont obtenu un diplôme ou une qualification du secondaire après sept ans (MEES, 2019). Cet indicateur permet de savoir en combien de temps les élèves obtiennent un diplôme. Les récentes statistiques du MEES (2018) révèlent un taux de diplomation de 68,8% en cinq ans (durée normalement prévue des études secondaires) et de 80,9% en sept ans, pour les élèves ayant débuté leur secondaire en 2010. Il est cependant important de considérer la variabilité des statistiques en éducation, selon des variables sociodémographiques et scolaires des élèves. En effet, les statistiques du réseau public affichent un taux de diplomation de 77,7% après sept ans, et de 71,8% dans les milieux défavorisés. Il est donc nécessaire de mieux comprendre les processus qui permettraient d'aider à mettre un frein au décrochage scolaire, précisément dans les écoles secondaires publiques de milieux défavorisés. Cette recherche s'intéresse donc au risque du décrochage scolaire d'élèves évoluant dans ce type de contexte parce qu'un grand nombre de décrocheurs n'obtiendront jamais de diplôme, plaçant ainsi ces jeunes à risque de diverses conséquences négatives au cours de leur vie adulte.

#### 1.1.1 Conséquences du décrochage scolaire

Les conséquences liées au décrochage scolaire sont multiples. Ne pas obtenir de diplôme d'études secondaires expose d'abord l'individu à des enjeux au plan individuel et le place à risque de problèmes de santé physique et mentale, ainsi que de problèmes de consommation et de délinquance au cours de sa vie (Rumberger, 1987). Les décrocheurs sont également plus à risque au plan économique, affichant un plus haut taux de chômage, des revenus précaires et plus de difficultés d'insertion sur le marché du travail que les individus obtenant un diplôme (Campbell, 2015). Selon une recension de l'Association canadienne d'éducation (Lafond, 2008), le décrochage scolaire engendre également des coûts pour la société, en raison entre autres d'une

plus grande utilisation des services sociaux et de santé. À l'inverse, la diplomation aide l'individu à se frayer un chemin vers le marché du travail à l'âge adulte, en donnant accès à des occupations mieux rémunérées et à une bonne qualité de vie. Par exemple, un diplôme facilite l'accès à des postes de haute responsabilité (Dubow, Huesmann, Boxer, Pulkkinen et Kokko, 2006; Masten et al., 2010).

Afin de promouvoir la diplomation à l'issue des études secondaires, il est utile d'identifier les facteurs de risque et de protection associés au décrochage scolaire. À cet effet, de nombreuses études ont permis d'identifier des caractéristiques individuelles et contextuelles ayant une valeur prédictive relativement à la prévention du décrochage scolaire.

#### 1.1.2 Aperçu des facteurs de risque et de protection du décrochage scolaire: principaux facteurs individuels et contextuels

À ce jour, bon nombre de chercheurs ont tenté d'identifier les futurs décrocheurs de l'école secondaire et les caractéristiques qu'ils partagent. Une méta-analyse de Bowers, Sprott et Taff (2013) a d'ailleurs porté sur le sujet et ces chercheurs ont identifié 110 indicateurs du décrochage à partir de 36 études. Parmi les indicateurs les plus fréquemment identifiés se trouvent le faible rendement et l'échec scolaires, l'absentéisme, les fréquentes retenues et suspensions et les problèmes de comportements des élèves. Le désengagement scolaire et les comportements antisociaux (agression, destruction et consommation de substances) ont aussi un lien négatif avec la réussite des élèves et les placent à risque de décrochage (Battin-Pearson et al., 2000; Deslandes et Royer, 1994; Vitaro, Brendgen et Wanner, 2005). Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque (2007) ont d'ailleurs développé un outil fiable et efficace pour identifier les élèves à risque de décrochage scolaire (Archambault et Janosz, 2009; Gagnon, Dupéré, Dion, Léveillé, St-Pierre, Archambault, et Janosz, 2015). Cet outil composé de sept questions auto-rapportées par l'élève permet d'identifier les élèves à risque, en utilisant plusieurs des

prédicteurs identifiés précédemment, tels que les résultats et les retards scolaires, ainsi que l'attitude envers l'école et l'intention de persévérer. Il est à noter que ces deux dernières variables sont de nature affective et mettent en lumière l'importance de considérer ce type de prédicteurs du décrochage scolaire. Compte tenu de la valeur psychométrique et de la facilité d'utilisation de cette mesure, celle-ci a été retenue pour le présent essai doctoral comme mesure du risque de décrochage scolaire.

La santé psychologique est un autre prédicteur bien documenté du risque de décrochage scolaire. À ce sujet, Dupéré, Dion, Brière, Archambault, Leventhal et Lesage (2017) observent qu'un décrocheur sur quatre présente des symptômes cliniques de dépression. Ainsi, les jeunes présentant ces symptômes sont deux fois plus à risque de décrocher que leurs pairs sans symptômes dépressifs. À l'inverse, la réussite scolaire est appuyée par une bonne santé psychologique caractérisée entre autres par de faibles niveaux de symptômes anxieux et dépressifs, une bonne estime de soi, un sentiment d'auto-efficacité et une perception positive de compétence scolaire (Boileau, Bouffard et Vezeau, 2000; Bordeleau et Bouffard, 1999; Dumont, LeClerc et Deslandes, 2003; Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan et Patrick, 2006).

Au plan contextuel, provenir d'un milieu socioéconomique défavorisé place également l'élève plus à risque de décrochage (Cairns, Cairns et Neckerman 1989). On mesure le statut socioéconomique d'un élève notamment à l'aide du niveau d'éducation et des revenus des parents (MEES, 2017). De tels résultats mettent en évidence l'influence de l'environnement familial sur la réussite scolaire. D'autres caractéristiques de la famille sont aussi associées au décrochage : les pratiques parentales comme l'encadrement et la surveillance des travaux scolaires, la valorisation de l'éducation et le soutien affectif figurent parmi la liste des facteurs de protection contre le décrochage et de promotion de la réussite scolaire (Alnabhan, Al-Zegoul et Harwell, 2001; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Gonzalez, Doan



Holbein et Quilter, 2002; Khajehpour et Ghazvini, 2011; Matejevic, Jovanovic et Jovanovic, 2014; McNeal, 1999).

Outre la famille, l'école secondaire est un milieu dans lequel les adolescents vivent des expériences et nouent des relations qui sont susceptibles de façonner significativement leur parcours scolaire futur (Bronfenbrenner et Morris, 2007). Par exemple, le climat scolaire et la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant influencent la réussite scolaire de l'élève durant l'adolescence (Cossette, 2001; Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015). C'est également durant cette période développementale que la proximité affective vécue en famille se transforme progressivement pour aider à faire place à celle vécue dans les relations d'amitié (Rubin, Bukowski et Parker, 2007).

À ce sujet, Dupéré, Dion, Leventhal, Archambault, Crosnoe et Janosz (2018) se sont intéressés aux événements stressants qui précèdent la prise de décision de décrocher et ont mis en lumière que, malgré la présence de facteurs de risque pouvant être identifiés dès l'enfance (Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000), l'exposition à des stressors durant les études secondaires était déterminante dans la décision de décrocher ou non. En effet, cette étude a mis en lumière que près du quart des élèves qui décrochent le font pour des raisons liées à leur environnement scolaire. Parmi ces événements stressants figurent les difficultés relationnelles avec les pairs. Ainsi, l'élève qui décroche vit un certain soulagement à court terme en se soustrayant à un contexte difficile, mais s'expose à des conséquences à long terme. À cet effet, profiter d'une relation d'amitié positive à l'école influencerait peut-être les élèves qui vivent certaines difficultés à prendre la décision de persévérer malgré tout. En effet, selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), une amitié soutenant contribuerait à répondre aux besoins psychologiques fondamentaux nécessaires pour se sentir motivé. L'absence d'une telle relation et le manque d'un soutien affectif de la part d'un meilleur ami contribueraient-elle à l'inverse à accentuer le risque

d'abandon scolaire? Cette recherche s'intéresse particulièrement à cette question, c'est-à-dire que nous étudierons la relation entre la qualité de la relation d'amitié avec le meilleur ami et le risque de décrochage scolaire, via des processus motivationnels expliquant ce lien.

## 1.2 Les relations d'amitié à l'adolescence

Une relation se définit comme un ensemble d'interactions influencées par les cognitions, les émotions et les comportements des personnes impliquées (Furman et Rose, 2013). Rubin et al. (2007) parlent de relation entre deux personnes, lorsque se construisent, au travers du temps et des interactions, des attentes et des émotions significatives entre les individus en question. La notion d'amitié caractérise une relation basée sur une réciprocité volontaire du lien entre les deux individus et par laquelle ces personnes satisfont des besoins de nature socioaffective plutôt qu'instrumentale.

Les relations d'amitié évoluent avec l'âge. Durant l'enfance, l'individu participe à des activités et développe des comportements prosociaux d'entraide et de partage avec ses amis. S'ajoutent à l'adolescence une plus grande ouverture de soi et davantage d'intimité (Berndt, 2002; Furman et Rose, 2013). D'ailleurs, durant l'adolescence, les relations d'amitié deviennent de plus en plus importantes, de sorte qu'elles exercent une influence sur le jeune qui est complémentaire à celle des parents (De Goede et al., 2009; Emmerich, 1978; Paikoff et Brooks-Gunn, 1991). Les adolescents entretiennent des relations d'amitié à différents niveaux, c'est-à-dire qu'ils ont habituellement un meilleur ami, des amis proches et d'autres, moins proches, faisant souvent partie d'un même groupe d'amis (Degirmencioglu, Urberg, Tolson et Richard, 1998).

D'emblée, s'il est normal de s'attendre à ce que les relations d'amitié soient bénéfiques pour l'adaptation générale des adolescents, la recherche a mis en évidence

qu'elles peuvent favoriser ou, à l'inverse, porter préjudice à la réussite scolaire. Le modèle de Hartup (1996) propose une explication théorique pertinente sur l'influence des pairs durant cette période du développement.

### 1.2.1 Influence des pairs à l'adolescence: modèle de Hartup

Dans sa conceptualisation de l'influence des pairs sur le développement, Hartup (1996) établit trois facteurs importants à considérer : la présence ou non d'amis, les caractéristiques des amis et la qualité des relations d'amitié. Cette théorie explore comment les relations d'amitié peuvent influencer le fonctionnement émotionnel, cognitif, comportemental et scolaire des enfants et adolescents. Notre recherche s'intéresse principalement à cette association avec le risque de décrochage scolaire des adolescents. Suivant la même lignée théorique, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'impact positif ou négatif des trois facteurs évoqués par Hartup sur la réussite scolaire (Rubin et al., 2007; Vitaro et al., 2009). Wentzel, Barry et Caldwell (2004) ont déterminé que, longitudinalement, l'absence d'ami réciproque exposait l'élève à des difficultés scolaires, notamment en prédisant un faible rendement scolaire, moins de comportements prosociaux et plus de détresse émotionnelle. Les études s'intéressant aux caractéristiques des amis pouvant prédire le décrochage scolaire ont mis en lumière que l'affiliation à des pairs déviants prédit le décrochage scolaire et que cette relation s'explique par le faible rendement scolaire, qui joue un rôle médiateur (Battin-Pearson et al. 2000). Aussi, l'étude de Véronneau et Dishion (2011) a montré que les adolescents ayant des amis qui s'engagent dans des comportements déviants au début de leurs études secondaires obtenaient, deux ans plus tard, des résultats scolaires plus faibles qu'attendu. Finalement, certains chercheurs se sont intéressés à l'impact de la qualité des relations d'amitié sur la réussite scolaire et ont établi que de vivre des relations de faible qualité et hautement conflictuelles est négativement lié à la réussite scolaire (Sebanck et al., 2016; Wentzel et Asher, 1995). D'autres ont observé que de vivre des relations d'amitié de bonne

qualité prédisait un rendement scolaire plus élevé qu'attendu (Berndt, Laychak et Park, 1990; Ladd et Kochenderfer, 1996; Zucchetti et al., 2015). Bien que la recherche sur les liens entre la qualité de la relation d'amitié et le rendement scolaire soit bien documentée, nous constatons qu'à ce jour la qualité de la relation d'amitié est rarement étudiée en lien avec le décrochage scolaire. Ce projet de recherche s'intéresse précisément à cette association entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire, tout en tenant compte de la motivation scolaire de l'élève, afin de comprendre les mécanismes qui sous-tendent les associations décrites ci-dessus.

### 1.2.2 Qualité de la relation d'amitié

La qualité d'une relation d'amitié se définit par la satisfaction des besoins principalement socioaffectifs, mais aussi des besoins instrumentaux vécus dans la relation. Plus concrètement, une relation d'amitié égalitaire dans laquelle il y a de l'entraide, du partage, des encouragements, des confidences, peu de rivalité et peu de conflits contribue positivement à l'estime de soi, à l'adaptation à l'environnement, au sentiment d'appartenance à la relation (Berndt, 2002; Buote et al., 2007; Keefe et Berndt, 1996). La relation avec le meilleur ami est habituellement de qualité supérieure; il s'agit d'ailleurs d'une relation particulièrement influente pour le développement ultérieur des adolescents (Crevier, Poulin, Boislard, 2012). Ceci peut notamment s'expliquer du fait qu'il s'agit d'une relation plus stable et intime que les relations d'amitié secondaires, permettant un plus grand dévoilement de soi qu'avec d'autres personnes et à travers laquelle l'adolescent apprend à développer une sensibilité et une ouverture à l'autre dans un contexte d'une relation réciproque, égalitaire et non hiérarchique (Chan et Poulin, 2007; Crevier et al., 2012; Degirmencioglu et al., 1998).

Ainsi, plusieurs chercheurs se sont intéressés à identifier plus précisément les dimensions qui définissent la qualité des relations d'amitié (Berndt, 1992, 2002;

Bukowski, Hoza et Boivin, 1994; Cillessen, Jiang, West et Laszkowski, 2005; Hartup, 1996; Keefe et Berndt, 1996; Mendelson et Aboud, 1999; Parker et Asher, 1993). Bien que les dimensions considérées varient d'une étude à l'autre, la majorité des auteurs utilise une approche fonctionnelle pour définir la qualité d'une relation, c'est-à-dire qu'ils identifient des fonctions spécifiques que les amis remplissent, décrivant ainsi différentes composantes de la relation. Mendelson et Aboud (1999) ont identifié six fonctions indépendantes, mais corrélées, à partir de l'analyse de plusieurs questionnaires évaluant la qualité d'une relation d'amitié. Ce sont ces six fonctions qui sont utilisées dans ce projet de recherche.

D'abord, la camaraderie réfère aux activités et moments partagés avec l'ami, mais surtout au plaisir et à l'excitation vécue au travers de ces activités. À tout âge, ce plaisir est recherché en amitié (Parker et Asher, 1993). L'aide définie par Mendelson et Aboud (1999) réfère à des comportements volontaires de l'ami qui ont comme but d'offrir de l'assistance, des informations ou des conseils, répondant aux besoins instrumentaux de la relation. Les comportements d'aide sont souvent réciproques et sont considérés dans la littérature comme étant des comportements prosociaux, composante importante au développement de relations amicales (Van Rijsewijk, Dijkstra, Pattiselanno, Steglich et Veenstra, 2016). La confiance représente la possibilité de compter sur une constante disponibilité de ses amis, en réponse à leur loyauté. Berndt (2002) affirme d'ailleurs que les adolescents montrent qu'ils sont dignes de la confiance de leurs amis en se soutenant mutuellement dans l'adversité. Le sentiment d'acceptation représente la perception que l'ami est à l'écoute, rassurant, encourageant et validant dans ses propos, renvoyant une image positive à l'autre. Lorsque la sécurité affective y est également perçue, c'est-à-dire le sentiment d'être rassuré par l'ami dans des situations menaçantes ou inconnues, ces deux dernières fonctions renforcent l'estime de soi et la proximité dans la relation. Finalement, Mendelson et Aboud (1999) définissent l'intimité comme la sensibilité de l'ami aux besoins et aux états émotionnels de l'autre, dans un contexte propice à l'ouverture de

soi. Les adolescents se confient beaucoup, s'ouvrent sur leurs émotions et pensées intimes avec leur meilleur ami (Berndt, 2002). Chez les adolescents, l'intimité dans les relations d'amitié peut être vécue différemment entre les garçons et les filles. Rose et al. (2012) ont en effet observé que les filles perçoivent plus positivement que les garçons le fait de se confier sur leurs problèmes à leurs amis. Elles perçoivent que d'en parler leur apporte le sentiment d'être comprises par leurs amis, alors que les garçons se sentent plus étranges lorsqu'ils se confient à leurs amis, et peuvent davantage le percevoir comme une perte de temps. Ceci suggère que la qualité de la relations d'amitié peut s'exprimer différemment selon le genre et par conséquent, pourrait être associé de manière différente à d'autres aspects de l'adaptation du jeune, comme leur fonctionnement scolaire.

### 1.2.3 Liens entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire

Cette recherche s'intéresse au processus expliquant le lien entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire. Martin et Dowson (2009) expliquent qu'un sentiment de bien-être émerge des relations d'amitié de bonne qualité, ayant un impact positif sur le fonctionnement scolaire. Berndt (2002) explique également que les adolescents qui vivent des relations d'amitié de bonne qualité se montrent plus engagés envers l'école. Il y a lieu de croire que les élèves plus engagés se montrent alors plus motivés (Appleton, Christenson, Kim et Reschly, 2006) et ont moins de risque de décrocher de l'école. À notre connaissance, aucune étude n'a toutefois directement étudié la motivation comme faisant partie du processus expliquant le lien entre la qualité des relations d'amitié et le risque de décrochage scolaire des adolescents. La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017) suggère que la motivation scolaire serait un médiateur pertinent à explorer pour expliquer ce lien. Voyons d'abord comment vivre une relation d'amitié de bonne qualité permettrait de développer la motivation envers l'école.

#### 1.2.4 Liens entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation scolaire

Les relations d'amitié à l'adolescence peuvent avoir une influence sur le développement de la motivation dans différents domaines, tels que dans les sports et à l'école (Harter, 1999). Weiss et Smith (2002) ont montré que la qualité de la relation d'amitié dans le sport avec son coéquipier, caractérisée par la camaraderie, le plaisir de jouer avec l'ami, avoir des choses en commun avec celui-ci ainsi que la résolution de conflit, étaient associées à plus de plaisir et d'engagement dans le sport. Les auteurs expliquent que ce sont notamment les bénéfices de cette relation qui permettent à l'adolescent de développer une attitude positive envers sa propre participation au sport et de s'y sentir motivé. Tel que suggéré par Harter (1999), nous croyons que cette explication peut être tout aussi valable dans le domaine scolaire. D'ailleurs, Wentzel, Barry et Caldwell (2004) ont montré que la prosociabilité d'un ami réciproque influence positivement l'adaptation scolaire de l'élève, et que cette relation est médiatisée par sa motivation scolaire. Les auteurs expliquent cette relation par le fait qu'un individu va, par un mécanisme d'apprentissage social (Bandura, 1986), vouloir adopter des comportements similaires à celui de son ami à l'école, qui seront accompagnés d'un changement d'attitude qui devrait se refléter dans la motivation rapportée par l'élève. À la lumière de ces recherches, nous croyons pertinent d'étudier le processus motivationnel comme un médiateur entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire. Plus précisément, en comparant les différents types de motivation susceptibles de se développer, qu'elle soit autonome, contrôlée ou amotivée, selon la qualité de la relation d'amitié vécu par l'adolescent. La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) est pertinente pour étudier ces relations, puisque, selon cette théorie, le contexte social est considéré comme un facteur important ayant une influence le développement de la motivation.

### 1.3 Modèle théorique : Théorie de l'autodétermination

L'obtention d'un diplôme d'études secondaires requiert beaucoup d'efforts et de travail qui sont grandement influencés par la motivation de l'élève. Cette motivation peut être soutenue ou encouragée par son contexte social. À ce sujet, la théorie de l'autodétermination nous aide à comprendre le rôle que peuvent jouer les pairs pour stimuler la motivation à déployer des efforts envers les tâches scolaires.

La motivation est ce 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 saine et durable émerge et se maintient grâce à la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux. Il s'agit des besoins de se sentir autonome, compétent et connecté aux autres lorsqu'on agit dans ce milieu. Le besoin d'autonomie réfère à la possibilité de choisir et d'avoir de l'initiative dans les activités où l'on s'engage. Le besoin de compétence correspond à la sensation de maîtrise et de pouvoir agir sur son environnement. Finalement, le besoin de connexion sociale représente le désir de proximité et d'appartenance à un groupe significatif. Autrement dit, il s'agit du besoin de se sentir connecté et important pour les autres.

La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) permet d'identifier différents types de motivation susceptibles de se développer chez l'individu. Elle s'appuie sur un continuum d'autodétermination, incluant d'un côté la motivation de type autonome, hautement autodéterminée, puis de l'autre, la motivation contrôlée, faiblement autodéterminée. L'amotivation, quant à elle, est l'absence de motivation.

La recherche a permis d'affiner la compréhension de ces concepts et de leurs liens avec les comportements humains. En effet, cette théorie opposait autrefois les concepts de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque (Ryan et Deci, 1985;



2000). Un comportement motivé intrinsèquement est exécuté par intérêt, dont la récompense première est un sentiment de plaisir et d'accomplissement accompagnant le comportement. Un comportement motivé extrinsèquement est exécuté afin d'obtenir une conséquence qui est extérieure à la personne, comme la reconnaissance sociale, l'évitement d'une punition ou l'atteinte d'un but externe désiré (Ryan et Deci, 2017).

Les comportements motivés intrinsèquement sont autonomes, puisqu'ils émanent d'une volonté interne de la personne, alors que les comportements motivés extrinsèquement peuvent varier dans leur degré d'autonomie. La motivation extrinsèque est de type contrôlée lorsque le comportement est imposé par l'extérieur et que la conséquence n'est pas nécessairement désirée par la personne. À l'inverse, la motivation extrinsèque est de type autonome lorsqu'elle donne lieu à un comportement qui permet d'obtenir une récompense désirée, considérée importante et valorisante pour la personne. Ryan et Deci (2000) ont identifié deux sous-types de cette motivation. Il s'agit d'abord de la motivation de type intégrée, puisque les comportements de l'individu sont intègres par rapport aux aspirations et aux valeurs de la personne. Par exemple, un élève choisit d'étudier certaines matières scolaires qui l'aidera ensuite à accéder à une carrière désirée. Ensuite, il s'agit de la motivation de type identifiée, c'est-à-dire qu'elle donne lieu à un comportement choisi, motivé par des buts de réussite permettant d'accéder aux choix de vie de la personne; par exemple, choisir une méthode d'étude particulière dans le but d'exceller dans une matière que l'élève trouve importante, lui permettant d'être compétent dans la carrière qu'il aura choisie (Vallerand et al. 1989). Avec la motivation intrinsèque, ces deux types de motivation se regroupent sous l'appellation de régulation autonome. L'expression motivation autonome est aujourd'hui utilisée en recherche pour représenter ces types de motivation combinés (Ratelle et al., 2007; Ryan et Deci, 2017) et sera utilisée dans la présente recherche.

La motivation autonome se manifeste par la curiosité, l'intérêt et la volonté d'intégrer de nouvelles connaissances. Les personnes poursuivant des buts de manière autonome se montrent plus engagées dans l'accomplissement d'une tâche et y persévèrent plus longtemps que les personnes dont la motivation est de type contrôlée. Elles poursuivent des buts correspondant à ce qui est important pour elles et qui favorise leur épanouissement personnel. L'atteinte d'un but motivé de manière autonome fait vivre chez l'humain de la satisfaction et du bien-être psychologique (Ryan et Deci, 2017). À titre d'exemple, on pourrait croire que de vivre une relation d'amitié à l'école dans laquelle il y a beaucoup d'encouragement et de validation (soutien de l'autonomie), du soutien affectif (bénéfique pour le sentiment de connexion sociale) et aussi de la coopération dans les travaux scolaires entre les amis (soutien au sentiment de compétence) favoriserait la motivation autonome dans ce milieu.

À l'inverse, lorsque le comportement demandé est imposé par l'extérieur et que la conséquence n'est pas nécessairement désirée par la personne, il s'agit plutôt d'une régulation externe de la motivation, donnant lieu à une motivation contrôlée. Ce type de motivation est caractérisé par des comportements stimulés par des forces extérieures à la personne et qui répondent généralement à des besoins instrumentaux. La motivation contrôlée regroupe deux types de motivation, soit introjectée et externe. Une motivation introjectée est un comportement exécuté dans le but d'éviter une conséquence négative, comme de vivre un sentiment de honte et de culpabilité de ne pas avoir exécuté une tâche demandée; par exemple, c'est le type de motivation qui anime l'élève qui investit le minimum d'effort dans son étude pour éviter d'échouer un examen. Une motivation externe s'observe lorsqu'un comportement est imposé par l'extérieur, comme par exemple, une règle ou une obligation venant d'un parent ou d'un enseignant et qui donne lieu à une punition si elle est enfreinte. Des amis proches pourraient aussi contribuer à une motivation externe chez l'adolescent, par exemple, en valorisant la performances scolaires et les résultats élevés dans certaines

matières scolaires, ce qui pourrait donner lieu à de la compétition entre amis. Ainsi, un élève pourrait se sentir forcé d'être aussi performant que ses amis par peur du jugement ou du rejet de ces derniers s'il n'atteint pas leurs standards. On pourrait croire que les amis, peut-être sans le vouloir, ne permettent pas à leur ami de se sentir validé dans ses forces et habiletés personnelles et ainsi exercent une pression sur le jeune, qui augmente sa motivation contrôlée.

Finalement, l'amotivation se caractérise par un manque de motivation et d'intention d'agir. Une personne amotivée est passive, inefficace et n'a pas de but précis relié au contexte (Ryan et Deci, 2017). Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi une personne se sent amotivée, soit parce qu'elle ne croit pas être suffisamment compétente pour atteindre un but, par manque d'intérêt pour l'atteindre, ou par défiance ou opposition face aux demandes de l'extérieur. On pourrait supposer que de vivre une relation d'amitié de faible qualité pourrait signifier pour un élève que son ami ne le valide pas dans ses forces ou dans ses capacités à faire ses propres choix. Une amitié de faible qualité pourrait entraîner des doutes chez l'élève quant à la loyauté et à la fidélité de son meilleur ami. En ne répondant pas aux besoins psychologiques essentiels de compétence, d'autonomie et de connexion sociale, cette relation pourrait contribuer à développer de l'amotivation dans le domaine scolaire.

Cette nouvelle organisation théorique, proposant un continuum de motivation autonome, motivation contrôlée et amotivation, permet de bien représenter la réalité empiriquement observée, soit que les sous-types de motivation semblables sont rarement observés de manière isolée. La théorie de l'autodétermination a été appliquée dans différents domaines pour étudier la motivation des individus dans les contextes de travail, sportif et de l'éducation, entre autres (Ryan et Deci, 2017). Ce projet se penchera précisément sur les différents types de motivation en contexte scolaire.

### 1.3.1 Motivation scolaire

Vallerand et al. (1989) considèrent qu'il est essentiel d'étudier l'impact de la motivation en milieu scolaire pour comprendre les mécanismes de la réussite chez les élèves. Ryan et Deci (1985) ont d'ailleurs établi il y a longtemps l'existence de liens clairs entre la motivation et la réussite scolaires. Ces derniers ont d'abord étudié la différence entre la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves et observé comment chacune d'elles contribuait à l'apprentissage et au bien-être à l'école. Suivant cette lignée, les concepts de motivation autonome et contrôlée sont étudiés aujourd'hui en milieu scolaire. La motivation autonome en contexte scolaire a plusieurs sources (Vallerand et al., 1989). Elle peut émaner du plaisir vécu par l'individu lorsqu'il apprend, explore et acquiert de nouvelles connaissances scolaires, lorsqu'il vit des accomplissements et ressent un sentiment de réalisation personnelle ou lorsqu'il est absorbé par une tâche et ressent des sensations agréables. Par ailleurs, tel qu'expliqué précédemment dans la théorie de l'autodétermination, l'individu peut s'engager dans des actions qui ne suscitent pas de plaisir intrinsèque à la tâche, mais qui lui donnent une satisfaction personnelle presque équivalente parce qu'il voit cette tâche comme une manière de se rapprocher d'un objectif qu'il a choisi librement et qui lui tient à cœur. La motivation scolaire sous-jacente à cette tâche est donc de nature autonome.

L'élève qui a une motivation scolaire de type autonome s'engage plus facilement dans les tâches scolaires, recherche les défis, est curieux et intéressé et perçoit un locus de contrôle interne, c'est-à-dire qu'il croit que ses performances dans une tâche scolaire dépendent surtout de lui-même. En d'autres mots, cet élève attribue surtout un succès à ses propres compétences plutôt qu'à une cause extérieure. Ce type de motivation est souhaitable chez l'ensemble des élèves, puisque les élèves motivés de manière autonome ont tendance à obtenir de meilleurs résultats dans plusieurs matières scolaires et se montrent plus persévérants à l'école (Lepper et al., 2005;

Ratelle et al., 2007; Ryan et Deci, 1985; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon et Deci, 2004).

La motivation contrôlée peut, quant à elle, mener à des conséquences négatives, comme le décrochage scolaire (Vallerand, Fortier, et Guay, 1997). L'élève qui a une motivation de type contrôlée s'engage dans les tâches scolaires afin d'obtenir une récompense de source externe, par le regard favorable des parents, par exemple. Il peut également agir afin d'éviter une punition, comme les expulsions ou les retenues scolaires. De plus, il peut agir afin d'éviter de ressentir de la culpabilité liée par exemple à des échecs scolaires. Finalement, l'élève amotivé est passif et désengagé envers les tâches scolaires et ne perçoit pas le lien direct entre ses actions et leurs conséquences (Ratelle et al., 2007; Ryan et Deci, 2017)

Une avancée significative dans l'étude de l'autodétermination en contexte scolaire a été réalisée dans le cadre d'une étude de Ratelle et al. (2007), qui ont établi différents profils de motivation chez les élèves. Les rôles respectifs de la motivation de nature autonome et contrôlée se sont avérés plus complexes que ce que l'on pourrait attendre sur des bases purement théoriques. En effet, les données n'ont révélé aucun profil d'élève ne poursuivant que des buts autonomes. Les jeunes démontrant le meilleur fonctionnement scolaire poursuivaient inévitablement des buts contrôlés en plus de leurs buts autonomes. Un profil d'élève ayant un faible niveau de motivation autonome et un niveau élevé de motivation contrôlée a aussi été identifié et, conformément à la théorie, présentait un fonctionnement scolaire inférieur à celui du premier profil. Finalement, les profils d'élèves ayant un faible niveau de motivation autonome, accompagné d'un niveau moyen de motivation contrôlée et d'un niveau élevé d'amotivation avaient un plus fort risque de décrochage scolaire.

Lepper (2005) explique qu'il est normal qu'une personne ait certaines contraintes externes tout en vivant du plaisir dans l'activité. Ratelle et al. (2007) expliquent que

la motivation autonome est néanmoins nécessaire, entre autres, parce qu'elle permettrait de jouer un rôle protecteur contre les effets négatifs provoqués par certains éléments du contexte scolaire qui suscitent presque inévitablement des processus motivationnels de type contrôlé, comme la pression sociale et la possibilité de recevoir des punitions qui poussent le jeune à suivre les règles de l'école. Aussi, selon la théorie de l'autodétermination, la poursuite d'un but sans vivre de plaisir en cours de route est susceptible de générer une détresse psychologique chez le jeune qui le pousserait à se rediriger vers des buts extérieurs au monde scolaire. Ceci suggère que le risque de décrochage est une conséquence attendue chez les élèves qui ressentent peu ou pas de motivation autonome dans le contexte scolaire. En mesurant simultanément ces trois aspects de la motivation scolaire, soit la motivation autonome et contrôlée ainsi que l'amotivation, nous pourrions analyser leurs relations uniques avec des facteurs environnementaux susceptibles d'y être associés, de même qu'avec le risque de décrochage.

#### 1.4 Cette étude

Comme les pairs sont des agents sociaux importants pour les adolescents, les relations d'amitié significatives à cette période du développement sont susceptibles de satisfaire les besoins psychologiques nécessaires au développement de la motivation autonome qui, à son tour, pourrait contribuer à diminuer le risque de décrochage scolaire (Anderman et Kaplan, 2008; Berndt et Keefe, 1996; Juvonen et Wentzel, 1996; Ratelle et al, 2007). En effet, les relations d'amitié de bonne qualité entretenues à l'école avec le meilleur ami pourraient être de nature à augmenter la motivation autonome, en contribuant à satisfaire les besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et de connexion sociale, ce qui est nécessaire au développement de l'autodétermination de l'adolescent dans le milieu scolaire. Une amitié de qualité favoriserait le plaisir de fréquenter l'école et l'envie de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Vivre une relation de bonne

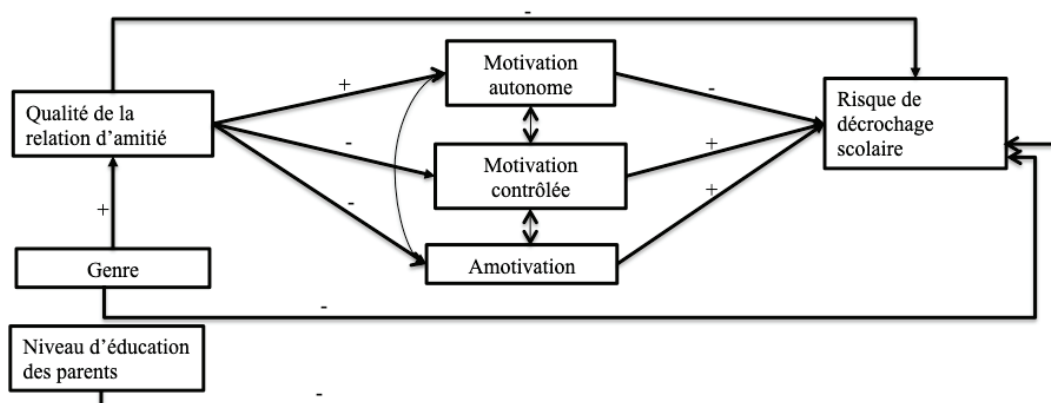
qualité pourrait protéger l'adolescent contre des sentiments de contrainte ou de désengagement envers l'école et pourrait réduire son risque de décrochage scolaire. À l'inverse, les élèves qui ne vivent pas une telle amitié seraient privés des bénéfices de cette affiliation et pourraient vivre des carences émotionnelles et sociales, ce qui pourrait entraîner une baisse de motivation autonome à l'école et augmenter le risque de décrochage scolaire. Ainsi, cette étude propose de mesurer la contribution de la motivation scolaire autonome, de la motivation scolaire contrôlée et de l'amotivation en tant que mécanismes expliquant le lien entre la qualité des relations d'amitié et le risque de décrochage scolaire chez des élèves de troisième année du secondaire. Pour compléter cette proposition, considérant que la qualité de la relation d'amitié peut s'exprimer différemment entre les filles et les garçons et présenter des associations différentes avec d'autres aspects de leur fonctionnement (Rose et al., 2012), il sera pertinent, à des fins exploratoires, de comparer les relations entre les variables selon le genre.

### 1.5 Objectifs et hypothèses

Ce projet vise à mesurer si la qualité de la relation d'amitié vécue à l'école avec le meilleur ami est associée au risque de décrochage scolaire en troisième année du secondaire, par l'intermédiaire de trois médiateurs potentiels : la motivation autonome, la motivation contrôlée et l'amotivation.

Cette recherche propose comme première hypothèse (H1) qu'une relation d'amitié de qualité vécue à l'école est associée négativement le risque de décrochage scolaire et que cette relation est médiatisée par une motivation autonome élevée chez l'élève. Nous proposons également de comparer le rôle de la motivation autonome à celui de la motivation contrôlée et de l'amotivation. En effet, nous proposons qu'un adolescent n'ayant pas une amitié de grande qualité risque de vivre des frustrations de ses besoins psychologiques et va plutôt s'engager dans les tâches scolaires par un

mécanisme de motivation contrôlée, ou même de perdre toute motivation envers l'école et de chercher une issue rapide vers un contexte de vie plus satisfaisant à l'extérieur du contexte scolaire. Ainsi, nous proposons comme deuxième hypothèse (H2) qu'une relation d'amitié de faible qualité est positivement associée au risque de décrochage scolaire et que ce lien est médiatisé par une motivation hautement contrôlée. Enfin, comme troisième hypothèse (H3), nous proposons qu'une autre voie par laquelle une amitié de faible qualité est positivement associée au risque de décrochage scolaire se manifeste par le biais de l'amotivation scolaire. Le modèle proposé est représenté à la Figure 1.1.



**Figure 1.1** Modèle initial proposé

## 1.6 Survol de la méthodologie

L'échantillon comporte 225 élèves de troisième année du secondaire (67% de filles) avec un âge moyen de 15 ans 4 mois. La collecte de données a eu lieu en avril 2013 dans deux écoles secondaires publiques francophones d'une même commission scolaire, situées dans des quartiers défavorisés de la rive sud de Montréal. Elle s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste sur les parcours scolaires et les influences sociales à l'adolescence, projet qui a été examiné et approuvé par le



comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.

Les directeurs des écoles participantes ont d'abord été contactés et un consentement a été obtenu pour nous permettre de commencer les démarches de recrutement d'élèves. Les formulaires de consentement ont ensuite été distribués par les assistants de recherche du laboratoire en procédant à des tournées de toutes les classes d'élèves de troisième année du secondaire des deux écoles. Un document écrit décrivant en détail le projet et s'adressant aux parents a également été remis aux élèves afin de s'assurer d'un consentement libre et éclairé de la part des parents et des élèves. Les élèves ayant rapporté le formulaire de consentement signé en bonne et due forme par eux et leurs parents ont été convoqués à la journée de la collecte. À tout moment de l'étude, un participant pouvait se retirer de l'étude et cesser sa participation. La rencontre pour la passation du questionnaire s'est faite durant une période complète de 75 minutes, sur ordinateur, au laboratoire informatique de l'école. Les assistants de recherche ont fourni aux participants un lien Internet et un code d'identification personnalisé et confidentiel leur permettant d'accéder au questionnaire en ligne. Seuls les codes d'identification confidentiels ont été utilisés lors de l'entrée et de l'analyse des données. L'ensemble des variables utilisées dans notre étude sont autorapportées par les adolescents.

## CHAPITRE II

ARTICLE : RELATION ENTRE LA QUALITÉ DE LA RELATION  
D'AMITIÉ ET RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN TROISIÈME  
SECONDAIRE : EFFETS MÉDIATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Sophie-Caroline Trempe et Marie-Hélène Véronneau

Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

Cette étude s'intéresse aux processus motivationnels en tant que médiateurs de la relation entre la qualité de la relation avec le meilleur ami et le risque de décrochage scolaire en troisième année du secondaire. En nous appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), nous proposons trois médiateurs, soit la motivation autonome, la motivation contrôlée et l'amotivation scolaire. L'échantillon comporte 225 élèves (67% de filles) de troisième année du secondaire provenant de deux écoles secondaires publiques francophones et défavorisées. Une analyse d'équation structurelle a permis de mettre en lumière que la motivation autonome est un médiateur significatif de la relation, car elle est positivement associée à la qualité de la relation avec le meilleur ami et est à son tour associée au risque peu élevé de décrochage scolaire. Ensuite, une relation positive inattendue est observée entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation contrôlée. Ce type de motivation, en retour, est lié à un risque élevé de décrochage scolaire. Finalement, nos résultats montrent que l'amotivation est un médiateur marginalement significatif de la relation entre une relation d'amitié de faible qualité et un risque de décrochage élevé. Cette étude met en lumière l'importance de considérer le contexte social, et en particulier le rôle des meilleurs amis, dans le développement de programmes d'intervention visant à prévenir le décrochage scolaire,

*Mots clés* : décrochage scolaire, amitié, adolescence, études secondaires, motivation autonome, motivation contrôlée, amotivation, médiation, auto-détermination.

## 2.1 Contexte théorique

Au Québec, comme dans d'autres sociétés, la question du décrochage scolaire est au cœur de l'actualité (MEES, 2017; Radio-Canada, 2019). L'obtention d'un diplôme d'études secondaire diminue les risques de se retrouver dans une situation économique précaire et est associée à une meilleure qualité de vie à long terme (Adams, 2002; Bowlby, 2008). Étudier les déterminants de la réussite éducative et les mécanismes psychologiques qui soutiennent ce succès est nécessaire afin d'intervenir adéquatement auprès des élèves pour prévenir le décrochage scolaire et ainsi favoriser leur réussite dans leur vie d'adulte.

En ce sens, plusieurs recherches s'intéressent aux facteurs ayant une influence sur le décrochage scolaire. L'école secondaire est d'ailleurs un milieu de vie où les expériences sociales telles que les relations entre pairs qui y sont vécues peuvent exercer une influence positive ou négative sur le décrochage scolaire (Berndt, 1992; Dupéré, Leventhal, Dion, Crosnoe, Archambault, et Janosz, 2015; Véronneau et al., 2007). Un des facteurs principaux à considérer dans les études sur l'influence des pairs est la qualité des relations d'amitié (Berndt, 2002; Hartup, 1996; Sebanc, Guimond et Lutgen, 2016; Vitaro, Boivin et Bukowski, 2009; Zucchetti, Candela, Sacconi et Rabaglietti, 2015), et plus particulièrement, celles avec le meilleur ami (Chan et Poulin, 2007). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la manière de conceptualiser et de mesurer la qualité des relations d'amitié (Vitaro et al., 2009), Mendelson et Aboud (1999) proposent qu'une amitié de qualité remplit des fonctions spécifiques donnant accès à des expériences de camaraderie, de sécurité affective, d'entraide, d'intimité, de confiance et de validation. Cette approche offre une vision détaillée de la relation et positionne les amis comme des acteurs importants répondant à des besoins sociaux, émotionnels et instrumentaux nécessaires au développement

psychologique sain (Berndt et Keefe, 1995). Ainsi, on peut postuler que les jeunes ayant des relations d'amitié à l'école qui jouent adéquatement les fonctions susmentionnées pourraient ainsi voir diminuer leur risque de décrochage scolaire, puisque ces élèves se retrouvent dans un contexte répondant à des besoins psychologiques essentiels, ce qui soutient leur motivation scolaire et leur persévérance.

Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 1985; 2000; 2017), c'est par la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et de connexion sociale que se développera la motivation liée au contexte répondant à ces besoins. Un haut degré de satisfaction de ces besoins favorisera une motivation de type autonome, qui se caractérise par la curiosité, l'intérêt et la propension naturelle à intégrer de nouvelles connaissances. Ce type de motivation permet à l'individu de ressentir du bien-être et démontrer de la persévérance vers des buts jugés importants pour la personne (Ryan et Deci, 2017). Les indicateurs de réussite sont également plus élevés chez les élèves qui ont une motivation autonome élevée par rapport aux élèves qui ont plutôt une motivation contrôlée ou encore une absence de motivation, aussi appelée « amotivation » (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose et Sénécal, 2007).

Contrairement à la motivation autonome, la motivation contrôlée se caractérise par des comportements stimulés par des forces externes, afin d'obtenir une récompense ou d'éviter une conséquence; ces comportements ne tirent donc pas leur source de la volonté individuelle. L'amotivation, quant à elle, réfère à l'absence de motivation et d'intention d'agir et s'observe chez les individus qui ne croient pas être suffisamment compétents pour atteindre un but, qui manquent d'intérêt pour l'atteindre, ou qui veulent défier ou s'opposer face aux demandes de l'extérieur.

Cette étude propose de comparer l'effet médiateur de ces trois types de motivation, soit autonome, contrôlée et amotivation, comme processus expliquant le lien entre la

qualité de la relation avec le meilleur ami à l'école et le risque de décrochage scolaire. Cet objectif a été réalisé par le biais d'un devis corrélationnel avec un temps de mesure effectué en troisième année du secondaire, parce qu'il s'agit à cet âge d'une période critique qui précède l'âge permis au Québec pour cesser de fréquenter l'école, soit à 16 ans. Plutôt que d'étudier le décrochage réel plus tard auprès d'élèves ayant déjà quitté l'école, étudier cette période critique, en troisième secondaire, permettra de développer des interventions préventives au décrochage scolaire qui sont spécifiques à cette période du développement.

#### 2.1.1 Identifier les élèves à risque de décrochage scolaire

Durant l'année scolaire 2016-2017 au Québec, 13,1% des élèves ont cessé de fréquenter l'école sans qualification ou diplôme et n'étaient pas inscrits l'année suivante. Les garçons sont plus à risque de décrocher et présentaient durant cette même année un taux de décrochage de 16,3%, comparativement à 10% chez les filles (MEES, 2019). En tout, ce sont près d'un élève sur cinq qui, avant l'âge de 20 ans, n'obtiendront ni diplôme ni qualification (MEES, 2018). Ces jeunes s'exposent à vivre des difficultés sur le plan de la santé physique et mentale, ainsi que des difficultés économiques au cours de leur vie adulte (Campbell, 2015).

À ce jour, bon nombre de chercheurs ont tenté d'identifier les futurs décrocheurs de l'école secondaire et les caractéristiques qu'ils partagent. Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque (2007) ont d'ailleurs développé un outil fiable et efficace pour identifier les élèves à risque de décrochage scolaire (Archambault et Janosz, 2009; Gagnon, Dupéré, Dion, Léveillé, St-Pierre, Archambault et Janosz, 2015). Cet outil composé de sept questions auto-rapportées par l'élève permet d'identifier les élèves à risque, en utilisant trois principaux prédicteurs, c'est-à-dire le rendement, les retards ainsi que la persévérance scolaire.

Sur le plan contextuel, Dupéré, Dion, Leventhal, Archambault, Crosnoe et Janosz (2018) se sont intéressés aux événements stressants qui précèdent la décision de décrocher et ont mis en lumière que, malgré la présence de facteurs de risque pouvant être identifiés dès l'enfance, notamment le statut socioéconomique des parents (Cairns et al., 1989), l'exposition à des stressseurs durant les études secondaires était déterminante dans la prise de décision de décrocher ou non. En effet, cette étude a mis en lumière que près du quart des élèves qui décrochent le font pour des raisons liées à leur environnement scolaire. Parmi ces événements stressants figure une bonne proportion liée aux difficultés relationnelles avec les pairs. Ainsi, l'élève qui décroche vit un certain soulagement à court terme en se soustrayant à un contexte difficile, mais s'expose à des conséquences à long terme. Profiter d'une relation d'amitié positive à l'école influencerait peut-être les élèves qui vivent certaines difficultés à prendre la décision de persévérer malgré tout. En effet, selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), cette relation soutenant contribuerait à répondre aux besoins psychologiques fondamentaux nécessaires pour se sentir motivé. L'absence d'une telle relation et le manque d'un soutien affectif de la part d'un meilleur ami contribueraient-elle à l'inverse à diminuer l'envie d'être à l'école? Cette recherche s'intéresse particulièrement à cette question, c'est-à-dire à l'association entre la qualité de la relation d'amitié avec le meilleur ami et le risque de décrochage scolaire, via des processus motivationnels expliquant ce lien.

### 2.1.2 Qualité de la relation d'amitié

La qualité d'une relation d'amitié se définit par la satisfaction des besoins principalement socioaffectifs, mais aussi des besoins instrumentaux vécus dans la relation. Plus concrètement, une relation d'amitié égalitaire dans laquelle il y a de l'entraide, du partage, des encouragements, des confidences, peu de rivalité et peu de conflits contribue positivement à l'estime de soi, à l'adaptation à l'environnement, au sentiment d'appartenance à la relation (Berndt, 2002; Buote et al., 2007; Keefe et

Berndt, 1996). La relation avec le meilleur ami est habituellement de qualité supérieure; il s'agit d'ailleurs d'une relation particulièrement influente pour le développement ultérieur des adolescents (Crevier, Poulin et Boislard, 2012). Ceci peut notamment s'expliquer du fait qu'il s'agit d'une relation plus stable et intime que les relations d'amitié secondaires, permettant un plus grand dévoilement de soi qu'avec d'autres personnes et à travers laquelle l'adolescent apprend à développer une sensibilité et une ouverture à l'autre dans un contexte d'une relation réciproque, égalitaire et non hiérarchique (Chan et Poulin, 2007; Crevier et al., 2012; Degirmencioglu, Urberg, Tolson et Richard, 1998).

Ainsi, plusieurs chercheurs se sont intéressés à identifier plus précisément les dimensions qui définissent la qualité des relations d'amitié (Berndt, 1992; 2002; Bukowski, Hoza et Boivin, 1994; Cillessen, Jiang, West et Laszkowski, 2005; Hartup, 1996; Keefe et Berndt, 1996; Mendelson et Aboud, 1999; Parker et Asher, 1993). Bien que les dimensions considérées varient d'une étude à l'autre et que la qualité de la relation d'amitié puisse s'exprimer différemment selon le genre (Rose et al., 2012), ces auteurs utilisent tous une approche fonctionnelle pour définir la qualité d'une relation, c'est-à-dire qu'ils identifient des fonctions spécifiques que les amis remplissent, décrivant ainsi différentes composantes de la relation. Mendelson et Aboud (1999) ont identifié six fonctions indépendantes, mais corrélées, à partir de l'analyse de plusieurs questionnaires évaluant la qualité d'une relation d'amitié. Ces fonctions sont la camaraderie, l'aide, la confiance, la sécurité affective, la validation et l'intimité. Ce sont ces six fonctions qui sont utilisées dans cette étude. Liens entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire

Martin et Dowson (2009) expliquent qu'un sentiment de bien-être émerge des relations d'amitié de bonne qualité, ayant un impact positif sur le fonctionnement scolaire. Berndt (2002) explique également que les adolescents qui vivent des relations d'amitié de bonne qualité se montrent plus engagés envers l'école. Il y a lieu



de croire que les élèves plus engagés se montrent alors plus motivés (Appleton, Christenson, Kim et Reschly, 2006) et ont moins de risque de décrocher de l'école. À notre connaissance, aucune étude n'a toutefois directement étudié la motivation comme faisant partie du processus expliquant le lien entre la qualité des relations d'amitié et le risque de décrochage scolaire des adolescents. La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017) suggère que la motivation scolaire serait un médiateur pertinent à explorer pour expliquer ce lien. Voyons d'abord comment vivre une relation d'amitié de bonne qualité permettrait de développer la motivation envers l'école.

### 2.1.3 Liens entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation scolaire

Les relations d'amitié à l'adolescence peuvent avoir une influence sur le développement de la motivation dans différents domaines, tels que dans les sports et à l'école (Harter, 1999). Weiss et Smith (2002) ont montré que la qualité de la relation d'amitié dans le sport avec son coéquipier, caractérisée par la camaraderie, le plaisir de jouer avec l'ami, le partage de choses en commun avec celui-ci ainsi que la résolution de conflit, étaient associés à plus de plaisir et d'engagement dans le sport. Une recherche en milieu scolaire par Wentzel, Barry et Caldwell (2004) ont montré que la prosociabilité d'un ami réciproque influence positivement l'adaptation scolaire de l'élève, et que cette relation est médiatisée par sa motivation scolaire. À la lumière de ces recherches, nous croyons pertinent d'étudier le processus motivationnel comme un médiateur entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire. Plus précisément, en comparant les différents types de motivation susceptibles de se développer, qu'elle soit autonome, contrôlée ou amotivée, selon la qualité de la relation d'amitié vécu par l'adolescent. La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) est pertinente pour étudier ces relations, puisque, selon cette théorie, le contexte social est considéré comme un facteur important ayant une influence le développement de la motivation.

#### 2.1.4 Modèle théorique : Théorie de l'autodétermination

La motivation est ce 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 saine et durable émerge et se maintient grâce à la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux. Il s'agit des besoins de se sentir autonome, compétent et connecté aux autres lorsqu'on agit dans ce milieu. Cette théorie permet d'identifier différents types de motivation susceptibles de se développer chez l'individu selon la satisfaction des trois besoins. Elle s'appuie sur un continuum d'autodétermination, incluant d'un côté la motivation de type autonome, hautement autodéterminée, puis de l'autre, la motivation contrôlée, faiblement autodéterminée. L'absence de motivation est appelée amotivation. Cette théorie a été appliquée pour étudier la motivation des individus dans les contextes de travail, sportif et de l'éducation, entre autres. Cette étude se penchera précisément sur la motivation scolaire.

#### 2.1.5 Motivation scolaire

Vallerand et al. (1989) considèrent qu'il est pertinent d'étudier l'impact de la motivation en milieu scolaire pour comprendre les mécanismes de la réussite chez les élèves. Ryan et Deci (1985) ont d'ailleurs établi il y a longtemps l'existence de liens clairs entre la motivation et la réussite scolaire. Plus récemment, les concepts de motivation autonome et contrôlée ont été introduits dans ce cadre théorique et sont étudiés aujourd'hui en milieu scolaire (Ryan et Deci, 2017). La motivation autonome en contexte scolaire a plusieurs sources. Elle peut émaner du plaisir vécu par l'individu lorsqu'il apprend, explore et acquiert de nouvelles connaissances, vit des accomplissements et un sentiment de réalisation personnelle ou des sensations agréables ressenties, lorsqu'absorbé par une tâche. De plus, l'individu peut s'engager dans des actions qui ne suscitent pas de plaisir intrinsèque à la tâche, mais qui lui donnent une satisfaction personnelle presque équivalente parce qu'il voit cette tâche

comme une manière de se rapprocher d'un objectif extérieur qu'il a choisi librement et qui lui tient à cœur. La motivation sous-jacente à cette tâche est elle aussi de nature autonome. Ce type de motivation est souhaitable chez l'ensemble des élèves, puisque les élèves motivés de manière autonome ont tendance à obtenir de meilleurs résultats dans plusieurs matières scolaires et se montrent plus persévérants à l'école (Lepper et al., 2005; Ratelle et al., 2007; Ryan et Deci, 1985; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon et Deci, 2004).

La motivation contrôlée se caractérise quant à elle par des comportements stimulés par des forces externes qui ne sont pas inhérentes à la volonté individuelle. Enfin, l'amotivation réfère plutôt à l'absence de motivation et d'intention d'agir et 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). La motivation contrôlée et l'amotivation est associée à des conséquences scolaires négatives, comme le décrochage scolaire (Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

Une avancée significative dans l'étude de l'autodétermination en contexte scolaire a été réalisée dans le cadre d'une étude de Ratelle et al. (2007), qui a établi différents profils de motivation chez les élèves. Les données n'ont révélé aucun profil d'élève ne poursuivant que des buts autonomes. Les jeunes démontrant le meilleur fonctionnement scolaire poursuivaient inévitablement des buts contrôlés en plus de leurs buts autonomes. Toutefois, l'étude fait ressortir l'importance de la présence de la motivation autonome sur la qualité du fonctionnement scolaire et qu'à défaut d'avoir un niveau élevé de motivation autonome, l'élève était fortement à risque de décrochage scolaire. Ainsi, Ratelle et al. (2007) suggèrent que la motivation autonome serait nécessaire, entre autres, parce qu'elle permettrait de jouer un rôle protecteur contre les effets négatifs provoqués par certains éléments du contexte scolaire qui suscitent presque inévitablement des processus motivationnels de type

contrôlé, comme la pression sociale et la possibilité de recevoir des punitions lorsque le jeune ne suit pas les règles de l'école. Aussi, selon la théorie de l'autodétermination, la poursuite d'un but sans vivre de plaisir en cours de route est susceptible de générer une détresse psychologique chez le jeune qui le pousserait à se rediriger vers des buts extérieurs au monde scolaire. Ceci suggère que le risque de décrochage est une conséquence attendue chez les élèves qui ressentent peu ou pas de motivation autonome dans le contexte scolaire. En mesurant simultanément ces trois aspects de la motivation scolaire, soit la motivation autonome et contrôlée ainsi que l'amotivation, nous pourrions analyser leurs relations uniques avec des facteurs environnementaux susceptibles d'y être associés, de même qu'avec le risque de décrochage.

## 2.2 Cette étude

Comme les pairs sont des agents sociaux importants pour les adolescents, les relations d'amitié significatives à cette période du développement sont susceptibles de satisfaire les besoins psychologiques nécessaires au développement de la motivation autonome qui, à son tour, pourrait contribuer à diminuer le risque de décrochage scolaire (Anderman et Kaplan, 2008; Berndt et Keefe, 1996; Juvonen et Wentzel, 1996; Ratelle et al, 2007). En effet, les relations d'amitié de bonne qualité entretenues à l'école avec le meilleur ami pourraient être de nature à augmenter la motivation autonome, en contribuant à satisfaire les besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et de connexion sociale, qui sont nécessaires au développement de l'autodétermination de l'adolescent dans le milieu scolaire. Une amitié de qualité favoriserait le plaisir de fréquenter l'école et l'envie de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Vivre une relation de bonne qualité pourrait protéger l'adolescent contre des sentiments de contrainte ou de désengagement envers l'école et pourrait réduire son risque de décrochage scolaire. À l'inverse, les élèves qui ne vivent pas une telle amitié seraient privés du plaisir qu'elle

procure et pourraient vivre des carences émotionnelles et sociales, ce qui pourrait entraîner une baisse de motivation autonome à l'école et augmenter le risque de décrochage scolaire. Ainsi, cette étude propose de quantifier la contribution de la motivation scolaire autonome, de la motivation scolaire contrôlée et de l'amotivation en tant que mécanismes expliquant le lien entre la qualité des relations d'amitié et le risque de décrochage scolaire chez des élèves de troisième année du secondaire. Bien que nous savons que la fréquence de décrochage diffère entre les filles et les garçons, nous savons également qu'elle diffère selon certaines variables socioéconomiques, telles que le niveau d'éducation des parents (Véronneau, Serbin, Stack, Ledingham et Schwartzman, 2015). Ainsi, ces deux variables seront utilisées comme variables de contrôle dans cette étude. Pour compléter cette proposition, considérant que la qualité de la relation d'amitié peut s'exprimer différemment entre les filles et les garçons (Rose et al., 2012), il sera pertinent, à des fins exploratoires, de comparer les relations entre les variables à l'étude selon le genre.

### 2.3 Objectifs et hypothèses

Ce projet vise à mesurer la qualité de la relation d'amitié vécue à l'école avec le ou la meilleur(e) ami(e), pour ensuite vérifier si la qualité de la relation est associée au risque de décrochage scolaire en troisième année du secondaire, par l'intermédiaire des trois médiateurs potentiels : la motivation autonome, la motivation contrôlée et l'amotivation.

Cette recherche propose comme première hypothèse (H1) qu'une relation d'amitié de qualité vécue à l'école est associée négativement au risque de décrochage scolaire et que cette relation est médiatisée par une motivation autonome élevée chez l'élève. Nous proposons également de comparer le rôle de la motivation autonome à celui de la motivation contrôlée et de l'amotivation. En effet, nous proposons qu'un adolescent n'ayant pas une amitié de grande qualité risque de vivre des frustrations de

ses besoins psychologiques et va plutôt s'engager dans les tâches scolaires par un mécanisme de motivation contrôlée, ou même de perdre toute motivation envers l'école et de chercher une issue rapide vers un contexte de vie plus satisfaisant à l'extérieur du contexte scolaire. Ainsi, nous proposons comme deuxième hypothèse (H2) qu'une relation d'amitié de faible qualité est positivement associée au risque de décrochage scolaire et que ce lien est médiatisé par une motivation hautement contrôlée. Enfin, comme troisième hypothèse (H3), nous proposons qu'une autre voie par laquelle une amitié de faible qualité est positivement associée au risque de décrochage scolaire se manifeste par le biais de l'amotivation scolaire. Le modèle proposé est présenté à la Figure 1.1. au premier chapitre de cet essai.

## 2.4 Méthodologie

### 2.4.1 Participants et procédure

La collecte de données a eu lieu en avril 2013. Elle s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste sur les parcours scolaires et les influences sociales à l'adolescence, approuvé par notre comité d'éthique institutionnel. Tous les élèves participants ont été recrutés dans une même commission scolaire de la rive sud de Montréal. L'échantillon comporte 225 élèves (67% de filles), sur un bassin potentiel total de 573 élèves, avec un âge moyen de 15 ans 4 mois provenant de deux écoles secondaires publiques francophones et hautement défavorisées. En effet, étudier le décrochage scolaire chez les jeunes de milieux défavorisés est particulièrement important parce qu'ils en sont plus à risque que leurs pairs de milieux aisés.

La langue maternelle de près de 90% des participants est le français. L'échantillon est constitué à 65,0 % de Caucasiens, 7,9% d'Afro-Américains, 7,0 % d'Hispaniques, 4,1% d'Arabes, 1,5% d'Asiatiques et 0,6% d'Amérindiens. Le 13,9% manquant correspond au pourcentage d'élèves aux origines non spécifiées. Tous les élèves de la

troisième année du secondaire ont été invités à participer à l'étude. Puisque les participants avaient moins de 18 ans, ils devaient non seulement signer le formulaire de consentement eux-mêmes avant de participer, mais ils devaient avoir aussi un consentement écrit d'un parent ou tuteur.

La rencontre pour la passation du questionnaire s'est faite durant une période complète de 75 minutes, sur ordinateur, au laboratoire informatique de l'école. Les assistants de recherche ont fourni aux participants l'adresse du site web menant au questionnaire. Un laissez-passer valide pour une entrée au cinéma a été remis à tous les participants ayant rempli le questionnaire. Seuls les codes d'identification confidentiels ont été utilisés lors de l'entrée et de l'analyse des données.

#### 2.4.2 Instruments de mesure

##### 2.4.2.1 Genre et niveau d'éducation des parents

Le genre et le niveau d'éducation des parents ont été utilisés comme variable de contrôle. Pour connaître le niveau d'éducation des parents, nous avons demandé à l'adolescent de faire un choix, pour chacun de ses deux parents, parmi ces cinq options de réponse : « pas de diplôme de niveau secondaire », « diplôme de niveau secondaire », « diplôme de niveau collégial » et « diplôme de niveau universitaire ». Les participants pouvaient aussi répondre « je ne sais pas » et cette réponse a été codée comme une valeur manquante. Idéalement, la moyenne des deux parents représente le score utilisé dans nos analyses; sinon, le score fourni pour un seul des parents a été utilisé.

##### 2.4.2.2 Risque de décrochage scolaire

L'indice de risque du décrochage scolaire a été mesuré à partir de la Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (Janosz et al., 2007). Il s'agit d'une mesure

autorapportée par l'adolescent qui comporte 7 questions à répondre sur une échelle de type Likert. Trois sous-échelles représentant trois grands facteurs du risque de décrochage, soit le rendement, le retard et l'engagement scolaire, sont mesurées et combinées en un score global normalisé du risque de décrochage scolaire représenté entre 0 (faible risque) et 1 (risque élevé) (Archambault et Janosz, 2009). La sous-échelle « rendement » comporte 2 questions dans lesquelles l'adolescent doit identifier son rendement scolaire en français et en mathématiques parmi 13 échelons (de 0 à 35% jusqu'à 96 à 100%). La sous-échelle « retard scolaire » comporte une question dans laquelle on demande à l'adolescent s'il a déjà doublé une année scolaire. Quatre choix de réponse sont présentés, allant de « Non » à « Oui, 3 années ou plus ». La sous-échelle « engagement scolaire » comporte 4 questions, incluant par exemple la question « Jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard? ». Pour chacune des questions, l'adolescent doit choisir parmi cinq options de réponse, allant de « cela ne me fait rien, ça ne me dérange pas » à « je veux terminer l'université ». Il s'agit de la seule sous-échelle de l'instrument pour laquelle les auteurs calculent un indice de cohérence interne, puisque les autres sous-échelles ne comptent qu'une ou deux questions. Ces auteurs rapportent un  $\alpha$  de 0,74 à partir d'un échantillon de plus de 35 000 québécois (Archambault et Janosz, 2009) ; nous avons calculé un  $\alpha$  de 0,54 pour cette sous-échelle dans le cadre de la présente étude.

#### 2.4.2.3 Qualité de la relation d'amitié

La qualité de la relation d'amitié en troisième année du secondaire a été mesurée à partir d'une traduction française par Baril et al. (2007) du McGill Friendship Questionnaire–Friend's Functions (MFQ-FF; Mendelson et Aboud, 1999). Il a d'abord été demandé à l'élève d'écrire le nom de son ou sa meilleur(e) ami(e) parmi tous les élèves de son niveau scolaire, à son école. Il devait alors penser à cet élève en particulier en remplissant le questionnaire. L'échelle comporte 48 questions à répondre sur une échelle de type Likert, demandant à l'élève d'indiquer la fréquence



à laquelle se produit ce qui est décrit dans chaque énoncé sur l'échelle suivante : 1 « ne se produit jamais », 2 « se produit parfois », 3 « se produit régulièrement » ou 4 « se produit souvent ». Six sous-échelles sont mesurées et représentent les fonctions que remplissent le meilleur ami de l'adolescent, soit la camaraderie, l'aide, l'intimité, la confiance, le sentiment d'acceptation et la sécurité affective. L'indice de cohérence interne pour l'ensemble des sous-échelles est de 0,97. Considérant que l'indice de cohérence interne est suffisamment élevé pour considérer la combinaison des six sous-échelles comme étant représentative d'un même construit, le score moyen de ces sous-échelles combinées ensemble représente la qualité de la relation d'amitié. Plus le score est élevé, plus la relation est jugée de bonne qualité. Tous les énoncés commencent 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 ».

#### 2.4.2.4 Motivation scolaire autonome et contrôlée et amotivation

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). Nous avons utilisé le score global des échelles de motivation autonome, qui comporte 16 questions ( $\alpha = 0,93$ ), de motivation contrôlée, qui comporte 8 questions ( $\alpha = 0,77$ ) et d'amotivation, qui comporte 4 questions ( $\alpha = 0,86$ ). Pour chacun des énoncés, l'élève devait indiquer son degré d'accord avec chacun des énoncés sur une échelle de type Likert allant de 1 « fortement en désaccord » à 4 « tout à fait d'accord ». L'échelle de motivation autonome comprenait des questions comme : « Je vais à l'école pour le plaisir d'en savoir plus sur les matières qui m'attirent ». L'échelle de motivation contrôlée comprenait des questions comme : « Je vais à l'école pour avoir un meilleur salaire plus tard ». Finalement, l'amotivation a été mesurée à l'aide de questions comme : « Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal ».

### 2.4.3 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 (Muthén et Muthén, 2012–2018), 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 sont manquantes dans les analyses et le logiciel a pu ajuster les paramètres estimés dans le modèle en fonction des patrons de données manquantes. Nous avons ensuite effectué une analyse en équation structurelle afin de vérifier l'effet médiateur de la motivation autonome, de la motivation contrôlée et de l'amotivation entre la qualité de la relation d'amitié (variable indépendante) et le risque de décrochage scolaire (variable dépendante). Nous avons ajouté le genre et le niveau d'éducation des parents au modèle comme variables de contrôle.

Pour vérifier les indices de vraisemblance du modèle, nous avons utilisé le chi-carré du modèle, le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), le *Comparative Fit Index* (CFI), le *Tucker Lewis Index* (TLI) et le *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR). Selon les recommandations de Kline (2011), une valeur de chi-carré non significative représente un bon indice de vraisemblance du modèle. De plus, nous considérons une vraisemblance adéquate du modèle lorsque la valeur du CFI est  $> 0,95$ , celle du TLI est  $> 0,95$ , et celle du RMSEA est  $< 0,05$ , ainsi que lorsque la valeur du SRMR est  $< 0,08$ . Ensuite, nous avons vérifié les effets médiateurs en utilisant les intervalles de confiances à 95% créés par la méthode du « bootstrap » ( $n = 10\ 000$ ). Finalement, nous avons effectué un test de comparaison du modèle selon le genre avec la stratégie d'analyse multigroupes afin de vérifier si l'ensemble du modèle est généralisable aux garçons et aux filles.

## 2.5 Résultats

### 2.5.1 Analyses préliminaires

Des 233 élèves qui ont participé à notre étude en troisième année du secondaire, 225 élèves ont été retenus pour nos analyses. Huit participants ont été retirés à cause d'un trop grand nombre de données manquantes. Ces participants ont consenti à fournir leur dossier scolaire à l'équipe de recherche, mais n'ont toutefois pas répondu au questionnaire.

Le Tableau 2.1 illustre 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 permettent de comparer les différences de moyennes entre les genres.

**Tableau 2.1** Statistiques descriptives des variables à l'étude

Mesure	Échantillon total				Garçons		Filles		Test <i>t</i>
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>Asymétrie</i>	<i>Aplatissement</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	
1. Qualité de la relation d'amitié	3,38	0,52	-0,90	0,46	3,08	0,60	3,50	0,40	-5,56***
2. Motivation scolaire autonome	3,18	0,49	-0,49	-0,17	3,05	0,47	3,25	0,49	-2,93**
3. Motivation scolaire contrôlée	3,29	0,53	-0,47	-0,68	3,17	0,50	3,34	0,54	-2,24*
4. Amotivation scolaire (transformée)	0,14	0,16	0,97	0,13	0,19	0,17	0,11	0,14	3,40**
5. Indice de prédiction de décrochage scolaire	0,33	0,26	0,73	-0,53	0,40	0,27	0,29	0,25	2,79**
6. Niveau d'éducation des parents	2,65	0,91	-0,04	-1,07	2,64	0,91	2,67	0,91	-0,30

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

Toutes les variables à l'étude respectent les critères de normalité, les indices d'asymétrie et d'aplatissement variant entre 1 et -1 (Field, 2000), à l'exception de la variable Amotivation, avec un niveau d'asymétrie de 1,8 et d'aplatissement de 3,53. Une transformation logarithmique en base 10 a été appliquée. Le Tableau 2.1

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. Des tests *t* sur des échantillons indépendants ont été effectués afin de comparer les moyennes entre les garçons et les filles. Des différences significatives ont été observées sur l'ensemble des variables à l'étude, à l'exception du niveau moyen d'éducation des parents. Des corrélations bivariées de Pearson ont ensuite été effectuées sur les différentes variables et sont illustrées dans le Tableau 2.2.

**Tableau 2.2** Corrélations entre les variables à l'étude

Mesure	1	2	3	4	5	6	7
1. Qualité de la relation d'amitié	—	0,30***	0,27***	-0,21**	-0,17*	0,40***	0,13
2. Motivation scolaire autonome		—	0,67***	-0,43***	-0,42***	0,20**	0,24***
3. Motivation scolaire contrôlée			—	-0,22**	-0,14*	0,15*	0,08
4. Amotivation				—	0,44***	-0,24***	-0,08
5. Indice de prédiction de décrochage scolaire					—	-0,19**	-0,23**
6. Genre						—	0,02
7. Niveau d'éducation des parents							—

Note \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ . Garçons =1, filles = 2.

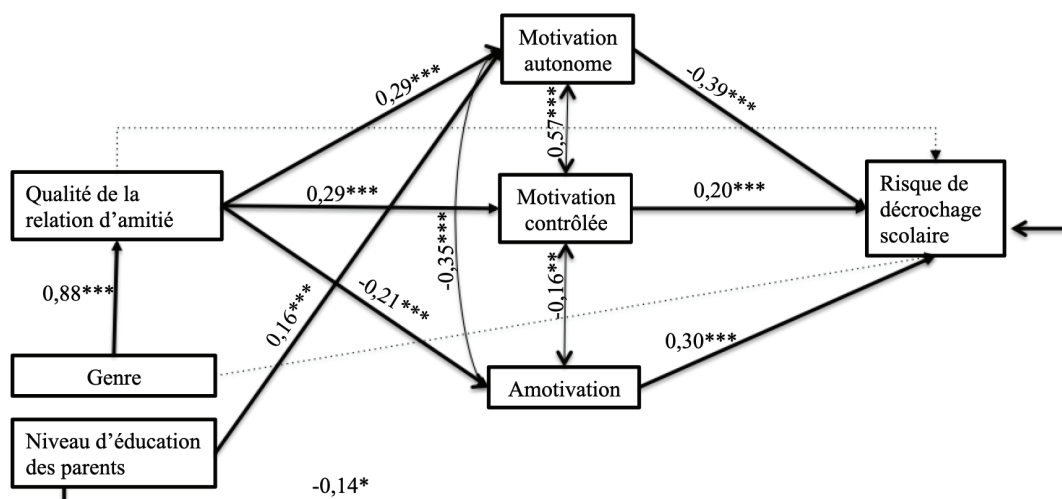
Les corrélations illustrées au Tableau 2.2 correspondent aux relations attendues entre les variables à l'étude, à l'exception d'une corrélation positive inattendue entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation contrôlée. Nous attendions plutôt un lien négatif entre ces variables.

## 2.5.2 Analyses principales

### 2.5.2.1 Test du modèle initial et ajustements

Nous avons présenté le modèle initial testé à la Figure 1.1 de cet essai. Certains des indices de vraisemblance du modèle n'étaient pas tout à fait adéquats lorsque nous

avons testé le modèle initial. Malgré des valeurs acceptables pour le CFI et le SRMR, les autres indices n'atteignaient pas les valeurs souhaitées,  $\chi^2 (8) = 22,22$   $p < 0,01$ ; RMSEA = ,09; CFI= ,96; TLI= ,89; SRMR = ,06. Nous avons donc procédé à un ajustement au modèle afin d'améliorer sa vraisemblance. Pour ce faire, nous avons 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 du modèle adéquats,  $\chi^2 (7) = 11,05$ ,  $p = 0,13$ ; RMSEA = ,05; CFI= ,99; TLI= ,96; SRMR = ,05. La différence du chi-carré entre le modèle initial et le modèle final est de  $\chi^2 (1) = 11,17$  (1),  $p < 0,01$ . 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 2.1. 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.



Note \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ . Pointillés : liens estimés, mais non significatifs

$\chi^2 (7) = 11,05$ ,  $p = 0,14$ ; RMSEA = 0,05; CFI= 0,99; TLI= 0,96; SRMR = 0,05

Le sexe des participants a été codé 1= garçons et 2 = filles

**Figure 2.1** Modèle final de l'étude avec coefficients de régression standardisés

### 2.5.2.2 Comparaison de modèle selon le genre

Un test de comparaison du modèle selon le genre a été effectué afin de vérifier si l'ensemble du modèle est généralisable aux garçons et aux filles, en utilisant une analyse multigroupes. La différence du chi-carré entre le modèle « libre » (dans lequel l'ensemble des coefficients peuvent différer librement entre les deux groupes) et le modèle « contraint » (dans lequel on fixe les coefficients à égalité entre les deux groupes) est non significative,  $\chi^2(9) = 7,30$ ,  $p = 0,61$ . Ce résultat suggère que le modèle n'est pas significativement différent selon le genre.

### 2.5.2.3 Test des liens indirects du modèle

Les résultats suggèrent la présence de trois effets indirects entre la qualité de la relation d'amitié et le risque de décrochage scolaire. D'abord, les résultats standardisés montrent un lien indirect significatif passant par la motivation scolaire autonome ( $b = -0,12$ , IC à 95% de  $-0,19$  à  $-0,04$ ) et un autre passant par la motivation scolaire contrôlée ( $b = 0,06$ , IC à 95% de  $0,01$  à  $0,10$ ). Finalement, les résultats montrent un lien indirect marginalement significatif, passant par l'amotivation scolaire ( $b = -0,06$ , IC à 90% de  $-0,12$  à  $-0,01$ ).

## 2.6 Discussion

### 2.6.1 Rappel des hypothèses

Le but de cette étude était d'examiner le rôle des processus motivationnels, incluant la motivation autonome, contrôlée et l'amotivation, comme médiateurs de la relation entre la qualité de la relation avec le meilleur ami à l'école et un indice de prédiction du décrochage scolaire en troisième année du secondaire. Nos résultats montrent que trois processus motivationnels distincts s'expriment et semblent avoir des relations différentes avec le risque de décrochage scolaire. En effet, notre modèle met en

évidence qu'une motivation hautement autodéterminée (autonome) est associée à un faible risque de décrochage et qu'une tendance contraire s'observe lorsque la motivation de l'élève est hautement contrôlée ou amotivée.

Ces résultats viennent appuyer les idées proposées dans la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 1985; 2000; Ryan et Deci, 2017) qui a guidé nos hypothèses. En effet, nous avons proposé comme première hypothèse (H1) que la qualité de la relation d'amitié vécue à l'école serait négativement associée au risque de décrochage scolaire et que cette relation serait médiatisée par la motivation scolaire autonome de l'élève. Les résultats ont soutenu cette hypothèse. Nous avons suggéré comme deuxième hypothèse (H2) que la motivation contrôlée serait également médiatrice de la relation, mais nous nous attendions à ce qu'une amitié de faible qualité soit davantage associée à la motivation contrôlée, qui à son tour serait positivement associée au risque de décrochage scolaire. Les résultats ont partiellement soutenu cette hypothèse et seront discutés en détail ci-dessous. Finalement, nous avons formulé comme troisième hypothèse que le lien entre une relation d'amitié de faible qualité et un risque élevé de décrochage scolaire serait médiatisé par l'amotivation scolaire (H3). Nos résultats corroborent cette dernière hypothèse, bien que l'effet médiateur soit marginalement significatif.

### 2.6.2 Retour sur les résultats

Bien qu'une corrélation bivariée significative ait été observée entre la qualité de la relation d'amitié et un faible risque de décrochage scolaire, cette relation directe devient non significative lorsqu'elle est intégrée au modèle de médiation. Ainsi, les résultats observés dans notre modèle suggèrent que cette relation s'explique par les autres variables dans le modèle, notamment les trois médiateurs.

Nos résultats allant dans les sens escomptés pour la première et la troisième hypothèse, il semble que le contexte social soit lié au risque de décrochage scolaire

tel que nous l'avions prédit sur la base de plusieurs études antérieures (Berndt, 1992; Dupéré et al. 2018; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Véronneau et al., 2007; 2010). De plus, ces résultats mettent en lumière les processus motivationnels comme étant des explications clés de cette relation. L'ouvrage de Ryan et Deci (2017), qui présente une perspective moderne de la théorie de l'autodétermination, discute toutefois principalement de l'impact des relations hiérarchiques dans le milieu de l'éducation, notamment le style éducatif de l'enseignant, comme étant le principal facteur motivateur des élèves. Nos résultats mettent de l'avant l'idée que ce ne sont pas uniquement les relations hiérarchiques qui sont liées à la motivation des élèves, mais aussi les relations d'égal à égal comme les amitiés.

Nous observons toutefois dans nos résultats que notre deuxième hypothèse ne s'articule pas exactement tel qu'on le croyait et est partiellement validée. En effet, tel que prévu, nous avons observés une relation indirecte positive significative entre la qualité de la relation d'amitié et l'indice de prédiction du décrochage scolaire, passant par la motivation contrôlée de l'adolescent. Bien que les corrélations bivariées montrent une association négative entre la motivation contrôlée et le risque de décrochage scolaire, notre modèle de régression montre plutôt une association positive entre ces deux variables lorsque nous contrôlons pour l'effet de la motivation autonome. L'importante corrélation entre la motivation autonome et contrôlée expliquerait le changement de direction de ce lien lorsque tous les types de modifications sont inclus dans le modèle de régression. L'analyse de régression permet d'attribuer une certaine proportion de variance expliquée dans le risque de décrochage à chaque type de motivation. Ainsi, l'association négative entre la motivation contrôlée et le risque de décrochage observée en analyse bivariée semble être majoritairement attribuable à la variance commune entre la motivation autonome et la motivation contrôlée. L'analyse de régression a donc permis de clarifier le lien réel entre la motivation contrôlée et le risque de décrochage, qui est positif et donc, cohérent avec la théorie de l'autodétermination. Finalement, une association positive



non prédite est également observée entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation scolaire contrôlée. Cette relation inattendue mérite une attention particulière dans le cadre de cette discussion.

D'abord, une relation de bonne qualité peut exister avec un ami qui présente peu d'autodétermination et peu d'intérêt envers les apprentissages scolaires. Tel que décrit par Kandel (1978) dans sa définition du processus de sélection en amitié, les élèves qui se sentent contraints dans un environnement qui ne leur permet pas de satisfaire leurs besoins psychologiques et qui vivent peu d'autodétermination pourraient chercher à s'affilier avec des amis qui présentent un profil similaire au leur. Cela leur permettrait de trouver un certain soutien affectif et ainsi éviter la détresse psychologique que peut engendrer le manque d'autodétermination. Toutefois, cette relation, bien que réconfortante au plan affectif, ne permettrait pas de maintenir une motivation saine à l'école, puisque ces amis ne présentent pas un profil d'élève persévérant dans leur parcours scolaire. Être affilié à un meilleur ami qui présente des caractéristiques de déviance (Véronneau et Dishion 2011) pourrait être un bon exemple. Une recherche future, intégrant une mesure des comportements du meilleur ami, permettrait d'explorer cette hypothèse.

Sous un autre angle, Ryan et Deci (2017) expliquent que le contexte social doit permettre à l'individu de se sentir autonome, compétent et affilié aux autres personnes de son environnement afin d'y vivre du bien-être et des réussites. Le lien positif observé dans nos données entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation scolaire contrôlée pourrait être expliqué par le fait que certaines de ces relations ne soutiennent pas l'autonomie de l'élève. L'étude de Deci, La Guardia, Moller, Scheiner et Ryan (2006) explore la question du soutien à l'autonomie dans une relation d'amitié intime. Ces derniers concluent à l'importance d'un soutien mutuel à l'autonomie dans une relation d'amitié comme prédicteur du bien-être psychologique. Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, (2011) identifient également que le

soutien à l'autonomie dans les relations a un effet positif sur la motivation autonome, et ce, autant dans les relations d'autorité (relation parent-enfant, enseignant - élève), que dans les relations sans rapport d'autorité (relation d'amitié, relation amoureuse). En ce sens, il pourrait y avoir des facteurs dans l'environnement scolaire actuel des adolescents qui ne favorisent pas le développement de relations d'amitié soutenantes envers l'autonomie, et qui nourrissent plutôt la compétition et la comparaison sociale entre les pairs, tels que l'accès à des programmes contingentés selon le rendement scolaire.

### 2.6.3 Retour sur les autres résultats

Tel que prédit, le niveau d'éducation des parents est associé négativement au risque de décrochage scolaire de l'élève. Qui plus est, nos résultats ont également fait ressortir une association positive significative entre le niveau d'éducation des parents et la motivation autonome de l'élève. Bien que nous n'ayons prédit ce lien en premier lieu, cette relation rejoint les idées proposées dans l'étude de Ermisch (2008) selon laquelle le statut socioéconomique des parents a une incidence sur le développement intellectuel, cognitif et comportemental de leur enfant, notamment via leur style parental et les activités éducatives qu'ils proposeront dès la petite enfance. Les parents issus de milieux socioéconomiques élevés pourraient ainsi, par les activités qu'ils proposent, transmettre à leurs enfants l'intérêt et la curiosité envers les apprentissages. Ceci ferait en sorte que leurs enfants présenteraient un niveau de motivation autonome plus élevé que leurs pairs issus d'un milieu désavantagé sur le plan socioéconomique, possiblement tout au long de leur développement.

Enfin, le genre de l'élève est, comme prédit, associé à la qualité de la relation d'amitié. Ce résultat rejoint l'idée proposée par Rose et al. (2012) selon laquelle les filles accordent plus d'importance à l'intimité et à l'ouverture de leur vécu affectif dans une relation amicale. Ces deux aspects ont été mesurés dans notre échelle de qualité de la relation d'amitié, ce qui pourrait expliquer le score moyen plus élevé de

la qualité de la relation d'amitié chez les filles. Toutefois, à notre surprise, le genre n'est plus associé au risque de décrochage scolaire après avoir contrôlé pour les autres variables incluses dans le 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 et que celui-ci diffère selon le genre des élèves. Néanmoins, malgré les différences de genre observées sur les niveaux moyens des variables à l'étude, il n'y a pas de différence dans la manière dont ces variables s'entre-influencent chez les garçons et chez les filles, tel que démontré par les analyses multigroupes. Ceci suggère que les dynamiques psychologiques prédites selon le modèle théorique de l'autodétermination est bel et bien généralisable aux individus des deux genres. Malgré certaines différences, il demeure tout à fait pertinent d'étudier des modèles corrélacionnels regroupant à la fois des garçons et des filles.

#### 2.6.4 Forces et faiblesses de l'étude

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 (Hartup, 1996; Rubin et al., 2006). Il propose également un test pertinent de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017). De plus, nous avons un échantillon d'adolescents issus d'un milieu défavorisé, nous permettant d'étudier des jeunes particulièrement à risque de décrochage scolaire, ce qui nous aidera à comprendre et éventuellement à intervenir sur les processus sociaux qui viennent en amont du décrochage. Aussi, nos analyses nous ont permis de bien gérer 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 participants. L'implantation de cette technique de gestion de données manquantes est particulièrement importante dans un échantillon à risque de décrochage scolaire, où les élèves plus à risque sont les plus susceptibles d'être exclus avec des méthodes traditionnelles (la suppression des observations incluant des données manquantes, par

exemple). Ces anciennes techniques induisent un plus grand biais dans l'interprétation des résultats, qui ne sont souvent représentatifs que d'un sous-groupe d'élèves mieux adaptés que ceux pour qui des données manquantes existent, soit à cause d'un problème de lecture (incapacité à répondre à toutes les questions), d'attention (questions non répondues par distraction) ou autre.

Quelques limites doivent toutefois être prises en considération dans l'interprétation des résultats. D'abord, la nature corrélationnelle et transversale de nos données ne permet pas de tirer de conclusions sur la nature causale des liens à l'étude ni de mesurer la progression dans le temps des liens entre les relations d'amitié et la motivation scolaire ainsi qu'avec le risque de décrochage scolaire. Il serait toutefois pertinent dans le futur de proposer un devis longitudinal commençant au début des études secondaires ou même à l'école primaire, afin d'étudier la dynamique des relations entre ces variables à plus long terme, en contrôlant pour les niveaux initiaux de motivation ou du risque initial de décrochage scolaire. Un devis longitudinal incluant des mesures répétées pour les variables à l'étude serait idéal, puisqu'il permettrait également d'observer dans quelle direction se manifestent les relations entre nos variables. Il serait pertinent de vérifier si la motivation scolaire de l'élève pourrait elle-même influencer la qualité de la relation avec le meilleur ami à l'école, qui pourrait à son tour influencer le risque de décrochage scolaire. Par exemple, on pourrait supposer que les élèves présentant un niveau élevé d'amotivation à l'école ne développent pas de relations d'amitiés de qualité pouvant réduire le risque de décrochage. Les devis longitudinaux à mesure répétées, bien que relativement complexes à implanter, ont l'avantage d'explorer diverses possibilités quant à la séquence d'enchaînement des variables d'intérêt au cours du développement des adolescents.

Comme autre limite, bien que nous ayons utilisé les échelles validées de la motivation scolaire de Vallerand et al. (1989), cohérentes avec la théorie de l'autodétermination,

nous n'avons pas administré de mesure de satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et de connexion sociale pour tester la chaîne de médiation complète suggérée dans cette théorie. Il serait pertinent dans une étude future d'ajouter au modèle des mesures de satisfaction de ces trois besoins.

Ensuite, il faut souligner comme autre limite que toutes les variables à l'études sont basées sur des mesures auto-révélees. Ainsi, la mesure de la qualité de la relation d'amitié ne permet pas de savoir si celle-ci est réciproque, ni d'avoir le point de vu de l'ami sur la qualité de cette relation. Il serait effectivement souhaitable de vérifier si nos résultats seraient répliquables en mesurant la qualité d'une relation d'amitié réciproque. Toutefois, nous soutenons que la perception de l'importance de l'amitié selon l'élève mérite d'être étudiée en soi, indépendamment de ce que pense ou ressent l'autre membre de la dyade amicale. La réciprocité pourrait cependant être un modérateur potentiel et il serait pertinent de l'étudier dans une recherche future. Considérant la réalité du terrain de notre collecte de données et la taille de notre échantillon, nous ne pouvions nous permettre d'exclure de nombreux participants en imposant le critère de réciprocité de l'amitié. De plus, afin de bonifier la mesure de la qualité de la relation d'amitié, nous suggérons qu'une recherche future intègre les dimensions négatives d'une relation d'amitié, comme une mesure de conflit interpersonnel, afin de bien représenter la relation dans sa globalité, autant dans ses aspects positifs que négatifs.

Concernant le risque de décrochage scolaire, cette mesure ne permet pas de savoir qui sont les élèves qui ont réellement décroché. Il serait intéressant dans le futur de vérifier notre capacité à prédire le décrochage réel des élèves en fonction de la qualité de leurs amitiés et de leur motivation scolaire. Néanmoins, tel que montré par Archambault et Janosz (2009) et Gagnon et al. (2015), la mesure utilisée dans notre étude est fiable et efficace dans le dépistage des élèves à risque de décrochage.

Enfin, bien que cette recherche ait placé la qualité de la relation d'amitié avec le meilleur ami comme un facteur important lié au contexte plus large de l'influence des pairs à l'adolescence, nous devons reconnaître que cette relation dyadique à elle seule n'est pas représentative de l'ensemble des expériences sociales vécues à cet âge, et qu'il importe de considérer d'autres facteurs dans l'environnement social de l'adolescent, par exemple s'il fait partie d'un groupe d'amis, s'il est accepté ou rejeté par ses pairs et si les normes véhiculées par son groupe d'amis sont en harmonie avec la persévérance scolaire. Il importe également de considérer des facteurs individuels à l'individu pouvant affecter ses relations sociales et son fonctionnement scolaire en général, comme la santé psychologique. Le niveau d'anxiété ou de dépression, dont il a été question dans notre recension des facteurs contribuant au fonctionnement scolaire dans le contexte théorique, en serait un bon exemple. Cette variable pourrait être intégrée comme variable de contrôle dans le cadre d'une recherche future de plus grande envergure incorporant parmi les prédicteurs de nature individuelle une composante de santé mentale en plus de la composante motivationnelle pour expliquer le risque de décrochage scolaire.

#### 2.6.5 Les implications pratiques

Les résultats de cette étude permettent d'en dégager quelques applications pratiques qui pourraient être mises de l'avant par les divers acteurs scolaires. D'abord, nous constatons qu'un nombre important d'élèves dans notre échantillon présente un niveau élevé de motivation contrôlée, lié positivement au risque de décrochage scolaire, et ce, même si ces élèves vivent des relations harmonieuses avec leurs amis. Les administrateurs scolaires pourraient jouer un rôle dans cette problématique et pourraient réfléchir au style éducatif qu'ils veulent promouvoir dans leurs écoles. Par exemple, ils pourraient offrir un environnement favorisant le développement de l'autodétermination des élèves en réduisant les contraintes et les pratiques punitives, comme les retenues et les exclusions de l'école. Plutôt, ils devraient proposer un

environnement où l'initiative, la créativité et les projets coopératifs des élèves sont soutenus et valorisés.

De plus, nos résultats mettent en lumière qu'il serait nécessaire de s'intéresser davantage à l'influence des relations d'amitié sur la motivation scolaire des élèves. Afin de promouvoir la motivation autonome, nous proposons que le personnel scolaire se penche sur l'aspect du soutien à l'autonomie dans les relations d'amitié et encourage les élèves à entretenir des interactions coopératives plutôt que compétitives avec leurs amis. Deci et al. (2006) soulignent d'ailleurs que le soutien à l'autonomie dans une relation dyadique a des conséquences positives sur le rendement, la santé mentale et le développement sain.

En dernier lieu, le dépistage et l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire sont des éléments clés dans sa prévention. Les programmes d'intervention pour les élèves à haut risque de décrochage devraient considérer l'ajout d'un volet de sensibilisation au développement de relations d'amitié de bonne qualité à l'école, destiné aux élèves et au personnel scolaire, afin de soutenir la persévérance scolaire des élèves, notamment en favorisant le maintien ou le développement de leur motivation autonome.

## RÉFÉRENCES

- Adams, S. (2002). Educational attainment and health: Evidence from a sample of older adults. *Education Economics*, 10(1), 97.  
<https://doi.org/10.1080/09645290110110227>
- Anderman, L. H. et Kaplan, A. (2008). The role of interpersonal relationships in student motivation: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 115–119. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.115-120>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- 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>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Berndt, T. J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 1(5), 156–159.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11510326>



- 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>
- Berndt, T. J. et Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. J. K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248–278). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bowers, A. J., Spratt, R. et Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out?: A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0000>
- Bowlby, G. (2008). *Taux de décrochage provinciaux : Tendances et conséquences*. Statistique Canada.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development*. Handbook of child psychology: John Wiley et sons, inc.
- 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>
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J. et Wintre, M. G. (2007). The importance of friends. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665–689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>
- Cairns, R., Cairns, B., et Neckerman, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437–1452. <http://dx.doi.org/10.2307/1130933>
- Campbell, C. (2015). The socioeconomic consequences of dropping out of high school: Evidence from an analysis of siblings. *Social Science Research*, 51, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.011>
- Chan, A. et Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 578–602.
- Cillessen, A., Jiang, X. L., West, T. et Laszkowski, D. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 165–172. <https://doi.org/10.1080/01650250444000360>

- 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>
- De Goede, I. H., Branje, S. J., Delsing, M. J. et Meeus, W. H. (2009). Linkages over time between adolescents' relationships with parents and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1304–1315. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9403-2>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- 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>
- Degirmencioglu, S., Urberg, K., Tolson, J. et Richard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school year. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(3), 313–337.
- 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>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Emmerich, H. (1978). The influence of parents and peers on choices made by adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(2), 175–180. <https://doi.org/10.1007/BF01537524>
- 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>

- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics with SPSS (4th ed.)*. London: Sage.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219–231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 236-240. <https://doi.org/10.1037/cbs0000014>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- 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>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- 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.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Juvonen, J. et Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation : Understanding children's school adjustment*. New York : Cambridge University press.
- 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. *The Journal of Early Adolescence*, 16, 110–129.  
<https://doi.org/10.1177/0272431696016001007>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. et Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- 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>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.*  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/sommaire\\_politique\\_reussite\\_educative.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/sommaire_politique_reussite_educative.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018) *Taux de diplomation par cohorte au secondaire.* <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019) *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes.*  
[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)
- 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>
- Muthén, L. K., et Muthén, B. O. (2012-2018). *Mplus user's guide*. Eighth edition. Los Angeles, CA: Muthén et Muthén.
- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>

- Radio-Canada (2019) *Décrochage : Le Québec dernier de classe en matière de décrochage scolaire. Comment augmenter le taux de diplomation ? Entrevue avec Égide Royer*. <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/media-7893830/dcrochage-quebec-dernier-classe>
- 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>
- Rose, A. J., Schwartz-Mette, R. A., Smith, R. L., Asher, S. R., Swenson, L. P., Carlson, W., & Waller, E. M. (2012). How girls and boys expect disclosure about problems will make them feel: Implications for friendships. *Child Development*, 83(3), 844–863. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01734.x>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. et Parker, J. G. (2007). *Peer interactions, relationships, and groups*. Handbook of child psychology. III:10.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on motivation in education: The classroom milieu*, 2, 13–51.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. et Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l'autodétermination. dans C. Martin-Krumm, et C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive. Fondements théoriques et implications pratiques*. Bruxelles: de Boeck
- Seban, A. M., Guimond, A. B. et Lutgen, J. (2016). Transactional relationships between Latinos' friendship quality and academic achievement during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 108–138. <https://doi.org/10.1177/0272431614556347>

- 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>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. et Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Véronneau, M., Serbin, L., Stack, D., Ledingham, J., & Schwartzman, A. (2015). Emerging psychopathology moderates upward social mobility: The intergenerational (dis)continuity of socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 27(4pt1), 1217-1236. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000784>
- Véronneau, M. H. et Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and high school graduation: a review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology*, 27(3), 419–445. <https://doi.org/10.1080/01443410601104320>
- Vitaro, F., Boivin, M. et Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568–585). New York, NY, US: Guilford Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M. et Wanner, B. (2005). Patterns of affiliation with delinquent friends during late childhood and early adolescence: Correlates and consequences. *Social Development*, 14(1), 82–108.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00292.x>
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(4), 420–437. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.4.420>
- Zucchetti, G., Candela, F., Sacconi, B. et Rabaglietti, E. (2015). Friendship quality and school achievement: A longitudinal analysis during primary school. *Journal of Applied School Psychology*, 31(4), 297–314.  
<https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1084963>

## CHAPITRE III

### DISCUSSION GÉNÉRALE

L'adolescence est une période du développement marquée par le désir d'autonomie et d'indépendance grandissant face aux parents et un rapprochement face aux amis, qui deviennent une importante source d'influence. C'est aussi durant le secondaire que 13,1% des adolescents du Québec prennent annuellement la décision de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme (MEES, 2019). Les difficultés relationnelles avec les pairs et le manque de motivation envers l'école sont d'ailleurs parmi les facteurs contribuant au décrochage (Dupéré et al., 2018). Cette décision aura des conséquences autant sur le plan individuel que sur le plan social. Il est donc crucial de mieux comprendre le rôle des facteurs sociaux dans ce contexte, notamment le rôle des amis, afin d'utiliser ces informations pour orienter les programmes de prévention du décrochage scolaire.

Le but principal de cette étude était d'examiner le rôle des processus motivationnels, qu'ils soient autonomes, contrôlés ou amotivés, comme médiateurs de la relation entre la qualité de la relation avec le meilleur ami à l'école et le risque de décrochage scolaire en troisième année du secondaire. Nos résultats montrent que trois processus motivationnels distincts s'expriment différemment et semblent avoir une importante relation avec le risque de décrochage scolaire. En effet, notre modèle met en évidence qu'une motivation hautement autodéterminée (autonome) est associée, chez les élèves, à un faible risque de décrochage. Une tendance contraire s'observe lorsque la motivation de l'élève est hautement contrôlée ou amotivée.

Ces résultats viennent appuyer les idées proposées dans la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 1985; 2000; Ryan et Deci, 2017) qui ont guidé nos hypothèses. De plus, nos résultats ont révélé que la motivation autonome agit comme variable médiatrice, contribuant ainsi à expliquer le lien entre une relation d'amitié de qualité et un faible risque de décrochage, en soutien à notre première hypothèse. Quant à notre deuxième hypothèse, une relation positive inattendue est observée entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation contrôlée. Ce type de motivation, en retour, est associé à un risque élevé de décrochage scolaire. Finalement, nos résultats montrent, en soutien à notre troisième hypothèse, que l'amotivation est un médiateur marginalement significatif de la relation entre une relation d'amitié de faible qualité et un risque de décrochage élevé.

Ensemble, ces résultats mettent en lumière l'association entre le contexte social et la prédiction du décrochage scolaire, tel qu'appuyé par de nombreux auteurs (Berndt, 1992, Dupéré et al. 2018, Véronneau et al., 2007; 2010), mais vient également placer les processus motivationnels comme étant des explications clés de cette relation. Ainsi, nos résultats amènent une considération intéressante pour alimenter le développement de la théorie de l'autodétermination, soit que les relations sans rapport hiérarchique peuvent elles aussi être liées à la motivation scolaire des adolescents. En effet, les relations d'égal à égal, notamment avec les amis, n'ont pas reçu autant d'attention dans les recherches inspirées par la théorie de l'autodétermination que les relations hiérarchiques (ex. avec un parent ou un enseignant). Notre étude suggère que ces relations méritent d'être étudiées plus en profondeur.

Une nuance est toutefois importante à souligner puisque les résultats prévus par notre deuxième hypothèse ne se sont pas confirmés. En effet, nous observons association positive non prédite entre la qualité de la relation d'amitié et la motivation scolaire



contrôlée. Cette relation inattendue a fait l'objet d'une discussion dans l'article présenté dans cet essai.

Pour expliquer cette relation, nous avons fait appel aux concepts théoriques de sélection en amitié décrit par Kandel (1978) et d'affiliation à des pairs qui présentent des caractéristiques communes de Hartup (1996). Ceux-ci suggèrent que les élèves qui vivent peu d'autodétermination pourraient chercher à s'affilier avec des amis qui présentent un profil similaire au leur et qu'ils s'associent avec ceux-ci pour trouver un certain soutien affectif et ainsi éviter la détresse psychologique que peut engendrer le manque d'autodétermination. Ainsi, la relation, bien que de bonne qualité, n'encourage pas nécessairement l'élève à développer des buts autonomes dans son milieu puisque la norme véhiculée dans la relation peut plutôt amener un entraînement vers des activités détournées du milieu scolaire. Cette situation pourrait être abordée par le personnel scolaire qui a la responsabilité d'intervenir avec les élèves qui se montrent peu motivés envers l'école. Ces interventions pratiques en milieu scolaire font d'ailleurs l'objet d'une discussion dans la section suivante.

### 3.1 Interventions en milieu scolaire

La question de la motivation scolaire et de la prévention du décrochage a inspiré plusieurs chercheurs québécois à développer des programmes d'intervention universels pour prévenir le décrochage scolaire. Notamment, l'équipe de Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2007) a développé le programme *Y'a une place pour toi!*- *Guide de prévention du décrochage scolaire*, que nous utilisons à titre d'exemple ici parce qu'il s'appuie sur une étude longitudinale qui a fait le suivi durant onze ans de plus de huit cents adolescents au Québec. Ce programme comprend un volet qui traite des relations sociales et de l'importance de choisir des amis soutenant à l'école. Notre recherche met en lumière et renforce la nécessité de développer davantage le volet des relations sociales comme angle d'intervention

auprès des adolescents face à cet enjeu et confirme l'importance de tenir compte des amitiés dans le cadre de tels programmes. Comme ce sont des relations qui sont vécues à l'école, ceci facilite le déploiement des interventions par les intervenants scolaires. En ce sens, les psychologues scolaires peuvent s'avérer des agents de changements importants pour prévenir le décrochage scolaire puisqu'ils ont l'expertise nécessaire pour développer et implanter de telles interventions à l'école secondaire. La prochaine section aborde donc le rôle du psychologue en milieu scolaire et les outils qui sont à sa disposition pour contrer le décrochage scolaire en promouvant des relations d'amitié de qualité.

### 3.1.1 Le rôle du psychologue scolaire dans la prévention du décrochage scolaire

Le psychologue scolaire est appelé à jouer différents rôles au sein du milieu scolaire. Au Québec, le modèle d'intervention implanté dans la plupart des écoles secondaires est inspiré du modèle théorique et pratique de la réponse à l'intervention (Mennuti et Christner, 2010). Dans leur modèle, les auteurs ont proposé une méthode d'intervention efficace destinée aux psychologues en milieux scolaires. Notamment, les interventions sont établies en trois paliers qui varient en termes de fréquence et d'intensité. Le premier palier cible 100% des élèves et regroupe des interventions de nature préventive. Le second palier cible environ 20% des élèves qui présentent des facteurs de risque identifiés au premier palier et qui nécessitent des interventions ciblées en petits groupes. Puis, le dernier palier cible environ 5% des élèves qui ne répondent pas aux interventions précédentes et nécessitent une intervention individualisée et intensive. Dans le cadre de cet essai, nous nous intéressons particulièrement à la prévention du décrochage scolaire au secondaire au premier palier d'intervention, notamment dans les milieux défavorisés, où le risque de décrochage y est plus élevé et touche un plus grand nombre d'adolescents que dans les milieux aisés. Nous croyons d'ailleurs que le psychologue scolaire peut jouer un

rôle important dans ces milieux, en développant et implantant une intervention préventive auprès des adolescents de leurs écoles.

D'abord, puisqu'il s'agit d'une intervention universelle, celle-ci doit par définition être administrée à tous les élèves. Elle peut par exemple prendre la forme d'ateliers en classe. Les interventions permettraient d'aider les élèves à explorer leur environnement social et à réfléchir aux relations qu'ils entretiennent à l'école afin de les outiller à développer des relations qui seraient susceptibles de nourrir la motivation autonome chez eux. Le psychologue pourrait d'abord exposer différentes caractéristiques soutenant dans une relation d'amitié telles que la camaraderie, le soutien affectif, l'aide, la confiance et l'intimité dans la relation avec le meilleur ami à l'école. Différentes activités pourraient ensuite être proposées, comme de construire une mise en situation en équipe faisant la promotion des différentes fonctions favorisant la qualité de la relation d'amitié. Après chaque mise en situation, le psychologue pourrait aider les élèves à identifier les concepts clés sous-jacents et en alimentant leur réflexion afin de développer chez eux un jugement critique de leur propre situation. Les élèves pourraient aussi être appelés à identifier les personnes de leur entourage (incluant leurs pairs) qui réussissent le mieux à les faire sentir bons dans ce qu'ils font (soutien à la compétence), qui croient en eux et les aident à se faire confiance lorsque vient le temps de prendre des décisions et de trouver des solutions efficaces dans des situations problématiques (soutien à l'autonomie) et qui leur donnent le sentiment de faire partie d'un groupe et d'être acceptés et appréciés tels qu'ils sont (soutien à la connexion sociale). L'investissement relationnel avec ces personnes pourrait être encouragé et au besoin soutenu par le psychologue, notamment pour les adolescents qui ont certaines difficultés à établir ou maintenir des liens avec les autres.

Bien que la satisfaction des trois besoins psychologiques de base soit importante pour promouvoir une motivation autodéterminée chez les élèves, le soutien à l'autonomie

est particulièrement important pour promouvoir le développement d'une motivation scolaire autonome. Selon Deci et Ryan (2014) et Guardia et al. (2006), le soutien à l'autonomie dans les relations dyadiques devrait être un concept clé présenté aux élèves dans le cadre d'une intervention universelle. En effet, tel qu'expliqué dans notre étude, il se pourrait que les adolescents n'entretiennent pas tous des relations amicales qui soutiennent leur autonomie et c'est pour cette raison que les amitiés peuvent parfois nourrir une motivation de type contrôlée chez l'élève. Pour vérifier si un ami soutient notre autonomie, Guardia et al. (2006) proposent d'être attentif au fait que la relation avec cet ami aide l'adolescent à faire ses propres choix et à se faire confiance dans ses prises de décision. Ceci pourrait être observé dans le cadre de travaux scolaires en équipe et dans les activités parascolaires. L'adolescent devrait également percevoir que le meilleur ami est compréhensif et à l'écoute, qu'il se montre finalement ouvert aux idées de l'autre même lorsqu'il ne partage pas la même opinion.

Finalement, bien que l'intervention universelle faite par le psychologue scolaire soit une avenue pertinente, il importe que l'environnement scolaire dans lequel est implanté cet atelier soit cohérent avec les valeurs et les idées qui y sont véhiculées. Selon l'approche systémique proposée par Bronfenbrenner (2006), l'environnement scolaire peut avoir une influence sur les relations sociales qui y sont vécues, ce qui pourrait expliquer en partie nos résultats. En effet, le possible manque de soutien à l'autonomie dans les relations d'amitié pourrait s'expliquer également par des facteurs dans l'environnement scolaire actuel des adolescents, extérieur aux relations amicales, qui ne favorisent peut-être pas le développement de relations d'amitié soutenantes envers l'autonomie et qui nourrissent plutôt la compétition et la comparaison sociale entre les pairs, ce qui pourrait amener le développement d'une motivation contrôlée chez les élèves et augmenter leur risque de décrochage scolaire.

Conséquemment, les intervenants et administrateurs scolaires pourraient mettre en place des solutions concrètes pour fournir aux élèves un climat scolaire propice au développement de l'autonomie et d'une motivation autonome. En effet, la recherche a mis en lumière l'importance d'une bonne structure et d'une organisation scolaire qui soutient le bien-être et la réussite des élèves (Lee et Burkam, 2003). La troisième année du secondaire a quelques particularités auxquelles on doit porter attention. D'abord, il s'agit d'une période qui précède la fin du secondaire, donc qui précède la transition vers les études supérieures, ce qui peut être stressant pour les élèves qui préparent leur dossier scolaire en vue des choix de cours et de programmes d'études souhaités. C'est également durant cette période que les adolescents acquièrent une plus grande indépendance face aux parents, sans toutefois avoir l'âge légal pour quitter l'école de leur plein gré. Comme les élèves à risque de décrochage sont aussi des élèves qui s'absentent plus souvent de l'école et qui vivent plus d'échecs scolaires que leurs pairs, ceux-ci sont davantage soumis aux pratiques punitives par l'administration scolaire. Ce contexte parfois contraignant peut contribuer à développer chez l'élève la poursuite de buts contrôlés ou même de l'amotivation, alors qu'il faudrait plutôt miser sur le développement d'une motivation autonome chez ceux-ci (Ryan et Deci, 2017). En effet, la poursuite de buts contrôlés pourrait entraîner chez l'élève une détresse psychologique en réaction aux obligations scolaires et une diminution de l'envie d'être à l'école. En somme, la qualité des relations d'amitié qui se développent à l'école peut être influencée par le climat et les pratiques de l'établissement. Il est en outre possible que ceux-ci favorisent la compétition, la comparaison sociale ou qu'ils incitent la création de dyades amicales sur la base d'un inconfort face à l'école partagé entre deux élèves. Cela peut donner lieu à un renforcement réciproque à l'intérieur de certaines dyades d'une perception des enseignants ou autres membres du personnel scolaire comme étant des personnes qui imposent des contraintes et des punitions, plutôt que de les voir comme des individus qui sont présents pour les soutenir dans leur réussite, ce qui peut mener à une perte du sentiment d'appartenance. Ceci aurait pour conséquence de

générer une détresse psychologique chez certains élèves, qui envisagent alors de quitter l'école.

Les résultats de l'étude présentée ici nous permettent de proposer quelques pistes aux administrateurs scolaires afin de les aider à développer un environnement scolaire qui favorise la motivation autonome des élèves. D'abord, ceux-ci gagneraient à transmettre des valeurs d'entraide, de coopération et de bienveillance dans leurs écoles. De plus, les élèves seraient probablement plus épanouis et motivés de façon autonome dans un environnement sans pratiques punitives, comme les retenues et les exclusions. Plutôt, il serait souhaitable d'offrir un environnement où l'initiative, la créativité et les projets coopératifs des élèves sont soutenus et valorisés. Ceci pourrait avoir pour effet que chacun s'identifie et développe un sentiment d'appartenance au milieu, en plus d'encourager le développement de relations amicales qui répondent aux besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et de connexion sociale. Nous encourageons également les enseignants à adopter des pratiques pédagogiques suivant une logique similaire, en soutenant le développement de l'autodétermination chez leurs élèves. Ceux-ci pourraient par exemple donner davantage de rétroaction sur le processus d'apprentissage mis en œuvre par l'élève plutôt qu'uniquement sur les résultats, tout en enseignant des stratégies de travail pour que l'élève se sente autonome et compétent. Les psychologues scolaires seraient d'ailleurs une excellente source de soutien en accompagnant les équipes-écoles dans l'implantation de nouvelles pratiques éducatives auprès des adolescents.

## CONCLUSION

Pour conclure, ce projet a permis de fournir une contribution importante à la recherche s'intéressant aux relations entre les amis, la motivation et la persévérance en milieu scolaire. En effet, notre étude a mis en évidence le fait que la qualité de la relation avec le meilleur ami à l'école est associée à la motivation scolaire de l'élève, qui à son tour est associée au risque de décrochage scolaire en troisième secondaire. Notre étude a aussi permis de mettre à l'épreuve certaines propositions de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), en utilisant des acteurs rarement étudiés empiriquement, soit les meilleurs amis en contexte scolaire, chez les adolescents. Notre étude pourra inspirer d'autres chercheurs à vérifier de nouvelles avenues de recherche. Par exemple, il serait pertinent d'étudier en amont et de manière longitudinale les relations entre nos variables pour développer une meilleure compréhension des dynamiques à long terme sous-jacentes au développement d'une amitié de qualité et de leur impact sur la motivation scolaire. Finalement, les résultats mettent en lumière l'importance de considérer le contexte social, et en particulier le rôle des meilleurs amis, dans le développement de programmes d'intervention universelle visant à prévenir le décrochage scolaire. Des pistes d'intervention et de réflexion sur le rôle du psychologue et des différents intervenants scolaires ont d'ailleurs été proposées en ce sens.

## APPENDICE A

### QUESTIONNAIRE



Faculté des sciences humaines  
Département de psychologie

L'univers social des adolescent(e)s : le rôle des pairs, des parents  
et des enseignant(e)s durant les études secondaires

Questionnaire pour l'adolescent(e)

#### **Instructions générales**

Nous te demandons de répondre au plus grand nombre de questions possible et au mieux de ta connaissance. Tu es libre de sauter toute question à laquelle tu ne souhaites pas répondre ou de cesser ta participation à tout moment; dans ce cas, il suffit d'en avvertir l'un(e) des assistant(e)s présent(e)s en classe.

Les renseignements recueillis ici sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ton questionnaire; celui-ci ne sera aucunement accessible à tes parents, aux enseignant(e)s, aux directeurs(trices), ou à tout autre membre du personnel de l'école.



Ta collaboration est essentielle à la réalisation de cette étude et nous t'en sommes profondément reconnaissants. Merci !

Certaines questions sont assorties d'un espace Commentaires, n'hésite pas à utiliser cet espace pour compléter ta réponse ou nous faire part de remarques personnelles.

N'oublie pas de cliquer sur le bouton Acheminer, situé à la fin du questionnaire, quand tu auras terminé.

### Données sociodémographiques

#### 1- Quel est ton sexe ?

- Fille
- Garçon

#### 14- Quel est le niveau d'éducation de ton père ?

- Il a un diplôme universitaire
- Il a un diplôme d'études collégiales
- Il a un diplôme d'études secondaires
- Il n'a pas de diplôme d'études secondaires
- Je ne sais pas

**Commentaires** :

---

---

---

---

---

**15- Quel est le niveau d'éducation de ta mère ?**

- Elle a un diplôme universitaire
- Elle a un diplôme d'études collégiales
- Elle a un diplôme d'études secondaires
- Elle n'a pas de diplôme d'études secondaires
- Je ne sais pas

**Commentaires**

:

---



---



---



---



---

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

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

**18- As-tu déjà doublé une année scolaire ?**

- Non
- Oui, une année
- Oui, deux années

- Oui, trois années ou plus

**Commentaires** :

---

---

---

---

---

**21- Aimes-tu l'école ?**

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

**Commentaires** :

---

---

---

---

---

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

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

**Commentaires** :

---

---

---

---

---

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

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

**Commentaires** :

---

---

---

---

---

**24- As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ?**

- Non, jamais
- Au moins une fois depuis le début de mes études
- D'ici les 6 prochains mois
- D'ici les 3 prochains mois
- D'ici 30 jours

**Commentaires** :

---

---

---

---

---

## Motivation scolaire

**27- Pourquoi vas-tu à l'école ?**

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école en sélectionnant le chiffre de ton choix. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; sélectionne celle qui te vient le plus spontanément en tête pour chaque énoncé. Tu peux choisir un nombre de 1 à 4.

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

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

8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
11. Parce que pour moi l'école c'est le "fun".	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
18. Parce que j'aime me sentir "emporté(e)" par les discussions avec des professeurs(e)s intéressant(e)s.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord

20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur(euse).	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
27. Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	Désaccord... 1 2 3 4 ...Accord

**Commentaires**

:

---



---



---

---



---

### Qualité de la relation d'amitié

32- Parmi la liste des élèves de 3e secondaire à ton école, sélectionne le nom de ton ou ta meilleur(e) ami(e) :

---

**34- Indique jusqu'à quel point les énoncés suivants se produisent jamais ou souvent.**

Ces énoncés décrivent ce que tu vis avec ton ou ta meilleur(e) ami(e). Imagine que l'espace vide \_\_ est remplacé par le nom de cet(te) ami(e). Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses puisque l'amitié varie d'une personne à l'autre.

Tu peux choisir un nombre de 1 à 4.

- 1 indique que l'énoncé ne se produit *jamais*
- 2 indique que l'énoncé se produit *parfois*
- 3 indique que l'énoncé se produit *régulièrement*
- 4 indique que l'énoncé se produit *souvent*

1. C'est plaisant de faire des activités avec __.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
2. __ me fait me sentir important(e).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
3. __ m'aide quand j'en ai besoin.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
4 __ est quelqu'un avec qui je peux partager des choses intimes.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent



5. _ pourrait me faire sentir bien face à une nouvelle situation.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
6. _ voudrait rester mon ami(e) même si j'étais fâché(e) contre lui (elle).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
7. Ça serait bien d'avoir _ à mes côtés si j'étais effrayé(e).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
8. _ me parle de choses intéressantes.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
9. _ me fait me sentir bien même lorsque je fais une gaffe.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
10. _ voudrait rester mon ami(e) durant les périodes difficiles que je vis.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
11. _ sait quand je suis bouleversé(e).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
12. _ m'aide quand j'ai besoin de l'opinion de quelqu'un.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
13. _ me fait me sentir sûr(e) de moi-même.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
14. _ a de bonnes idées concernant les idées de choses à faire.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
15. _ est quelqu'un à qui je peux dire des secrets.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
16. _ me donne des informations utiles quand j'en ai besoin.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
17. _ me ferait sentir mieux si j'étais préoccupé(e).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent

18. __ voudrait rester mon ami(e) même si nous ne nous voyons plus.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
19. __ m'aiderait à me calmer si j'étais nerveux (se).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
20. __ voudrait rester mon ami(e) même si nous avions une chicane.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
21. __ me fait sentir intelligent(e).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
22. __ me fait rire.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
23. __ m'aide à réaliser des choses.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
24. __ sait quand quelque chose me dérange.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
25. __ me prête des choses quand j'en ai besoin.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
26. C'est stimulant de parler avec __.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
27. __ me fait sentir spécial(e).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
28. __ voudrait m'écouter si je parlais de mes problèmes.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
29. __ me ferait sentir mieux si je vivais des problèmes.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
30. __ voudrait rester mon ami(e) même si d'autres personnes me critiquaient.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
31. __ me comprendrait si je lui parlais de mes problèmes.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
32. __ resterait mon ami(e) même si d'autres	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent

personnes ne m'aiment pas.	
33. __ me fait me sentir mieux quand j'ai des problèmes.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
34. __ est disposé(e) à m'accorder des privilèges.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
35. __ me complimente quand je fais quelque chose de bien.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
36. C'est plaisant d'être avec __.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
37. C'est facile de parler avec __de choses intimes.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
38. C'est stimulant d'être avec __.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
39. __ souligne des choses que je réussis bien.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
40. __m'aide quand j'essaie fortement de terminer quelque chose.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
41. __me ferait me sentir mieux si j'étais anxieux(se).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
42. __ voudrait rester mon ami(e) même si nous argumentons.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
43. __ me fait sentir que je peux bien faire les choses.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
44. __ voudrait rester mon ami(e) même si je n'avais pas beaucoup de temps pour le (la) voir.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
45. __ comprend mes sentiments.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent

46. _me montre comment mieux faire les choses.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
47. _s'empresse de s'asseoir et de me parler.	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent
48. _me fait sentir mieux lorsque je suis nerveux(se).	Jamais... 1 2 3 4 ...Souvent

**Commentaires**

:

---

---

---

---

---

## RÉFÉRENCES

- Adams, S. (2002). Educational attainment and health: Evidence from a sample of older adults. *Education Economics*, 10(1), 97.  
<https://doi.org/10.1080/09645290110110227>
- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E. et Harwell, M. (2001). Factors related to achievement levels of education students at Mu'tah University. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 26(6), 593–604.  
<https://doi.org/10.1080/02602930120093913>
- Anderman, L. H. et Kaplan, A. (2008). The role of interpersonal relationships in student motivation: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 115–119. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.115-120>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- 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>
- 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>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Berndt, T. J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 1(5), 156–159.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11510326>

- 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>
- Berndt, T. J. et Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. J. K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248–278). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J., Laychak, A. E. et Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 664–670. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.664>
- Boileau, L., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(1), 6–17. <https://doi.org/10.1037/h0029432>
- Bordeleau, L. et Bouffard, T. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire. *Enfance*, 52(4), 379–395. <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3162>
- Bowers, A. J., Sprott, R. et Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out?: A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0000>
- Bowlby, G. (2008). *Taux de décrochage provinciaux : Tendances et conséquences*. Statistique Canada.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development*. Handbook of child psychology: John Wiley et sons, inc.
- 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>
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J. et Wintre, M. G. (2007). The importance of friends. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665–689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>

- Cairns, R., Cairns, B., et Neckerman, H. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437–1452. <http://dx.doi.org/10.2307/1130933>
- Campbell, C. (2015). The socioeconomic consequences of dropping out of high school: Evidence from an analysis of siblings. *Social Science Research*, 51, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.011>
- Chan, A. et Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 578–602.
- Cillessen, A., Jiang, X. L., West, T. et Laszkowski, D. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 165–172. <https://doi.org/10.1080/01650250444000360>
- Cossette, M. C., (2001). *Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/2771/1/000680558.pdf>
- 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>
- De Goede, I. H., Branje, S. J., Delsing, M. J. et Meeus, W. H. (2009). Linkages over time between adolescents' relationships with parents and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1304–1315. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9403-2>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- 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>
- Degirmencioglu, S., Urberg, K., Tolson, J. et Richard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school year. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(3), 313–337.

- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208–217. <https://doi.org/10.1037/h0087117>
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Dubow, E. F., Huesmann, L. R., Boxer, P., Pulkkinen, L. et Kokko, K. (2006). Middle childhood and adolescent contextual and personal predictors of adult educational and occupational outcomes: A mediational model in two countries. *Developmental Psychology*, 42(5), 937–949. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.937>
- Dumont, M., LeClerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254–267. <https://doi.org/10.1037/h0087206>
- 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>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Emmerich, H. (1978). The influence of parents and peers on choices made by adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(2), 175–180. <https://doi.org/10.1007/BF01537524>
- 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>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics with SPSS (4th ed.)*. London: Sage.



- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219–231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Furman, W. et Rose, A. J. (2013). Friendships, romantic relationships, and other dyadic peer relationships in childhood and adolescence: A unified relational perspective. In R. Lerner (Series Ed.) and M. E. Lamb et C. G. Coll (Volume Eds.), *The Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Seventh Edition); Vol. 3, Social and Emotional Development. Hoboken, NJ US: John Wiley et Sons Inc
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 236-240. <https://doi.org/10.1037/cbs0000014>
- Gonzalez, A. R., Doan Holbein, M. F. et Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450–470. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1104>
- 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>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- 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.
- Juvonen, J. et Wentzel, K. R. (1996). Social motivation : understanding children's school adjustment. New York : Cambridge University press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190>
- 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. *The Journal of Early Adolescence*, 16, 110–129. <https://doi.org/10.1177/0272431696016001007>
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M. et Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42(1), 11–26. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.11>
- Khajehpour, M. et Ghazvini, S. D. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 1204–1208. <https://doi.org/10.1080/00220679809597566>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. et Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Ladd, G. W. et Kochenderfer, B. J. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103–1118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x>
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire: Pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Association Canadienne d'éducation*, 48(3), 28–31.
- Lee, V. E., et Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school : The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. et Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- 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>
- Masten, A. S., Desjardins, C. D., McCormick, C. M., Kuo, S. I. et Long, J. D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in

- work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, 22(3), 679–694. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000362>
- 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>
- McNeal, J. R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. <https://doi.org/10.1093/sf/78.1.117>
- Mennuti, R. B. et Christner, R. W. (2010). School-based mental health: Training school psychologists for comprehensive service delivery. In Garcia-Vazquez, E., Crespi, T. D., et Riccio, C. A. (Eds.), *Handbook of education, training, and supervision of school psychologists in school and community* (Vol. 1). New York: Routledge.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politique\\_es\\_orientations/sommaire\\_politique\\_reussite\\_educative.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politique_es_orientations/sommaire_politique_reussite_educative.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018) *Taux de diplomation par cohorte au secondaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019) *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes*. [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)
- 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>
- Muthén, L. K., et Muthén, B. O. (2012-2018). *Mplus user's guide*. Eighth edition. Los Angeles, CA: Muthén et Muthén.
- Paikoff, R. L. et Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110(1), 47–66. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.47>

- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Potvin, P., Fortin, L. Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007) *Guide de prévention du décrochage scolaire*, CTREQ, Québec.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : Un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38, 1–23.
- Radio-Canada (2019) *Décrochage : le Québec dernier de classe. Le Québec dernier de classe en matière de décrochage scolaire. Comment augmenter le taux de diplomation ? Entrevue avec Égide Royer*. <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/media-7893830/dcrochage-quebec-dernier-classe>
- 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>
- Rose, A. J., Schwartz-Mette, R. A., Smith, R. L., Asher, S. R., Swenson, L. P., Carlson, W., & Waller, E. M. (2012). How girls and boys expect disclosure about problems will make them feel: Implications for friendships. *Child Development*, 83(3), 844–863. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01734.x>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. et Parker, J. G. (2007). *Peer interactions, relationships, and groups*. Handbook of child psychology. III:10.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on motivation in education: The classroom milieu*, 2, 13–51.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. et Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les

apports de la théorie de l'autodétermination. dans C. Martin-Krumm, et C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive. Fondements théoriques et implications pratiques*. Bruxelles: de Boeck

- Seban, A. M., Guimond, A. B. et Lutgen, J. (2016). Transactional relationships between Latinos' friendship quality and academic achievement during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 108–138. <https://doi.org/10.1177/0272431614556347>
- 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>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Van Rijsewijk, L., Dijkstra, J. K., Pattiselanno, K., Steglich, C. et Veenstra, R. (2016). Who helps whom? Investigating the development of adolescent prosocial relationships. *Developmental Psychology*, 52(6), 894–908. <https://doi.org/10.1037/dev0000106>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. et Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Véronneau, M. H. et Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and high school graduation: a review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology*, 27(3), 419–445. <https://doi.org/10.1080/01443410601104320>
- Véronneau, M. H. et Dishion, T. J. (2011). Middle school friendships and academic achievement in early adolescence: A longitudinal analysis. *The Journal of early adolescence*, 31(1), 99–124. <https://doi.org/10.1177/0272431610384485>
- Vitaro, F., Boivin, M. et Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568–585). New York, NY, US: Guilford Press.

- Vitaro, F., Brendgen, M. et Wanner, B. (2005). Patterns of affiliation with delinquent friends during late childhood and early adolescence: Correlates and consequences. *Social Development, 14*(1), 82–108. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00292.x>
- Wentzel, K. R. et Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*(3), 754–763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00903.x>
- Wentzel, K. R., Barry, C. et Caldwell, K. (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>
- Zucchetti, G., Candela, F., Sacconi, B. et Rabaglietti, E. (2015). Friendship quality and school achievement: A longitudinal analysis during primary school. *Journal of Applied School Psychology, 31*(4), 297–314. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1084963>