



Université de Montréal

Le rôle modérateur de la popularité sur le lien prédictif entre l'engagement scolaire des amis et le développement de l'engagement scolaire des élèves au secondaire

Par  
Mélissa Goulet

École de Psychoéducation  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences  
(M.Sc.) en psychoéducation  
Option mémoire et stages

Juin 2012

©Mélissa Goulet, 2012

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Le rôle modérateur de la popularité sur le lien prédictif entre l'engagement scolaire des amis et  
le développement de l'engagement scolaire des élèves au secondaire

présenté par :  
Mélissa Goulet

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Frank Vitaro  
président-rapporteur

Stéphane Cantin  
directeur de recherche

Isabelle Archambault  
Codirectrice

Marie-Hélène Véronneau  
examineur externe

## Résumé

L'influence du groupe d'amis prend de l'importance à l'adolescence. Cette influence est observable dans plusieurs domaines, dont au niveau de l'engagement scolaire. On remarque en effet une forte similarité du niveau d'engagement scolaire chez les membres d'un même groupe d'amis. L'importance de cette influence des pairs n'est néanmoins pas uniforme pour tous les adolescents: plusieurs facteurs de modération peuvent entrer en jeu, dont le niveau de popularité de l'adolescent et de ses amis. La présente étude vise à examiner l'effet modérateur du niveau de popularité des élèves et de leurs amis sur le lien prédictif entre l'engagement scolaire des amis et le développement de l'engagement scolaire des élèves. Des données ont été recueillies au cours de deux années scolaires consécutives auprès de 403 élèves de secondaire I et II. Les résultats démontrent que le niveau de popularité des amis permet de prédire la diminution à travers le temps du niveau d'engagement scolaire des élèves, et ce, après avoir contrôlé pour la plupart des facteurs associés. De plus, la popularité de l'élève modère l'influence présumée que les pairs peuvent avoir sur le développement de l'engagement scolaire: l'engagement des amis étant positivement associé l'engagement ultérieur des élèves uniquement lorsque ces derniers s'avèrent populaires au sein de leur groupe de pairs.

**Mots clés :** Relations d'amitié; Caractéristiques des amis, Engagement scolaire; Popularité; Adolescence

### **Abstract**

Peer influence gets more and more important during teenage years. This influence can be observed in many domains, including school engagement. Friends tend to be very similar regarding their school engagement levels. Peer influence may vary depending on many moderating factors, including the popularity levels of the adolescent and his/her friends. This study examined the moderating effect of adolescent's and friends' popularity levels on the predictive link between friends' school engagement and adolescent's own school engagement. Data were collected during two consecutive years with 403 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> graders. Results show that friends' popularity in grade 7 predicted lower student's school engagement in grade 8, even while controlling for many associated factors. Moreover, student's popularity level moderated peer influence on school engagement: friends' engagement level predicted student's school engagement one year later, but only for popular adolescents.

**Keywords:** Friendships; Friends' characteristics; School engagement; Popularity; Adolescence

## Table des matières

Contexte théorique.....	1
Engagement scolaire.....	2
Influence des pairs et engagement scolaire.....	5
Popularité et engagement scolaire.....	9
Objectifs et hypothèses.....	12
Méthode.....	14
Participants.....	14
Déroulement de la passation.....	15
Opérationnalisation des variables.....	16
Variable dépendante.....	16
Variables indépendantes.....	17
Variables de contrôle.....	18
Stratégie analytique.....	19
Résultats.....	20
Intercorrélations entre les variables.....	20
Prédiction du niveau de désengagement scolaire au T2.....	21
Discussion.....	23
Forces et limites.....	29
Études futures.....	32
Pistes d'intervention.....	35
Références.....	37

APPENDICE A.....xi

APPENDICE B.....xiv

**Liste des tableaux**

Tableau I. Intercorrélations, moyennes et écarts-types.....	41
Tableau II. Régression hiérarchique menée sur le désengagement T2.....	42



**Liste des figures**

Figure 1. Interaction entre la popularité de l'élève et le désengagement scolaire des amis.....	43
Figure 2. Interaction entre la popularité de l'élève et la popularité des amis.....	44

**Liste des abréviations**

- T1 Premier temps de mesure
- T2 Deuxième temps de mesure

## Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Stéphane Cantin, qui a su, par sa très grande disponibilité, faciliter la rédaction de ce mémoire. Il a su m'impliquer activement dans toutes les étapes de ce projet de recherche, puis m'offrir un soutien indéfectible tout au long du processus de rédaction. J'aimerais aussi remercier ma codirectrice, Isabelle Archambault, qui a également facilité mon cheminement par son implication et ses encouragements.

Je remercie également mes parents, Danielle Blanchette et Alain Goulet, de croire en moi depuis le début, malgré les embûches. Leur soutien, leur présence, leurs encouragements m'ont permis de mener à terme ce projet. Merci de m'avoir transmis cette curiosité et cette soif de connaissances. J'aimerais aussi remercier mes deux frères, Maxime et Frédéric, pour leur intérêt et leur soutien. Merci également à la famille et aux amis qui ont su, chacun à leur manière, contribuer de près ou de loin à mon cheminement.

Je tiens à remercier mes collègues de la maîtrise : je suis fière de faire partie de cette cohorte. Je suis privilégiée de vous compter parmi mes amies. Merci pour le soutien, les encouragements et les moments de folie.

Enfin, un merci tout particulier à mon conjoint, mon allié, Sébastien Déry, qui a su par sa présence rassurante et ses bons mots me soutenir tout au long de la rédaction de ce mémoire. Merci d'avoir cru en moi dans les moments les plus difficiles et d'avoir partagé avec moi les moments plus heureux.

## **Le rôle modérateur de la popularité sur le lien prédictif entre l'engagement scolaire des amis et le développement de l'engagement scolaire des élèves au secondaire**

### **Contexte théorique**

L'engagement scolaire est un construit multidimensionnel jouant un rôle central dans plusieurs théories du décrochage scolaire (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Finn, 1989; Wehlage, 1989). Un élève qui suit une trajectoire de désengagement scolaire est davantage à risque de décrocher. Considérant qu'au Québec, en 2009-2010, environ un jeune sur cinq (17,4%) a quitté le réseau scolaire sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires ni de qualification équivalente (MELS, 2011), l'étude de l'engagement scolaire, qui est reconnu comme étant associé à ce fléau, semble nécessaire. Peu d'études se sont penchées sur les expériences relationnelles avec les pairs comme facteurs susceptibles d'influencer l'engagement scolaire des élèves. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons à la popularité des élèves et de leurs amis comme modérateurs potentiels de l'influence des amis sur le plan de l'engagement scolaire. De manière plus spécifique, ce mémoire vise à examiner l'effet modérateur du niveau de popularité des élèves et de leurs amis sur le lien prédictif entre l'engagement scolaire des amis et le développement ultérieur de l'engagement scolaire des élèves à l'école secondaire. Dans les prochaines sections, le construit d'engagement scolaire sera d'abord défini. Par la suite, une attention particulière sera portée au niveau d'engagement scolaire des amis et aux processus de socialisation par l'entremise desquels les amis sont susceptibles d'influencer le développement de l'engagement scolaire à travers le temps. Pour

finir, nous nous attarderons à la popularité des élèves et de leurs amis comme modérateurs potentiels de l'influence des amis.

### **Engagement scolaire**

L'engagement scolaire réfère au niveau d'implication scolaire de l'élève et considère les liens qui l'unissent à l'école (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Il est composé de trois dimensions: comportementale, affective et cognitive. L'engagement comportemental se situe sur un continuum allant d'un pôle positif à un pôle négatif. Selon Finn (1989), l'engagement comportemental positif va d'une simple réponse aux demandes de l'enseignant aux prises d'initiatives autonomes de l'élève. Ce pôle positif de l'engagement comportemental comprend tant l'implication et la participation aux tâches scolaires que parascolaires (Archambault et al., 2009; Finn, 1993; Finn, Pannocho, & Voelkl, 1995). À l'opposé, le pôle négatif de l'engagement comportemental comprend tant les comportements perturbateurs en classe que l'absentéisme et le non respect des demandes et exigences de l'école (Archambault et al., 2009; Costenbader & Markson, 1998; Finn, 1993). L'engagement affectif, pour sa part, est défini par la valeur attribuée à l'école et par le sentiment d'appartenance du jeune, soit ses réactions affectives en lien avec l'école et les acteurs de ce milieu (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Lee & Smith, 1995; Skinner & Belmont, 1993). Enfin, l'engagement cognitif est, quant à lui, représenté par l'investissement dans les apprentissages, que ce soit au plan des stratégies d'apprentissage ou d'auto-régulation (Archambault et al., 2009; Connell & Wellborn, 1991; Wehlage, 1989).

L'approche multidimensionnelle de l'engagement scolaire permet des observations plus complètes de l'expérience scolaire. Les trois dimensions de l'engagement sont interreliées et

s'influencent de manière réciproque à travers le temps. Par exemple, un moins grand engagement sur le plan comportemental est susceptible d'être associé à un désengagement progressif sur le plan affectif, contribuant en retour à un désengagement encore plus grand sur le plan comportemental (Finn, 1989). Bien qu'interreliées, ces trois dimensions demeurent donc indépendantes et permettent une meilleure compréhension de la complexité de l'expérience scolaire des élèves. Dans le cadre de ce travail, seule la dimension comportementale de l'engagement scolaire sera considérée et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, l'étude de cette dimension est généralement plus répandue, puisqu'elle s'appuie sur des comportements concrets et observables (Finn & Rock, 1997; Jimerson et al., 2003). De plus, Rumberger et Larson (1998) rapportent que l'engagement comportemental tel qu'évalué lors des premières années de scolarisation constitue un important prédicteur du décrochage scolaire à l'adolescence et ce, de manière unique et indépendante, après avoir contrôlé pour différents facteurs de risque familiaux et individuels importants tels que le sexe et le niveau socio-économique. Enfin, une étude récente a démontré que cette dimension est la plus fortement associée à la réussite et au décrochage scolaire ultérieur. En effet, les comportements d'obéissance et d'assiduité en classe sont de meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire que les indicateurs cognitifs et affectifs de l'engagement (Archambault et al., 2009). Cela pourrait en partie s'expliquer par le fait que ces comportements sont habituellement sanctionnés par les enseignants. Ainsi, un élève qui s'absente ou qui dérange en classe sera puni, ce qui risque d'augmenter ses perceptions négatives à l'endroit de l'école tout en contribuant davantage au processus de désengagement.

Plusieurs facteurs jouent un rôle important sur l'engagement scolaire au fil du temps. Parmi ces facteurs, l'âge des élèves y est négativement associé (Rumberger & Larson, 1998).

En effet, les élèves qui suivent une trajectoire normative d'engagement scolaire entre 12 et 16 ans se caractérisent par un léger déclin de leur engagement à chaque année. On observe toutefois une forte stabilité des différences individuelles en ce qui a trait à l'engagement; les élèves les plus engagés ayant tendance à être les mêmes d'une année à l'autre (Finn, 1989; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008; Wehlage, 1989). Par ailleurs, les garçons sont généralement plus désengagés que les filles sur plusieurs indicateurs comportementaux et affectifs (Archambault et al., 2009; Berndt, 1999; Fredricks et al., 2004; Wigfield & Eccles, 2002), tout comme les élèves qui présentent des comportements agressifs. En effet, tant par l'attention négative qu'ils attirent chez les adultes de l'école et chez les pairs que parce qu'ils constituent une entrave à la participation des élèves aux activités scolaires régulières, les comportements agressifs prédisent le désengagement scolaire (Archambault et al., 2009; Finn, 1989; Janosz et al., 2008). Sur le plan familial, le niveau socioéconomique est également un prédicteur de l'engagement : un milieu socioéconomique défavorisé étant relié à un engagement scolaire plus faible (Janosz et al., 2008). Les études portant sur les antécédents de l'engagement scolaire mettent enfin l'accent sur l'influence du contexte éducatif de l'école (Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1993; Fredricks et al., 2004; Skinner & Belmont, 1993; Wentzel & Caldwell, 1997). Les méthodes éducatives des enseignants, l'approche prônée par l'école et une ouverture à l'implication des élèves à différents niveaux figurent parmi les facettes du contexte éducatif qui peuvent favoriser l'engagement scolaire des élèves (Newmann, 1981; Wehlage, 1989).

## **L'influence des pairs et l'engagement scolaire des élèves**

Les chercheurs s'entendent pour affirmer que les élèves se lient d'amitié avec des jeunes qui partagent des caractéristiques similaires tant au plan de l'ajustement social que scolaire (Kindermann, 2007). De manière plus spécifique, la similarité des amis est observable au plan de la motivation, du rendement et de l'engagement scolaire (Berndt & Keefe, 1995; Kindermann, 2007). La similarité des amis découle de l'action conjointe d'au moins deux processus : les processus de sélection et les processus de socialisation (Berndt, 1999; Dishion, Patterson, & Griesler, 1994; Veronneau & Vitaro, 2007). Le processus de sélection mutuelle réfère à l'idée que les amis étaient déjà similaires avant même le début de leur amitié. En raison de certaines affinités, les élèves qui partagent des caractéristiques communes seraient davantage portés à se lier d'amitié entre eux. Le processus de socialisation réfère à la tendance qu'ont les individus à être influencés par leurs amis et à adopter les comportements, les attitudes et les valeurs de ceux avec lesquels ils interagissent plus fréquemment. À l'adolescence, l'influence du groupe d'amis sur les comportements et le développement prend de l'importance (Berndt & Keefe, 1995). Lors des premières années du secondaire, les élèves doivent composer avec une nouvelle réalité sociale complexe qui appelle à l'établissement de nouveaux réseaux sociaux. Par le biais de l'appartenance à un groupe d'amis, les jeunes adolescents peuvent établir leur identité sociale (Haynie, 2001). Ainsi, dans la mesure où les amis s'influencent mutuellement, l'établissement de relations d'amitié avec des élèves présentant des difficultés sur le plan de l'engagement scolaire est susceptible d'influencer négativement l'engagement scolaire ultérieur des élèves.



Berndt et Keefe (1995) se sont penchés sur l'influence des amis en première et deuxième secondaire. Ils ont examiné sur une période de deux ans les comportements perturbateurs des amis ainsi que leur niveau d'engagement en classe (i.e. participation aux activités en classe). Ils ont fait appel tant à des données auto-révélées qu'aux données rapportées par les pairs et par les enseignants. Ils constatent que l'affiliation à des amis ayant un faible niveau de participation à l'école et présentant des comportements perturbateurs permet de prédire une diminution de la motivation et du rendement scolaire sur une période de six mois. À l'inverse, l'affiliation à des amis ayant une bonne participation et ne présentant pas ou peu de comportements perturbateurs est associée à une augmentation de l'ajustement scolaire au cours de la même période. La relation entre les caractéristiques des amis et l'engagement scolaire ultérieur est plus forte chez filles que chez les garçons, ce qui suggère que les filles sont plus sensibles à l'influence des pairs que les garçons.

Kindermann (2007) a quant à lui examiné dans quelle mesure les individus au sein d'une même clique d'amis s'influencent mutuellement sur le plan de l'engagement scolaire. La clique est un réseau social constitué d'individus ayant la plupart du temps des caractéristiques en commun, et entretenant des relations plus ou moins proximales et réciproques. Il s'agit donc d'un réseau élargi (Kindermann, 2007). En utilisant la méthode des cartes socio-cognitives pour établir les cliques existantes chez des jeunes de 6<sup>e</sup> année, il a demandé à l'ensemble des jeunes d'identifier les relations entretenues entre tous les camarades de classe. Sur la base de ces informations, il a pu statuer sur l'existence des cliques et des relations spécifiques qui les constituent. Il a d'abord observé une forte homogénéité sur le plan de l'engagement scolaire rapporté par les élèves au sein d'une même clique d'amis. De plus, après avoir contrôlé pour le sexe, le statut socio-économique et le soutien des parents sur le

plan scolaire, ainsi que le niveau initial d'engagement scolaire des élèves, Kindermann constate que le niveau moyen d'engagement au sein d'une clique d'amis en début d'année scolaire permet de prédire l'évolution du niveau d'engagement de chacun des ses membres en cours d'année. En somme, la similarité des amis au sein d'une même clique a tendance à s'accroître avec le temps, reflétant ainsi les processus de socialisation qui s'exercent entre les membres d'une même clique.

Les processus de socialisation susceptibles d'expliquer l'influence des amis ont très peu été étudiés. On aborde souvent des processus d'apprentissage pour justifier l'augmentation de la similarité avec le temps. Les renforcements des comportements et attitudes en commun, l'apprentissage par observation, le modelage et la discussion entre amis peuvent expliquer les effets de socialisation (Berndt, 1999; Dishion et al., 1994; Kindermann, 2007). Ainsi, l'adoption de nouveaux comportements et attitudes sera davantage favorisée lorsqu'ils sont positivement renforcés par les amis (i.e. rires, attention positive, encouragements) que lorsqu'ils sont ignorés ou réprimandés. Ces renforcements sociaux peuvent encourager l'adoption ou la cristallisation de comportements aussi bien normatifs que déviants. Par exemple, des études observationnelles impliquant des jeunes délinquants de 14 ans ont permis de mettre en évidence comment les conversations déviantes entre amis délinquants suscitaient des réactions verbales positives et renforçantes de la part des amis (Dishion, Andrews, & Crosby, 1995). Un suivi longitudinal de ces jeunes a démontré que ce processus d'entraînement à la déviance était associé à une augmentation des comportements violents et délinquants (Dishion, Eddy, Haas, Li, & Spracklen, 1997; Poulin, Dishion, & Haas, 1999). De la même façon, les jeunes qui sont désengagés sur le plan scolaire sont susceptibles d'encourager leurs amis à manifester des comportements perturbateurs, à s'absenter en classe

et à dévaloriser l'investissement personnel sur le plan scolaire. Par ailleurs, les amis peuvent renforcer l'adoption d'attitudes et de tout un autre ensemble de comportements (agressivité, consommation de psychotropes, etc.) qui sont incompatibles avec la réussite et l'ajustement scolaire (Berndt, 1999). À l'opposé, à partir des mêmes processus de renforcement, l'affiliation avec des pairs prosociaux et engagés sur le plan scolaire est susceptible de favoriser l'engagement scolaire des élèves (Kindermann, 1993; Wentzel, 2009).

D'autres auteurs se tournent davantage vers les théories de la motivation pour expliquer l'influence des pairs. En effet, ils voient les amis engagés comme des sources de soutien social et d'aide pour compléter les tâches académiques (Kindermann, 2007). À l'opposé, des amis désengagés sont susceptibles de ne pas offrir ce soutien à la vie scolaire de leurs amis. De plus, les relations d'amitié avec des jeunes désengagés sont généralement perçues comme étant de moins bonne qualité, moins soutenantes et ponctuées de nombreux conflits par les adolescents (Berndt & Keefe, 1995). Ces désagréments liés aux relations d'amitié avec des jeunes désengagés sur le plan scolaire peuvent nuire à la disposition des élèves à s'ajuster à l'école.

On en connaît encore très peu sur les caractéristiques individuelles susceptibles de modérer l'influence que les pairs peuvent avoir sur l'engagement scolaire des élèves. Il a été établi que la qualité de la relation d'amitié (proximité, intimité, fréquence des conflits) modère l'influence que peuvent avoir les amis. Par exemple, un ami très proche, avec qui une relation intime est établie, aura davantage d'influence qu'un ami plus distant ou avec lequel une relation plus conflictuelle est établie (Barry & Wentzel, 2006; Wentzel, 2009). Cette variabilité de l'influence selon la qualité de la relation s'observe entre autres au plan de

l'ajustement scolaire (Berndt & Keefe, 1995). Ainsi, le niveau d'ajustement scolaire d'un ami avec lequel une relation de bonne qualité est établie est plus fortement associé au développement de l'ajustement scolaire d'un élève que le niveau d'ajustement scolaire d'un ami moins proche. Nous nous intéresserons maintenant plus précisément à la popularité des élèves et de leurs amis comme modérateurs potentiels de l'influence des pairs.

### **La popularité et l'engagement scolaire**

La popularité est un sujet de plus en plus étudié dans le domaine des relations avec les pairs (Cillessen & Marks, 2011). La popularité reflète le statut social de l'individu au sein de son groupe de pairs. La popularité de l'individu peut être opérationnalisée de différentes façons; les auteurs distinguent ainsi la popularité perçue et l'acceptation sociale de l'individu (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). La popularité perçue est un construit réputationnel qui reflète le pouvoir, l'impact et le prestige social d'un individu au sein d'un groupe (Schwartz, Gorman, Nakamoto, & McKay, 2006). Elle est généralement mesurée à partir d'une procédure de nominations sociométriques où les élèves doivent identifier les camarades d'écoles qui sont les plus populaires. Pour chacun des élèves, le nombre de nominations obtenues reflète alors leur niveau de popularité perçue au sein du groupe de pairs. En contrepartie, l'acceptation sociale reflète le niveau d'appréciation de chacun des élèves au sein de son groupe. Toujours à partir d'une procédure de nominations sociométriques, les élèves doivent alors identifier les camarades d'écoles qu'ils apprécient le plus et ceux qu'ils apprécient le moins. Pour chacun des élèves, un indice de préférence sociale est obtenu. Cet indice reflète alors le niveau d'acceptation sociale de l'élève au sein du groupe.

La distinction entre la popularité perçue et l'acceptation sociale s'avère primordiale : un jeune perçu comme étant populaire n'est pas nécessairement apprécié par ses pairs et tous les jeunes qui sont bien acceptés socialement ne sont pas populaires (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Alors que ces deux construits sont fortement interreliés chez les élèves du primaire, ils s'avèrent beaucoup plus faiblement interreliés chez les élèves du secondaire et reflètent ainsi deux réalités sociales relativement distinctes et indépendantes à l'adolescence (Mayeux, Houser, & Dyches, 2011). Alors que l'acceptation sociale est négativement associée à la manifestation d'agressivité (Mayeux et al., 2011; Vaillancourt, 2002) et positivement associée à l'engagement et à la réussite scolaire (Guay, Boivin, & Hodges, 1999; Wentzel, 1991), la popularité perçue semble pour sa part constituer un facteur de risque pour l'ajustement social et scolaire des élèves (Mayeux et al., 2011).

En général, les élèves perçus comme étant populaires sont également perçus par leurs pairs comme étant attirants, riches, athlétiques, drôles et doués à l'école (Vaillancourt, 2002). On observe cependant une relation positive entre la popularité perçue et la manifestation d'agressivité relationnelle (Cillessen & Mayeux, 2004; Mayeux et al., 2011). La popularité perçue est également associée à une multitude de comportements à risque. Des études longitudinales suggèrent que les adolescents perçus comme populaires par leurs pairs prennent part à davantage de conduites délictueuses, sont plus enclins à consommer cigarettes et alcool et sont également plus précoces sur le plan sexuel (Fallu, Brière, Vitaro, Cantin, & Borge, 2011; Mayeux, Sandstrom, & Cillessen, 2008). On observe également une association entre la popularité perçue et le désengagement scolaire (Mayeux et al., 2008). L'association entre la popularité perçue et le désengagement scolaire est encore plus importante pour les adolescents agressifs (Cillessen, 2011; Schwartz et al., 2006).

De multiples processus peuvent expliquer l'influence des pairs en lien avec la popularité. D'abord, la théorie de socialisation-popularité (Allen, Porter, McFarland, Marsh, & McElhaney, 2005) stipule que les adolescents perçus comme étant populaires sont plus susceptibles d'adopter les comportements de leurs pairs par souci de conformisme et de maintien d'un statut de dominance déjà acquis. Par exemple, Allen et ses collègues (2005) rapportent que les adolescents qui sont perçus comme étant populaires sont plus susceptibles de faire usage de substances illicites et de manifester des comportements de délinquance légère. Ces comportements antisociaux peuvent être valorisés au sein de certains groupes de jeunes populaires. Au sein de ces groupes, les jeunes populaires seraient possiblement d'autant plus sensibles à l'influence de leurs pairs qu'ils ont davantage à perdre en termes de rang social. Dans cette perspective, Fallu et ses collègues (2011) ont démontré que la consommation de psychotropes des amis permettait de prédire l'augmentation sur une période d'un an de la consommation de psychotropes des adolescents. Ils rapportent toutefois que les adolescents qui sont populaires sont plus à risque d'adopter les comportements de consommation de psychotropes de leurs amis, et ce, surtout si ces derniers sont également populaires. La théorie de la divergence sociale, au contraire, stipule que les jeunes moins populaires seront davantage sensibles à l'influence des pairs puisqu'ils aspirent à atteindre un rang social désiré qui diffère grandement de leur statut actuel (Bukowski, Velasquez, & Brendgen, 2008). Cette théorie met surtout l'accent sur la différence entre l'enfant et ses amis, de telle sorte que les amis auront davantage d'influence lorsqu'ils ont un statut social différent. Ainsi, un jeune moins populaire sera hautement susceptible d'adopter les comportements d'un pair très populaire, puisque la différence de statut social entre ces derniers est élevée.

Dans le cadre de ce mémoire, à l'instar des travaux menés par Allen et ses collègues (2005), la popularité perçue sera privilégiée afin de rendre compte du statut social des élèves. Dans la mesure où les élèves populaires ont tendance à être plus désengagés et sont susceptibles de valoriser les comportements de désengagement scolaire, ces derniers pourraient alors être tout particulièrement sensibles à l'influence négative de leurs pairs. Peu d'études ont jusqu'à maintenant cherché à observer le rôle de la popularité comme modérateur de l'influence des pairs dans un contexte scolaire. Le présent mémoire cherchera à comprendre l'influence d'un tel lien de modération sur le développement de l'engagement scolaire. À l'instar de Fallu et ses collègues (2011), ce mémoire cherche à contraster deux modèles théoriques : la théorie de socialisation-popularité et la théorie de la divergence sociale. Néanmoins, il innove en appliquant ces modèles à un contexte différent : le développement de l'engagement scolaire. Par ailleurs, plusieurs études font état de l'influence significative des pairs à l'adolescence (Bukowski et al., 2008; Fallu et al., 2011; Veronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay, 2008). Le présent mémoire cherche à approfondir ce constat en allant tenter d'identifier quels sont les adolescents les plus sensibles à cette influence.

### **Objectifs et hypothèses**

L'objectif de ce mémoire est d'examiner dans quelle mesure la popularité perçue des élèves et de leurs amis est susceptible de modérer l'influence présumée des amis sur le développement de l'engagement scolaire entre la fin de la première et de la deuxième année du secondaire. La théorie de la socialisation-popularité et la théorie de la divergence sociale permettent de faire des prédictions différentes quant à la façon dont la popularité des élèves est susceptible de modérer l'influence des amis. Alors que la théorie de socialisation-popularité

d'Allen et ses collègues (2005) postule que les élèves populaires sont plus sensibles à l'influence de leurs amis, la théorie de la divergence sociale (Bukowski et al., 2008) postule que les élèves les moins populaires seraient plus facilement influençables, et ce tout particulièrement lorsque les amis sont populaires. Ce mémoire contraste chacune de ces deux théories lorsqu'on tente de rendre compte du développement de l'engagement scolaire au début de l'adolescence.

Une première hypothèse postule qu'après avoir contrôlé pour le niveau de scolarité des parents, le genre, l'âge, l'agressivité et le niveau initial de désengagement scolaire des élèves, le niveau de désengagement scolaire des amis sera positivement associé au niveau de désengagement scolaire ultérieur des élèves. Les différentes covariables ont été sélectionnées pour leur relation reconnue dans la littérature avec le désengagement scolaire des élèves et compte tenu des relations que ces mêmes variables entretiennent possiblement avec le niveau de désengagement des amis. En effet, les garçons sont reconnus comme étant généralement plus désengagés que les filles (Archambault et al., 2009), tandis que l'âge et l'agressivité des élèves s'avèrent positivement associés au désengagement scolaire (Rumberger & Larson, 1998). Le niveau de scolarité des parents est quant à lui utilisé à titre d'indicateur du niveau socio-économique, reconnu pour être négativement associé au désengagement scolaire (Janosz et al., 2008). Finalement, le niveau initial de désengagement scolaire des élèves a été considéré comme covariable afin de contrôler pour la stabilité des différences individuelles à travers le temps.

Une seconde hypothèse postule que l'association entre le niveau de désengagement scolaire des amis et le niveau de désengagement ultérieur des élèves sera modérée par la



popularité des élèves et de leurs amis. La théorie de socialisation-popularité soutient que l'association entre le niveau de désengagement scolaire des amis et le niveau de désengagement ultérieur des élèves est plus importante chez les élèves populaires. En contrepartie, la théorie de la divergence sociale postule cette même association est plus forte chez les élèves les moins populaires, et ce tout particulièrement si les amis sont plus populaires. La théorie de divergence sociale devrait donc se traduire par un effet d'interaction triple impliquant le désengagement des amis, la popularité de l'élève et la popularité des amis. La théorie de socialisation-popularité devrait pour sa part se traduire par la présence minimale d'un effet d'interaction double impliquant le désengagement des amis et la popularité de l'élève.

## **Méthode**

### **Participants**

Les participants proviennent de trois écoles secondaires publiques de la région de Montréal. À l'automne 2008, tous les élèves de première secondaire inscrits au régulier ont été sollicités pour participer au projet. La participation au projet était conditionnelle à l'obtention de leur consentement et à celui de leurs parents. Les participants ont complété différents questionnaires à la fin de chacune des deux premières années du secondaire (mars-avril). Lors de la première année de l'étude (T1), 481 élèves (52,5% de filles) répartis dans 29 classes ont complété différents questionnaires (âge moyen = 12,5 ans; écart-type = 0,61). Le taux de participation était alors de 60,8%. Lors de la seconde année de l'étude (T2), 83,9% de ces élèves ont à nouveau été évalués en utilisant les mêmes mesures. L'échantillon final est donc composé de 403 élèves pour lesquels des données ont été recueillies à chacun des deux temps

de mesure. La majorité des participants sont nés au Canada (53,2%). Un peu moins de la moitié des participants au T1 étaient d'origine caucasienne (40,8%). Les autres étaient d'origine asiatique (13,7%), africaine (10%), latine (4,7%), arabe (11,2%) ou autre (12,6%). Les trois écoles regroupent des élèves de milieux socio-économiques fortement défavorisés (chacune de ces écoles obtient l'indice de défavorisation le plus élevé du MELS).

Les élèves n'ayant pas participé au deuxième temps de mesure ( $n = 78$ ) ont été comparés à l'aide de tests-T aux élèves ayant pris part aux deux temps de mesure ( $n = 403$ ) sur l'ensemble des variables considérées dans le cadre de cette étude. Les élèves n'ayant participé qu'au T1 de l'étude ne se distinguent pas significativement des autres élèves au niveau du sexe, de l'âge, de la scolarité des parents, du niveau de désengagement scolaire et du niveau de popularité au sein du groupe de pairs. De plus, ces élèves ne se distinguent pas de ceux qui composent l'échantillon final en regard des caractéristiques des amis : popularité et désengagement des amis. En somme, il n'y a pas de différence significative sur l'ensemble des variables d'intérêt entre les élèves qui composent l'échantillon final et ceux n'ayant pas participé au deuxième temps de mesure.

### **Déroulement de la passation**

Au T1 et au T2, la passation des questionnaires a eu lieu durant une période de classe régulière d'une durée de 75 minutes. Deux assistantes de recherche s'assuraient du bon déroulement de la collecte de données et prenaient soin de répondre aux interrogations des élèves tout au long de la période de passation. Les élèves étaient invités à répondre aux questionnaires en silence. À la fin de la période, un certificat-cadeau de 20\$ était attribué au

hasard à l'un des élèves dans chaque groupe-classe afin de remercier les participants de leur implication dans le projet de recherche.

### **Opérationnalisation des variables**

#### **Variable dépendante.**

*Désengagement scolaire comportemental (T1 et T2).* Le désengagement scolaire sur le plan comportemental est évalué à l'aide d'une mesure auto-rapportée. Les élèves doivent évaluer la fréquence à laquelle ils manifestent différents comportements liés au désengagement scolaire. Les réponses sont évaluées sur une échelle de type Likert en cinq points (de 1-presque jamais à 5-presque toujours). Trois indicateurs d'un désengagement scolaire comportemental sont mesurés (Archambault et al., 2009). On retrouve 2 items mesurant la manifestation de comportements perturbateurs (À quelle fréquence déranges-tu en classe? À quelle fréquence les professeurs t'avertissent parce que tu déranges en classe?) et 2 items évaluant la ponctualité en classe (À quelle fréquence arrives-tu en retard à tes cours? À quelle fréquence arrives-tu en retard à l'école?). Ces deux indicateurs sont adaptés d'une échelle d'engagement scolaire développée par Finn et ses collègues (1989; Finn & Rock, 1997). Finalement, on retrouve 3 items mesurant le respect des consignes (À quelle fréquence arrives-tu en classe sans avoir fait tes devoirs? À quelle fréquence arrives-tu sans tes livres? À quelle fréquence arrives-tu sans ton crayon ou du papier?). Ces trois items sont adaptés des indicateurs rapportés par Rumberger et Larson (1998). Afin d'obtenir l'indice de désengagement scolaire comportemental, la moyenne des scores obtenus sur chacun des 7 items est calculée. Avec cet indice, plus la moyenne est élevée, plus les élèves rapportent un haut niveau de désengagement scolaire. La consistance interne de l'échelle est satisfaisante à

chacun des deux temps de mesure ( $\alpha = 0,79$  au T1 et au T2). De plus, l'échelle est significativement reliée aux résultats scolaires des élèves en mathématique et en français au T1 ( $r = -0,18$  et  $r = -0,21$ ;  $p \leq 0,001$ ) et au T2 ( $r = -0,22$  et  $r = -0,21$ ;  $p \leq 0,001$ ); un jeune obtenant un score élevé sur l'échelle de désengagement présente des résultats scolaires plus faibles.

### **Variables indépendantes.**

***Popularité perçue des élèves (T1).*** Le niveau de popularité des élèves est mesuré au T1 à l'aide d'une procédure de désignations sociométriques administrée de façon collective auprès de l'ensemble des élèves de chacune des classes participantes. À partir d'une liste de leurs camarades de classe, les élèves devaient désigner quels étaient les élèves les plus populaires auprès des autres élèves. Le nombre de nominations reçues par chacun des participants a été standardisé à l'intérieur de chaque groupe-classe. Plus le score est élevé, plus l'élève est perçu par les autres élèves de sa classe comme étant populaire. Il est important de noter que les groupes-classes étaient toujours constitués des mêmes élèves et ce, peu importe la matière enseignée.

***Engagement scolaire et popularité perçue des amis (T1).*** Les élèves devaient également identifier 3 de leurs meilleurs amis qui fréquentent la même école, au même niveau scolaire qu'eux. Compte tenu que tous les élèves d'un même niveau scolaire participent à l'étude, les niveaux moyens de désengagement scolaire et de popularité perçue des amis ont été calculés pour chacun des participants en faisant la moyenne des scores obtenus par les amis sur chacun des indices correspondants tels que décrits plus haut. En d'autres mots, un premier indice reflétant le niveau moyen de désengagement scolaire tel qu'auto-rapporté par

chacun des trois amis a été dérivé pour chacun des participants. De la même façon, un second indice reflétant le niveau moyen de popularité de ces mêmes trois amis a également été calculé.

### **Variables de contrôle.**

**Agressivité.** Le niveau d'agressivité des participants est évalué par l'entremise d'une procédure de désignations sociométriques au T1. À partir d'une liste des élèves de leur classe, les élèves devaient désigner les camarades de classe qui répondent le mieux à certaines caractéristiques comportementales décrites dans le *Peer Nomination Inventory* (Perry, Kusel, & Perry, 1988). Un indice d'agressivité est obtenu pour chacun des élèves en additionnant le nombre de nominations reçues aux trois items suivants: a) Quels sont les camarades de classe qui frappent, poussent ou menacent souvent les autres?; b) Quels sont les camarades de classe qui se moquent souvent des autres élèves (les ridiculisent)?; c) Quels sont les camarades de classe qui disent des mensonges ou répandent des fausses rumeurs dans le dos des autres?. Le nombre de nominations reçues par chacun des participants a été standardisé à l'intérieur de chaque groupe-classe (alpha de Cronbach de 0,79). Plus l'indice est élevé, plus l'élève est perçu par ses pairs comme étant agressif.

**Niveau de scolarité des parents.** Les participants devaient identifier le niveau de scolarité de leur mère en répondant à la question suivante : «Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?». Ils devaient également identifier le niveau de scolarité de leur père en répondant à la question suivante : «Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?» Les choix de réponse étaient les suivants : «1 = études primaires non complétées, 2 = études primaires complétées, 3 = études secondaires non complétées, 4 = études secondaires

complétées, 5 = études collégiales (complétées ou non), 6 = études universitaires (complétées ou non)». À l'aide de ces deux indices, la moyenne du niveau scolaire des deux parents a été calculée afin d'obtenir un indice du niveau de scolarité des parents. La corrélation entre les deux indices est de 0,66 ( $p \leq 0,01$ ).

### **Stratégie analytique**

Des analyses corrélationnelles ont été menées afin d'examiner l'association entre les différentes variables d'intérêt. Ensuite, afin d'évaluer dans quelle mesure les caractéristiques individuelles et les caractéristiques des amis au T1 sont associés aux changements observés sur le niveau de désengagement scolaire des élèves entre T1 et T2, une analyse de régression hiérarchique a été effectuée. Le désengagement scolaire des élèves au T2 fut utilisé comme variable dépendante. Les prédicteurs ont été considérés en trois étapes successives. Dans une première étape, le sexe, l'âge, la scolarité des parents, l'agressivité et le désengagement scolaire des élèves au T1 ont été considérés simultanément à titre de covariables. Le niveau désengagement scolaire au T1 est ici utilisé à titre de covariable afin de contrôler pour la stabilité des différences individuelles à travers le temps. Conséquemment, l'introduction des variables aux étapes subséquentes permettra de prédire les changements sur le plan du désengagement scolaire entre le T1 et le T2. Dans une seconde étape, le niveau moyen de désengagement des amis a été considéré simultanément avec la popularité des élèves et le niveau moyen de popularité des amis. Dans une troisième étape, les effets d'interaction doubles impliquant chacune de ces trois variables ont été considérés simultanément. Dans une dernière étape, l'effet d'interaction triple impliquant le désengagement scolaire des amis, la popularité de l'élève et la popularité des amis a été considéré pour tester la théorie divergence

sociale. La procédure d'Aiken et West (1991) a été utilisée afin de décomposer les effets d'interactions significatifs. Conformément à cette procédure, la relation entre un prédicteur et le désengagement scolaire des élèves au T2 sera estimée à différents niveaux du modérateur, soit à des niveaux faibles et élevés de la variable modératrice (la distribution de la variable modératrice est alors respectivement centrée à -1 et +1 écart-type).

## **Résultats**

### **Intercorrélations entre les variables**

Le tableau I présente les résultats obtenus. Dans un premier temps, on remarque que le sexe est significativement associé au niveau d'agressivité et au niveau initial de désengagement scolaire; les garçons présentant des niveaux d'agressivité et de désengagement scolaire plus élevés que les filles au T1. De plus, l'âge est positivement associé au niveau de popularité des élèves; les adolescents plus âgés étant perçus comme étant plus populaires. Dans un deuxième temps, on remarque que l'agressivité est positivement associée à la popularité des élèves. Tel qu'attendu, les élèves populaires ont donc tendance à être perçus comme étant plus agressifs. Pour leur part, l'agressivité et la popularité des élèves sont respectivement associées au désengagement scolaire tel qu'évalué à la fin des deux premières années du secondaire.

Les caractéristiques des élèves sont également associées aux caractéristiques des amis. En effet, on remarque que le sexe et l'âge sont associés au niveau de désengagement scolaire des amis; les garçons et les élèves plus âgés ayant tendance à se lier d'amitié avec des jeunes plus désengagés sur le plan scolaire. La popularité des élèves est quant à elle fortement associée aux niveaux moyens de popularité et de désengagement scolaire des amis; les élèves

étant perçus comme populaires ont tendance à se lier d'amitié à des jeunes présentant des niveaux élevés de popularité perçue et de désengagement scolaire. De façon similaire, le désengagement scolaire des élèves s'avère également associé aux niveaux moyens de popularité et de désengagement scolaire des amis. Enfin, on constate une forte stabilité à travers le temps pour ce qui est du désengagement scolaire des élèves; les élèves qui sont plus désengagés sur le plan scolaire ayant tendance à être les mêmes d'une année à l'autre.

### **Prédiction du niveau de désengagement scolaire au T2**

Le tableau II présente les résultats obtenus suite à l'analyse de régression. Les résultats de l'analyse révèlent que l'âge, l'agressivité et le niveau initial de désengagement scolaire contribuent tous de manière unique et indépendante à prédire le niveau de désengagement au T2. Ainsi, on remarque la forte stabilité des différences individuelles entre la première et la deuxième secondaire au plan du désengagement scolaire. L'agressivité au T1 permet également de rendre compte d'un niveau de désengagement scolaire plus élevé en deuxième secondaire. Enfin, l'âge des élèves est négativement associé au désengagement scolaire ultérieur, les élèves moins âgés étant plus désengagés sur le plan scolaire en deuxième secondaire. Ce premier bloc de variables permet d'expliquer 36% de la variance du désengagement scolaire au T2 ( $\Delta R^2 [5, 397] = 0,36; p \leq .001$ ).

À l'étape 2, le désengagement scolaire des amis considéré simultanément avec la popularité de l'élève et des amis permettent d'accroître de 2 % la variance expliquée ( $\Delta R^2 [3, 394] = 0,01; p \leq .05$ ). Contrairement à ce qui était attendu, le désengagement des amis ne contribue pas à prédire de manière unique et indépendante le désengagement scolaire ultérieur des élèves. Seul le niveau de popularité des amis contribue de manière unique et indépendante



à expliquer le changement sur le plan du désengagement scolaire. Ainsi, le fait de se lier d'amitié avec des élèves qui sont considérés comme étant populaires en première secondaire est associé à une hausse du désengagement scolaire en deuxième secondaire. Il est toutefois important de préciser que lorsque le désengagement scolaire des amis est considéré comme seul prédicteur à l'étape 2 (en l'absence de la popularité de l'élève et la popularité des amis comme prédicteurs), la contribution de ce dernier s'avère alors significative ( $\beta = .09$ ;  $p \leq .05$ ). Le désengagement scolaire des amis permet donc de rendre compte du désengagement ultérieur des élèves mais uniquement lorsqu'on ne tient pas compte de la popularité des élèves et de leurs amis.

La troisième étape des analyses permet d'accroître encore de 1 % la variance expliquée ( $\Delta R^2 [3, 391] = 0,01$ ;  $p = .06^\pm$ ) et révèle deux effets d'interaction significatifs. En effet, le désengagement scolaire des amis ainsi que la popularité des amis interagissent respectivement avec la popularité de l'élève. Parce qu'ils concernent directement les hypothèses avancées, ces deux effets d'interaction seront décomposés malgré le fait qu'ils ne contribuent que de manière marginale à augmenter la variance expliquée à l'étape 3. Dans un premier temps, l'effet d'interaction impliquant le désengagement scolaire des amis et la popularité de l'élève a été décomposé. La Figure 1 illustre de quelle manière le désengagement des amis est associé au désengagement scolaire au T2 à différents niveaux de popularité de l'élève. Chez les élèves perçus comme étant populaires, le désengagement scolaire des amis est positivement associé au désengagement scolaire ultérieur. Ainsi, le fait d'avoir des amis hautement désengagés sur le plan scolaire est associé à une plus importante hausse du désengagement scolaire après un an chez les élèves populaires. En contrepartie, pour les élèves moins populaires, on constate

que le niveau de désengagement des amis n'est aucunement associé à leur désengagement ultérieur.

Dans un deuxième temps, le second effet d'interaction impliquant la popularité des amis et la popularité de l'élève a été décomposé. La figure 2 illustre de quelle manière la popularité des amis est associée au désengagement scolaire au T2 en fonction du niveau de popularité de l'élève. On constate que la popularité des amis permet de prédire le désengagement scolaire au T2 de manière plus importante chez les élèves moins populaires. La popularité des amis est toutefois plus faiblement associée au désengagement scolaire ultérieur chez les élèves plus populaires. Ces derniers ont effectivement tendance à être plus désengagés sur le plan scolaire au T2, et ce indépendamment du niveau de popularité de leur amis.

À la quatrième et dernière étape, nous avons considéré l'effet d'interaction triple impliquant le désengagement des amis, la popularité des élèves et la popularité des amis. L'effet d'interaction triple s'est avéré non significatif.

### **Discussion**

Le but de ce mémoire était d'examiner dans quelle mesure les pairs sont susceptibles d'influencer le développement de l'engagement scolaire au secondaire, et la possibilité que cette influence présumée soit modérée par la popularité de l'élève et de ses amis. Avant de s'attarder aux hypothèses avancées dans le cadre de ce mémoire, la contribution de certaines covariables sera d'abord considérée.

Dans un premier temps, on a pu constater une forte stabilité à travers le temps des différences individuelles au plan du désengagement scolaire. Un jeune désengagé en première secondaire a ainsi tendance à le rester en deuxième secondaire, ce qui corrobore les recherches antérieures (Finn, 1989; Janosz et al., 2008; Wehlage, 1989). Par ailleurs, après avoir contrôlé pour le niveau initial de désengagement scolaire, l'agressivité contribue de manière unique et indépendante à prédire le désengagement scolaire de l'élève au T2. Conformément à ce qui était attendu, les analyses corrélationnelles révèlent que les jeunes agressifs sont déjà davantage désengagés sur le plan scolaire à la fin du secondaire 1. Les résultats démontrent ainsi que l'association déjà existante au T1 augmente avec le temps : un jeune qui est agressif aura tendance à devenir de plus en plus désengagé sur le plan scolaire. Cette idée qu'un adolescent agressif aura davantage tendance à progresser sur une trajectoire de désengagement scolaire vient corroborer les recherches antérieures (Archambault et al., 2009; Janosz et al., 2008). À l'instar de ce qui a été observé dans d'autres études (Cillessen & Mayeux, 2004; Mayeux et al., 2011), il est intéressant de noter que les jeunes qui sont agressifs ont également tendance à être perçus comme étant plus populaires et à se tenir avec des amis plus populaires. Par ailleurs, contrairement à ce qui était attendu, l'âge est négativement associé au désengagement scolaire ultérieur. Il est possible que l'augmentation du désengagement scolaire à travers le temps s'avère plus importante pour les élèves qui sont plus jeunes au sein de leur groupe de pairs parce que leur plus faible désengagement scolaire au départ laisse plus de place à un changement potentiel. Les élèves plus âgés étant déjà plus désengagés, il est possible que le changement à l'intérieur d'une année soit beaucoup moins important. Ce phénomène pourrait en partie refléter une certaine forme de régression vers la moyenne. Enfin, le sexe est associé de façon concomitante au désengagement scolaire. En effet, les garçons

présentent des niveaux plus élevés de désengagement scolaire que les filles en première secondaire. Ces résultats corroborent les recherches antérieures (Archambault et al., 2009; Berndt, 1999; Fredricks et al., 2004). Le sexe ne permet cependant pas de prédire l'évolution du désengagement à travers le temps, suggérant ainsi que les différences sexuelles observées au T1 perdurent au T2 sans pour autant s'accroître.

La première hypothèse de cette étude postulait que le désengagement des amis au T1 serait positivement associé au désengagement des élèves au T2, et ce, après avoir contrôlé pour plusieurs facteurs associés (le niveau de scolarité des parents, l'âge, le genre, le niveau d'agressivité, le niveau initial de désengagement scolaire). Cette influence générale des pairs sur le niveau de désengagement scolaire ultérieur pourrait notamment s'expliquer par divers effets de socialisation (Berndt, 1999; Berndt & Keefe, 1995; Dishion et al., 1995). Néanmoins, les résultats de la présente étude ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. En effet, le niveau de désengagement des amis ne contribue pas de manière unique et indépendante à prédire le niveau ultérieur de désengagement des élèves. Cependant, il est important de comprendre que nous avons considéré le désengagement scolaire des amis simultanément avec la popularité de l'élève et de ses amis dans nos analyses. Compte tenu de la forte intercorrélation qui existe entre ces variables, il devient alors plus difficile de faire ressortir la contribution unique et indépendante de chacune. En effet, les analyses corrélationnelles révèlent que les élèves populaires ont fortement tendance à se lier d'amitié avec des pairs également populaires et plus désengagés sur le plan scolaire. L'absence de relation observée dans la présente étude entre le désengagement des amis et celui des élèves, pouvant sembler contre-intuitif à prime abord, peut s'expliquer par cette forte intercorrélation entre la popularité et le désengagement des élèves. En effet, lorsqu'on ne tient pas compte de la

popularité des élèves et de leurs amis, on constate que le désengagement des amis permet de prédire le désengagement ultérieur des élèves. En considérant ce résultat, il est possible de conclure que les résultats de la présente étude concordent avec ceux de Berndt (1999) et Kindermann (2007) : le niveau de désengagement des amis permet de prédire le développement du désengagement de l'élève un an plus tard, mais seulement en l'absence de la popularité comme prédicteur.

Tel qu'observé lorsqu'on considère simultanément le prédicteur et les modérateurs, la fréquentation d'amis populaires au début du secondaire permet de prédire le désengagement scolaire des élèves à travers le temps. De nombreux mécanismes peuvent permettre d'expliquer comment la popularité des amis peut influencer le désengagement ultérieur de l'élève. Les élèves perçus comme étant populaires sont plus désengagés sur le plan scolaire (Mayeux et al., 2008) et tendent à s'affilier avec des amis similaires sur le plan de la popularité perçue et de l'engagement scolaire. Dans la mesure où ils sont eux-mêmes plus désengagés sur le plan scolaire, les amis populaires dévalorisent possiblement la réussite scolaire et sont peut-être plus susceptibles de renforcer les comportements et attitudes liés au désengagement scolaire auprès des individus avec lesquels ils se tiennent. Leur pouvoir d'influence est possiblement d'autant plus important qu'ils sont populaires, qu'ils ont un grand impact social et présentent généralement de grandes habiletés sociales (Sandstrom, 2011; Vaillancourt, 2002). De manière indirecte, les amis populaires sont également susceptibles de favoriser le développement de comportements qui ne sont pas ou que très peu compatibles avec l'engagement scolaire, ou qui nuisent au cheminement scolaire (ex. : agressivité, comportements délinquants, consommation de drogue et d'alcool). En effet, la popularité est associée au développement d'un ensemble de conduites délictueuses mineures (Fallu et al.,

2011; Mayeux et al., 2008). Non seulement ces comportements entravent l'assiduité et le rendement scolaires, mais ils peuvent également entraîner de graves répréhensions de la part des autorités scolaires. En somme, le fait d'avoir des amis populaires à l'adolescence représente un facteur de risque pour le cheminement social et scolaire.

La deuxième hypothèse de cette étude postulait que l'association entre le niveau de désengagement scolaire comportemental des amis et le niveau de désengagement ultérieur des élèves serait modérée par la popularité des élèves. Les résultats confirment cette hypothèse et corroborent les résultats des recherches antérieures portant sur le rôle modérateur de la popularité sur l'influence des pairs (Allen et al., 2005; Bukowski et al., 2008; Fallu et al., 2011). En effet, le désengagement scolaire des amis permet de prédire l'augmentation du désengagement des élèves à travers le temps, mais seulement chez les élèves qui sont populaires. Les élèves populaires s'avèrent donc plus sensibles à l'influence de leurs amis. Ces résultats confirment donc l'hypothèse de socialisation-popularité de Allen et ses collègues (2005). Les effets de socialisation sur le plan du désengagement scolaire sont plus forts dans certains groupes de pairs qui sont perçus comme étant populaires. On peut postuler que les processus d'entraînement à la déviance aient un rôle à jouer dans cette sensibilité plus importante à l'influence des pairs. Dans la mesure où les comportements associés au désengagement scolaire peuvent être valorisés par le groupe de pairs, les adolescents populaires sont susceptibles d'adopter des comportements par souci de conformisme et dans le but de maintenir leur statut social dans le groupe. Ceci est particulièrement vrai au début du secondaire : les adolescents font leur entrée dans un contexte social plus large et hétérogène. Ils sont alors plus préoccupés par le maintien ou l'établissement de leur position dans cette nouvelle hiérarchie sociale (Haynie, 2001).

Si le lien prédictif entre le désengagement des amis et le désengagement ultérieur de l'élève est observé chez les élèves qui sont populaires, il ne l'est pas chez les autres enfants. Il peut être surprenant de voir que cette association est inexistante pour les élèves moins populaires. Toutefois, les raisons pouvant expliquer l'absence d'influence des pairs chez les enfants moins populaires sont nombreuses. Des résultats différents auraient probablement pu être observés si une mesure plus complète du désengagement scolaire avait été utilisée. En effet, puisque les élèves populaires sont reconnus comme ayant tendance à être désengagés (Mayeux et al., 2011), la mesure utilisée dans le présente mémoire pourrait correspondre davantage au profil comportemental des élèves populaires. En ne mesurant que des indicateurs comportementaux de désengagement, il est possible de perdre de l'information, ce qu'une mesure plus complète d'un éventail de comportements positifs et négatifs d'engagement scolaire aurait pu permettre d'éviter. Ainsi, en allant mesurer un éventail plus large de comportements, il aurait pu être possible d'observer l'influence des pairs pour les élèves moins populaires.

Les résultats ne permettent pas de corroborer la théorie de la divergence sociale. En effet, l'interaction triple impliquant le désengagement des amis, la popularité des élèves et la popularité des amis est non significative. Cependant, l'effet d'interaction double impliquant la popularité des élèves et celle des amis est significatif. Ces résultats pourraient s'expliquer à la lumière de la théorie de la divergence sociale (Bukowski et al., 2008). On remarque en effet que l'affiliation à des amis qui sont populaires permet de prédire le désengagement ultérieur de manière plus forte chez les enfants qui sont moins populaires. On peut constater que le lien prédictif entre la popularité des amis et le désengagement ultérieur des élèves est encore plus fort pour les élèves qui sont faiblement populaires. Conformément à la théorie de la

divergence sociale, les adolescents moins populaires seraient plus sensibles à l'influence des pairs qui ont un statut social supérieur au leur. Cette sensibilité s'expliquerait par un désir d'accession à un statut supérieur, de combler l'écart entre le statut social réel et le statut social souhaité. Par de multiples processus de socialisation, les adolescents moins populaires en viendraient à adopter les comportements valorisés par leurs pairs populaires.

En somme, les résultats du présent mémoire démontrent que la popularité de l'élève joue un rôle modérateur sur le lien prédictif entre le désengagement scolaire de l'ami et celui de l'élève, un an plus tard. Ces mêmes résultats mettent également en évidence la popularité des amis comme facteur de risque supplémentaire associé au désengagement scolaire des amis. Ils permettent aussi de confirmer en partie deux modèles théoriques : la socialisation-popularité (Allen et al., 2005), et la divergence sociale (Bukowski et al., 2008). Ces deux modèles, qui peuvent à prime abord paraître contradictoires, sont possiblement non-exclusifs : certains facteurs modérateurs ou médiateurs peuvent entrer en jeu dans différentes situations et confirmer l'un ou l'autre des modèles. Il est toutefois important de souligner que l'ampleur des effets constatés s'avère parfois marginale. D'autres études devront donc être menées afin de voir dans quelle mesure il est possible de répliquer les résultats obtenus.

### **Forces et limites**

La présente étude examine de façon longitudinale les divers processus d'influence par les pairs au secondaire. Elle va au-delà du portrait figé dans le temps en prenant en considération l'évolution des variables d'intérêt. Considérant le fait que le début du secondaire représente une période-clé tant au niveau de l'engagement scolaire que de l'influence des pairs, le caractère longitudinal de l'étude prend tout son sens. La présente étude permet de



mieux comprendre les processus en jeu et fait ressortir des pistes d'intervention intéressantes. L'intérêt pour la popularité de l'adolescent et de ses amis permet de faire la lumière sur le contexte relationnel comme déterminant de l'influence des pairs à l'adolescence. Les résultats de ce mémoire font ressortir l'importance du contexte relationnel et des effets de socialisation par rapport au désengagement scolaire. Les autres forces de cette étude sont relatives aux modalités d'évaluation des variables d'intérêt. Contrairement aux études qui utilisent la perception des élèves pour connaître les caractéristiques de leurs amis, le recours aux caractéristiques telles qu'auto-révélées par les amis nous a permis d'éviter le biais de similarité. En effet, un adolescent a tendance à considérer ses amis comme plus similaires à lui qu'ils ne le sont en réalité (Berndt, 1999). De la même façon, le recours à des mesures révélées par le groupe nous permet de considérer la position d'un élève au sein du groupe et d'avoir une idée de son impact social. La prise en considération de mesures qui sont multi-sources et multi-méthodes permet d'assurer la fidélité et la représentativité des données recueillies.

Malgré ses forces, l'étude présente également certaines limites pertinentes à soulever. Il serait éventuellement intéressant d'examiner dans quelle mesure les résultats observés dans la présente étude sont susceptibles de varier en fonction des différentes dimensions de l'engagement scolaire. Seule la dimension comportementale de l'engagement scolaire a ici été considérée. Or, la littérature décrit deux autres dimensions de l'engagement scolaire, soit la dimension affective et cognitive. Par exemple, bien qu'ils soient moins engagés sur le plan comportemental, les élèves populaires pourraient possiblement être plus engagés sur le plan affectif. En effet, l'école représente pour eux un milieu social riche et valorisant. Ils peuvent y constater leur influence et leur statut social prestigieux. Ils peuvent également y entretenir leurs multiples relations sociales. Puisque les adolescents qui sont populaires ont généralement

tendance à être perçus positivement par leurs pairs (Vaillancourt, 2002), ils peuvent possiblement percevoir positivement l'école comme lieu social.

La procédure d'identification des amis pour ensuite recueillir l'information les concernant soulève une seconde limite. Pour des raisons logistiques, nous avons dû limiter nos explorations aux amis fréquentant la même école, au même niveau scolaire que l'élève. Néanmoins, si un élève entretient de nombreuses relations d'amitié avec des élèves d'un autre niveau, d'une autre école ou d'un autre quartier, par exemple, nous n'avons pas pu les prendre en considération. Nous n'avons donc qu'un portrait partiel des relations sociales de chacun des élèves. Notons néanmoins qu'il s'agit des pairs avec lesquels ils passent le plus de temps dans une semaine. Une autre limite à souligner relève du fait que la popularité a été mesurée au sein des groupes-classe. Bien que cette mesure puisse nous donner un bon aperçu de la perception des pairs que les jeunes côtoient quotidiennement, il serait intéressant de considérer d'autres aspects que la popularité perçue. Par exemple, il serait pertinent de considérer des mesures de préférence sociale, de rejet par les pairs ou d'impopularité afin d'obtenir un portrait plus clair de la situation sociale de chacun. Ce faisant, il serait possible de pousser les recherches concernant le rôle modérateur du statut social sur l'influence des pairs.

De plus, il est important de garder en tête que l'échantillon d'élèves provient de trois écoles se trouvant dans des milieux défavorisés. Le désengagement scolaire pourrait être particulièrement valorisé dans ces milieux scolaires (Janosz et al., 2008), ce qui peut teinter l'influence des pairs. Il serait intéressant d'aller voir si de tels résultats sont observables dans des milieux favorisés, et plus particulièrement si les élèves populaires valorisent autant le désengagement scolaire ailleurs.

Le faible taux de participation peut aussi teinter les résultats : il est possible que parmi les non-participants du projet se trouvent les élèves les plus désengagés sur le plan scolaire. Ainsi, en ayant eu un taux de participation supérieur, il est possible que les résultats observés dans le présent mémoire aient pu être davantage significatifs.

Enfin, soulignons que la présente étude confirme partiellement deux modèles théoriques qui peuvent, à prime abord, paraître contradictoires. Il est possible qu'avec des mesures plus précises et sophistiquées, l'un, l'autre ou les deux modèles soit confirmés ou infirmés. Par exemple, le modèle de divergence sociale implique un écart entre le statut social réel et désiré : une mesure d'impopularité ou de rejet social serait pertinente pour un examen plus approfondi du modèle. Par ailleurs, il pourrait être intéressant d'avoir recours à des mesures auto-révélées de statut social souhaité afin de tester la théorie de la divergence sociale : il serait alors possible d'avoir accès à l'écart réel entre la situation actuelle et souhaitée de l'élève.

### **Études futures**

Le présent mémoire a permis de démontrer que la popularité vient modérer l'influence des pairs sur le niveau ultérieur de désengagement scolaire. Il serait intéressant d'aller examiner si d'autres facteurs entrent en jeu pour modérer cette influence des pairs. Le profil comportemental de l'élève et de ses amis représentent une piste intéressante pour les études à venir. Les élèves qui sont perçus comme populaires constituent un groupe hétérogène sur le plan du fonctionnement social. Certains d'entre eux sont plus prosociaux, alors que d'autres sont davantage agressifs (Cillessen, 2011; Cillessen & Marks, 2011; Mayeux et al., 2008; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Schwartz & Hopmeyer, 2011). Les élèves populaires qui sont

bien acceptés socialement et qui sont plus enclins à se comporter de manière prosociale entretiennent possiblement une attitude plus positive envers l'école. À l'inverse, les élèves populaires plus antisociaux sont possiblement plus à risque. Au sein de ces cliques d'élèves plus populaires et antisociaux, l'engagement scolaire est moins valorisé. Les jeunes sont ainsi plus susceptibles de ressentir la pression de leurs pairs à se conformer aux comportements qui sont valorisés, en l'occurrence les comportements associés au désengagement. Par exemple, Schwartz (2011) a récemment démontré que l'augmentation de la popularité perçue s'accompagnait d'une augmentation de l'absentéisme scolaire et d'une diminution du rendement scolaire, mais seulement chez les élèves agressifs. Dans une perspective d'intervention psychoéducative, il serait pertinent de porter davantage attention au contexte social des élèves et aux tendances comportementales de ceux-ci et de leurs amis. Néanmoins, il sera important de poursuivre les recherches et d'évaluer dans quelle mesure les tendances comportementales des adolescents populaires viennent modérer les relations observées dans le cadre de cette étude.

Il serait pertinent de considérer d'autres caractéristiques personnelles des élèves et leurs contributions respectives dans les processus observés. Puisque les filles sont généralement plus engagées dans leurs études que les garçons (Archambault et al., 2009) et que la relation entre les caractéristiques des amis et l'engagement scolaire est plus forte chez les filles que les garçons (Berndt & Keefe, 1995), il serait intéressant de vérifier si l'influence des pairs et le rôle modérateur de la popularité sont les mêmes pour les garçons et pour les filles.

La prise en considération de multiples facteurs pouvant possiblement entrer en jeu dans les relations observées dans la présente étude permettront de pousser plus loin l'examen des modèles théoriques avancés par divers chercheurs. Il serait entre autres intéressant de faire la lumière sur les différents processus en jeu dans le modèle de divergence sociale (Bukowski et al., 2008) et le modèle de socialisation-popularité (Allen et al., 2005). Ces deux modèles, non exclusifs, peuvent s'expliquer différemment et être confirmés dans différents contextes : seule une étude approfondie des tenants et aboutissants de chacun d'entre eux permettra de faire la lumière sur le sujet.

Il pourrait également être intéressant de prendre en considération d'autres facteurs venant modérer l'influence des pairs, par exemple la qualité et la stabilité des relations d'amitié. Dans la présente étude, on retrouvait en moyenne 60% de relations d'amitié réciproques (donc l'élève qui nommait un ami était nommé en retour par cet ami) : bien que certains chercheurs définissent la réciprocité d'une relation d'amitié comme un critère non négligeable dans l'étude de son impact (Berndt & Keefe, 1995), d'autres proposent au contraire que les relations d'amitié unilatérales sont également à considérer (Veronneau & Dishion, 2011). Par exemple, une étude sur la consommation de tabac au début de l'adolescence révèle que les amis non réciproques peuvent avoir une influence plus forte sur les adolescents, probablement parce que ces derniers désirent adopter des comportements en vue d'être inclus dans un certain cercle social (Aloise-Young, Graham, & Hansen, 1994). Face à ces résultats contradictoires, il serait intéressant, à l'avenir, d'examiner le rôle modérateur de la qualité de la relation d'amitié sur l'influence entre pairs.

Par ailleurs, il serait éventuellement important d'évaluer dans quelle mesure le désengagement scolaire en première secondaire est susceptible d'influencer ultérieurement le niveau de popularité des élèves au sein du groupe de pairs et l'établissement de relations d'amitié avec d'autres élèves populaires. D'autres études devront donc être menées afin d'examiner de manière plus approfondie les processus transactionnels complexes qui peuvent s'établir entre le désengagement scolaire et la popularité perçue des élèves et l'impact de ces processus sur la réussite scolaire ultérieure et ultimement, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

### **Pistes d'intervention**

La présente étude soulève plusieurs implications pour le dépistage d'élèves à risque et pour la prévention du décrochage scolaire. D'abord, elle soulève la pertinence de cibler les élèves populaires dans une perspective de prévention du désengagement scolaire comportemental. Par ailleurs, les intervenants en milieu scolaire doivent prendre en considération les enjeux relationnels impliqués dans les processus d'influence et de socialisation. Pour un adolescent, il peut être plus important de se conformer aux normes dictées par les pairs populaires que de se conformer aux normes scolaires. Cette plus grande motivation liée aux enjeux sociaux doit être comprise : il est important de reconnaître les préoccupations sociales des adolescents et de s'en servir comme levier d'intervention. Par exemple, au moment d'implanter une intervention visant à favoriser l'engagement scolaire chez les élèves, il pourrait être intéressant d'impliquer les pairs davantage engagés sur le plan scolaire afin de mettre à profit les effets de socialisation déjà en place au sein du groupe. En effet, en favorisant l'affiliation à des amis prosociaux et engagés sur le plan scolaire, on peut

favoriser un meilleur engagement scolaire tout en utilisant les pairs comme levier d'intervention. Par ailleurs, il pourrait être pertinent d'aider les adolescents à apprendre à composer avec l'influence des pairs. Par le biais de l'enseignement d'habiletés d'affirmation de soi, par exemple, on peut conscientiser les adolescents à propos de l'influence négative de leurs pairs et leur donner des stratégies pour y résister. Finalement, le présent mémoire soulève l'importance d'adapter de manière différentielle les interventions dirigées vers les adolescents : selon leur contexte social et les enjeux relationnels qui y sont reliés, ils présentent des besoins différents. Alors que certains doivent apprendre à résister à une influence néfaste d'amis plus déviants, d'autres doivent apprendre à utiliser leur pouvoir d'influence à bon escient. Ces différences marquées entre les adolescents soulèvent l'importance d'un dépistage précis et d'une intervention rapide et adaptée.

## Références

- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F., Marsh, P., & McElhaney, K. B. (2005). The Two Faces of Adolescents' Success With Peers: Adolescent Popularity, Social Adaptation, and Deviant Behavior. *Child Development*, 76(3), 747-760. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00875.x>
- Aloise-Young, P. A., Graham, J. W., & Hansen, W. B. (1994). Peer influence on smoking initiation during early adolescence: A comparison of group members and group outsiders. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 281-287. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.79.2.281>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Barry, C. M., & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42(1), 153-163. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.153>
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3401\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3401_2)
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1131649>
- Bukowski, W. M., Velasquez, A. M., & Brendgen, M. (2008). Variation in patterns of peer influence: Considerations of self and other (*Understanding peer influence in children and adolescents* (p. 125-140). New York, NY: Guilford Press; US.
- Cillessen, A. H. (2011). Toward a theory of popularity. Dans A. H. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (dir.), *Popularity in the peer system*. New York: Guilford Press.
- Cillessen, A. H., & Marks, P. E. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. Dans A. H. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (dir.), *Popularity in the peer system*. New York: Guilford Press.
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association Between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75(1), 147-163. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes (*Self processes and development* (p. 43-77). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; England.
- Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36(1), 59-82. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405%2897%2900050-2>
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66(1), 139-151. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1131196>
- Dishion, T. J., Eddy, M., Haas, E., Li, F., & Spracklen, K. (1997). Friendships and violent behavior during adolescence. *Social Development*, 6(2), 207-223. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00102.x>



- Dishion, T. J., Patterson, G. R., & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model (*Aggressive behavior: Current perspectives* (p. 61-95). New York, NY: Plenum Press; US.
- Fallu, J.-S., Brière, F. N., Vitaro, F., Cantin, S., & Borge, A. I. H. (2011). The Influence of Close Friends on Adolescent Substance Use: Does Popularity Matter? Dans A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (dir.), *Jahrbuch Jugendforschung* (Vol. 10, p. 235-262). Wiesbaden: VS Verlag.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1170412>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington DC: National center for education statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/461853>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Haynie, D. L. (2001). Delinquent peers revisited: Does network structure matter? *American Journal of Sociology*, 106(4), 1013-1057. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/320298>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29(6), 970-977. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.6.970>
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x>
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68(4), 241-270. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/2112741>
- Mayeux, L., Houser, J. J., & Dyches, K. D. (2011). Social acceptance and popularity: two distinct forms of peer status. Dans A. H. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (dir.), *Popularity in the peer system*. New York: Guilford Press.
- Mayeux, L., Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. (2008). Is being popular a risky proposition? *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 49-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00550.x>
- MELS (2011). *Principales statistiques de l'éducation - Indicateurs de l'éducation 2009-2010*.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.

- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0272431698018002001>
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.807>
- Poulin, F., Dishion, T. J., & Haas, E. (1999). The peer influence paradox: Friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 45(1), 42-61.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/444201>
- Sandstrom, M. J. (2011). The power of popularity: Influence processes in childhood and adolescence. Dans A. H. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (dir.), *Popularity in the peer system*. New York: Guilford Press.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42(6), 1116-1127. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1116>
- Schwartz, D., & Hopmeyer, A. G. (2011). The high price of high status: popularity as a mechanism of risk. Dans A. H. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (dir.), *Popularity in the peer system*. New York: Guilford Press.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Vaillancourt. (2002). Competing for hegemony during adolescence: A link between aggression and social status. *Dissertation abstracts international*, 62(8-A), 2684.
- Veronneau, M.-H., & 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0272431610384485>
- Veronneau, M.-H., & Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and high school graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology*, 27(3), 419-445. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410601104320>
- Veronneau, M.-H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429-442. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.429>
- Wehlage, G. G. (1989). Engagement, not remediation or higher standards (*Children at risk* (p. 57-73). Springfield, IL, England: Charles C Thomas, Publisher; England.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school (*Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 531-547). New York, NY: Guilford Press; US.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence (*Development of achievement motivation* (p. 91-120). San Diego, CA: Academic Press; US.

**Tableau I**  
*Intercorrélations, moyennes et écarts-types*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	<i>M</i>	<i>ET</i>
Caractéristiques de l'élève											
1. Sexe <sup>a</sup>										0.48	0.50
2. Âge (T1)	.01									12.5	0.63
3. Scolarité des parents	-.03	.05								5.31	1.14
4. Agressivité (T1)	.21***	.09	.02							-0.03	0.78
5. Popularité (T1)	.02	.14**	-.01	.45***						0.01	0.98
6. Popularité des amis (T1)	.05	.03	.06	.31***	.54***					0.24	0.94
7. Désengagement des amis (T1)	.22***	.12*	-.05	.22***	.28***	.39***				1.81	0.51
8. Désengagement (T1)	.14**	.01	-.03	.28***	.30***	.26***	.34***			1.70	0.62
9. Désengagement (T2)	.07	-.07	-.09	.28***	.28***	.28***	.28***	.58***		1.80	0.65

N = 403; \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

<sup>a</sup> 0 = filles, 1 = garçons

**Tableau II**  
**Régression hiérarchique menée sur le désengagement scolaire au T2**

	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	β <sup>b</sup>	β <sub>in</sub> <sup>c</sup>
<b>Bloc 1</b>	.36***	.36***		
Sexe <sup>a</sup>			-.05	
Âge			-.09*	
Scolarité parents			-.07	
Agressivité – T1			.11*	
Désengagement-T1			.50***	
<b>Bloc 2</b>	.38***	.02*		
Désengagement ami-T1			.05	.09*
Popularité-T1			.03	.08
Popularité ami-T1			.12*	.12**
<b>Bloc 3</b>	.39***	.01+		
Désengagement ami-T1 X Popularité-T1			.10*	
Désengagement ami-T1 X Popularité ami-T1			-.06	
Popularité-T1 X Popularité ami-T1			-.10*	

N = 403; + p=.06; \* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001

<sup>a</sup> 0 = filles, 1 = garçons

<sup>b</sup> Les β rapportés correspondent à ceux obtenus lorsque l'ensemble des variables du modèle sont prises en considération simultanément à la troisième étape du modèle de régression

<sup>c</sup> Les β<sub>in</sub> rapportés correspondent au β obtenu si la variable avait été considérée dans la l'étape précédente du modèle de régression

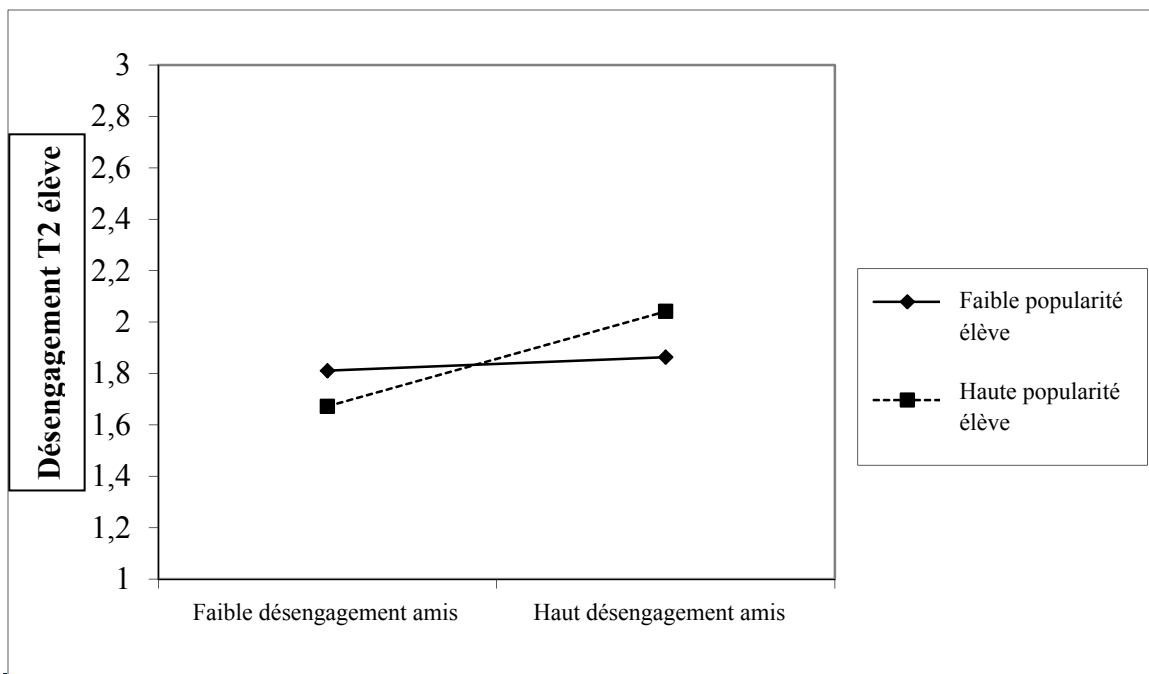


Figure 1

**Interaction entre la popularité de l'élève et le désengagement scolaire des amis**

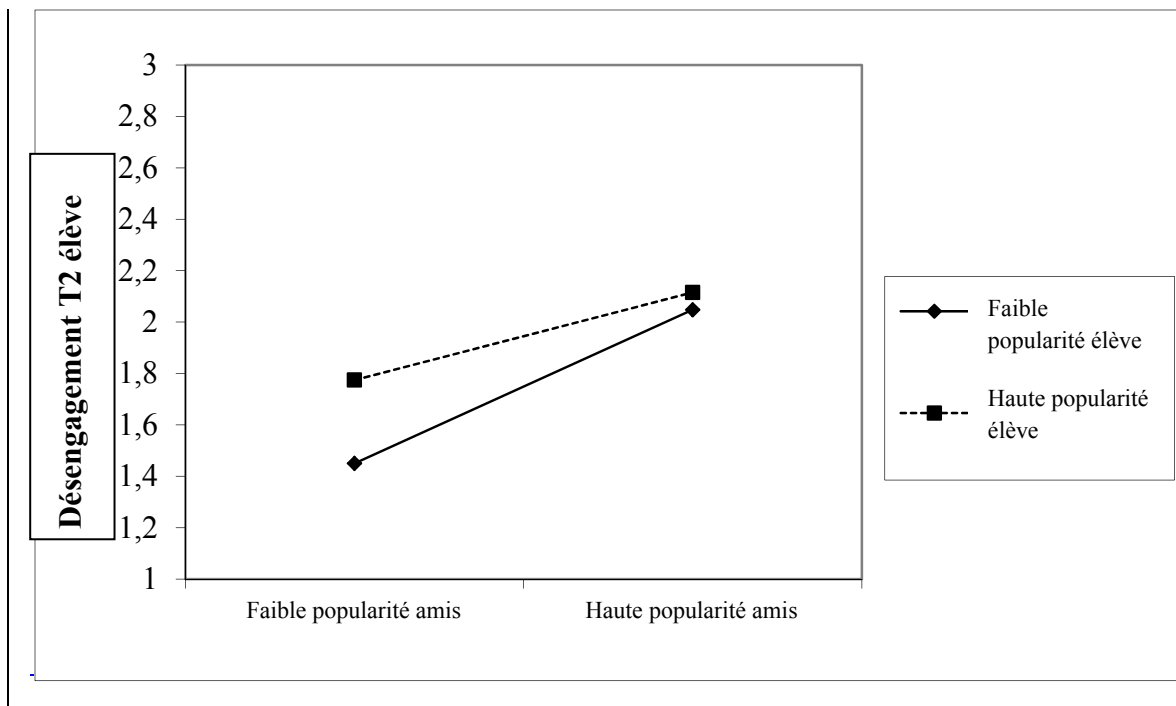


Figure 2

**Interaction entre la popularité de l'élève et la popularité des amis**

**APPENDICE A : formulaire de consentement**

**Faculté des arts et sciences**  
École de psychoéducation

28 avril 2009

Madame, Monsieur,

Au cours de la présente année scolaire (2008-2009), nous débiterons dans l'école de votre enfant un important projet sur la qualité des expériences sociales à l'école et la réussite scolaire des élèves au Québec. Ce projet de recherche s'intéresse plus spécifiquement à la motivation scolaire, à la qualité des relations d'amitié, aux expériences d'intimidation et aux comportements sociaux des adolescents (agressivité, retrait social, délinquance, coopération).

Tous les élèves de 1<sup>ère</sup> année du secondaire ont été sollicités afin de participer à cette étude qui s'échelonne sur une période de trois ans. À deux reprises chaque année, les élèves seront invités, durant un cours régulier, à répondre à un questionnaire d'une durée de 60 minutes. Il est entendu que cette activité aura lieu avec la collaboration de l'enseignant et selon un horaire qui perturbera le moins possible la classe. Enfin, nous aimerions avoir accès aux relevés de notes de votre enfant à la fin des trois prochaines années scolaires (2008 à 2011).

Votre consentement est préalable à la participation de votre enfant. Ainsi, veuillez lire l'endos de cette feuille. Ensuite, veuillez compléter et détacher le formulaire de consentement ci-bas inclus et nous le remettre par l'intermédiaire de votre enfant. Nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous porterez à cette demande. N'hésitez pas à communiquer avec nous pour toute information complémentaire concernant ce projet de recherche.

Merci de votre collaboration,

Mélissa Goulet, B.Sc.  
Coordonnatrice du projet de recherche  
École de psychoéducation  
Université de Montréal  
Téléphone : (514) 343-6111 poste 2556

Stéphane Cantin, Ph.D.  
Chercheur responsable de l'étude  
Professeur adjoint  
École de psychoéducation  
Université de Montréal



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### CONSENTEMENT D'UN DES PARENTS

Je déclare avoir pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'en comprends le contenu. Je suis informé(e) du but, de la nature, des avantages et des inconvénients de la recherche. La présente autorisation couvre trois années (2008-2009 à 2010-2011). Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

<b>Je consens</b> à ce que mon enfant participe à cette étude et <b>j'autorise</b> l'accès aux relevés de notes de mon enfant à la fin de chacune des années scolaires.	Oui ____ Non ____
---	-------------------

**Signature du parent/ tuteur :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_  
**Nom / Prénom :** \_\_\_\_\_ **# de téléphone :** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### ASSENTIMENT DE L'ÉLÈVE

<b>J'accepte</b> librement de participer à cette étude et <b>j'autorise</b> l'accès à mes relevés de notes à la fin de chacune des années scolaires.	Oui ____ Non ____
--	-------------------

**Signature de l'élève :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
**Nom :** \_\_\_\_\_ **Prénom :** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



### RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

**Titre de la recherche:** Les expériences relationnelles avec les pairs et la réussite scolaire des élèves à l'école secondaire

**Chercheur principal:** Stéphane Cantin (École de psychoéducation, Université de Montréal)

**Cochercheurs :** Nadia Desbiens (Sciences de l'éducation, Université de Montréal)  
 François Poulin (Département de psychologie, Université du Québec à Montréal)

**Confidentialité:** Tous les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront accès à la liste des participants et au numéro qui leur aura été accordé. **Aucune information** concernant des individus spécifiques ou permettant de les identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée ou divulguée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant pourront être conservées après cette date.

**Avantages et inconvénients:** En participant à cette recherche, votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances sur le bien-être des jeunes au début de l'adolescence et à l'amélioration des services qui leurs sont offerts. La participation de votre enfant à cette étude ne comporte pas de risques. De plus, il n'y a aucune obligation de la part de votre enfant de répondre à l'ensemble des questions.

**Droit de retrait:** La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous ou votre enfant êtes donc entièrement libre d'accepter ou de refuser d'y participer. En tout temps, votre enfant est libre de se retirer par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Advenant cette éventualité, vous ou votre enfant pouvez alors communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si votre enfant se retire de la recherche, les renseignements personnels le concernant et qui auront été recueillis seront détruits au moment de son retrait.

**Indemnité:** La participation de votre enfant à cette recherche ne lui apportera pas d'avantage particulier. Cependant, tous les enfants nous ayant rapporté le présent formulaire de consentement (que la réponse soit positive ou négative) pourront participer à un concours leur offrant la chance de gagner un certificat cadeau d'une valeur de 30\$ échangeable dans toutes les librairies Renaud-Bray (un tirage par classe).

### **ENGAGEMENT DU CHERCHEUR**

Je déclare que le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude ont été décrits au participant et à son parent/tuteur. Un membre de l'équipe (assistant de recherche) a répondu aux questions des participants et leur a expliqué que la participation à l'étude est libre et volontaire. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu dans le présent formulaire de consentement.

Stéphane Cantin, professeur à l'école de psychoéducation, Université de Montréal

Signature: \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Stéphane Cantin (chercheur principal) au numéro de téléphone suivant: (514) 343-6111 poste 2556. Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant: (514) 343-2100

## APPENDICE B : Échelle de désengagement scolaire

**Pour chacune des questions suivantes, noircis le cercle qui correspond à ta réponse.  
Attention! –Les choix de réponses changent, sois attentif!**

**À quelle fréquence...**

Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours
-------------------	----------	---------	---------	---------------------

- |    |  |                       |                       |                       |                       |                       |
|----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. | Arrives-tu en classe sans ton crayon ou du papier?             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. | Arrives-tu en classe sans tes livres?                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. | Arrives-tu en classe sans avoir fait tes devoirs?              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. | Arrives-tu en retard à l'école?                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. | Arrives-tu en retard à tes cours?                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. | Déranges-tu les autres en classe?                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. | Les professeurs t'avertissent parce que tu déranges en classe? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

