

Généralisation des expériences sociales vécues dans les activités parascolaires au contexte scolaire

Generalization of adolescents' social experiences from the extracurricular to the school context

Maxim Bouchard, Anne-Sophie Denault, Frédéric Guay, Catherine F. Ratelle and François Poulin

Volume 52, Number 2, 2023

Les activités parascolaires comme contexte de développement positif à l'enfance et à l'adolescence

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1107454ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1107454ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchard, M., Denault, A.-S., Guay, F., Ratelle, C. F. & Poulin, F. (2023). Généralisation des expériences sociales vécues dans les activités parascolaires au contexte scolaire. *Revue de psychoéducation*, 52(2), 458–486. <https://doi.org/10.7202/1107454ar>

Article abstract

Participation in extracurricular activities in high school is a promising avenue for promoting adolescents' academic and psychosocial adjustment. However, few studies have delved into the processes explaining this link, specifically how social experiences in the context of these activities can generalize to the school context. The goal of this study was to test a multiple mediation model to verify (a) whether the satisfaction of the need for relatedness in the extracurricular activity predict the satisfaction of the need for relatedness in the school and (b) whether the sense of belonging towards the extracurricular activity predict the sense of belonging towards school and whether, in turn, these experiences at school are linked to adolescents' intrinsic motivation and psychological well-being. A total of 123 adolescents (50 % girls) completed a questionnaire twice within the same school year. The results revealed that the sense of belonging adolescents develop within their extracurricular activities can extend to the broader school context, which in turn is associated with their intrinsic motivation towards school. Overall, this study highlights the importance for adolescents to nurture a sense of belonging towards their extracurricular activities.

Généralisation des expériences sociales vécues dans les activités parascolaires au contexte scolaire

Generalization of adolescents' social experiences from the extracurricular to the school context

M. Bouchard¹
A.-S. Denault¹
F. Guay¹
C. F. Ratelle¹
F. Poulin²

- ¹ Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
² Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Résumé

La participation à des activités parascolaires à l'école secondaire est une voie prometteuse pour promouvoir l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Cependant, peu d'études ont cherché à comprendre les processus expliquant ce lien, notamment comment les expériences sociales vécues dans le contexte de ces activités peuvent se généraliser au contexte scolaire. L'objectif de cette étude consiste à tester un modèle à médiation multiple afin de vérifier (a) si la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité parascolaire contribue à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école et (b) si le sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire permet de prédire le sentiment d'appartenance envers l'école et si, à leur tour, ces expériences à l'école sont liées à la motivation intrinsèque et au bien-être psychologique des adolescents. Au total, 123 adolescents (50 % de filles) ont rempli un questionnaire à deux reprises au cours d'une même année scolaire. Les résultats montrent que le sentiment d'appartenance des adolescents envers l'activité parascolaire peut se généraliser au contexte de l'école, ce qui, en retour, est associé à la motivation intrinsèque envers l'école. Dans l'ensemble, cette étude permet de mettre en évidence l'importance de développer un sentiment d'appartenance aux activités parascolaires.

Mots-clés : activités parascolaires, besoin d'affiliation sociale, sentiment d'appartenance, motivation intrinsèque, bien-être psychologique.

Abstract

Participation in extracurricular activities in high school is a promising avenue for promoting adolescents' academic and psychosocial adjustment. However, few studies have delved into the processes explaining this link, specifically how social experiences in the context of these activities can generalize to the school context. The goal of this study

Correspondance :

Maxim Bouchard
Département des fondements et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
2320, rue des Bibliothèques,
Québec (Québec) G1V 0A6
maxim.bouchard.1@ulaval.ca

was to test a multiple mediation model to verify (a) whether the satisfaction of the need for relatedness in the extracurricular activity predict the satisfaction of the need for relatedness in the school and (b) whether the sense of belonging towards the extracurricular activity predict the sense of belonging towards school and whether, in turn, these experiences at school are linked to adolescents' intrinsic motivation and psychological well-being. A total of 123 adolescents (50 % girls) completed a questionnaire twice within the same school year. The results revealed that the sense of belonging adolescents develop within their extracurricular activities can extend to the broader school context, which in turn is associated with their intrinsic motivation towards school. Overall, this study highlights the importance for adolescents to nurture a sense of belonging towards their extracurricular activities.

Keywords: extracurricular activities, relatedness, belonging, intrinsic motivation, well being.

Une activité parascolaire est une activité organisée par l'école en dehors des heures de classe (ex. sports, arts, clubs scolaires, comités étudiants; Eccles et al., 2003) et dans laquelle les élèves peuvent choisir librement de s'inscrire. La participation à ce type d'activités à l'école secondaire est considérée comme un levier important pour promouvoir l'adaptation scolaire et psychosociale à l'adolescence, puisque celle-ci a été associée à des sentiments positifs envers l'école (ex. désir d'aller à l'école, valeur accordée à l'école) et au bien-être des adolescents¹ (Farb et Matjasko, 2012; Vandell et al., 2015). Cependant, peu d'études ont cherché à comprendre les processus expliquant ces liens. Parmi les quelques études réalisées sur le sujet, l'occasion de se sentir significativement lié aux autres élèves de l'école (satisfaction du besoin d'affiliation sociale²; « need for relatedness ») et le sentiment d'être attaché à son école (sentiment d'appartenance envers l'école; « school belonging ») ont été identifiés comme des facteurs importants impliqués dans les liens entre la participation à des activités parascolaires et l'adaptation scolaire et psychosociale (Auteurs; Fredricks et Simpkins, 2013; Oberle et al., 2019).

Le besoin d'affiliation sociale est identifié comme un besoin psychologique fondamental dans la théorie de l'autodétermination (TAD; Ryan et Deci, 2017). Il réfère au besoin que tout individu a de développer des liens interpersonnels positifs et réciproques avec des individus significatifs dans son entourage. Ce besoin est satisfait lorsque la personne se sent proche des gens qui sont importants pour elle, qu'elle ressent de l'affection pour ces gens et que ceux-ci en ressentent à son égard (Chen et al., 2015; Ryan et Deci, 2000, 2002). Pour ce qui est du

¹ Le choix du générique masculin vise simplement à alléger le texte et ne reflète aucune intention de discrimination. Ce terme fait référence à la phase de l'adolescence, incluant à la fois les filles et les garçons.

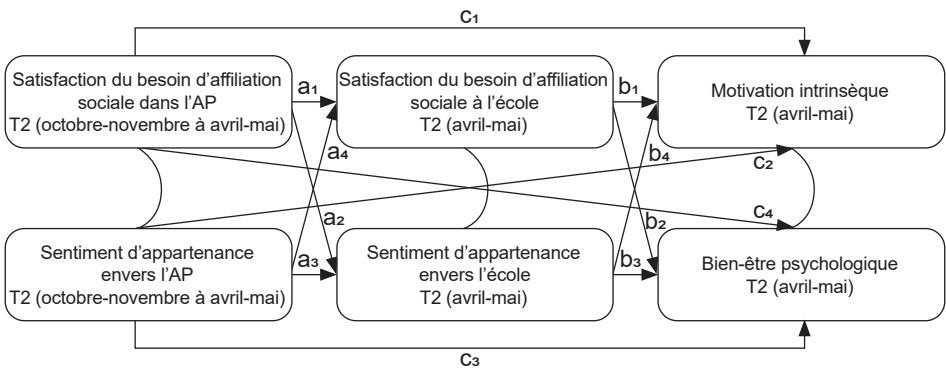
² À la fois « besoin d'appartenance sociale » et « besoin d'affiliation sociale » peuvent être utilisés en français pour référer au « need for relatedness ». Comme cette étude s'intéresse également au sentiment d'appartenance envers l'école, ou « school belonging », nous avons privilégié le terme « besoin d'affiliation sociale » afin de ne pas créer de confusion.

sentiment d'appartenance sociale, ce sentiment se développe envers un lieu que l'on fréquente; on ressent un sentiment de fierté de fréquenter cet environnement et on s'y sent bien et vraiment à sa place (Goodenow et Grady, 1993; Janosz et Bouthillier, 2007). Le sentiment d'appartenance se distingue donc de la satisfaction du besoin d'affiliation sociale puisqu'il n'est pas évalué en fonction des relations interpersonnelles développées, mais plutôt envers un environnement en général, soit une activité parascolaire ou encore l'école.

Afin de mieux comprendre la pleine contribution des activités parascolaires à l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents, il s'avère important de s'intéresser plus spécifiquement aux effets de transfert entre les expériences sociales vécues dans l'activité et celles vécues à l'école. Autrement dit, la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans le cadre d'une activité parascolaire et le développement d'un sentiment d'appartenance envers cette activité peuvent-ils se généraliser au contexte plus large de l'école et, ultimement, être associés à l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents? Très peu d'études ont examiné la généralisation entre ce qui est vécu dans ces activités et à l'école, deux contextes centraux à l'adolescence (Steinberg, 2022). Pour bien cerner l'adaptation des élèves, à l'instar de plusieurs études sur les effets associés à la participation aux activités parascolaires, deux indicateurs ont été retenus : un indicateur scolaire, soit la motivation intrinsèque envers l'école (c.-à-d., aller à l'école pour le plaisir et la satisfaction qui en découlent; Ryan et Deci, 2000) et un indicateur psychosocial, soit le sentiment de bien-être à l'école (c.-à-d., se sentir vivant et alerte, avoir de l'énergie disponible pour soi; Ryan et Frederick, 1997). Afin d'avoir une idée plus concrète des liens investigués dans cette étude, le modèle testé est illustré à la Figure 1. Les liens d'intérêt sont présentés dans les prochaines sections.

Figure 1

Modèle testé



Note. Pour des raisons de clarté, les variables liées à l'école et les variables d'adaptation au T1 ne sont pas présentées dans la figure (avril-mai de l'année précédente). Les variables liées à l'école au T1 ont été régressées sur celles au T2 et les variables d'adaptation au T1 ont été régressées sur celles au T2.

La généralisation du contexte de l'activité parascolaire vers le contexte scolaire

Dans cette étude, pour que les activités parascolaires contribuent à l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents, nous proposons que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité et le sentiment d'appartenance envers l'activité doivent d'abord se généraliser au contexte de l'école. Bien que la participation à ce type d'activités représente un contexte de développement supplémentaire pour les élèves qui y participent, ceux-ci passent tout de même plus de temps en classe que dans leur activité parascolaire. La satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans cette activité et la perception d'un sentiment d'appartenance envers celle-ci ne peuvent donc pas à elles seules contribuer à la motivation intrinsèque et au sentiment de bien-être. Ces deux variables sont effectivement étroitement liées au contexte plus général de l'école et ont été, par le fait même, mesurées dans ce contexte dans le cadre de la présente étude. Or, il est permis de croire que la généralisation de la satisfaction de ce besoin psychologique et du sentiment d'appartenance dans l'activité parascolaire vers le contexte de l'école est possible. Cette proposition prend notamment appui sur un modèle théorique issu de la TAD qui soutient les effets de généralisation entre les contextes de vie (ex. école, loisirs, sports), soit le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (MHMIE; Vallerand et al., 1997; Vallerand et Miquelon, 2008).

Selon le MHMIE, lorsqu'un contexte permet de répondre aux besoins psychologiques d'un individu, celui-ci aura tendance à se créer des scripts motivationnels qui se réactiveront dans des contextes similaires. Par exemple, un adolescent qui est motivé par son activité parascolaire orientée vers les sciences (ex. le bunker des sciences) pourrait réactiver ses schèmes motivationnels dans le cadre de son cours de sciences à l'école. Le MHMIE offre ainsi des explications des processus expliquant le transfert de motivation entre différents contextes similaires. Bien qu'il traite principalement de la généralisation de la motivation, la similarité des contextes mise de l'avant dans ce modèle et la création de scripts susceptibles de se réactiver dans des contextes similaires portent à croire que la généralisation de la satisfaction du besoin d'affiliation sociale et du sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire vers le contexte de l'école est également possible.

Pour la généralisation de la satisfaction du besoin d'affiliation sociale de l'activité vers l'école, ce lien est plutôt naturel puisque les amitiés développées dans le cadre des activités parascolaires peuvent s'étendre et se renforcer dans le contexte de l'école et vice versa. Grâce à ces activités, les adolescents ont l'occasion de socialiser avec divers groupes d'élèves de l'école, y compris des pairs du même âge, mais également des pairs de différents groupes d'âge issus de différents niveaux scolaires qu'ils ne connaissaient pas nécessairement avant de participer à leur activité (Dworkin et al., 2003; Fredricks et Simpkins, 2013). Cette occasion favoriserait ainsi l'intégration graduelle de nouveaux pairs dans le réseau d'amis des adolescents en dehors des activités parascolaires (Schaefer et al., 2011), ce qui pourrait expliquer la généralisation de la satisfaction du besoin d'affiliation sociale du contexte de l'activité vers le contexte de l'école.

Pour ce qui est de la généralisation du sentiment d'appartenance à l'égard de l'activité parascolaire vers l'école, le fait d'être impliqué dans le choix et la pratique d'une activité s'avère une occasion supplémentaire de vivre des expériences positives à l'école. Par conséquent, s'engager dans une activité parascolaire qui se retrouve dans les murs de l'école et qui répond aux intérêts, aux besoins et aux attentes des adolescents peut les amener à renforcer leur lien émotionnel et leur connexion avec l'établissement scolaire, favorisant ainsi le développement de leur sentiment d'appartenance envers leur école. Ces adolescents peuvent alors s'identifier à leur école comme à une communauté. De plus, en participant à ces activités, les adolescents peuvent devenir des membres reconnus et valorisés à l'école (Denault et Poulin, 2012). La participation d'équipes sportives ou culturelles à des compétitions ou à des concours interscolaires peut également développer un sentiment de fierté et d'appartenance envers son école. D'ailleurs, le nom de ces équipes conjugue bien souvent l'activité parascolaire et l'école (ex. : « le Blizzard du Séminaire St-François », « les Génies en herbe du Collège St-Charles-Garnier »), ce qui peut faciliter le transfert du sentiment d'appartenance de l'activité vers l'école. Les activités parascolaires donnent également l'occasion à ces adolescents de passer plus de temps à l'école dans un contexte différent de celui de la classe. Non seulement se sentent-ils alors appartenir à leur école, mais l'école leur appartient en quelque sorte; ils s'y sentent chez eux. C'est ce qui pourrait donc expliquer la généralisation du sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire vers l'école.

Comme mentionné plus haut, cette possible généralisation n'est toutefois qu'une proposition théorique, puisque très peu d'études ont testé les liens entre les contextes des activités parascolaires et de l'école. À notre connaissance, seule l'étude de Denault et Guay (2017) a testé ces liens. Toutefois, ces auteurs s'intéressaient à la contribution du soutien à l'autonomie prodigué par l'animateur ou l'animatrice des activités parascolaires à la motivation autodéterminée (qui inclut la motivation intrinsèque) à participer à ces activités et, en retour, à la motivation autodéterminée envers l'école, ce qui diffère de ce qui est testé dans la présente étude. Un modèle similaire sera donc reproduit dans cette étude, mais relié aux effets possibles de généralisation des expériences sociales vécues dans les activités parascolaires vers l'école et non de la motivation comme dans l'étude de Denault et Guay (2017). Notre modèle sera également bonifié par l'inclusion d'indicateurs d'adaptation scolaire et psychosociale (motivation intrinsèque envers l'école, sentiment de bien-être à l'école). Cette étude permettra de répondre à une question fondamentale pour mieux comprendre les liens entre la participation aux activités parascolaires et l'adaptation scolaire et psychosociale à l'adolescence : est-ce que les expériences sociales vécues dans le cadre de ces activités se généralisent ou sont associées au contexte plus large de l'école, ce qui pourrait ensuite être associé à l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents?

Associations entre les expériences vécues à l'école et l'adaptation des adolescents

Selon la TAD, l'individu possède des besoins psychologiques fondamentaux qui, une fois satisfaits, contribuent à sa croissance, à son intégrité et à son bien-être (Ryan et Deci, 2017). Le besoin d'affiliation sociale est l'un de ceux-ci (Baumeister et Leary, 1995; Guay et al. 2017). Il occupe d'ailleurs une place particulièrement importante à l'adolescence, puisque certains aspects clés du développement de relations interpersonnelles positives (Bernat et Resnick, 2009; Majors, 2012; Way et Silverman, 2012). Ces relations permettent aux adolescents d'apprendre à se connaître et de comprendre comment s'intégrer à un groupe, en plus de favoriser leur adaptation scolaire et psychosociale. À cet effet, des études montrent que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale, notamment par le développement de relations interpersonnelles empreintes d'intimité, est associée positivement à plusieurs variables scolaires telles que l'engagement et la motivation à s'investir dans ses études et à réussir (Mikami et al., 2017; Niemiec et Ryan, 2009; Veenstra et Laninga-Wijnen, 2023; Wentzel, 2023). Il en est de même pour le sentiment de bien-être à l'école : entretenir des relations interpersonnelles de qualité, caractérisées par un sentiment d'être aimé, proche et connecté aux gens qui sont importants pour soi est associé au bien-être des adolescents (León et Liew, 2017; King, 2015).

Les adolescents sont également enclins à développer un sentiment d'appartenance envers leur école secondaire (Allen et al., 2017; Slaten et al., 2016). Ce sentiment n'est pas évalué en fonction d'une relation interpersonnelle, mais plutôt vis-à-vis de l'école en général. Le sentiment d'appartenance envers l'école représente donc, à lui seul, un sentiment émotionnel d'attachement, d'affection et de plaisir à l'égard de l'école, c'est-à-dire aimer son école, être fier de fréquenter celle-ci et s'y sentir bien et à sa place (Goodenow et Grady, 1993; Guay et al., 2017). En conséquence, lorsque les élèves éprouvent ce sentiment, ils sentent qu'ils appartiennent à leur école, qu'ils y sont attachés; ils se croient bien accueillis, respectés et appréciés par les autres (Janosz et Bouthillier, 2007). Ces adolescents trouvent donc l'école plus agréable, plus utile et plus intéressante, ce qui peut contribuer à leur bien-être, en plus d'être associé à une forme de motivation scolaire autodéterminée (Allen et al., 2022; Arslan, 2019; Gillen-O'Neel et Fuligni, 2013; Guay et al., 2017; Niehaus et al., 2012; Slaten et al., 2016).

Objectif de l'étude

Cette étude vise à vérifier **(a)** si la satisfaction du besoin d'affiliation sociale *dans l'activité parascolaire* contribue à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale *à l'école* (effet de généralisation; lien a_1 dans la Figure 1) et, ultimement, permet de prédire la motivation intrinsèque (lien b_1) et le sentiment de bien-être à l'école (lien b_2 ; effets indirects a_1b_1 et a_1b_2 dans le Tableau 3); **(b)** si le sentiment d'appartenance *envers l'activité parascolaire* permet de prédire le sentiment d'appartenance *envers l'école* (lien a_3) et, ultimement, permet de prédire la motivation intrinsèque (lien b_4) et le sentiment de bien-être à l'école (lien b_3 ; effets indirects a_3b_4 et a_3b_3). À cette fin, un échantillon d'élèves participant à une activité parascolaire à l'école secondaire

a été évalué à deux temps de mesure pour tester un modèle de médiation multiple (Hayes, 2022). À titre exploratoire, les liens croisés ont également été testés afin de vérifier (c) si le besoin d'affiliation sociale *dans l'activité parascolaire* peut également nourrir le sentiment d'appartenance à l'école (lien a_2) et, ultimement, permettre de prédire la motivation intrinsèque (lien b_4) et le sentiment de bien-être à l'école (lien b_3 ; effets indirects a_2b_4 et a_2b_3); (d) si le sentiment d'appartenance *envers l'activité parascolaire* peut aussi nourrir le besoin d'affiliation sociale à l'école (lien a_4) et, ultimement, permettre de prédire la motivation intrinsèque (lien b_1) et le sentiment de bien-être à l'école (lien b_2 ; effets indirects a_4b_1 et a_4b_2).

Dans ce modèle, le besoin initial d'affiliation sociale à l'école et le sentiment d'appartenance initial envers l'école au Temps 1 (T1) ont été pris en compte pour examiner si la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité parascolaire et le sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire prédisent un changement dans ce qui est vécu à l'école au Temps 2 (T2). L'adaptation antérieure des adolescents au T1 a aussi été prise en compte dans le modèle afin de vérifier la contribution de ces variables sur l'augmentation ou la diminution des indicateurs d'adaptation au T2.

Méthodologie

Participants et déroulement

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large sur la participation à des activités parascolaires et la persévérance scolaire chez les adolescents au secondaire (Auteurs). Les données utilisées pour la présente étude sont tirées du T1 et du T2 des trois années du projet de recherche initial. Le projet de recherche a eu lieu dans deux écoles secondaires : l'une située dans une zone urbaine [E1; rang 1 sur l'indice de défavorisation] et l'autre située dans une zone rurale [E2; rang 2 sur l'indice de défavorisation] et à une année d'intervalle dans les deux écoles (E1 : 2018-2019; 2019-2020; 2020-2021; E2 : 2019-2020; 2020-2021; 2021-2022). Les écoles secondaires publiques sont officiellement classées, chaque année, sur une échelle de 1, les plus favorisées, à 10, les plus défavorisées, sur la base du statut socio-économique et du seuil de faible revenu de la famille (ministère de l'Éducation, 2021). En raison de la pandémie occasionnant la fermeture des écoles et la suspension des activités parascolaires, il n'a pas été possible de procéder à la collecte de données pour l'année 2020-2021. Ainsi, la troisième collecte prévue pour l'E1 et la deuxième collecte prévue pour l'E2 ont dû être annulées.

À chacune des deux années retenues dans les deux écoles secondaires, la collecte du T1 s'est déroulée à l'automne (octobre-novembre) et a permis de recueillir les informations sur les variables de contrôle, soit les variables liées à l'école (satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école et sentiment d'appartenance envers l'école au T1) et les indicateurs d'adaptation en début d'année scolaire (motivation intrinsèque envers l'école et sentiment de bien-être à l'école au T1). Cette collecte se déroulait lors d'une période en classe où l'ensemble des adolescents était invité au laboratoire informatique afin de remplir un questionnaire en ligne. La collecte du T2 s'est déroulée, quant à elle, au printemps (avril-mai) et a permis de

recueillir les informations sur les variables liées à l'activité parascolaire (satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité et sentiment d'appartenance envers l'activité), les variables liées à l'école (satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école et sentiment d'appartenance envers l'école au T2) et les indicateurs d'adaptation vers la fin de l'année scolaire (motivation intrinsèque envers l'école et sentiment de bien-être à l'école au T2). Lors de cette collecte, les adolescents ayant rempli le questionnaire au T1 et qui participaient à une activité parascolaire ont été invités à remplir un questionnaire en ligne ou lors d'une séance de leur activité. La quasi-totalité des adolescents avait d'ailleurs commencé leur participation à une telle activité à l'automne. Les collectes de données des variables liées aux activités parascolaires réfèrent donc à une participation du mois d'octobre-novembre à avril-mai. Les expériences sociales vécues au cours des activités parascolaires font ainsi référence aux sept ou huit derniers mois. Enfin, l'écart entre le T1 (octobre-novembre) et le T2 (avril-mai) est le même dans les deux écoles.

Au total, 123 adolescents ont participé aux différentes collectes de données (50 % s'identifient au genre féminin; $M_{\text{âge}} = 14.89$, $\text{É-T} = 0.81$; E1 : $n = 93$; E2 : $n = 30$). Concernant les activités parascolaires pratiquées par les élèves, 82 % étaient des sports (ex. football, basketball, autodéfense), 6 % des arts (ex. théâtre, danse, harmonie), 7 % des clubs ou des comités (ex. conseil étudiant, comité environnement) et 5 % des activités d'une autre nature (ex. cours de cuisine, club de jeux vidéo).

Mesures

Satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité parascolaire (T2). La satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité parascolaire a été mesurée à l'aide de la sous-échelle « perceptions d'affiliation » de l'*Échelle de Satisfaction des Besoins Fondamentaux en Contexte Sportif* (Gillet et al., 2008). Cette sous-échelle est composée de cinq items (ex. « Dans cette activité parascolaire, je considère les jeunes avec lesquels j'interagis régulièrement comme mes amis ») évalués par une échelle de Likert en sept points allant de 1 (*pas du tout vrai*) à 7 (*complètement vrai*). Dans l'étude de validation menée par les auteurs, l'alpha de Cronbach pour cette sous-échelle était de .83 (Gillet et al., 2008). Dans notre étude, l'oméga de McDonald est de .74.

Sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire (T2). Le sentiment d'appartenance envers l'activité a été mesuré par le *Questionnaire d'Évaluation de l'Environnement Socioéducatif* (QES; Janosz et al., 2007). Les cinq items de cette échelle ont été adaptés pour évaluer le sentiment d'appartenance dans le cadre de l'activité elle-même (ex. « Je me sens vraiment à ma place dans cette activité »). Les items ont été mesurés par une échelle de Likert en six points allant de 1 (*totalelement en désaccord*) à 6 (*totalelement d'accord*). Dans le rapport de validation des auteurs (Janosz et al., 2007), l'échelle de mesure du sentiment d'appartenance présentait une consistance interne de .81. L'oméga de McDonald est de .87 dans notre étude.

Satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école (T1 et T2). La satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école a été mesurée par la sous-échelle « satisfaction de l'affiliation » du *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS; Chen et al., 2015). Cette sous-échelle comprend quatre items (ex. « À l'école, les gens que j'aime m'aiment aussi ») évalués par une échelle Likert en cinq points allant de 1 (*pas du tout vrai*) à 5 (*tout à fait vrai*). Dans l'étude de validation de l'adaptation française de Chevrier et Lannegrand (2021), l'alpha de Cronbach était de .82. Dans notre étude, les omégas de McDonald sont de .85 pour le T1 et le T2.

Sentiment d'appartenance envers l'école (T1 et T2). Le sentiment d'appartenance envers l'école a également été mesuré à l'aide de l'échelle du *Questionnaire d'Évaluation de l'Environnement Socioéducatif* (QES; Janosz et al., 2007). Les cinq items originaux évaluant ce sentiment envers l'école ont été utilisés (ex. « Je suis fier(e) d'être un(e) élève de cette école »). Tel que mentionné précédemment, l'alpha de Cronbach pour cette échelle était de .81 (Janosz et al., 2007). Dans la présente étude, les omégas de McDonald sont de .88 et .89 pour le T1 et le T2, respectivement.

Motivation intrinsèque envers l'école (T1 et T2). La motivation intrinsèque envers l'école a été mesurée par une sous-échelle de l'*Échelle de Motivation en Éducation* (version secondaire) de Vallerand et al. (1989; EME-S). Cette sous-échelle composée de quatre items (ex. « Je vais à l'école parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses ») a été complétée à l'aide d'une échelle Likert en cinq points allant de 1 (*pas du tout en accord*) à 5 (*complètement en accord*). Dans l'étude de validation menée par les auteurs, l'alpha de Cronbach était de .85 pour la sous-échelle de la motivation intrinsèque envers la connaissance (Vallerand et al., 1989). Dans notre étude, les omégas de McDonald sont de .89 pour le T1 et .94 pour le T2.

Sentiment de bien-être à l'école (T1 et T2). Le sentiment de bien-être à l'école a été mesuré à l'aide de la *Subjective Vitality Scale* (Ryan et Frederick, 1989). Les sept items originaux de cette échelle ont été inclus (ex. « Depuis le début de l'année scolaire, j'ai hâte à chaque nouvelle journée »). Ces items ont été complétés sur une échelle Likert en sept points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*très fortement en accord*). L'alpha de Cronbach était de .84 dans l'étude de Ryan et Frederick (1989). Les omégas de McDonald sont de .91 et .92 pour le T1 et le T2 de l'étude.

Les statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, indices de distribution) des items utilisés dans cette étude sont présentées dans le Tableau 1. Les échelles ont d'abord été soumises à des analyses factorielles confirmatoires (AFCs) pour vérifier que les construits latents étaient correctement mesurés par leurs items respectifs et ainsi assurer la qualité métrique des échelles. Étant donnée la petite taille de l'échantillon, les modèles de mesure ont été estimés séparément pour chaque facteur. Les informations sur ces analyses sont disponibles à l'annexe 1. Les scores factoriels dérivés du modèle de mesure des variables ont été utilisés

Tableau 1*Statistiques descriptives pour les items des mesures utilisées)*

Facteurs latents et indicateurs	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	AS/AP	Min/ Max	Scores factoriels	Unicité
Affiliation dans l'activité (T2; octobre–novembre à avril–mai). Dans mon activité :							
J'ai beaucoup de sympathie pour les élèves avec lesquels j'interagis	121	5.91	1.12	-1.67/4.10	1/7	0.53	0.72
Je m'entends bien avec les élèves avec lesquels je suis en contact	121	6.10	0.94	-0.95/0.42	3/7	0.78	0.39
Les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient	122	5.84	0.98	-1.56/4.68	1/7	0.68	0.54
Je considère les élèves avec lesquels j'interagis comme mes amis	122	5.55	1.36	-1.14/1.31	1/7	0.76	0.43
Je me sens à l'aise avec les autres	122	5.93	1.02	-0.97/1.05	2/7	0.59	0.65
Appartenance envers l'activité (T2; octobre–novembre à avril–mai)							
Je suis fier de faire partie de cette activité	122	5.43	1.03	-2.49/6.78	1/6	0.74	0.45
J'aime cette activité	122	5.57	0.96	-2.93/9.50	1/6	0.98	0.05
Je me sens vraiment à ma place dans cette activité	122	5.39	0.93	-1.97/4.77	1/6	0.63	0.61
Je préférerais participer à une autre activité - recodé	122	5.11	1.57	-1.85/2.08	1/6	0.59	0.66
Cette activité est importante pour moi	122	5.40	1.10	-2.35/5.65	1/6	0.81	0.35
Affiliation à l'école (T2; avril–mai). À l'école :							
Les gens que j'aime m'aiment aussi	93	4.32	0.71	-0.75/0.06	2/5	0.74	0.46
Je me sens proche des gens que j'aime	93	4.15	0.83	-0.98/1.33	1/5	0.83	0.31
Je me sens proche des gens importants pour moi et connectés à eux	93	4.03	0.99	-1.15/0.98	1/5	0.87	0.25
Je ressens de l'affection pour les gens avec lesquels je passe du temps	93	4.11	0.88	-0.80/0.49	1/5	0.62	0.62

Appartenance envers l'école (T2; avril-mai)

Je suis fier d'être un élève de cette école	95	4.34	1.29	-0.63/-0.12	1/6	0.90	0.19
J'aime cette école	95	4.46	1.27	-1.13/0.90	1/6	0.92	0.16
Je me sens vraiment à ma place dans cette école	95	4.43	1.31	-0.76/0.29	1/6	0.83	0.31
Je préférerais être dans une autre école - recodé	95	4.41	1.43	-0.87/-0.01	1/6	0.51	0.75
Cette école est importante pour moi	95	4.07	1.31	-0.58/0.03	1/6	0.75	0.44

Motivation intrinsèque envers l'école (T2; avril-mai). Je vais à l'école pour :

Plaisir et satisfaction à apprendre de nouvelles choses	109	3.06	1.07	-0.20/-0.52	1/5	0.93	0.13
Plaisir à apprendre de nouvelles choses jamais vues auparavant	109	2.87	1.16	0.04/-0.82	1/5	0.91	0.17
Plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent	109	3.14	1.08	-0.28/-0.60	1/5	0.86	0.26
Mes études me permettent de continuer à apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent	109	3.16	1.13	-0.16/-0.70	1/5	0.84	0.29

Bien-être à l'école (T2; avril-mai). À l'école :

Je me sens vivant et plein de vie	94	4.90	1.42	-0.36/-0.39	1/7	0.72	0.48
Je ne me sens pas très énergique - recodé	94	4.88	1.61	-0.59/-0.70	1/7	0.52	0.73
Je me sens tellement vivant, au point de vouloir éclater	94	3.59	1.68	0.15/-0.76	1/7	0.76	0.42
J'ai de l'énergie et de la détermination	94	4.90	1.41	-0.39/-0.52	1/7	0.88	0.23
J'ai hâte à chaque nouvelle journée	94	4.29	1.73	-0.28/-0.86	1/7	0.84	0.29
Je me sens alerte et éveillé	94	4.33	1.59	-0.31/-0.53	1/7	0.93	0.14
Je me sens stimulé	94	4.35	1.49	-0.35/-0.30	1/7	0.88	0.22

Note. AS = Asymétrie, AP = Aplatissement

dans le modèle visant à tester les hypothèses. Les scores factoriels indiquent la position relative d'un individu sur un facteur latent et sont exprimés sous forme de scores standardisés. Ces scores sont supérieurs aux moyennes observées, car ils contrôlent partiellement et implicitement les erreurs de mesure en attribuant un poids plus important aux items plus fiables (Morin et Litalien, 2019).

Stratégies d'Analyses

Le logiciel Mplus (version 8; Muthén et Muthén, 2017) a permis d'estimer le modèle de médiation multiple testé avec des coefficients standardisés obtenus par la méthode robuste d'estimation du maximum de vraisemblance (MLR). Ce logiciel utilise également l'estimation par maximum de vraisemblance à information complète (FIML) pour traiter les données manquantes (68 % des élèves de l'échantillon n'avaient aucune donnée manquante sur l'ensemble des variables incluses dans les analyses). Les modèles de médiation qui s'adaptent bien aux données ont généralement une valeur de chi-carré statistiquement non significative. Cependant, compte tenu de la petite taille de notre échantillon, la puissance statistique pour détecter des différences entre le modèle théorique et les données peut être limitée sans toutefois invalider le modèle. Dans ces circonstances, il est conseillé d'examiner d'autres indicateurs de la concordance du modèle en plus du test du chi-carré (Iacobucci, 2010; Marsh et al., 2004). Des indices tels que l'indice comparatif d'ajustement (CFI) supérieur à 0.90 et la racine de l'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA) inférieure à 0.10 indiquent une adéquation acceptable entre le modèle et les données (Browne et Cudeck, 1993; Fan et al., 1999; Hu et Bentler, 1999; Schumacker et Lomax, 1996; Steiger, 1989). Par ailleurs, bien que l'échantillon soit de petite taille, il importe de souligner que l'étude remplit les conditions optimales nous permettant d'obtenir des résultats valides (variables précises et fiables, modèle peu complexe; Bearden et al., 1982; Bollen, 1990; Iacobucci, 2010).

Pour tester le modèle de médiation multiple, une série de liens ont été spécifiés, tels que représentés à la Figure 1, à l'exception des variables de contrôle. Les effets totaux des variables indépendantes (c.-à-d. la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité parascolaire et le sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire) sur les variables dépendantes (c.-à-d. la motivation intrinsèque envers l'école et le sentiment de bien-être) ont donc été divisés en effets directs et indirects par la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école et le sentiment d'appartenance envers l'école (Hayes, 2022). Les estimations des effets indirects ont été calculées à l'aide de la procédure bootstrap dans Mplus ($n = 5000$) afin d'obtenir des intervalles de confiance à 95 %. Le bootstrap fournit une estimation plus précise des effets indirects grâce à un test statistique fiable et à l'identification d'un intervalle de confiance qui doit exclure zéro pour être considéré statistiquement significatif (Hayes, 2022). Cette méthode n'impose pas l'hypothèse de normalité de la distribution d'échantillonnage, qui a peu de chances d'être respectée avec des échantillons plus petits (Preacher et Hayes, 2008).

Le modèle a estimé tous les liens possibles entre les variables ainsi que toutes les covariances entre les variables évaluées au même moment. Pour les

variables de contrôle, les variables à l'école au T1 ont été régressées sur les variables à l'école au T2. Il en est de même pour les variables d'adaptation au T1 qui ont été régressées sur les variables d'adaptation au T2.

Résultats

Analyses descriptives

Le Tableau 2 présente les statistiques descriptives des variables utilisées dans le modèle proposé. Les données ont été examinées pour s'assurer qu'elles répondaient aux postulats statistiques de base (ex. distribution normale des données). Puisque certaines variables n'étaient pas distribuées normalement, la méthode MLR a été utilisée pour obtenir des erreurs standards non biaisées pour les estimations des paramètres.

Analyses factorielles confirmatoires

Pour chacune des mesures utilisées dans cette étude, les AFCs ont démontré la pertinence de l'inclusion de tous les items originaux qui les composent. À cet effet, nous avons sélectionné le nombre d'items par échelle principalement en fonction des scores factoriels plus grands que .50, ce qui reflète la façon dont les items représentent la variable latente (Comrey et Lee, 1992). Bien que le critère de .55 soit parfois privilégié par certains auteurs (Tabachnick et Fidell, 2019), dans cette étude, nous avons décidé de conserver les items ayant un score factoriel de .50 et plus pour deux raisons : (a) leur coefficient est très près de .55 (de .51 à .53) et (b) les items en question font partie d'échelles de mesure qui se répètent, soit dans un autre contexte (activité versus école) ou dans un autre temps de mesure (T1 versus T2) et qu'il n'y a pas de problèmes dans ces autres échelles. Dans le contexte de l'activité parascolaire, les scores factoriels pour la satisfaction du besoin d'affiliation sociale et le sentiment d'appartenance varient de .53 à .78 et de .59 à .98, respectivement. Pour la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans le contexte scolaire, les scores factoriels vont de .61 à .90 pour le T1 et de .62 à .92 pour le T2. Quant au sentiment d'appartenance envers l'école, les scores factoriels varient de .65 à .92 pour le T1 et de .51 à .92 pour le T2. Finalement, pour les indicateurs d'adaptation scolaire et psychosociale, les scores factoriels pour la motivation intrinsèque vont de .64 à .90 au T1 et de .84 et .93 au T2, et ceux pour le sentiment de bien-être vont de .63 à .86 pour le T1 et de .52 à .93 pour le T2.

Les corrélations entre les variables sont également présentées dans le Tableau 2. Pour les liens d'intérêt du modèle, la corrélation entre la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité parascolaire et la satisfaction de ce besoin à l'école est modérée. Le sentiment d'appartenance envers l'activité est également faiblement corrélé à celui envers l'école. Notons par ailleurs qu'une faible corrélation est présente entre la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité et le sentiment d'appartenance envers l'activité, de même qu'entre la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école et le sentiment d'appartenance envers l'école. Pour les liens entre ce qui est vécu à l'école et l'adaptation des adolescents, nous remarquons des corrélations faibles et modérées entre, d'une part, la satisfaction

Tableau 2*Statistiques descriptives et corrélations entre les scores factoriels (n = 123)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Variables dans l'activité au T2										
1. Affiliation dans l'activité	-									
2. Appartenance envers l'activité	0.25**	-								
Variables à l'école au T2										
3. Affiliation à l'école	0.43**	0.16*	-							
4. Appartenance envers l'école	0.02	0.12*	0.21**	-						
Variables d'adaptation au T2										
5. Motivation intrinsèque envers l'école	-0.05	0.07	0.12*	0.45**	-					
6. Bien-être à l'école	0.24**	0.18*	0.31**	0.30**	0.64***	-				
Variables au T1										
7. Affiliation à l'école	0.28**	0.01	0.66***	0.23**	0.23**	0.30**	-			
8. Appartenance envers l'école	0.11*	-0.03	0.22**	0.65***	0.32**	0.25**	0.37**	-		
9. Motivation intrinsèque envers l'école	0.06	-0.02	0.26**	0.40**	0.70***	0.55**	0.20**	0.29**	-	
10. Bien-être à l'école	0.18*	0.07	0.36**	0.53**	0.53**	0.63***	0.50**	0.46**	0.52**	-
Moyenne	-0.00	-0.00	0.00	-0.00	0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00
Écart-type	0.53	0.80	0.49	1.12	1.00	1.00	0.52	0.93	0.91	1.11
Asymétrie	-0.98	-2.69	-0.96	-0.91	-0.33	-0.21	-0.71	-0.63	-0.17	0.11
Aplatissement	1.67	7.93	0.69	0.80	-0.70	-0.70	-0.51	0.19	-0.58	-0.37

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

du besoin d'affiliation sociale à l'école et la motivation intrinsèque au T2 et, d'autre part, entre la même satisfaction de ce besoin et le sentiment de bien-être à l'école au T2. Des corrélations modérées sont également présentes entre le sentiment d'appartenance envers l'école et la motivation intrinsèque au T2, de même qu'entre ce sentiment et le sentiment de bien-être au T2. Les deux indicateurs d'adaptation au T2 sont toutefois fortement corrélés. Finalement, pour ce qui est des variables de contrôle, la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école et le sentiment d'appartenance envers l'école sont fortement corrélés du T1 au T2. Les deux variables d'adaptation sont aussi fortement corrélées du T1 au T2.

Analyses de médiation multiples

L'adaptation du modèle aux données est adéquate, $\chi^2(8) = 17.72$, $p = .023$, CFI = 0.96, RMSEA = 0.099 (90 % CI = 0.03, 0.16). Les résultats du modèle sont présentés dans le Tableau 3.

Variables de contrôle. Les variables de contrôle incluses dans le modèle au T1 sont fortement liées à celles du T2 pour la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école ($\beta = .62$, SE = 0.10, $z = 6.19$, $p < .001$), le sentiment d'appartenance envers l'école ($\beta = .68$, SE = 0.01, $z = 9.75$, $p < .001$), la motivation intrinsèque ($\beta = .53$, SE = 0.10, $z = 5.34$, $p < .001$) et le sentiment de bien-être à l'école ($\beta = .42$, SE = 0.12, $z = 3.53$, $p < .001$).

Liens directs. Trois effets directs se sont avérés statistiquement significatifs et portent principalement sur les effets de généralisation du contexte des activités parascolaires au contexte scolaire. D'abord, la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité est liée positivement à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école (lien a_1 ; $\beta = .28$). Donc, plus le besoin d'affiliation sociale des adolescents est satisfait dans l'activité parascolaire pratiquée, et plus ceux-ci rapportent aussi ce besoin comme étant satisfait à l'école. Il en est de même pour le sentiment d'appartenance envers l'activité qui est également associé de façon positive au sentiment d'appartenance envers l'école (lien a_3 ; $\beta = .26$). En conséquence, plus les adolescents ressentent de l'appartenance envers leur école, plus ces derniers ressentent également de l'appartenance envers leur école. Ensuite, les résultats montrent un lien statistiquement significatif et positif entre le sentiment d'appartenance envers l'école et la motivation intrinsèque au T2 (lien b_4 ; $\beta = .25$). La perception d'un tel sentiment envers son école serait donc associée à une augmentation de la motivation intrinsèque envers l'école au cours de l'année scolaire. Quant à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école, elle n'est pas associée aux variables d'adaptation au T2. De plus, aucun lien n'est statistiquement significatif entre les variables liées à l'activité parascolaire et les indicateurs d'adaptation au T2.

Liens indirects. Les résultats démontrent un seul lien indirect statistiquement significatif, révélant que le sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire prédit le sentiment d'appartenance envers l'école, qui en retour prédit une augmentation de la motivation intrinsèque envers l'école au T2, après avoir contrôlé pour les variables liées à l'école et à l'adaptation au T1 (lien

Tableau 3*Résultats des analyses de médiation multiples (n = 123)*

	β	SE	Z	p	95 % CI
Liens a : Variables dans l'activité → variables à l'école					
Affiliation dans l'activité – Affiliation à l'école (a ₁)	.28**	.11	2.65	.008	0.062, 0.484
Affiliation dans l'activité – Appartenance envers l'école (a ₂)	-.15	.11	-1.45	.148	-0.352, 0.064
Appartenance envers l'activité – Appartenance envers l'école (a ₃)	.26***	.08	3.29	.001	0.109, 0.426
Appartenance envers l'activité – Affiliation à l'école (a ₄)	.05	.10	0.52	.605	-0.149, 0.798
Liens b : Variables à l'école → variables d'adaptation					
Affiliation à l'école – Motivation intrinsèque (b ₁)	-.08	.09	-0.85	.398	-0.265, 0.108
Affiliation à l'école – Sentiment de bien-être (b ₂)	.08	.10	0.77	.440	-0.124, 0.262
Appartenance envers l'école – Sentiment de bien-être (b ₃)	.08	.11	0.71	.476	-0.120, 0.301
Appartenance envers l'école – Motivation intrinsèque (b ₄)	.25**	.09	2.60	.009	0.058, 0.429
Liens c : Variables dans l'activité → variables d'adaptation					
Affiliation dans l'activité – Motivation intrinsèque (c ₁)	-.06	.10	-0.57	.571	-0.265, 0.145
Appartenance envers l'activité – Motivation intrinsèque (c ₂)	.04	.11	0.40	.690	-0.151, 0.270
Appartenance envers l'activité – Sentiment de bien-être (c ₃)	.08	.09	0.86	.389	-0.088, 0.281
Affiliation dans l'activité – Sentiment de bien-être (c ₄)	.12	.12	1.05	.296	-0.098, 0.348

Effets indirects

Affiliation dans l'activité – Affiliation à l'école – Motivation intrinsèque (a_1b_1)	-.02	.03	-0.73	.468	-0.009, 0.028
Affiliation dans l'activité – Affiliation à l'école – Sentiment de bien-être (a_1b_2)	.02	.03	0.63	.532	-0.032, 0.107
Affiliation dans l'activité – Appartenance envers l'école – Motivation intrinsèque (a_2b_4)	-.04	.03	-1.23	.218	-0.121, 0.007
Affiliation dans l'activité – Appartenance envers l'école – Sentiment de bien-être (a_2b_3)	-.01	.02	-0.56	.574	-0.086, 0.013
Appartenance envers l'activité – Appartenance envers l'école – Sentiment de bien-être (a_3b_3)	.02	.03	0.64	.524	-0.026, 0.104
Appartenance envers l'activité – Appartenance envers l'école – Motivation intrinsèque (a_3b_4)	.07*	.03	2.01	.045	0.015, 0.143
Appartenance envers l'activité – Affiliation envers l'école – Motivation intrinsèque (a_4b_1)	-.00	.01	-0.30	.766	-0.059, 0.009
Appartenance envers l'activité – Affiliation envers l'école – Sentiment de bien-être (a_4b_2)	.00	.01	0.29	.769	-0.011, 0.055

Note. IC = intervalles de confiance. Les intervalles de confiance pour les liens indirects ont été obtenus en utilisant le bootstrap (n = 5000)

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

a_{3b_4} ; IC = 0.015, 0.143). Aucun effet indirect impliquant la satisfaction du besoin d'affiliation sociale n'est statistiquement significatif dans le modèle. Globalement, le modèle explique 46 % de la variance de la motivation intrinsèque et 53 % de la variance du bien-être au T2³.

Discussion

L'objectif de cette étude était de tester un modèle à médiation multiple afin de vérifier, auprès d'adolescents pratiquant une activité parascolaire à leur école secondaire, si la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité et le sentiment d'appartenance envers cette activité contribuaient à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école et au sentiment d'appartenance envers l'école et, ultimement, permettaient de prédire la motivation intrinsèque et le sentiment de bien-être à l'école. En accord avec certains éléments centraux du MHMIE (Vallerand, 1997), les résultats ont révélé une séquence du sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire vers le sentiment d'appartenance envers l'école et vers la motivation intrinsèque à l'école. Les résultats ont également démontré que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité parascolaire se généralise à la satisfaction de ce besoin à l'école. Cependant, cette généralisation n'a pas pu prédire la motivation intrinsèque ni le bien-être des adolescents.

Importance du sentiment d'appartenance pour la motivation intrinsèque envers l'école

La séquence des liens prédictifs identifiés entre le sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire, celui envers l'école et la motivation intrinsèque à l'école concorde avec les propositions théoriques et les recherches antérieures (Arslan, 2019; Blomfield et Barber 2010; Denault et Poulin, 2012; Guay et al., 2017; Niehaus et al., 2012). Premièrement, ce résultat vient appuyer l'hypothèse selon laquelle pour que ces activités contribuent à la motivation intrinsèque des adolescents envers l'école, ce qui est vécu dans le contexte de l'activité doit avant tout se généraliser au contexte de l'école. Ainsi, le simple fait de développer un sentiment d'appartenance envers son activité parascolaire n'est pas nécessairement associé à la motivation intrinsèque envers l'école; il doit y avoir une certaine généralisation de ce sentiment de l'activité vers l'école. Deuxièmement, comme les adolescents passent la majorité de leur temps en classe, ils doivent se sentir attachés à leur école et la percevoir de façon plus positive pour potentiellement augmenter leur motivation intrinsèque. Dans le cadre de notre étude, le sentiment d'appartenance envers l'école renvoie au fait d'aimer son école secondaire, de s'y sentir à sa place et d'être fier de la fréquenter. Lorsque les adolescents éprouvent ce sentiment, ils sont susceptibles de trouver l'école plus agréable, plus utile et plus intéressante (Gillen-O'Neel et Fuligni, 2013; Slaten et al., 2016). En fréquentant au quotidien un environnement qu'ils trouvent agréable et où ils se sentent bien, les adolescents peuvent alors être plus enclins à développer une forme de motivation intrinsèque orientée vers le plaisir et la découverte.

³ Puisque les données sont nichées par école, des analyses supplémentaires ont été effectuées pour vérifier si ce nichage affectait les résultats, ce qui n'était pas le cas. Les résultats étaient les mêmes dans les deux modèles.

En outre, les résultats suggèrent que le sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire n'est pas associé à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale à l'école et, inversement, que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale dans l'activité parascolaire n'est pas associée au sentiment d'appartenance envers l'école. Bien qu'exploratoires, ces analyses semblent indiquer une absence de liens croisés entre ces deux variables d'un contexte à l'autre. Par conséquent, il est envisageable de défendre l'idée que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale et le sentiment d'appartenance soient deux concepts qui préservent une certaine indépendance. Cette perspective suggère que les processus qui sous-tendent la satisfaction du besoin d'affiliation sociale pourraient différer de ceux qui influencent le sentiment d'appartenance, chacun ayant ses propres facteurs d'influence du contexte de l'activité vers celui de l'école.

La généralisation entre les contextes

Nos résultats suggèrent une généralisation du contexte de l'activité vers le contexte de l'école, que ce soit pour la satisfaction du besoin d'affiliation sociale ou encore le développement du sentiment d'appartenance. D'une part, se sentir lié aux autres élèves dans le cadre d'une activité parascolaire peut contribuer à se sentir lié aux autres élèves de l'école de façon plus large. Ce résultat soutient les propositions théoriques rapportées par d'autres auteurs quant au possible transfert des amitiés développées dans le contexte des activités parascolaires à celui de l'école (Dworkin et al., 2003; Fredricks et Simpkins, 2013; Schaefer et al., 2011). Le fait de se retrouver ensemble régulièrement lors d'une même activité favoriserait ainsi le maintien ou le développement des relations à l'intérieur des murs de l'école. D'autre part, le fait de se sentir appartenir à son activité parascolaire peut, en retour, permettre de développer un sentiment d'appartenance plus large envers son école et de la percevoir de manière plus positive. Ce résultat correspond également aux quelques propositions théoriques soulevées dans les écrits (Blomfield et Barber, 2010; Denault et Poulin, 2012), suggérant que l'implication dans ces activités permet notamment aux adolescents de s'identifier à l'école comme à une communauté et d'être fiers d'en faire partie.

Nos résultats apportent, par le fait même, un soutien supplémentaire au MHMIE (Vallerand et al., 1997) qui met de l'avant les effets de généralisation entre le contexte des loisirs et le contexte scolaire. Dans le cadre de la présente étude, la similarité des contextes (ex. présence de pairs qui peuvent également être des camarades de classe) et la création de scripts susceptibles de se réactiver dans des contextes similaires permettent notamment d'expliquer la généralisation du contexte des activités parascolaires vers celui de l'école. Par exemple, si les adolescents se sentent proches de leurs pairs dans l'activité qu'ils pratiquent et sentent que ceux-ci les estiment et les apprécient, ce script pourrait se transférer à l'école, c'est-à-dire qu'ils pourraient également se sentir proches et à l'aise avec les autres pairs de la classe. De plus, il y a de fortes chances que certains pairs soient les mêmes dans les activités parascolaires et en classe, ce qui facilite encore plus ce transfert potentiel d'un contexte à l'autre.

Le besoin d'affiliation sociale moins central

Sur la base d'une étude antérieure qui démontrait que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale était un médiateur du lien entre le nombre d'activités parascolaires pratiquées et la motivation intrinsèque envers l'école (Auteurs), un lien statistiquement significatif entre la satisfaction de ce besoin à l'école et la motivation intrinsèque était, à tout le moins, attendu dans cette étude. Ces résultats demeurent donc surprenants. Cependant, deux éléments pourraient expliquer cette différence entre les résultats obtenus dans les deux études. Premièrement, l'étude antérieure s'est intéressée plus spécifiquement aux élèves fréquentant des écoles secondaires situées dans des milieux défavorisés (rang 7 à 10), ce qui n'est pas le cas dans la présente étude (rang 1 et 2). On peut alors se demander si la satisfaction du besoin d'affiliation sociale est plus importante chez les élèves issus de ces milieux, comparativement aux élèves provenant de milieux plus favorisés (Guay et al., 2017; Juvonen et Knifsend, 2016; Rudasill et al., 2014). Ainsi, pour les élèves de la présente étude, qui n'ont pas à conjuguer avec les défis de vivre dans un milieu défavorisé, cette satisfaction du besoin d'affiliation sociale est peut-être moins importante pour prédire la motivation intrinsèque. C'est le sentiment d'appartenance envers les activités parascolaires et envers l'école qui pourraient s'avérer plus centraux pour leur motivation intrinsèque. Deuxièmement, il faut savoir que la satisfaction du besoin d'affiliation sociale est généralement composée de deux dimensions distinctes, soit l'acceptation (c.-à-d., le sentiment de faire partie d'un groupe impliquant notamment le fait de se sentir en confiance et respecté par les autres) et l'intimité (c.-à-d. développer un attachement émotionnel et authentique avec d'autres personnes, impliquant le fait de se sentir proche et soutenu; Chen et al., 2015; Deci et Ryan, 2000; Deci et al., 1991; Sheldon et Hilpert, 2012; Sénécal et al., 1992). Or, dans les deux études, les échelles de mesure ne sont pas les mêmes; celle de l'étude antérieure mesure davantage la dimension de l'acceptation (ex. développer des relations harmonieuses, qui inspirent la confiance), alors que celle de notre étude mesure davantage la dimension de l'intimité (ex. se sentir proche des gens aimés et connecté à eux). Il est donc possible que, pour les élèves qui fréquentent des écoles de milieux défavorisés, la notion d'acceptation soit importante et permette notamment d'expliquer l'effet médiateur du besoin d'affiliation sociale dans le lien entre les activités parascolaires et la motivation scolaire. Dans notre étude, la notion d'intimité ne semble toutefois pas liée à la motivation intrinsèque des adolescents envers l'école.

Forces et limites de l'étude et recherches futures

Les forces de cette étude incluent notamment l'utilisation d'un modèle théorique reconnu pour mieux comprendre les effets de généralisation des expériences vécues dans le contexte des activités parascolaires au contexte scolaire (MHMIE; Vallerand et al., 1997; Vallerand et Miquelon, 2008), ainsi que l'utilisation de deux temps de mesure et la réalisation d'analyses rigoureuses comme les AFCs et le bootstrap pour favoriser des résultats robustes et valides. Dans l'ensemble, cette étude permet de contribuer à l'avancement des connaissances sur les processus expliquant les liens entre la participation à des activités parascolaires

à l'école secondaire et l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents, en mettant de l'avant que ce qui est vécu dans ces activités sur le plan social et affectif a le potentiel de se généraliser à l'ensemble de la vie scolaire.

Les résultats de notre étude doivent toutefois être interprétés en considérant certaines limites. Premièrement, toutes les mesures utilisées étaient autorapportées, ce qui pourrait avoir fait grimper les corrélations et entraîner un biais potentiel dans les estimations des paramètres. Les études futures devraient donc utiliser, par exemple, des mesures rapportées par les responsables de l'animation des activités parascolaires pour les variables liées à l'activité et par le personnel enseignant pour les variables liées à l'école. Deuxièmement, en ce qui a trait aux collectes de données dans les écoles secondaires, les deux collectes de l'E1 ont eu lieu avant la pandémie, alors que pour l'E2, elles se sont déroulées « avant » et « après » la pandémie, ce qui a pu teinter les indicateurs d'adaptation mesurés lors de la deuxième collecte de données. Il serait alors important, dans les prochaines études, de reproduire les résultats sans contexte de pandémie. Troisièmement, comme en témoigne le point précédent, les élèves inclus dans l'échantillon proviennent uniquement de deux écoles secondaires, ce qui restreint la généralisation des résultats. De plus, bien que la taille de l'échantillon ait été jugée acceptable pour la réalisation du type d'analyse des données de cette étude (Bearden et al., 1982; Bollen, 1990; Iacobucci, 2010), elle demeure relativement petite. Par conséquent, la capacité à détecter de manière fiable les effets hypothétiques pourrait avoir été compromise en raison de la taille restreinte de l'échantillon (Hu et Bentler, 1999). Les études futures devraient donc inclure un plus grand nombre d'adolescents provenant de plusieurs écoles secondaires.

Quatrièmement, en raison de la taille de l'échantillon, aucun modérateur n'a pu être testé. Par exemple, des études antérieures suggèrent que le type d'activité et l'intensité de la participation sont associés à l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents qui pratiquent des activités parascolaires (Vandell et al., 2015). Ces dimensions pourraient aussi être liées à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale et au sentiment d'appartenance envers ces activités (ex. plus les adolescents participent de façon intense à leur activité parascolaire, plus leur besoin d'affiliation sociale est satisfait et plus leur sentiment d'appartenance envers l'activité est élevé). Inclure ces variables modératrices dans les analyses aurait notamment permis de savoir si les liens étaient plus forts selon le type d'activité pratiquée et selon l'intensité de la participation. Il aurait aussi été pertinent de prendre en considération certaines variables sociodémographiques susceptibles d'agir à titre de modérateurs dans les liens étudiés, telles que le genre des élèves, leur statut socioéconomique et leur origine ethnique. Ces modérateurs devraient donc être testés dans les recherches futures.

Cinquièmement, seuls deux processus ont été examinés dans la présente étude. Plusieurs autres, dont la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence issus de la TAD (Ryan et Deci, 2017), pourraient également se généraliser du contexte de l'activité vers celui de l'école et être associés positivement à l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves. Comme les processus expliquant le lien entre les activités parascolaires et l'adaptation sont encore peu documentés,

examiner ceux-ci permettraient de mieux saisir d'autres expériences vécues dans ces activités et susceptibles de se généraliser à l'école. Sixièmement, pour que les activités parascolaires permettent de satisfaire le besoin d'affiliation sociale et de développer le sentiment d'appartenance des adolescents envers celles-ci, il est nécessaire de mieux comprendre ce que vivent spécifiquement les adolescents à l'intérieur de ces activités. Une autre étape pour les recherches futures serait donc d'examiner, par exemple, les expériences sociales vécues avec les autres pairs de l'activité et les pratiques employées par les animateurs et animatrices pour soutenir un climat positif. Enfin, cette étude s'inscrit dans un devis descriptif et non expérimental, ce qui ne permet pas de statuer sur les inférences causales possibles.

Implications pratiques

Il importe d'informer les intervenants scolaires sur le potentiel des activités parascolaires qui, à ce jour, sont encore fort peu exploitées dans les milieux scolaires à titre de stratégies d'intervention, notamment auprès des adolescents en difficulté. Ces activités sont pourtant déjà mises en place dans les écoles secondaires et sont donc à la portée de ces élèves et des intervenants et intervenantes qui travaillent auprès d'eux. Ainsi, une piste prometteuse pour l'intervention psychoéducative serait de cibler des adolescents ne participant pas à de telles activités et qui seraient susceptibles d'en bénéficier sur le plan de leur motivation envers l'école, qui est un prédicteur important du décrochage scolaire (Gubbels et al., 2019; Ripamonti, 2018).

En considérant cette piste, les intervenants scolaires pourraient cibler des adolescents à risque de décrochage scolaire et voir avec eux ce qui pourrait les intéresser comme activités parascolaires. En effet, le but ici n'est pas d'imposer la pratique d'une telle activité, bien au contraire, car la participation doit demeurer volontaire. Il faut plutôt miser sur les intérêts des adolescents, leurs désirs et leurs forces. Les psychoéducatrices et les psychoéducateurs en milieu scolaire pourraient donc promouvoir la participation à des activités parascolaires auprès d'adolescents ayant une motivation moindre à l'école ou encore une motivation extrinsèque, c'est-à-dire une forme contrôlée de motivation (ex. sous l'influence de pressions ou d'exigences extérieures; Ryan et Deci, 2017). Ainsi, jumelées à d'autres interventions, ces derniers pourraient utiliser ce levier d'intervention supplémentaire dans leurs suivis auprès de ces élèves. Cette piste est intéressante, car les activités parascolaires sont généralement des contextes ludiques et positifs dans la vie des adolescents, pourvu que ceux-ci y vivent des expériences positives. Pour les adolescents qui présentent des difficultés, ce sont des contextes qui sortent du cadre scolaire et dans lesquels ils ne sont pas « étiquetés ». Comme le sentiment d'appartenance envers l'activité parascolaire semble important, les psychoéducatrices et les psychoéducateurs pourraient agir à titre de rôle-conseil auprès des animateurs et des animatrices afin d'assurer la mise en place et le maintien de conditions favorables au développement de ce sentiment. Ainsi, en assurant un sentiment de fierté et d'intégration de ces adolescents envers leur activité, ceux-ci seront plus susceptibles d'y vivre des expériences positives sur le plan social et affectif qui pourront se généraliser dans le contexte plus large de l'école, notamment sur le plan de leur motivation scolaire.

Références

- Allen, K. A. et Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer.
- Allen, K.-A., Riley, K., Gowing, A., Lim, M. H., Boyle, C., Vota, R. M., Richardson, M., Wolfe, M. J., Cruwys, T., Stevens, M., Leif, E., Marwan, S., van Der Zwan, R. et Ammermann, M. (2022). Coming together: A comprehensive overview of the transdisciplinary perspectives of school belonging. Dans K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick et S. M. Suldo (dir.), *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice* (p. 246–266). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-19>
- Arslan, G. (2019). School belonging in adolescents: Exploring the associations with school achievement and internalising and externalising problems. *Educational and Child Psychology*, 36(4), 12. https://doi.org/10.53841/bpse_cp.2019.36.4.22
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bearden, W. O., Sharma, S. et Teel, J. E. (1982). Sample size effects on chi square and other statistics used in evaluating causal models. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 425–425.
- Bernat, D. H. et Resnick, M. D. (2009). Connectedness in the lives of adolescents. Dans R. J. DiClemente, J. S. Santelli et R. A. Crosby (dir.), *Adolescent health: Understanding and preventing risk behaviors* (p. 375–389). Jossey-Bass/Wiley.
- Blomfield, C. et Barber, B. (2010). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 114–128.
- Bollen, K. A. (1990). Overall fit in covariance structure models: Two types of sample size effects. *Psychological Bulletin*, 107(2), 256–259.
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (p.136–162). Sage.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Kaap-Deeder, J. V., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Petegem, S. V. et Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chevrier, B. et Lannegrand, L. (2021). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS): Validation de l'adaptation française auprès d'étudiants de première année. *Psychologie Française*, 66(3), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.09.005>
- Denault, A. S. et Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.013>
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2012). La participation à des activités de loisir organisées comme contexte de développement social à l'adolescence. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent; tome 2: Applications pratiques et cliniques* (p. 265–291). Les Presses de l'Université du Québec.
- Dworkin, J. B., Larson, R. et Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17–26. <https://doi.org/10.1023/A1021076222321>

- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Fan, X., Wang, L. et Thompson, B. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 56–83. <https://doi.org/10.1080/10705519909540119>
- Farb, A. F. et Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1–48. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>
- Fredricks, J. A. et Simpkins, S. D. (2013). Organized out-of-school activities and peer relationships: Theoretical perspectives and previous research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013(140), 1–17. <https://doi.org/10.1002/cad.20034>
- Gillen-O'Neel, C. et Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84 (2), 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Guay, F., Denault, A. S. et Renauld, S. (2017). School attachment and relatedness with parents, friends and teachers as predictors of students' intrinsic and identified regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 416-428. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.001>
- Gubbels, J., van der Put, C. E. et Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T. et Biddle, S. J. H. (2003). The process by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A *trans-contextual model*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford.
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires* (QES-secondaire). Université de Montréal
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology* 42, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>

- León, J. et Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences*, 54, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.009>
- Majors, K. (2012) Friendships: The power of positive alliance. Dans S. Roffey (dir.), *Positive Relationships: Evidence based practice across the world* (p. 127-143). Springer.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. et Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural equation modeling*, 11(3), 320-341.
- Mikami, A. Y., Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Gregory, A. et Allen, J. P. (2017). Perceptions of relatedness with classroom peers promote adolescents' behavioral engagement and achievement in secondary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2341-2354. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0724-2>
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2020-2021*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf
- Morin, A. et Litalien, D. (2019). *Mixture modeling for lifespan developmental research*. Oxford Research Encyclopedia of Psychology.
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2017). *Mplus statistical software*. Muthén & Muthén.
- Niehaus, K., Rudasill, M. et Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50, 443-460. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.002>
- Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Oberle, E., Ji, X. R., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A. et Gadermann, A. M. (2019). Benefits of extracurricular participation in early adolescence: Associations with peer belonging and mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(11), 2255-2270. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01110-2>
- Preacher, K. J. et Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: A review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3, 321-338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford.
- Ryan, R. M. et Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565.

- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E. et Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, 47(4), 1141–1152. <https://doi.org/10.1037/a0024091>
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V. et Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Steinberg, L. (2022). *Adolescence*. Thirteenth edition.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J. et Miquelon, P. (2008). Le modèle hiérarchique : une analyse intégrative des déterminants et conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèques. Dans R.V. Joule et P. Huguet (dir.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (p. 163-203). Presses Universitaires De Grenoble.
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. et Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. Dans M. H. Bornstein, T. Leventhal et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (p. 305–344). John Wiley & Sons.
- Veenstra, R. et Laninga-Wijnen, L. (2023). The prominence of peer interactions, relationships, and networks in adolescence and early adulthood. Dans L. J. Crockett, G. Carlo et J. E. Schulenberg (dir.), *APA handbook of adolescent and young adult development* (p. 225–241). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-014>
- Way, N. et Silverman, L. R. (2012). The quality of friendships during adolescence. Dans P. K. Kerig, M. S. Schulz et A. T. Hauser (dir.), *Adolescence and beyond: Family processes and development* (p. 91–112). Oxford University Press.
- Wentzel, K. R. (2023). Identifying the role of social relationships in motivating students to learn. Dans M. Bong, J. Reeve et S.-i. Kim (dir.), *Motivation science: Controversies and insights* (p. 387–393). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197662359.003.0063>

Annexe 1

Résultat des analyses factorielles confirmatoire (AFCs) pour les échelles de mesure

Comme le CFI de certaines échelles étaient trop bas lors des premières AFCs, nous avons ajouté quelques corrélations résiduelles dans les AFCs finales de celles-ci. C'est le cas pour les échelles du sentiment d'appartenance développé envers l'activité parascolaire (CBLA01 WITH CBLA05), du sentiment d'appartenance développé envers l'école au T1 (CBLE01 WITH CBLE05) et de la motivation intrinsèque au T1 (CMTE110 WITH CMTE114). Le tableau ci-dessous présente les résultats des AFCs pour l'ensemble des échelles. Les items finaux de chaque mesure ont été sélectionnés sur la base de ces résultats.

Résultats des AFCs pour les échelles de mesure de l'étude

Facteurs latents et indicateurs	CFI	X ²	p	RMSEA	Scores factoriels	Unicité
Affiliation sociale dans l'activité (T2) – Échelle originale	1.00	2.40	0.79	0.00	-	-
Crba02	-	-	-	-	0.53	0.72
Crba05	-	-	-	-	0.78	0.39
Crba08	-	-	-	-	0.68	0.54
Crba11	-	-	-	-	0.76	0.43
Crba14	-	-	-	-	0.59	0.65
Appartenance envers l'activité (T2) – Échelle originale	1.00	2.74	0.60	0.00	-	-
Cbla01	-	-	-	-	0.74	0.45
Cbla02	-	-	-	-	0.98	0.05
Cbla03	-	-	-	-	0.63	0.61
Cbla04r	-	-	-	-	0.59	0.66
Cbla05	-	-	-	-	0.81	0.35
Affiliation sociale à l'école (T2) – Échelle originale	1.00	1.27	0.53	0.00	-	-
Crbeb03	-	-	-	-	0.74	0.46
Crbeb09	-	-	-	-	0.83	0.31
Crbeb15	-	-	-	-	0.87	0.25
Crbeb21	-	-	-	-	0.62	0.62
Appartenance envers l'école (T2) – Échelle originale	0.98	8.83	0.12	0.09	-	-
Cbleb01	-	-	-	-	0.90	0.19
Cbleb02	-	-	-	-	0.92	0.16

Cbleb03	-	-	-	-	0.83	0.31
Cbleb04r	-	-	-	-	0.51	0.75
Cbleb05	-	-	-	-	0.75	0.44
Motivation intrinsèque (T2) – Échelle originale	1.00	0.10	0.95	0.00	-	-
Cmteb02	-	-	-	-	0.93	0.13
Cmteb06	-	-	-	-	0.91	0.17
Cmteb10	-	-	-	-	0.86	0.26
Cmteb14	-	-	-	-	0.84	0.29
Bien-être psychologique (T2) – Échelle originale	0.99	18.92	0.17	0.06	-	-
Csbeb01	-	-	-	-	0.72	0.48
Csbeb02r	-	-	-	-	0.52	0.73
Csbeb03	-	-	-	-	0.76	0.42
Csbeb04	-	-	-	-	0.88	0.23
Csbeb05	-	-	-	-	0.84	0.29
Csbeb06	-	-	-	-	0.93	0.14
Csbeb07	-	-	-	-	0.88	0.22
Variables de contrôle						
Affiliation sociale à l'école (T1) – Échelle originale	1.00	2.36	0.31	0.04	-	-
Crbe103	-	-	-	-	0.61	0.63
Crbe109	-	-	-	-	0.75	0.44
Crbe115	-	-	-	-	0.90	0.20
Crbe121	-	-	-	-	0.77	0.41
Appartenance envers l'école (T1) – Échelle originale	0.98	203.20	0.10	0.09	-	-
Cble101	-	-	-	-	0.79	0.37
Cble102	-	-	-	-	0.92	0.16
Cble103	-	-	-	-	0.74	0.45
Cble104r	-	-	-	-	0.65	0.58
Cble105	-	-	-	-	0.71	0.50
Motivation intrinsèque (T1) – Échelle originale	1.00	1.14	0.28	0.04	-	-
Cmte102	-	-	-	-	0.90	0.20
Cmte106	-	-	-	-	0.89	0.22
Cmte110	-	-	-	-	0.64	0.59
Cmte114	-	-	-	-	0.85	0.28

Bien-être psychologique (T1) – Échelle originale	1.00	7.65	0.91	0.00	-	-
Csbeb01	-	-	-	-	0.77	0.41
Csbeb02r	-	-	-	-	0.63	0.61
Csbeb03	-	-	-	-	0.74	0.45
Csbeb04	-	-	-	-	0.84	0.30
Csbeb05	-	-	-	-	0.76	0.43
Csbeb06	-	-	-	-	0.86	0.27
Csbeb07	-	-	-	-	0.80	0.36

Note. RMSEA = racine de l'erreur quadratique moyenne d'approximation, CFI = indice comparatif d'ajustement.