UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE SOUTIEN FAMILIAL COMME MODÉRATEUR DU LIEN ENTRE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE À L'ÂGE ADULTE

THÈSE DE SPÉCIALISATION
PRÉSENTÉE COMME EXIGEANCE PARTIELLE
DU BACCALAURÉAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
FLAVIE BÉLAND

SOUS LA SUPERVISION DE
MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU, Ph.D.
ET
LAETITIA GENDRON, B.Sc.

24 AVRIL 2026

Résumé

Les études portant sur la réussite éducative mesurent habituellement cette dernière à l'aide du niveau de scolarité atteint. Toutefois, considérant la pluralité de parcours accessibles au Québec, il apparaît nécessaire de faire appel à des indicateurs complémentaires, comme la satisfaction envers le parcours scolaire. Afin d'identifier les facteurs pouvant favoriser la réussite éducative à l'âge adulte, la présente étude a comme objectifs d'examiner l'effet modérateur du soutien familial dans l'association entre la motivation scolaire autonome et le niveau de scolarité atteint, ainsi que dans son association avec la satisfaction envers le parcours scolaire. Cette étude inclut les données de 178 participant·es ($M_{âge}$ = 29,39 ans). Les analyses indiquent que le soutien familial ne modère pas l'association entre la motivation scolaire et le niveau de scolarité atteint, alors que le terme d'interaction s'avère significatif dans l'association avec la satisfaction envers le parcours scolaire. Ces résultats mettent en évidence l'importance de considérer à la fois les facteurs individuels et les facteurs interpersonnels dans la promotion de la réussite éducative à long terme. De plus, ils soulignent la pertinence de s'intéresser à l'évaluation subjective que font les individus de leur parcours scolaire, en complément des indicateurs de réussite traditionnels.

Mots-clés : persévérance scolaire, famille, niveau de scolarité, satisfaction, parcours scolaire

Table des matières

Résumé ii
Liste des tableaux et des figures v
Remerciements vi
Introduction 1
Problématique 1
Réussite éducative à l'âge adulte 1
Motivation scolaire 4
Soutien familial 5
Interaction entre les prédicteurs de la réussite éducative 6
La présente étude 6
Méthode 8
Devis 8
Personnes participantes 8
Procédure 8
Considérations éthiques 9
Instruments de mesure 9
Aide et obstacles à l'atteinte des études souhaitées 9
Satisfaction envers le parcours scolaire 10
Niveau de scolarité atteint des personnes participantes 10
Variables de contrôle 11
Plan d'analyse 11
Résultats 12
Analyses préliminaires 12
Analyses principales 14
Discussion 16
Motivation scolaire et réussite éducative à l'âge adulte 16
Soutien familial et réussite éducative à l'âge adulte 18
Effet modérateur du soutien familial 19
Forces, limites et pistes de recherches futures 21

Implications pratiques 22
Conclusion 23
Références 24
Annexe A. Approbation du comité éthique 30
Annexe B. Création de l'échelle de motivation scolaire 32

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1. Statistiques descriptives des variables à l'étude 12
Tableau 2. Corrélations bivariées entre les variables à l'étude.....13
Figure 1. Visualisation de l'interaction entre la motivation scolaire et le soutien familial dans la prédiction de la satisfaction envers le parcours scolaire 15
Tableau 3. Résultats de l'analyse factorielle exploratoire.....32

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice, Marie-Hélène Véronneau. Merci pour votre confiance, votre disponibilité ainsi que pour votre accompagnement à la fois rigoureux et bienveillant tout au long de ce projet. Je suis infiniment reconnaissante d'avoir eu l'opportunité de réaliser cette thèse de spécialisation sous votre direction. Merci également à Laetitia, co-superviseure en or, qui m'a si bien guidée et accompagnée dans ce processus. Ton support, tes conseils et tout le temps que tu m'as généreusement consacré ont fait toute la différence.

Une mention spéciale à ma partenaire de bac, Florence. Des initiations à la remise de nos thèses de spécialisation, en passant par la mise sur pied d'un balado, ce fut un réel plaisir de vivre cette aventure à tes côtés.

Enfin, merci à ma famille et à mes amies pour leur soutien constant et leurs précieux encouragements. Un merci tout particulier à mon frère et à ma soeur pour les nombreux fous rires partagés qui ont su alléger ce parcours mouvementé, ainsi qu'à ma maman, sans qui je ne serais définitivement pas où j'en suis aujourd'hui.

Introduction

Problématique

Des études avancées s'avèrent généralement associées à plusieurs retombées positives à long terme, tant sur le plan financier et de l'employabilité que sur la santé physique (Arpino et al., 2018 ; Ma et Pender, 2023). Cependant, pour bénéficier de retombées positives sur le plan du bien-être subjectif, certains écrits soutiennent l'importance d'effectuer des choix de parcours scolaires et vocationnels qui concordent avec ses intérêts, habiletés, valeurs et objectifs (Kvasková et al., 2023 ; Skorikov et Vondracek, 2011). Alors que l'utilisation du niveau de scolarité atteint dans l'étude de la réussite éducative tend à accorder davantage de valeur aux diplômes de plus haut niveau, il demeure que certains parcours scolaires plus courts, comme des études professionnelles de niveau secondaire ou des programmes d'études collégiales techniques, peuvent s'avérer tout aussi satisfaisants et répondre tant aux intérêts qu'aux besoins des individus. Il apparait donc nécessaire de se pencher sur les facteurs qui pourraient non seulement favoriser l'atteinte d'un niveau de scolarité élevé, mais également une plus grande satisfaction envers son parcours scolaire. Plusieurs études ont montré que la motivation scolaire autonome ainsi que le soutien familial sont des facteurs susceptibles de favoriser des retombées positives sur le plan scolaire, tant en ce qui a trait à la persévérance qu'à la satisfaction dans les études (Gordon et Cui, 2015 ; Gutiérrez et al., 2017 ; Howard et al., 2021 ; Litalien et al., 2017). Cependant, peu de travaux semblent s'être attardés à la manière dont ces deux facteurs pourraient interagir pour soutenir un développement optimal sur le plan scolaire. La présente étude s'inscrit donc dans un effort d'examiner si la motivation scolaire et le soutien familial peuvent conjointement favoriser la réussite éducative à l'âge adulte, qu'elle soit mesurée par le niveau de scolarité atteint ou par l'évaluation subjective de l'individu envers l'ensemble de son parcours scolaire.

Réussite éducative à l'âge adulte

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2023), la réussite éducative inclut, entre autres, l'obtention d'un diplôme et l'acquisition de qualifications, mais elle ne se limite pas seulement à la somme de ces composantes. En effet, la réussite éducative comprend également le développement global et l'actualisation du plein potentiel de chaque individu dans différents domaines, notamment social et affectif, de même que l'acquisition de valeurs et d'attitudes qui en feront des personnes engagées tout au long de l'âge adulte. Toutefois, la plupart des études qui se

penchent sur les bienfaits de l'éducation durant l'âge adulte utilisent généralement des indicateurs de réussite qui se limitent à l'aboutissement du cheminement scolaire, comme le niveau de scolarité atteint ou encore le nombre d'années d'études (p. ex. Kristoffersen, 2018 ; Mortensen et al., 2025).

Plus précisément, le niveau de scolarité atteint, souvent opérationnalisé à l'aide du niveau du diplôme le plus élevé obtenu, est associé à diverses retombées positives, tant sur le plan individuel que sociétal. En effet, de nombreuses études suggèrent qu'un niveau de scolarité élevé prédirait notamment une bonne santé physique, un revenu supérieur, une stabilité d'emploi, un faible risque de chômage, ainsi qu'une implication citoyenne accrue (p. ex. bénévolat ou taux de vote ; Arpino et al., 2018 ; Banque mondiale, 2018 ; Mortensen et al., 2025). Cependant, il y aurait des incohérences dans les écrits scientifiques quant aux retombées associées à un niveau de scolarité élevé, particulièrement lorsque l'on s'éloigne des indicateurs socioéconomiques susmentionnés, comme ceux qui sont associés au salaire et à la situation d'emploi, et que l'on mesure plutôt le bien-être subjectif des individus. Par exemple, une étude sur les liens entre l'éducation supérieure et le bien-être subjectif révèle que les individus avec un niveau de scolarité plus élevé rapportent davantage de bien-être, mais que les gains associés à l'obtention d'un diplôme universitaire de cycles supérieurs sont significativement plus faibles que ceux associés à l'obtention d'un diplôme de premier cycle (Nikolaev, 2018). Aussi, dans une étude menée auprès d'un échantillon âgé de 26 à 65 ans, Kristoffersen (2018) rapporte l'absence d'une association significative entre le niveau de scolarité atteint et la satisfaction de vie, ainsi qu'une forte association négative entre le niveau de scolarité et la satisfaction au travail. De plus, les résultats d'une étude de Thouin et ses collègues (2023) effectuée avec un échantillon de jeunes adultes défavorisés sur le plan socioéconomique montrent que les individus ayant poursuivi des études postsecondaires avaient une santé mentale inférieure comparativement à celle des individus ayant intégré le marché du travail plus rapidement et qui occupaient un emploi qu'ils jugeaient comme étant satisfaisant et cohérent avec leurs objectifs professionnels. Ces résultats suggèrent ainsi que la poursuite d'un niveau de scolarité plus élevé ne mènerait pas nécessairement à une vie adulte plus épanouie.

Le manque de consensus en ce qui concerne les retombées du niveau de scolarité atteint pourrait être expliqué par l'approche conceptuelle des domaines de vie. Cette approche stipule

que le bien-être subjectif dépendrait davantage de l'évaluation que font les individus des différentes sphères de leur vie que d'indicateurs objectifs (Loewe et al., 2014). Cette hypothèse est notamment corroborée par une étude de Milovanska-Farrington et Farrington (2022), qui rapporte que les perceptions qu'ont les individus à l'égard de certains domaines de leur vie prédisent davantage leur satisfaction de vie générale, comparativement à des mesures objectives comme l'éducation, le revenu ou encore l'état civil. Cette approche soulève donc la pertinence de s'intéresser à l'évaluation subjective que font les individus de leur parcours scolaire, en complément des indicateurs de réussite traditionnels, tel que le niveau de scolarité atteint.

Dans l'optique d'intégrer cette vision nuancée dans l'étude de la réussite éducative, notre équipe de recherche a récemment élaboré un nouvel instrument de mesure, l'*Échelle de satisfaction envers le parcours scolaire* (ESPS ; Gendron et al., 2026). Cet outil est ancré dans une définition de la satisfaction envers le parcours scolaire comme étant l'évaluation subjective d'une personne vis-à-vis l'ensemble de son parcours scolaire, et ce, en fonction de ses propres normes et valeurs. Cette échelle se distingue des mesures existantes de satisfaction dans le domaine de l'éducation, qui sont davantage axées sur la réalité scolaire de l'individu au moment de remplir le questionnaire. Par contraste, cet outil se base sur une évaluation rétrospective de l'ensemble du parcours scolaire réalisé à travers tous les ordres d'enseignement et programmes fréquentés. L'étude de validation de ce nouvel instrument révèle des associations positives entre la satisfaction envers le parcours scolaire et la satisfaction de vie ainsi que la satisfaction au travail chez des adultes du Québec, alors qu'elle est négativement associée aux problèmes de santé psychologique (Gendron et al., 2026). De plus, l'étude ne révélait qu'une corrélation modérée entre la satisfaction envers le parcours scolaire et le niveau de scolarité atteint, démontrant ainsi la complémentarité de ces deux mesures.

En somme, bien que les indicateurs de réussite traditionnels tels que le dernier diplôme obtenu ou le nombre d'années d'études soient des facteurs importants à considérer, ils semblent incomplets pour bien représenter l'expérience et la réussite éducative des individus. Ce constat soulève ainsi la nécessité de faire appel à d'autres indicateurs afin de brosser un portrait plus exhaustif de la réussite éducative à l'âge adulte. En ce sens, la satisfaction envers le parcours scolaire s'avère complémentaire dans l'étude des prédicteurs de la réussite éducative. À cet égard, il apparaît pertinent de se pencher sur les facteurs développementaux qui pourraient non

seulement influencer le niveau de scolarité atteint à l'âge adulte, mais également la satisfaction qu'éprouvent les individus à l'égard de leur parcours scolaire. Cette étude s'attardera plus spécifiquement aux associations entre la motivation scolaire, le soutien familial et ces deux indicateurs de réussite éducative à l'âge adulte.

Motivation scolaire

Plusieurs schèmes théoriques peuvent être utilisés pour expliquer les dynamiques motivationnelles en milieu scolaire (Fréchette-Simard et al., 2019). Selon la théorie de l'autodétermination, il existe différents types de motivation, lesquels s'inscrivent sur un continuum en fonction de leur degré d'autodétermination, c'est-à-dire selon qu'une personne s'engage plus ou moins librement dans un comportement donné (Ryan et Deci, 2017). Cette théorie distingue principalement la motivation autonome de la motivation contrôlée. Une motivation est dite autonome lorsqu'un individu adopte un comportement par plaisir ou par intérêt, parce qu'il le juge important ou encore parce que le comportement en question est cohérent avec ses valeurs et son identité (Deci et Ryan, 2000 ; Ryan et Deci, 2020). La motivation contrôlée se manifeste en revanche par l'adoption de comportements en raison de pressions externes, comme pour éviter une punition ou pour recevoir une récompense, ou en raison de pressions internes, comme pour éviter de ressentir de la honte (Ryan et Deci, 2020). Au sein de cette théorie se trouve également le concept d'amotivation, qui désigne l'absence de motivation et d'intentionnalité et qui se manifeste entre autres par la passivité (Ryan et Deci, 2017). Ainsi, le concept de motivation scolaire tel qu'utilisé dans la présente étude est issu de l'application de cette conceptualisation multidimensionnelle en contexte éducatif et est défini principalement par les raisons qui poussent l'élève ou la personne étudiante à apprendre et à s'engager dans ses études.

Une motivation scolaire autonome est associée à plusieurs retombées éducatives positives. Par exemple, une méta-analyse révèle que la motivation autonome est notamment associée à des niveaux plus élevés de persévérance et de rendement scolaires, de même qu'à davantage de bien-être (Howard et al., 2021). De plus, les individus ayant un niveau de motivation autonome plus élevé sont moins à risque de décrochage scolaire, comparativement à leurs pairs pour qui la motivation contrôlée prédomine (Alivernini et Lucidi, 2011 ; Morelli et al., 2022 ; Vallerand et al., 1997). De manière similaire, la motivation scolaire autonome à l'adolescence serait associée à

un niveau de scolarité plus élevé au début de l'âge adulte (Gottfried et al., 2017). Certains travaux ont également soulevé des associations positives entre la motivation autonome et la satisfaction dans les études, et ce, tant au niveau universitaire que collégial ou secondaire (Li et al., 2018 ; Litalien et al., 2017 ; Morelli et al., 2023 ; Vallerand et al., 1993). Toutefois, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée au lien entre la motivation scolaire et la satisfaction envers le parcours scolaire dans son ensemble. Or, ces associations entre la motivation et la satisfaction dans le domaine de l'éducation à différentes étapes du parcours suggèrent que la motivation autonome pourrait également jouer un rôle dans la satisfaction globale envers le parcours scolaire accompli lorsque l'individu atteint l'âge adulte.

Enfin, il importe de souligner qu'en raison de son caractère autodéterminé et des diverses retombées positives qui y sont associées, la motivation autonome constitue la forme de motivation à favoriser selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017, 2020). Toujours selon cette théorie, la motivation autonome serait renforcée par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Ces besoins sont satisfaits grâce au contexte social dans lequel évolue l'individu (Ryan et Deci, 2017 ; Soenens et al., 2017). En ce sens, les comportements de l'entourage visant à soutenir l'individu durant son parcours scolaire, dont ceux provenant de la famille, seraient un élément clé pour favoriser une motivation scolaire de qualité.

Soutien familial

La famille joue un rôle crucial dans la réussite éducative des enfants à court et à long terme. Par exemple, lorsque les parents sont soutenants, impliqués et qu'ils ont des attentes claires envers l'éducation de leur enfant, cela tend à favoriser un meilleur rendement scolaire et l'atteinte d'un niveau de scolarité plus élevé au début de l'âge adulte (Gordon et Cui, 2012, 2015). De plus, le soutien parental est négativement associé à l'intention de décrocher chez les élèves du secondaire et positivement associé à la satisfaction scolaire chez les personnes adolescentes et les jeunes adultes (Gutiérrez et al., 2017 ; Vasalampi et al., 2018). En plus du soutien socioaffectif provenant des parents, le soutien de la fratrie pourrait lui aussi favoriser la réussite éducative. Entre autres, les résultats d'une étude révèlent que des relations positives entre frères et sœurs sont associées à l'atteinte d'un niveau de scolarité élevé à l'âge adulte (Melby et al., 2008). De surcroît, selon une étude de Rauscher (2016), le soutien instrumental, tel que le

soutien financier dispensé par les parents, peut aussi influencer le parcours scolaire de leur enfant. En somme, plusieurs études mettent en évidence l'importance de la famille pour soutenir le rendement et la persévérance des élèves tout au long de leur parcours scolaire.

Qui plus est, le soutien familial serait un facteur important pour soutenir la motivation scolaire. En effet, de nombreuses études suggèrent que certains comportements parentaux, tels que le soutien à l'autonomie, l'implication dans les études, la structure offerte et la chaleur parentale, sont susceptibles de favoriser la motivation scolaire autonome de leur enfant, et ce, à différentes étapes de sa scolarité (Barger et al., 2019 ; Li et al., 2018 ; Lowe et Dotterer, 2013 ; Vasalampi et al., 2018). De plus, des relations positives avec la fratrie seraient associées à l'engagement de l'élève dans ses études (Melby et al., 2008). Considérant l'ensemble des études qui corroborent le lien du soutien familial et de la motivation scolaire avec divers aspects de la réussite, il semble plausible que ces prédicteurs entrent en interaction pour influencer le processus menant à la réussite éducative à l'âge adulte.

Interaction entre les prédicteurs de la réussite éducative

La vaste majorité des études ancrées dans la théorie de l'autodétermination conceptualisent le rôle du soutien familial dans la réussite éducative selon une chaîne de médiation, où un environnement familial soutenant favoriserait une motivation autonome, laquelle prédirait en retour des retombées éducatives positives (p.ex. Li et al., 2018 ; Ryan et Deci, 2017 ; Vasalampi et al., 2018). Toutefois, considérant l'importance du soutien familial et de la motivation autonome dans les parcours scolaires, il apparait pertinent d'explorer d'autres mécanismes par lesquels ces variables pourraient influencer la réussite éducative. Dans cet ordre d'idées, une étude de Morelli et ses collègues (2023) révèle que les relations amicales modèrent l'association entre la motivation et la satisfaction scolaire de personnes étudiantes universitaires. Ces résultats suggèrent ainsi que le soutien social pourrait favoriser certaines retombées éducatives par son interaction avec la motivation scolaire. La présente étude entend donc s'attarder au soutien familial en vérifiant l'hypothèse d'un rôle modérateur qui pourrait aider à accentuer les effets positifs de la motivation autonome sur la réussite éducative à l'âge adulte.

La présente étude

En résumé, la motivation scolaire et le soutien familial ont été associés à de nombreuses reprises à des indicateurs de réussite éducative traditionnels, tel que le niveau d'éducation atteint.

Cependant, à notre connaissance, aucune étude s'est à ce jour penchée sur leur association avec d'autres indicateurs faisant partie d'une conception élargie de la réussite éducative à l'âge adulte, comme la satisfaction envers le parcours scolaire. De plus, si la motivation scolaire et le soutien familial ont souvent été étudiés dans des modèles de médiation, l'interaction qui pourrait survenir entre ces deux variables dans la prédiction de la réussite éducative à l'âge adulte pourrait approfondir notre compréhension de leur contribution à la réussite éducative. Cette étude vise donc à répondre aux deux questions suivantes. Premièrement, le soutien familial modère-t-il l'association entre la motivation scolaire autonome et le niveau de scolarité atteint ? Deuxièmement, le soutien familial modère-t-il aussi l'association entre la motivation scolaire autonome et la satisfaction envers le parcours scolaire à l'âge adulte ?

Cette étude a pour premier objectif d'examiner le lien entre la motivation scolaire et la réussite éducative à l'âge adulte telle que mesurée par le niveau de scolarité atteint et par une mesure de satisfaction envers le parcours scolaire. Le deuxième objectif est d'examiner l'association entre le soutien familial et ces deux indicateurs de réussite éducative. Enfin, un troisième objectif consiste à étudier l'effet modérateur du soutien familial dans le contexte de l'association prévue entre la motivation scolaire et les deux variables dépendantes, soit le niveau de scolarité atteint à l'âge adulte et la satisfaction envers le parcours scolaire.

À la lumière des écrits recensés, il est attendu que la motivation scolaire soit associée positivement au niveau de scolarité atteint et à la satisfaction envers le parcours scolaire à l'âge adulte (Hypothèse 1). Il est également attendu que le soutien familial soit positivement associé à ces deux indicateurs de réussite éducative à l'âge adulte (Hypothèse 2). Finalement, nous émettons l'hypothèse que l'association entre la motivation scolaire et le niveau de scolarité atteint ainsi que l'association entre la motivation scolaire et la satisfaction envers le parcours scolaire seront plus marquées en présence d'un soutien familial élevé (Hypothèse 3).

Puisque des études antérieures ont montré que le niveau de scolarité des parents peut avoir des répercussions sur le parcours de leurs enfants, cette variable sera incluse comme variable de contrôle dans les analyses de modération (Davis-Kean et al., 2021). Enfin, étant donné que les femmes atteignent généralement un niveau de scolarité plus élevé comparativement aux hommes (Institut de la statistique du Québec, 2025), le genre sera également considéré comme variable de contrôle.

Méthode

Devis

La présente étude s'est déroulée sur un seul temps de mesure et s'appuie sur des données auto-rapportées, incluant des questions rétrospectives. Cette étude s'inscrit ainsi dans un devis transversal et corrélationnel.

Personnes participantes

L'étude comprend 178 adultes, dont 123 femmes, 52 hommes et deux personnes non-binaires recruté·es dans le cadre du *Projet de recherche longitudinal de Concordia* (Serbin et al., 1998). L'échantillon initial comptait 204 personnes, mais seules les personnes ayant des données complètes sur les variables incluses dans les analyses ont été retenues. Les personnes participantes de la présente étude sont les enfants des individus recrutés dans le cadre de ce projet original, entre 1976 et 1978, dans des écoles francophones situées en milieux défavorisés de Montréal. Seul·es les enfants majeur·es des personnes participantes originales ont été inclus·es. Au moment de la collecte de données qui concerne cette étude, ces enfants étaient âgé·es de 19 à 41 ans (M = 29,4 ans, $ÉT$ = 4,1 ans). Parmi ces personnes participantes, le niveau de scolarité atteint se répartit ainsi : 6,2 % ne détiennent aucun diplôme, 30,3 % détiennent un diplôme de niveau secondaire (incluant les diplômes d'études professionnelles), 28,1 % ont un diplôme d'études collégiales (préuniversitaire, technique ou attestation d'études collégiales), et 35,4 % possèdent un diplôme universitaire (tous cycles confondus). Cette répartition est représentative du niveau de scolarité de la population québécoise (Institut de la statistique du Québec, 2025). La majorité de l'échantillon est constituée de personnes blanches (96,6 %), et les autres personnes participantes sont d'origine hispanique (0,6 %) ou mixte (2,8 %).

Procédure

Les personnes participantes ont été sollicitées par téléphone, courriel ou message texte par des membres de l'équipe de recherche entre 2021 et 2024 afin de les inviter à remplir un questionnaire en ligne hébergé sur la plateforme Qualtrics. Le questionnaire, d'une durée approximative de 45 minutes, comprenait notamment des questions portant sur leur situation familiale, leur parcours scolaire et professionnel, ainsi que des mesures sur la santé mentale et l'adaptation psychosociale. En guise de remerciement pour leur participation à l'étude, une compensation financière de 40 $ leur était remise.

Considérations éthiques

Le consentement libre et éclairé a été obtenu par voie électronique pour toutes les personnes participantes. La participation à cette étude n'entrainait pas de risque significatif. Une liste de ressources en santé mentale leur a néanmoins été fournie au cas où certaines questions auraient rappelé des expériences de vie désagréables. De plus, une attention particulière a été accordée à la mise en place des mesures de prévention nécessaires pour assurer la confidentialité des personnes participantes. Le projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (voir Annexe A).

Instruments de mesure

Aide et obstacles à l'atteinte des études souhaitées

Les mesures de motivation scolaire et de soutien familial ont été créées à l'aide d'énoncés issus d'un questionnaire portant sur les obstacles et les facteurs facilitants à la réalisation des études souhaitées, développé par l'équipe de recherche pour le projet dans lequel s'inscrit cette thèse. Divisé en deux sous-échelles, ce questionnaire permet aux personnes participantes d'identifier, rétrospectivement, à quel degré certains éléments ont contribué – ou nui – à l'atteinte des études souhaitées.

La première sous-échelle du questionnaire portait sur les facteurs facilitants. Il était d'abord demandé aux personnes participantes « À quel point ces éléments vous ont-ils aidé à faire les études que vous souhaitiez ? », puis plusieurs énoncés étaient présentés. Ceux-ci incluaient des facteurs internes, dont la motivation, et des facteurs externes, comme le soutien provenant des membres de la famille, le soutien d'adultes et de jeunes hors de la famille, de même que celui de professionnels et professionelles et d'organismes communautaires. La deuxième sous-échelle portait quant à elle sur les obstacles potentiellement rencontrés. À la question « À quel point ces conditions vous ont-elles empêché de faire les études que vous auriez souhaitées ? », les énoncés présentés incluaient notamment les problèmes financiers, familiaux, d'apprentissage, de santé physique et mentale, ainsi que le manque d'intérêt pour l'école. Les réponses à chacun des énoncés de ce questionnaire ont été codées sur une échelle allant de 1 (*pas du tout*) à 4 (*beaucoup*). Le processus de création des mesures de motivation scolaire autonome et de soutien familial est présenté à l'annexe B.

Motivation scolaire autonome. Afin de constituer une mesure de motivation scolaire autonome, deux énoncés de la sous-échelle sur les facteurs facilitants ont été retenus, soit « Ma motivation personnelle à persévérer dans ce que j'entreprends » et « Mon intérêt à apprendre à l'école ». Les valeurs obtenues pour l'énoncé « Manque d'intérêt pour l'école » de la deuxième sous-échelle, soit celle sur les obstacles, ont été renversées puis additionnées à celles des deux autres énoncés de motivation scolaire afin d'obtenir une mesure plus nuancée. Ces trois énoncés ont une cohérence interne adéquate ($\Omega = 0{,}78$).

Soutien familial. Cette variable a été mesurée à l'aide de trois énoncés issus de la sous-échelle sur les facteurs facilitants : « Soutien financier de ma famille », « Aide ou encouragements de mes parents ou autres adultes de ma famille » et « Aide ou encouragements de mes frères ou sœurs, cousin·es ou jeunes de ma famille ». La cohérence interne de ces trois énoncés est adéquate ($\Omega = 0{,}75$).

Satisfaction envers le parcours scolaire

La satisfaction des personnes participantes à l'égard de leur parcours scolaire a été évaluée à l'aide de l'Échelle de satisfaction envers le parcours scolaire (ESPS ; Gendron et al., 2026). L'ESPS, qui est une adaptation de l'Échelle de satisfaction de vie de Diener et ses collègues (1985), est composée de cinq énoncés : « Les études que j'ai faites correspondent à mon parcours scolaire idéal », « Mes études m'ont beaucoup apporté sur le plan personnel », « Globalement, je suis satisfait·e de mon parcours scolaire », « En général, mon parcours scolaire s'est déroulé comme je l'aurais souhaité » et « Même si je pouvais changer mon parcours scolaire, je n'y changerais rien ». Les personnes participantes inscrivent leur degré d'accord avec l'énoncé sur une échelle de Likert allant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 4 (*tout à fait en accord*). L'échelle, dont l'article de validation est en processus de publication, présente une excellente fidélité temporelle ($r = 0{,}89$; $p < 0{,}001$) ainsi qu'une bonne validité discriminante auprès d'un échantillon d'individus québécois adultes représentatif de la population générale. L'ESPS a une bonne cohérence interne dans l'échantillon actuel ($\Omega = 0{,}88$).

Niveau de scolarité atteint des personnes participantes

Les personnes participantes ont d'abord répondu à la question « Avez-vous obtenu un (ou plusieurs) diplôme(s) d'études dans un établissement scolaire traditionnel (ex. école secondaire, cégep, université) ? ». La réponse « Non » a été codée 0 (*aucun diplôme*), alors que ceux et celles

ayant sélectionné l'option « Oui » ont ensuite répondu à la question suivante : « Quel est le diplôme le plus avancé que vous avez obtenu ? ». Les réponses à cette question ont été codées ainsi : 1 (*secondaire* [*ex. DES, DEP*]), 2 (*collégial* [*préuniversitaire, technique ou attestation*]) et 3 (*universitaire*).

Variables de contrôle

Niveau de scolarité atteint des parents. Cette variable de contrôle est mesurée à l'aide du niveau de scolarité atteint par les deux parents, tel que rapporté par les personnes participantes aux questions suivantes : « Connaissez-vous le niveau d'éducation de votre mère ? », puis « Connaissez-vous le niveau d'éducation de votre père ? ». Les options de réponse à ces deux questions étaient « n'a pas de diplôme d'études secondaires » (0), « a un diplôme d'études secondaires » (1), « a un diplôme d'études collégiales » (2) et « a un diplôme d'études universitaires » (3). La réponse « Je ne sais pas » était pour sa part considérée comme une valeur manquante. La moyenne du niveau de scolarité atteint par chacun des deux parents a ensuite été calculée. Lorsque le niveau de scolarité atteint de l'un d'entre eux était inconnu, seul celui de l'autre parent était conservé.

Genre et âge. En ce qui concerne le genre, les personnes participantes étaient invitées à répondre à la question « À quel genre appartenez-vous ? ». La réponse « Homme » a été codée 0, et la réponse « Femme » a été codée 1. Les réponses « Autre » et « Je préfère ne pas répondre » ont quant à elle été codées comme valeurs manquantes pour les analyses. Pour l'âge, les personnes participantes répondaient à la question « Quel âge avez-vous ? ».

Plan d'analyse

L'ensemble des analyses a été effectué avec le logiciel IBM SPSS, version 29. Des analyses descriptives et des corrélations bivariées ont d'abord été réalisées pour les variables à l'étude. Des analyses de modération ont ensuite été effectuées à l'aide de la macro PROCESS v4.2, modèle 1 (Hayes, 2022) afin de tester le potentiel effet modérateur du soutien familial sur l'association entre la motivation scolaire autonome et chacune des variables dépendantes, soit le niveau de scolarité atteint et la satisfaction envers le parcours scolaire. Avec cette macro, les variables indépendante (X) et modératrice (M) sont centrées, puis une variable représentant le terme d'interaction (X x M) est calculée. Un modèle de régression linéaire est ensuite estimé avec chacune de ces trois variables afin de distinguer leur effet respectif sur le niveau de scolarité

atteint et la satisfaction envers son parcours scolaire, permettant ainsi de déterminer si le lien entre la motivation scolaire et la variable dépendante varie selon la valeur de la variable modératrice, soit le soutien familial. L'obtention d'un terme d'interaction significatif ($p < 0,05$) à l'issue de cette analyse révèle la présence d'un effet de modération. Les coefficients de régression générés par PROCESS ne sont pas standardisés (Hayes, 2022).

Résultats

Analyses préliminaires

Les résultats des analyses descriptives sont présentés dans le Tableau 1. Les indices de l'ensemble des variables se trouvent dans les balises recommandées par Curran et al. (1996) en termes d'asymétrie (< 2,00) et d'aplatissement (< 7,00). Les variables démontrent ainsi une variabilité adéquate et se distribuent assez normalement. Avant le retrait des personnes participantes ayant fourni des données incomplètes, le pourcentage de données manquantes variait entre 1 % et 9,3 % selon les variables, avec un pourcentage moyen de 5,7 %.

Tableau 1

Statistiques descriptives des variables à l'étude

Variables	N	*M*	*ÉT*	Étendue	Asymétrie	Aplatissement
Motivation scolaire	178	3,15	0,84	1 – 4	–0,71	–0,61
Soutien familial	178	2,77	0,89	1 – 4	–0,39	–0,88
Niveau de scolarité atteint	178	1,93	0,95	0 – 3	–0,29	–1,09
Satisfaction envers le parcours scolaire	178	2,66	0,76	1 – 4	–0,36	–0,47
Âge	178	29,39	4,07	19 – 41	0,53	0,09
Genre	175	0,70	0,46	0 – 1	–0,90	–1,21
Niveau de scolarité des parents	178	1,50	0,85	0 – 3	0,05	–0,72

Note. Les trois personnes dont le genre était codé « manquant » ont pu être incluses dans les analyses principales puisque cette variable a été écartée des modèles finaux.

Le Tableau 2 présente les résultats des analyses corrélationnelles bivariées réalisées entre les différentes variables à l'étude. Toutes les variables d'intérêt sont significativement et positivement corrélées entre elles. La force des corrélations a été interprétée selon les balises établies par Cohen (1988). Une corrélation est jugée faible lorsque le coefficient est d'environ 0,10, modérée lorsqu'il est d'environ 0,30, et forte lorsque celui-ci est d'environ 0,50 ou plus. La motivation scolaire est modérément associée au soutien familial, fortement associée au niveau de scolarité atteint et assez fortement associée à la satisfaction envers le parcours scolaire. Le soutien familial est quant à lui modérément associé au niveau de scolarité atteint ainsi qu'à la satisfaction envers le parcours scolaire. Le niveau de scolarité atteint et la satisfaction envers le parcours scolaire sont modérément corrélés. L'analyse des corrélations révèle que le niveau de scolarité atteint par les parents est associé à l'ensemble des variables à l'exception du genre. Cependant, l'âge et le genre n'étant corrélés à aucune des variables dépendantes, ces deux variables ont été écartées des analyses subséquentes. À titre exploratoire, les associations de la motivation scolaire et du soutien familial avec le niveau de scolarité atteint et la satisfaction envers le parcours scolaire ont été testées en contrôlant pour le niveau de scolarité parental. L'ensemble de ces associations demeurent significatives ($r > 0,24$; $p < 0,001$). Le niveau de scolarité atteint par les parents a néanmoins été inclus comme variable de contrôle dans les analyses de modération.

Tableau 2

Corrélations bivariées entre les variables à l'étude

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Motivation scolaire	—						
2. Soutien familial	0,34***	—					
3. Niveau de scolarité atteint	0,60***	0,35***	—				
4. Satisfaction envers le parcours scolaire	0,47***	0,27***	0,53***	—			

5. Âge	–0,03	–0,16*	–0,05	–0,07	—		
6. Genre	0,20**	0,09	0,01	0,13	–0,04	—	
7. Niveau de scolarité des parents	0,24***	0,22**	0,33***	0,20**	–0,16*	–0,02	—

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

Analyses principales

Un premier modèle de modération a d'abord été réalisé afin de tester le potentiel effet modérateur du soutien familial sur la relation entre la motivation scolaire et le niveau de scolarité atteint. Le modèle de régression global est significatif, $R^2 = 0,41$; F (4, 173) = 30,38 ; $p < 0,001$, et explique 41,26 % de la variance du niveau de scolarité atteint. L'analyse des effets principaux révèle que la motivation scolaire est significativement associée au niveau de scolarité atteint, $b = 0,59$; $ES = 0,07$; $p < 0,001$. L'effet direct du soutien familial sur le niveau de scolarité atteint s'avère également significatif, $b = 0,16$; $ES = 0,07$; $p = 0,020$. C'est aussi le cas pour celui de la variable de contrôle, soit le niveau de scolarité atteint des parents, $b = 0,20$; $ES = 0,07$; $p = 0,004$. Cependant, l'interaction entre la motivation scolaire et le soutien familial n'est pas significative, $b = 0,07$; $ES = 0,07$; $p = 0,306$, indiquant l'absence d'un effet de modération.

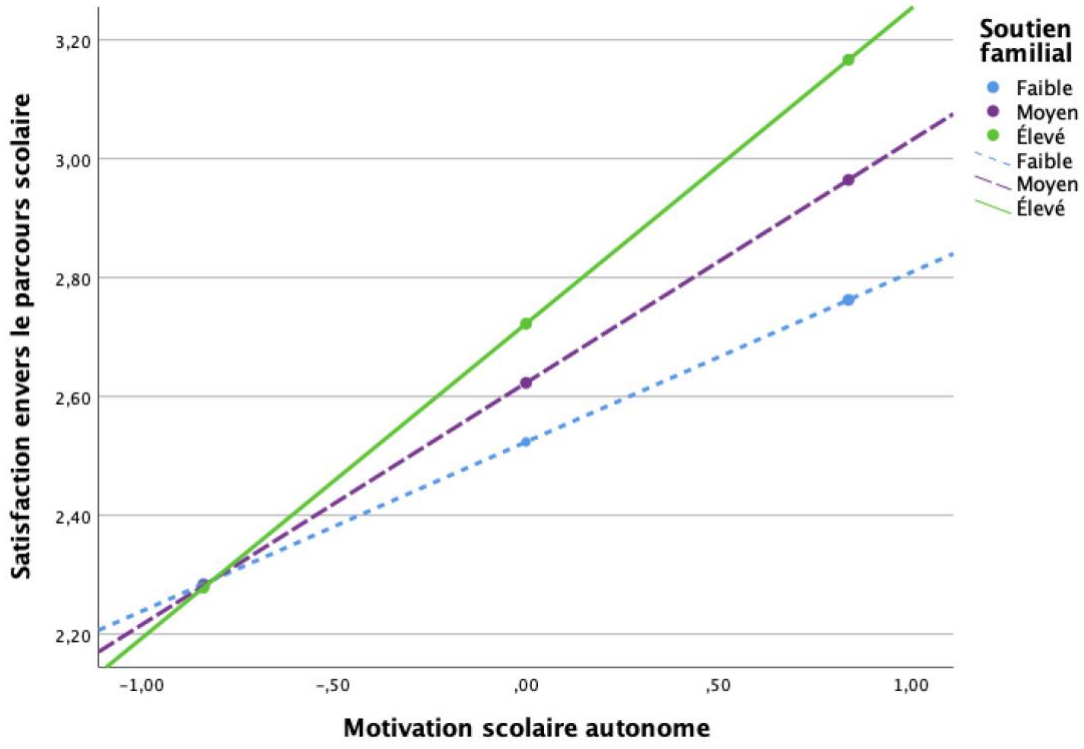
Un second modèle de modération a ensuite été testé. Celui-ci visait à examiner le potentiel effet modérateur du soutien familial sur la relation entre la motivation scolaire et la satisfaction envers le parcours scolaire. Ce modèle est significatif et explique 26,49 % de la variance de la satisfaction envers le parcours scolaire, $R^2 = 0,26$; F (4, 173) = 15,58 ; $p < 0,001$. L'effet direct de la motivation scolaire sur la satisfaction envers le parcours scolaire est significatif, $b = 0,41$; $ES = 0,07$; $p < 0,001$, alors que celui du soutien familial est marginalement significatif, $b = 0,11$; $ES = 0,06$; $p = 0,065$. En ce qui a trait à la variable de contrôle, l'effet direct du niveau de scolarité atteint des parents sur la satisfaction envers son parcours scolaire est non significatif, $b = 0,06$; $ES = 0,06$; $p = 0,300$. L'interaction entre la motivation scolaire et le soutien familial est toutefois significative, $b = 0,14$; $ES = 0,06$; $p = 0,029$, indiquant que le soutien familial modère la relation entre la motivation scolaire autonome et la satisfaction envers le parcours scolaire.

L'analyse des effets simples, illustrés à la Figure 1, révèle que la motivation scolaire prédit significativement la satisfaction envers le parcours scolaire à tous les niveaux de la

variable modératrice, c'est-à-dire que le soutien familial soit faible (–1 ÉT), $b = 0{,}29$; $ES = 0{,}08$; $p < 0{,}001$, moyen, $b = 0{,}41$; $ES = 0{,}07$; $p < 0{,}001$, ou élevé (+1 ÉT), $b = 0{,}53$; $ES = 0{,}09$; $p < 0{,}001$. Afin d'identifier la région de signification plus précisément, une analyse de Johnson-Neyman a été réalisée (Johnson et Neyman, 1936). Celle-ci révèle que l'effet de la motivation autonome sur la satisfaction envers le parcours scolaire devient significatif lorsque la variable modératrice est supérieure à –1,5 écart-type de la moyenne, c'est-à-dire lorsque la personne a obtenu un score supérieur à 1,44 à l'échelle de soutien familial. Ces résultats indiquent que la variable modératrice entraine un changement principalement en ce qui concerne la force du lien entre la motivation autonome et la satisfaction envers le parcours scolaire, plutôt que la direction de l'association entre les variables.

Figure 1

Visualisation de l'interaction entre la motivation scolaire et le soutien familial dans la prédiction de la satisfaction envers le parcours scolaire



Note. Les valeurs sur l'axe des abscisses sont exprimées en écart-type.

Discussion

Cette étude avait pour objectif d'examiner l'effet modérateur du soutien familial dans l'association entre la motivation scolaire et deux indicateurs de réussite éducative à l'âge adulte, soit le niveau de scolarité atteint et la satisfaction envers le parcours scolaire. La première hypothèse était que la motivation scolaire serait positivement associée aux deux indicateurs de réussite éducative. Tel qu'attendu, des corrélations positives entre ces variables ont été obtenues et confirmées dans les analyses de régression. La deuxième hypothèse suggérait une association positive entre le soutien familial et la réussite éducative à l'âge adulte. Les liens positifs entre le soutien familial et le niveau de scolarité atteint ainsi que la satisfaction envers le parcours scolaire concordent avec cette hypothèse. Enfin, une troisième hypothèse était que le soutien familial allait jouer un rôle modérateur dans l'association entre la motivation scolaire et le niveau de scolarité atteint, de même que dans l'association entre la motivation scolaire et la satisfaction envers le parcours scolaire. Cette dernière hypothèse s'est avérée partiellement corroborée à l'issue des analyses de modération. En effet, le terme d'interaction est non significatif dans le cas du niveau de scolarité atteint, alors que celui-ci est significatif en ce qui a trait à la satisfaction envers le parcours scolaire.

Motivation scolaire et réussite éducative à l'âge adulte

Le lien positif entre la motivation scolaire et le niveau de scolarité atteint indique que plus une personne perçoit que la motivation autonome l'a aidée à atteindre les études souhaitées, plus elle tend à atteindre un niveau de scolarité élevé. Ce résultat concorde avec la théorie de l'autodétermination, qui postule que la motivation scolaire autonome serait associée à plusieurs retombées éducatives positives (Ryan et Deci, 2020). Ceci rejoint par ailleurs les résultats d'une étude menée par Gottfried et ses collègues (2017), qui rapporte des associations significatives entre la motivation scolaire autonome mesurée à l'adolescence et le niveau de scolarité atteint à la fin de la vingtaine. Plusieurs écrits suggèrent que la motivation scolaire autonome favorise l'engagement et la persévérance scolaires (Howard et al., 2021), en plus d'être associée à des taux de décrochage scolaire plus faibles (Alivernini et Lucidi, 2011 ; Morelli et al., 2022 ; Vallerand et al., 1997). Cela pourrait expliquer pourquoi les individus bénéficiant de ce type de motivation ont tendance à atteindre un niveau de scolarité plus élevé.

Les résultats illustrent également que les personnes qui perçoivent leur motivation autonome envers l'école comme un facteur ayant facilité leur parcours scolaire sont davantage satisfaites de ce parcours lorsqu'elles ont atteint l'âge adulte. Contrairement au niveau de scolarité atteint, il importe de souligner que la satisfaction envers le parcours scolaire est un concept relativement récent dans les écrits scientifiques. À notre connaissance, aucune étude ne s'était à ce jour attardée à la satisfaction qu'éprouvent les individus envers l'ensemble de leur parcours scolaire. Toutefois, des études antérieures se sont penchées sur la satisfaction dans les études et les résultats de celles-ci suggèrent qu'une motivation scolaire autonome est associée à une satisfaction scolaire accrue, et ce, à travers différents ordres d'enseignement (Li et al., 2018 ; Litalien et al., 2017 ; Vallerand et al., 1993). Ainsi, bien que l'échelle de satisfaction de la présente étude diffère de celles qui ont été utilisées précédemment, l'association positive entre la motivation autonome et la satisfaction envers le parcours scolaire concorde avec les travaux de ces équipes de recherche. Cette association pourrait possiblement s'expliquer par le fait que les individus étant motivés de manière autonome ont tendance à être davantage à l'écoute de leurs intérêts et à faire des choix qui concordent avec ceux-ci, plutôt qu'à s'investir dans un parcours dans l'optique de se conformer aux attentes ou aux désirs de leur entourage (Ryan et Deci, 2017).

Il est toutefois pertinent de noter que la nature rétrospective de la mesure de motivation scolaire utilisée dans l'étude pourrait introduire un biais de rappel et, par le fait même, influencer la force du lien observé avec la satisfaction envers le parcours scolaire. En effet, des études dans les domaines de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale soulèvent l'existence d'un biais de cohérence, lequel fait référence à la tendance à modifier ses souvenirs et à se rappeler davantage des éléments qui concordent avec les croyances et l'image de soi actuelles (Raposo, 2023 ; Schacter et al., 2024). De plus, certains individus sont susceptibles de percevoir les expériences du passé plus positivement qu'elles ne l'étaient réellement (Raposo, 2023). Il est donc possible qu'une personne faisant une évaluation positive de son parcours scolaire et se disant aujourd'hui satisfaite de celui-ci se souvienne davantage des moments où elle a ressenti une motivation autonome envers ses études pendant son parcours scolaire, comparativement aux moments où cela était moins le cas. Ce phénomène apparait toutefois moins plausible dans le cas de l'association avec le niveau de scolarité atteint, étant donné qu'il s'agit d'une mesure plus objective et factuelle, moins susceptible d'influencer l'évaluation que fait l'individu de son passé.

Soutien familial et réussite éducative à l'âge adulte

Les résultats de l'analyse de régression suggèrent que les individus rapportant que le soutien de leur famille les a davantage aidés dans la poursuite des études souhaitées ont aussi tendance à atteindre un niveau de scolarité plus élevé. Cette association concorde avec des études antérieures qui révèlent que le soutien provenant tant des figures parentales que de la fratrie à l'adolescence est associé à un niveau de scolarité plus élevé à l'âge adulte (Gordon et Cui, 2012, 2015 ; Melby et al., 2008). De plus, il semble que le soutien parental puisse réduire l'intention de décrocher chez les jeunes de niveau secondaire (Vasalampi et al., 2018). Les jeunes bénéficiant du soutien de leurs parents persévéreraient donc davantage dans leurs études, menant ultimement à l'atteinte d'un niveau de scolarité plus élevé, comparativement à leurs pairs pour qui le soutien parental est moindre. Cette association entre le soutien familial et le niveau de scolarité atteint pourrait potentiellement s'expliquer par le fait que l'atteinte d'un niveau de scolarité plus élevé requiert davantage de soutien de son entourage. Par exemple, plus le parcours scolaire s'allonge dans le temps, plus l'individu est susceptible de rencontrer des obstacles ou de faire face à des périodes de questionnement ou de découragement. De surcroît, des études plus avancées sont, par définition, plus exigeantes sur la plan académique. Conséquemment, le fait qu'une personne se sente soutenue et encouragée par les membres de sa famille serait particulièrement important pour la poursuite du cheminement et, ultimement, l'atteinte d'un niveau de scolarité élevé (Roksa et Kinsley, 2019). Par ailleurs, le fait que cette association demeure significative tout en contrôlant pour le niveau de scolarité des parents soulève que ce sont bel et bien les comportements d'aide et d'encouragement dispensés par ces derniers, plutôt que certaines ressources associés à un niveau de scolarité parental plus élevé, qui semblent avoir des retombées positives sur le parcours de leur enfant.

Les résultats révèlent également que plus une personne perçoit que le soutien de sa famille l'a aidée à atteindre les études souhaitées, plus cette dernière rapporte être satisfaite de son parcours scolaire. Selon Assor et ses collègues (2020), le soutien des membres de la famille pourrait permettre aux jeunes de développer une « boussole interne authentique », laquelle fait référence au sentiment d'avoir des valeurs, des préférences, des objectifs et une connaissance de soi qui agissent comme guides et aident à s'orienter. La boussole interne authentique peut se développer dès l'enfance, si l'environnement dans lequel évolue l'individu est favorable.

Cependant, celle-ci s'avèrerait particulièrement importante à la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte, alors que les individus doivent prendre des décisions quant à leur futur. Le fait d'avoir une boussole interne authentique bien développée encouragerait donc ces individus à explorer davantage les différentes avenues qui s'offrent à eux et à faire des choix scolaires et professionnels qui concordent avec leurs intérêts, valeurs et aspirations, favorisant en retour une plus grande satisfaction à l'égard de leur parcours scolaire. Cette proposition rejoint certains écrits dans le domaine de l'orientation de carrière qui soulignent que, chez les personnes qui sont à l'université ou en transition vers le marché du travail, le fait de se diriger vers une carrière qui est cohérente avec son concept de soi, ses habiletés et ses objectifs est associé à davantage de bien-être ainsi qu'à une meilleure santé mentale (Kvasková et al., 2023 ; Skorikov et Vondracek, 2011). Or, tel qu'évoqué précédemment, il est possible que l'association obtenue entre le soutien familial et la satisfaction envers le parcours scolaire soit teintée par un biais de cohérence introduit par l'utilisation d'une mesure rétrospective (Raposo, 2023 ; Schacter et al., 2024). En effet, il semble plausible que les individus se disant aujourd'hui plus satisfaits de leur parcours scolaire se souviennent davantage des moments où le soutien de leur famille s'est avéré particulièrement aidant pour la poursuite de leurs études, comparativement aux individus qui sont moins satisfaits.

Effet modérateur du soutien familial

Les résultats de la première analyse de modération révèlent que l'association entre la motivation scolaire et le niveau de scolarité atteint ne varie pas selon un soutien familial perçu comme étant plus ou moins aidant. L'absence d'un effet modérateur suggère que la motivation scolaire et le soutien familial sont deux moteurs additifs qui agissent de manière indépendante sur le niveau de scolarité atteint par l'individu. En effet, il semble que dans le cas où une personne ne bénéficierait pas du soutien de sa famille, la motivation autonome soit malgré tout un moteur assez puissant pour l'amener à persévérer dans ses études et à atteindre un niveau de scolarité plus élevé que les personnes ayant une motivation contrôlée. Aussi, il semble plausible que les obstacles liés à l'atteinte d'un niveau de scolarité élevé qui peuvent être surmontés grâce à la motivation ne soient pas les mêmes que ceux pouvant être surmontés grâce au soutien de l'entourage. Par exemple, le soutien financier de la famille pourrait permettre de surmonter les enjeux monétaires associés à la poursuite d'études postsecondaires (Rauscher, 2016). Lors de

périodes d'hésitation ou de remise en question, le fait de se sentir soutenu émotionnellement dans ses choix par les membres de sa famille pourrait encourager l'individu à aller de l'avant dans ses projets d'études. La motivation autonome pourrait quant à elle s'avérer particulièrement utile en ce qui a trait à la persévérance nécessaire à un long cheminent scolaire (Howard et al., 2021). En effet, le fait qu'une personne valorise ses études et qu'il s'agisse de quelque chose d'important pour elle pourrait faciliter la poursuite du parcours lors des moments plus difficiles.

Les résultats de la deuxième analyse de modération révèlent quant à eux un terme d'interaction significatif, lequel suggère que le soutien familial amplifie l'association entre la motivation scolaire autonome et la satisfaction envers le parcours scolaire à l'âge adulte. Ces résultats convergent avec ceux de Morelli et ses collègues (2023), qui rapportent un effet modérateur des relations amicales sur l'association entre la motivation et la satisfaction scolaires dans un échantillon de personnes étudiantes universitaires. Une explication proposée dans cette étude est que les relations amicales contribuent à la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance, une interprétation qui pourrait être élargie au soutien provenant des membres de la famille dans le cadre de la présente étude. Cela concorde d'ailleurs avec la théorie de l'autodétermination et ses postulats quant à l'importance de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans l'épanouissement des individus, ainsi que l'importance du soutien de la famille dans la satisfaction de ces besoins (Ryan et Deci, 2017 ; Soenens et al., 2017). De plus, tel que mentionné précédemment, la satisfaction envers le parcours scolaire pourrait entre autres émaner du fait que l'individu ait poursuivi un parcours qui concorde avec ses intérêts, valeurs et objectifs grâce à sa « boussole interne authentique », laquelle se développe notamment grâce au contexte familial dans lequel il évolue (Assor et al., 2020). À cet égard, le sentiment d'avoir des aspirations professionnelles qui sont cohérentes avec soi se développerait notamment par l'interaction de facteurs individuels et contextuels (Skorikov et Vondracek, 2011). Enfin, l'interaction entre la motivation scolaire et le soutien familial en lien avec la satisfaction envers le parcours scolaire rejoint l'idée de Lent et ses collègues (2005) selon laquelle un individu est plus susceptible de ressentir de la satisfaction dans un domaine donné de sa vie s'il poursuit des objectifs qu'il valorise et s'il perçoit son entourage comme étant soutenant dans ses démarches.

Forces, limites et pistes de recherches futures

L'une des forces de la présente étude réside dans l'utilisation de deux indicateurs de réussite, permettant l'application d'une conception élargie de la réussite éducative à l'âge adulte. Si la plupart des écrits actuels quantifient la réussite éducative à l'aide d'indicateurs comme le niveau de scolarité atteint ou le nombre d'années d'études, l'intégration d'une mesure de satisfaction envers le parcours scolaire permet de prendre en considération l'évaluation subjective de chaque personne. L'utilisation d'un modèle de modération pour tester la relation entre les différentes variables en fait également une étude novatrice. En effet, le soutien parental et la motivation scolaire en regard à la réussite éducative sont généralement étudiés sous l'angle d'un modèle de médiation (p.ex. Li et al., 2018 ; Ryan et Deci, 2017 ; Vasalampi et al., 2018). Or, en introduisant ces variables dans un modèle de modération, cette étude a permis de tester une nouvelle dynamique et d'ainsi élargir et approfondir notre compréhension des facteurs pouvant favoriser la réussite éducative à l'âge adulte. Enfin, une autre force réside dans l'utilisation du niveau de scolarité atteint par les parents comme variable de contrôle dans les analyses de corrélation et de modération, ce qui permet d'écarter la possibilité que les résultats obtenus relèvent uniquement des bénéfices associés à un niveau de scolarité parental plus élevé.

Malgré ces forces, les résultats de l'étude doivent être interprétés à la lumière de certaines limites. D'abord, les questionnaires de motivation scolaire et de soutien familial sont des questionnaires maison qui ont été élaborés dans le cadre du projet de recherche plus large dans lequel s'inscrit cette thèse et n'ont donc pas fait l'objet d'études de validation. Tel qu'évoqué précédemment, les mesures relatives à la motivation scolaire et au soutien familial sont de nature rétrospective, ce qui demande un effort de rappel et peut introduire un certain biais. De surcroît, le niveau de scolarité des personnes participantes et des parents proviennent de mesures autorapportées, ce qui ne permet pas d'écarter la possibilité que ceux-ci soit erronés, par exemple en raison d'un biais de désirabilité sociale. Enfin, une autre limite se rapporte au devis transversal de l'étude. En effet, les données ont été récoltées sur un seul temps de mesure, ce qui limite l'interprétation de la séquence dans laquelle les variables exercent leur influence.

À la lumière de ces limites, l'utilisation d'un devis longitudinal dans le cadre de recherches futures serait pertinente afin de mieux interpréter la temporalité des liens observés. De plus, des études longitudinales à mesures répétées permettraient d'étudier si la motivation scolaire

autonome et le soutien familial à différentes étapes du parcours scolaire influencent différemment le niveau de scolarité atteint et la satisfaction envers le parcours scolaire à l'âge adulte. Au-delà de la motivation autonome, de futures études pourraient recourir à une mesure permettant de prendre en compte les différents types de motivation qui peuvent coexister au sein d'un même individu afin de quantifier leur contribution respective à la réussite éducative. De plus, puisqu'il s'agit d'une nouvelle échelle, la présente étude est l'une des premières à s'intéresser aux facteurs pouvant favoriser la satisfaction envers le parcours scolaire à l'âge adulte. Ainsi, bien que l'étude ait permis de souligner l'importance de la motivation scolaire autonome et du soutien familial, il serait intéressant d'identifier d'autres facteurs susceptibles de favoriser une telle satisfaction. Par le fait même, il serait pertinent d'étudier le rôle modérateur du soutien provenant d'autres agents de socialisation, comme le soutien du personnel enseignant ou des pairs. En effet, certaines études suggèrent que ces figures jouent également un rôle important dans les retombées éducatives (p.ex. Bureau et al., 2022 ; Ricard et Pelletier, 2016 ; Vasalampi et al., 2018).

Implications pratiques

Les résultats de l'étude soulignent la pertinence de favoriser une motivation scolaire autonome chez les personnes apprenantes. À cet égard, les parents et le personnel enseignant ont tous deux un rôle important à jouer (Bureau et al., 2022). Entre autres, le recours à des pratiques éducatives qui soutiennent le besoin d'autonomie pourrait favoriser une motivation scolaire de qualité. Pour ce faire, les parents et les personnes enseignantes devraient notamment chercher à prendre en considération les intérêts et les points de vue des jeunes, leur offrir la possibilité de faire des choix et l'opportunité de faire preuve d'initiative, ainsi qu'expliquer concrètement pourquoi certaines matières ou consignes sont importantes (Bureau et al., 2022 ; Ryan et Deci, 2020). Outre la motivation scolaire, la présente étude souligne également la contribution des membres de la famille dans le parcours scolaire et la réussite éducative plus largement. Que ce soit par l'entremise de programmes de sensibilisation ou encore d'interventions en milieu scolaire, il apparaît pertinent de sensibiliser les familles à l'importance de s'impliquer activement dans le parcours de la personne apprenante, tout en veillant à ce qu'elle se sente encouragée et soutenue dans ses choix et qu'elle ait la liberté d'explorer et d'emprunter une voie qui l'intéresse.

Conclusion

Cette étude met en lumière la contribution de la motivation scolaire autonome et du soutien familial dans la réussite éducative à l'âge adulte. Plus précisement, les résultats révèlent que le soutien familial semble multiplier les bienfaits de la motivation autonome sur la satisfaction envers le parcours scolaire, alors que l'interaction entre ces deux variables n'est pas significative en relation avec le niveau de scolarité atteint. L'obtention de résultats divergents pour chacune des deux mesures de réussite à l'issue des analyses de modération souligne la pertinence d'intégrer une conception élargie de la réussite éducative dans les écrits scientifiques et de faire appel à des indicateurs reflétant l'appréciation subjective des individus à l'égard de leur parcours scolaire. Dans l'ensemble, l'étude démontre l'importance de considérer à la fois le rôle de facteurs individuels et celui de facteurs environnementaux lorsqu'on cherche à promouvoir la réussite éducative à long terme.

Références

Alivernini, F. et Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, *104*(4), 241-252. https://doi.org/10.1080/00220671003728062

Arpino, B., Gumà, J. et Julià, A. (2018). Early-life conditions and health at older ages: The mediating role of educational attainment, family and employment trajectories. *PLOS ONE*, *13*(4), Article e0195320. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195320

Assor, A., Benita, M., Yitshaki, N., Geifman, Y. et Maree, W. (2020). Sense of authentic inner compass as a moral resource across cultures: possible implications for resisting negative peer-pressure and for parenting. *Journal of Moral Education*, *49*(3), 346-364. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1727423

Banque mondiale. (2018). *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1318-4

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. et Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *145*(9), 855-890. https://doi.org/10.1037/bul0000201

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y. et Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, *92*(1), 46-72. https://doi.org/10.3102/00346543211042426

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Lawrence Erlbaum.

Curran, P. J., West, S. G. et Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, *1*(1), 16-29. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16

Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A. et Waters, N. E. (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in Psychological Science*, *30*(2), 186-192. https://doi.org/10.1177/0963721421993116

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education*, *54*(3), 500-518. https://doi.org/10.7202/1069767ar

Gendron, L., Cimon-Paquet, C., Mageau, G., Serbin, L. A., Stack, D. M. et Véronneau, M.-H. (2026). Validation de l'Échelle de satisfaction envers le parcours scolaire (ESPS). *[Manuscrit soumis pour publication]*.

Gordon, M. S. et Cui, M. (2012). The effect of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood. *Family Relations*, *61*(5), 728-741. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x

Gordon, M. S. et Cui, M. (2015). Positive parenting during adolescence and career success in young adulthood. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(3), 762-771. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9887-y

Gottfried, A. E., Nylund-Gibson, K., Gottfried, A. W., Morovati, D. et Gonzalez, A. M. (2017). Trajectories from academic intrinsic motivation to need for cognition and educational attainment. *The Journal of Educational Research*, *110*(6), 642-652. https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1171199

Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I. et Barrica, J.-M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(2), 111-117. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd edition). The Guilford Press.

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1300-1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Institut de la statistique du Québec. (2025, décembre). *Niveau de scolarité*. Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/education/niveau-scolarite?onglet=ensemble-de-la-population

Kristoffersen, I. (2018). Great expectations: Education and subjective wellbeing. *Journal of Economic Psychology*, *66*, 64-78. https://doi.org/10.1016/j.joep.2018.04.005

Kvasková, L., Hlado, P., Palíšek, P., Šašinka, V., Hirschi, A., Ježek, S. et Macek, P. (2023). A longitudinal study of relationships between vocational graduates' career adaptability, career decision-making self-efficacy, vocational identity clarity, and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, *31*(1), 27-49. https://doi.org/10.1177/10690727221084106

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H.-B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D. et Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(3), 429-442. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429

Li, J., Deng, M., Wang, X. et Tang, Y. (2018). Teachers' and parents' autonomy support and psychological control perceived in junior-high school: Extending the dual-process model of self-determination theory. *Learning and Individual Differences*, *68*, 20-29. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.005

Litalien, D., Morin, A. J. S., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F. et Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 67-82. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.010

Loewe, N., Bagherzadeh, M., Araya-Castillo, L., Thieme, C. et Batista-Foguet, J. M. (2014). Life domain satisfactions as predictors of overall life satisfaction among workers: Evidence from chile. *Social Indicators Research*, *118*(1), 71-86. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0408-6

Lowe, K. et Dotterer, A. M. (2013). Parental monitoring, parental warmth, and minority youths' academic outcomes: Exploring the integrative model of parenting. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(9), 1413-1425. https://doi.org/10.1007/s10964-013-9934-4

Ma, J. et Pender, M. (2023). *Education pays 2023: The benefits of higher education for individuals and society*. College Board. https://research.collegeboard.org/media/pdf/education-pays-2023.pdf

Melby, J. N., Conger, R. D., Fang, S.-A., Wickrama, K. A. S. et Conger, K. J. (2008). Adolescent family experiences and educational attainment during early adulthood. *Developmental Psychology*, *44*(6), 1519-1536. https://doi.org/10.1037/a0013352

Milovanska-Farrington, S. et Farrington, S. (2022). Happiness, domains of life satisfaction, perceptions, and valuation differences across genders. *Acta Psychologica*, *230*, Article 103720. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103720

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Ministère de l'éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf

Morelli, M., Baiocco, R., Cacciamani, S., Chirumbolo, A., Perrucci, V. et Cattelino, E. (2023). Self-efficacy, motivation and academic satisfaction: The moderating role of the number of friends at university. *Psicothema*, *35*(3), 238-247. https://doi.org/10.7334/psicothema2022.254

Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R. et Cattelino, E. (2022). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. *Current Psychology*, *42*(18), 15589-15599. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4

Mortensen, E. L., Okholm, G. T., Flensborg-Madsen, T., Osler, M. et Hegelund, E. R. (2025). A life course perspective on predictors of midlife socioeconomic status. *PLOS ONE*, *20*(9), Article e0330130. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0330130

Nikolaev, B. (2018). Does higher education increase hedonic and eudaimonic happiness? *Journal of Happiness Studies*, *19*(2), 483-504. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9833-y

Raposo, N. G. (2023). Memory distortions: An interdisciplinary framework for cognitive-affective bias. Dans P. Fossa et C. Cortés-Rivera (dir.), *Affectivity and Learning* (p. 517-537). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_27

Rauscher, E. (2016). Passing it on: Parent-to-adult child financial transfers for school and socioeconomic attainment. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, *2*(6), 172-196. https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.6.09

Ricard, N. C. et Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *44-45*, 32-40. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003

Roksa, J. et Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, *60*(4), 415-436. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Schacter, D. L., Greene, C. M. et Murphy, G. (2024). Bias and constructive processes in a self-memory system. *Memory*, *32*(6), 656-665. https://doi.org/10.1080/09658211.2023.2232568

Serbin, L. A., Cooperman, J. M., Peters, P. L., Lehoux, P. M., Stack, D. M. et Schwartzman, A. E. (1998). Intergenerational transfer of psychosocial risk in women with childhood histories of aggression, withdrawal, or aggression and withdrawal. *Developmental Psychology*, *34*(6), 1246-1262. https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.6.1246

Skorikov, V. B. et Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx et V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of Identity Theory and Research* (p. 693-714). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9

Soenens, B., Deci, E. L. et Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. Dans M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little et S. J. Lopez (dir.), *Development of Self-*

Determination Through the Life-Course (p. 171-187). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_13

Thouin, É., Dupéré, V., Denault, A.-S. et Schoon, I. (2023). Beyond college for all: Portrait of rapid and successful school-to-work transitions among vulnerable youth. *Developmental Psychology*, *59*(9), 1573-1586. https://doi.org/10.1037/dev0001536

Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(5), 1161-1176. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. et Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, *53*(1), 159-172. https://doi.org/10.1177/0013164493053001018

Vasalampi, K., Kiuru, N. et Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, *55*, 110-119. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.001

Annexe A

Approbation du comité éthique

UQÀM | CIEREH
Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains

CIEREH renouvellement Legacy

Titre du protocole : **Nontraditional paths toward successful life outcomes for at-risk youth: A prospective, longitudinal, multi-sample approach (Parcours non traditionnels des jeunes à risque vers une vie réussie: une approche prospective, longitudinale et à échantillons multiples; CRSH Savoir) et Predicting psychosocial functioning and resilience from early to late adulthood: A multisample, prospective study of cumulative stress using hair cortisol (Prédiction du fonctionnement psychosocial et de la résilience du début à la fin de l'âge adulte: Une étude prospective à échantillon multiples du stress cumulatif utilisant le cortisol capillaire; CRSH Développement Savoir)**

Numéro(s) de projet : **2021-3303, 4337**	Formulaire : **FCIE-Renouv-LEG-26741**
Identifiant Nagano : **4337 - Nontrad paths**	Date de dépôt initial du formulaire : **2025-09-24**
Chercheur principal (au CER Éval) : **Marie-Hélène Véronneau-McArdle**	Date de dépôt final du formulaire : **2025-09-24**
Date d'approbation du projet par le CER : **2020-10-13**	Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Description de la demande

1. **Veuillez indiquer le titre complet du projet de recherche.**

   Nontraditional paths toward successful life outcomes for at-risk youth: A prospective, longitudinal, multi-sample approach (Parcours non traditionnels des jeunes à risque vers une vie réussie: une approche prospective, longitudinale et à échantillons multiples; CRSH Savoir) et Predicting psychosocial functioning and resilience from early to late adulthood: A multisample, prospective study of cumulative stress using hair cortisol (Prédiction du fonctionnement psychosocial et de la résilience du début à la fin de l'âge adulte: Une étude prospective à échantillon multiples du stress cumulatif utilisant le cortisol capillaire; CRSH Développement Savoir)

11. **L'équipe de recherche inclut-elle des étudiants réalisant un projet de mémoire ou de thèse?**

Oui

Étudiantes, étudiants qui réaliseront leur projet de mémoire, de thèse ou leur recherche postdoctorale dans le cadre de la présente demande

Nom étudiant	Titre du projet	Programme	Établissement
Catherine Cimon-Paquet	Parcours non traditionnels des jeunes à risque vers une vie réussie: une approche prospective, longitudinale et à échantillons mult	Psychologie	UQAM
Laetitia Gendron	Redéfinir la réussite éducative : les antécédents et les retombées de divers parcours éducatifs à l'âge adulte	Doctorat en psychologie (profil scientifique-professionnel)	UQAM
Ghita Rehimini	L'effet modérateur de l'éducation des parents sur la réactivité au stress chez les jeunes adultes	Doctorat profil double	UQAM
Flavie Béland	La satisfaction envers son parcours scolaire à l'âge adulte : Le rôle de la motivation scolaire et du soutien familial	Baccalauréat en psychologie avec thèse de spécialisation	UQAM

Accédez au didacticiel en cliquant ici

Afin d'attester de leur participation à la formation :

☑ Les certificats d'accomplissement de la formation en ligne sur l'ÉPTC2 sont annexés à la demande

☐ Les certificats des étudiantes, étudiants n'ayant pas encore complété la formation seront transmis avant que les étudiants rejoignent officiellement l'équipe de recherche

Les certificats d'accomplissement ÉPTC2

Catherine cimon-paquet eptc-2.pdf

EPTC 2- Laetitia Gendron.pdf

Ghita Rehimini - EPTC.pdf

Flavie Béland - certificat en éthique de la recherche.pdf

12. **Indiquez le contexte de la recherche en présentant brièvement l'état des connaissances sur le sujet et la problématique examinée dans la recherche à venir (150 mots maximum)**

Sans objet (déjà transmis via eReviews en 2020).

Annexe B

Création de l'échelle de motivation scolaire

Une analyse factorielle exploratoire a été effectuée avec les énoncés de la sous-échelle des facteurs facilitants. Les énoncés renvoyant à la motivation scolaire autonome se sont regroupés en un facteur, et les trois énoncés renvoyant au soutien familial se sont regroupés en un autre facteur. Afin d'ajouter plus de nuance à la mesure de motivation scolaire, un énoncé issu de la sous-échelle sur les obstacles scolaires a été renversé, puis sa compatibilité avec les deux autres énoncés de motivation a été vérifiée en calculant l'indice oméga. Puisque l'indice de cohérence interne indique que cet énoncé s'agence bien avec les autres, il a été ajouté à la mesure de motivation scolaire. Une deuxième analyse factorielle exploratoire a ensuite été réalisée en incluant ce nouvel item, et la structure factorielle identifiée initialement a pu être reproduite. Les résultats de la dernière analyse factorielle sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3

Résultats de l'analyse factorielle exploratoire

Énoncé	Coefficient de saturation	
	Facteur 1	Facteur 2
Soutien financier de ma famille[1]	0,542	0,097
Aide ou encouragements de mes parents ou autres adultes de ma famille[1]	0,967	-0,007
Aide ou encouragement de mes frères ou soeurs, cousin·es ou jeunes de ma famille[1]	0,434	-0,061
Ma motivation personnelle à persévérer dans ce que j'entreprends[2]	0,134	0,674
Mon intérêt à apprendre à l'école[2]	-0,006	0,813
Manque d'intérêt pour l'école (renversé)[2]	-0,067	0,673

[1] Ces énoncés font partie de l'échelle de soutien familial

[2] Ces énoncés font partie de l'échelle de motivation scolaire