



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Comprendre l'effet «Gros poisson-petit bassin» lors de la transition du primaire vers des écoles secondaires avec ou sans sélection sur le concept de soi, la motivation, l'engagement, la réussite et les aspirations scolaires des élèves

Chercheure principale

Isabelle Plante, U. du Québec à Montréal

Cochercheurs

Annie Dubeau, Université du Québec à Montréal

Frédéric Guay, Université Laval

Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Commission scolaire des Samares

Commission scolaire de St-Hyacinthe

Collège Esther-Blondin

Collège Champagneur

Académie Antoine-Manseau

Collège Saint-Maurice

École Saint-Joseph de St-Hyacinthe

Établissement gestionnaire de la subvention

U. du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2014-RP-179273

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

TROISIÈME SECTION – LE RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	2
1. Problématique.....	2
2. Principaux objectifs poursuivis et hypothèses.....	3
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX.....	6
Types d'auditoire	6
Signification des conclusions pour les décideurs et les intervenants	6
Retombées immédiates ou prévues des travaux.....	7
Limites et niveau de généralisation des résultats	8
Messages clés à l'attention de l'auditoire	9
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE.....	11
PARTIE D - RÉSULTATS.....	12
Résultats de l'objectif 1.....	12
Résultats de l'objectif 2.....	15
Résultats de l'objectif 3.....	16
Conclusions et pistes de solution	18
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE.....	19
Nouvelles pistes de recherche qui découlent des travaux	19
Principales pistes de solution.....	19
PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	20
ANNEXES.....	22
Annexe 1 - Résultats de l'objectif 1	23
Annexe 2 - Résultats de l'objectif 2	43
Annexe 3 - Résultats de l'objectif 3	49
Annexe 4 – Statistiques descriptives générales de l'échantillon et caractéristiques et propriétés psychométriques du questionnaire	77

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

La sélection des élèves sur la base du rendement scolaire est une pratique de plus en plus répandue au Québec, particulièrement au niveau secondaire, et ce, tant dans le secteur privé que public. Bien que l'on puisse croire que les milieux sélectifs offriront un environnement positif et stimulant aux élèves, les pratiques de sélection sont également susceptibles d'être problématiques pour diverses raisons. D'une part, en regroupant entre eux les élèves les plus performants à l'école, les pratiques de sélection contribuent à réduire la mixité des élèves autant dans les milieux publics sélectifs et privés (PEP) que dans les milieux publics ordinaires (PO). D'autre part, le fait d'être scolarisé dans un environnement sélectif entouré d'élèves performants pourrait amener les élèves à se dévaluer, en se comparant aux autres élèves performants qui les entourent. Ce phénomène, connu sous l'appellation d'effet « Gros poisson – Petit bassin » (GPPB ; Marsh, 1987), révèle qu'à compétence égale, les élèves évoluant dans un milieu scolaire dans lequel ils sont entourés de pairs performants ont un concept de soi scolaire (CSS) et un rendement scolaire plus faibles que les élèves entourés de pairs qui le sont moins (voir par exemple Seaton et al., 2010). Ces résultats, en faveur des milieux non sélectifs, renforcent l'idée selon laquelle la mixité des élèves dans l'ensemble des milieux scolaires devrait être privilégiée, non seulement pour les élèves faibles et moyens des milieux non-sélectifs, mais également pour les élèves performants qui ne profiteraient potentiellement pas de façon optimale des milieux sélectifs tant convoités. En somme, les retombées des pratiques de sélection sur la qualité du cheminement scolaire des élèves demeurent méconnues. Ainsi, plusieurs questions restent en suspens : Quels effets la sélection

des élèves sur la base de leur rendement procure-t-elle sur leur persévérance et leur réussite scolaires ? Certains élèves, en fonction de leurs caractéristiques, profitent-ils davantage des milieux sélectifs ou non sélectifs ? Comment les pratiques sélectives affectent-elles le climat de classe et les comportements problématiques des élèves ?

Afin de mieux comprendre ces enjeux sociaux et scolaires importants, le présent projet a examiné la qualité du cheminement scolaire des élèves au moment de la transition scolaire primaire-secondaire, une période durant laquelle les élèves issus d'un milieu primaire non sélectif choisissent typiquement entre un milieu secondaire public ordinaire (PO) ou un milieu public enrichi ou privé (PEP). Pour bien cerner les retombées des pratiques de sélection sur la persévérance et réussite scolaire des élèves, la présente étude s'est fondée sur un modèle Attentes-Valeur (Eccles et Wigfield, 2002). Selon cette théorie, les indicateurs de persévérance et réussite, incluant l'engagement et le rendement scolaires découlent principalement de la motivation scolaire de l'élève. Cette dernière est tributaire de deux principaux indicateurs motivationnels : les attentes de succès, qui réfèrent au concept de soi scolaire et au sentiment de compétence, ainsi que la valeur attribuée aux apprentissages ou aux tâches scolaires, regroupant l'intérêt, l'utilité et l'importance perçue. L'engagement scolaire, quant à lui, réfère aux comportements mobilisés envers la tâche scolaire proposée et peut être de nature comportementale, cognitive ou affective (Fredricks et al., 2004). Enfin, le rendement se traduit par les notes au bulletin, ce qui offre une valeur écologique accrue (Marsh et al., 2007).

2. Principaux objectifs poursuivis et hypothèses

Le présent projet ciblait les objectifs de recherche et hypothèses suivants :

Objectif 1. Examiner les indicateurs de persévérance et réussite scolaires d'élèves scolarisés dans des groupes plus ou moins performants, issus de milieux PO ou PEP.

Hypothèses : En conformité avec la littérature entourant les effets du « Gros poisson-Petit bassin » (Seaton et al., 2010), il était attendu qu'après avoir contrôlé le rendement préalable des élèves, les élèves scolarisés dans un établissement sélectif (dans lequel la moyenne du groupe est élevée) rapporteraient un concept de soi scolaire plus faible que ceux scolarisés dans une école non sélective, dans laquelle la moyenne des élèves serait présumément plus faible. Il était également attendu que les effets du «Gros poisson-Petit bassin» se répercuteraient sur la motivation, l'engagement, le rendement et les aspirations scolaires des élèves.

Objectif 2. Examiner le rôle des buts d'accomplissement scolaires des élèves et de la classe dans les effets de sélection sur les indicateurs ciblés.

Hypothèses : Puisque les écoles sélectives admettent les élèves sur la base de leur rendement, il était attendu que ces milieux procureraient davantage une structure de buts de performance-approche que les milieux non sélectifs. De plus, en conformité avec les écrits entourant les buts d'accomplissement scolaires (Murayama et Elliot, 2009) et les modèles d'adéquation environnement-individu (Kristof-Brown et Guay, 2011), il était prévu que cette structure de buts de performance-approche conviendrait mieux aux élèves entretenant personnellement des buts de performance-approche. Quant aux milieux non sélectifs, nous prévoyions qu'ils procureraient davantage une structure de buts de maîtrise que les milieux sélectifs, ce qui allait probablement mieux convenir aux élèves qui entretiennent des buts personnels de maîtrise.

Objectif 3. Comparer les milieux PO ou PEP sur la base des comportements intériorisés et extériorisés des élèves et du climat de classe.

Hypothèse: Puisqu'il s'agissait d'un objectif exploratoire, aucune hypothèse de recherche n'a été formulée. Cet objectif avait pour but de documenter les particularités qui qualifient les milieux PO et PEP.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Types d'auditoire

Les résultats qui émanent du présent projet de recherche sont susceptibles d'intéresser tant les décideurs que les directions d'école, les différents intervenants qui y œuvrent, enseignants, professionnels et spécialistes, de même que les parents d'élèves. Les décideurs seront particulièrement intéressés aux conclusions en lien avec les effets du type de milieu, pour ainsi mieux contraster les milieux publics ordinaires (PO) des milieux publics enrichis ou privés (PEP). Les directions d'écoles pourront également s'intéresser aux effets des programmes sélectifs ou non afin de d'adapter leurs pratiques d'admission et leur offre de programmes aux besoins et réalités des élèves. De plus, les enseignants pourront être intéressés par les résultats concernant les structures de buts d'accomplissement de la classe (buts de maîtrise ou de performance) et leurs effets sur les attitudes des élèves. Finalement, les parents d'élèves seront intéressés de connaître les effets des différents types de milieux et de groupes, pour ainsi mieux guider leur enfant dans le choix d'une école secondaire qui réponde mieux aux besoins de leur enfant.

Signification des conclusions pour les décideurs et les intervenants

Dans l'ensemble, les résultats réaffirment les difficultés liées au passage du primaire au secondaire. En effet, au courant de la première secondaire, les comportements problématiques augmentent (intériorisés, extériorisés, TDAH et intimidation), l'adhésion à des buts d'accomplissement et la perception du support positif offert par l'enseignant diminuent, alors que la perception des comportements coercitifs des

enseignants augmente, et ce, peu importe le type de groupe (PO ou PEP) ou le genre des élèves. Ainsi, davantage de travail en prévention serait souhaitable pour favoriser une transition harmonieuse entre le primaire et le secondaire. De plus, les effets négatifs de cette transition primaire-secondaire semblent accrus en mathématiques, dans les milieux PO et en français dans les milieux PEP, en particulier chez les garçons. Parallèlement, les groupes PO accueillent davantage d'élèves avec des comportements extériorisés, suggérant que des stratégies pour limiter l'apparition de ces problèmes comportementaux gagneraient à être mises en œuvre dans ces milieux.

Nos résultats montrent que les élèves des groupes PO affichent des profils relativement similaires à ceux des groupes PEP en ce qui a trait à la motivation et l'engagement, mais manifestent davantage de comportements extériorisés. En contrepartie, ils rapportent des profils motivationnels et d'engagement plus positifs que ceux des groupes PEP en français. Ainsi, en dépit des coûts importants associés à la fréquentation des écoles privées, nos résultats ne soutiennent pas la présumée valeur ajoutée des groupes PEP.

Nos conclusions suggèrent également que davantage d'efforts devraient être mis en œuvre afin de favoriser la motivation et la réussite scolaire des garçons en français, une matière dans laquelle les filles sont non seulement plus motivées et engagées mais également dans laquelle elles réussissent mieux.

Retombées immédiates ou prévues des travaux

Les conclusions de la présente étude sont susceptibles d'avoir retombées sociales et éducatives importantes, en soulignant que les élèves scolarisés dans les groupes les

plus performants développent un profil motivationnel plus positif que ceux qui sont scolarisés dans des milieux moins performants. Il faut cependant noter que ces résultats se transfèrent autant dans les milieux PO que PEP. Ces données suggèrent que les pairs proximaux avec qui les élèves sont scolarisés ont une influence importante sur leurs attitudes, comportements et réussite à l'école. Cette influence peut en outre être positive – en propulsant l'élève dans une spirale vertueuse – ou négative – en l'attirant plutôt vers une spirale vicieuse. Ceci souligne la nécessité de s'attarder non seulement aux élèves sur le plan individuel, mais également de cibler des interventions contextuelles et globales pour agir sur le cercle de pairs entourant les élèves.

Les résultats de notre étude montrent également des diminutions importantes dans la motivation, les attitudes et les comportements scolaires des élèves durant le passage du primaire au secondaire, des constats qui se généralisent autant aux milieux PO que PE et aux élèves des deux genres. Considérant l'importance de l'obtention du diplôme secondaire comme prédicteur d'une intégration sociale et citoyenne réussies, favoriser une entrée au secondaire harmonieuse apparaît primordial pour que les élèves demeurent engagés jusqu'à la fin de leur parcours.

Limites et niveau de généralisation des résultats

À notre avis, deux limites réduisent le potentiel de généralisabilité des résultats. Dans un premier temps, puisque l'étude a été réalisée en région périphérique de Montréal, les conclusions ne reflètent pas la réalité montréalaise quant au marché des écoles secondaires qui y est offert. Dans un deuxième temps, les régions ciblées étant très homogènes sur le plan ethnique, la transférabilité des résultats aux élèves issus de minorités ethniques demeure à être confirmée dans des études futures.

Messages clés à l'attention de l'auditoire

Décideurs et dirigeants politiques : Les milieux PO et PEP ont chacun leurs avantages et limites : les PO semblent favoriser des attitudes positives en français alors que les PEP valorisent davantage les mathématiques. La supposée valeur ajoutée des PEP ne peut donc pas supportée par les résultats de la présente étude.

Directions d'école : Les milieux PO et PEP ont chacun leurs avantages et limites : les PO favorisent des attitudes positives en français alors que les PEP valorisent davantage les mathématiques. Les pratiques orientées vers la maîtrise, le dépassement de soi et l'apprentissage, favorisent davantage la réussite scolaire que les pratiques orientées vers la performance qui suscitent la compétition entre les élèves. Les garçons sont plus motivés que les filles en mathématiques mais leur rendement est similaire à celui de leurs consœurs. Les filles, quant à elles, sont plus motivées, plus engagées et performant mieux en français que les garçons.

Enseignants : Les pratiques enseignantes (ex : soutien à la réussite, coercition, structure de buts d'accomplissement) affectent la motivation et la réussite des élèves, positivement ou négativement. Les pratiques qui valorisent des buts de maîtrise, orientées vers le dépassement de soi et l'apprentissage, favorisent davantage la réussite scolaire que celles qui sont orientées vers la performance et qui suscitent la compétition entre les élèves. Les garçons sont plus motivés que les filles en mathématiques mais leur rendement est similaire à celui de leurs consœurs. Les filles, quant à elles, sont plus motivées, plus engagées et performant mieux que les garçons en français. Les filles se sentent davantage encouragées par les enseignants en français, mais pas en mathématiques, alors que les garçons rapportent percevoir davantage de comportements coercitifs en français, mais aussi en mathématiques.

Parents : Les milieux PO et PEP ont chacun leurs avantages et limites : les PO favorisent des attitudes positives en français alors que les PEP valorisent davantage les mathématiques. De plus, la transition scolaire est une étape difficile pour tous les élèves, peu importe le milieu choisi ou le genre de l'élève.

Principales pistes de solution

Décideurs et dirigeants politiques : 1- Soutenir la motivation et la réussite scolaires des élèves durant la transition du primaire au secondaire. 2- Soutenir les enseignants afin qu'ils mettent en œuvre des pratiques pédagogiques de soutien positif à l'apprentissage. 3- Mobiliser des ressources pour favoriser la motivation et réussite scolaires des garçons en français et la motivation des filles en mathématiques.

Directions d'école : 1- Soutenir les enseignants afin qu'ils mettent en œuvre des pratiques pédagogiques de soutien positif à l'apprentissage. 2- Soutenir les élèves dans la transition primaire-secondaire. 3- Mettre en œuvre des stratégies spécifiques pour mieux soutenir la motivation et la réussite des garçons en français et la motivation des filles en mathématiques.

Enseignants : 1- Favoriser des structures de buts de maîtrise en classe et offrir un support positif en limitant les comportements coercitifs; 2- Encourager les garçons en français et les filles en mathématiques; 3- Soutenir les élèves dans la transition primaire-secondaire 4- Prévoir, dans les milieux PO, un système pour la gestion des comportements extériorisés.

Parents : 1- Encourager les enfants à adopter des buts de maîtrise plutôt que de performance; 2- Prévoir un encadrement soutenu pendant la transition primaire-secondaire; 3- Encourager les garçons en français et les filles en mathématiques.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE (maximum 1 page)

Afin de répondre aux objectifs ciblés, un suivi longitudinal de deux ans a été réalisé, pour suivre des élèves durant leur transition du primaire vers une école secondaire publique ordinaire (PO) ou une école secondaire publique enrichie ou privée (PEP). Ce devis prévoyait trois temps de mesure, soit en 6^{ième} année du primaire (fin d'année) et en 1^{ère} secondaire (en début et en fin d'année), durant lesquels les élèves ont rempli un questionnaire incluant différentes mesures des indicateurs de persévérance et réussite scolaires ciblés soit : la motivation (attentes de succès et valeur), l'engagement scolaire, la perception du climat de classe, les buts d'accomplissement scolaires et des troubles de comportements, en plus de certaines variables nominatives comme le sexe. Le détail des valeurs psychométriques des instruments est présenté à l'annexe 4. Le rendement scolaire, le type d'école (PO ou PEP), ainsi que la composition des groupes ont été fournis par les écoles.

Un échantillon de 577 élèves de 6^e année du primaire issus de milieux variés ont été recrutés, ce qui représentait un taux de participation de 95% des élèves sollicités. Parmi ceux-ci, 82% a été retrouvé au secondaire, pour participer à l'étude durant la première année du secondaire. Le détail de l'échantillon est présenté à l'annexe 4.

Afin d'examiner les indicateurs de persévérance et réussite scolaires d'élèves scolarisés dans des groupes plus ou moins performants, issus de milieux PO ou PEP, des analyses multiniveaux ont été réalisées. L'examen du rôle des buts d'accomplissement scolaires des élèves et de la classe dans les effets de sélection sur les indicateurs ciblés a été réalisé au moyen d'analyses de pistes. Enfin, des MANOVAs ont permis de comparer les milieux PO ou PEP sur la base des comportements intériorisés et extériorisés des élèves et du climat de classe.

PARTIE D - RÉSULTATS (maximum 7 pages)

Résultats de l'objectif 1 (*voir annexe 1 pour tous les détails*) – Les résultats des analyses multiniveaux ont révélé plusieurs effets significatifs. Chacun des modèles incluait 1- le type d'école secondaire (PO/PEP), 2- le genre de l'élève et 3- la force moyenne du groupe (FMG), de même que des interactions entre la FMG et le type de groupe au secondaire, ainsi qu'entre la FMG et le genre. Pour s'assurer que les effets observés surpassaient les habiletés initiales des élèves, le rendement issu du bulletin à la fin de la 6^e année et au premier bulletin de secondaire 1 a été inclus comme variables de contrôle.

Les effets du genre ont été observés pour les attentes de succès en mathématique, indiquant que les garçons se sentent significativement plus compétents au début et à la fin du secondaire 1. La FMG prédit quant à elle positivement la valeur attribuée aux mathématiques à la fin du secondaire 1. Les attentes de succès au début et à la fin du secondaire 1 et le rendement à la fin du secondaire 1 suggèrent que plus les élèves sont entourés de pairs performants, plus ils sont motivés et réussissent bien en mathématiques en secondaire 1. Deux interactions significatives entre la FMG et le type de groupe ont été observées. La première révèle que pour les classes issues des PEP, la FMG est positivement associée à la valeur attribuée aux mathématiques au début du secondaire 1. Enfin, pour les élèves du PO, une FMG élevée prédit un rendement plus élevé en mathématiques à la fin du secondaire 1. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que le fait d'être scolarisé dans un groupe de pairs performants favorise la motivation scolaire et le rendement en mathématiques.

En ce qui a trait à l'engagement des élèves, des différences selon le genre ont montré que les garçons rapportent davantage d'engagement affectif en mathématiques au

début et à la fin du secondaire 1, mais que les filles rapportent être plus engagées sur le plan comportemental. La FMG en début de secondaire 1 prédit positivement l'engagement comportemental en début et en fin d'année scolaire, ainsi que l'engagement cognitif en fin d'année scolaire. De plus, des interactions entre la FMG et le type de classe ont montré que pour les classes PEP, la FMG prédit positivement l'engagement comportemental et affectif en début d'année scolaire ainsi que l'engagement affectif en fin d'année scolaire. Enfin, chez les garçons de tous les types de groupe, la FMG est associée à un meilleur engagement affectif à la fin de l'année scolaire. À nouveau, ces résultats soulignent l'apport positif de la scolarisation auprès de pairs performants sur l'engagement scolaire en mathématiques. Notons également qu'aucun effet du milieu scolaire n'a été observé, ce qui souligne que fréquenter un milieu PO ou PEP n'a pas d'influence significative sur la motivation et le rendement, ni l'engagement en mathématiques.

En français, les résultats révèlent que dans l'ensemble, les élèves issus de groupes PEP attribuent moins de valeur au français en secondaire 1 que ceux des groupes PO. En contrepartie, les élèves des groupes PEP obtiennent un rendement plus élevé en français à la fin de leur secondaire 1. La FMG en français prédit positivement les attentes de succès en début et en fin d'année scolaire, la valeur attribuée au français à la fin de l'année scolaire et le rendement en français au début de l'année scolaire. Des effets interaction entre la FMG et le type de groupe indiquent quant à eux que pour les élèves scolarisés dans les groupes PEP, la FMG prédit positivement la valeur accordée au français. À l'inverse, pour les élèves des groupes PO, la FMG prédit positivement le sentiment de compétence et le rendement scolaire. Par ailleurs, les élèves issus de milieux PO sont plus engagés sur le plan comportemental et affectif,

autant au début qu'en fin de secondaire 1, en français. Les filles rapportent systématiquement être plus engagées que les garçons sur le plan comportemental, affectif et cognitif, autant en début qu'en fin de secondaire 1. Le fait d'être scolarisé dans un groupe fort prédit positivement l'engagement comportemental en fin d'année, l'engagement cognitif en début et en fin d'année, de même que l'engagement affectif en fin d'année scolaire. Des effets d'interaction entre la FMG et le type de groupe révèlent que pour les élèves issus des groupes PO, la FMG prédit positivement l'engagement cognitif en français à la fin du secondaire 1. En contrepartie, pour les élèves issus des groupes PEP, une FMG élevée est associée à un meilleur engagement affectif en début et en fin d'année scolaire. Des interactions entre la FMG et le genre montrent que, chez les filles, peu importe le type de groupe, la force moyenne des élèves constitue un prédicteur positif de l'engagement comportemental et affectif à la fin de l'année scolaire.

À nouveau, ces résultats montrent que les élèves scolarisés auprès de pairs performants sont plus engagés et plus motivés en français, et obtiennent un meilleur rendement au début de leur secondaire 1. Ces résultats montrent aussi que les élèves issus de groupes PO rapportent généralement une meilleure motivation et un engagement plus élevé que ceux des groupes PEP en français, malgré que ces derniers réussissent mieux en français. Finalement, les filles sont systématiquement plus engagées, plus motivées et réussissent mieux que les garçons en français.

Enfin, les résultats montrent que les garçons présentent un CCS plus élevé que les filles en début et fin de secondaire 1. De plus, la FMG en français prédit négativement le CSS en début de secondaire 1. Les résultats suggèrent donc que le fait d'être

scolarisés auprès de pairs plus performants que soi mine le concept de soi scolaire des élèves, tout en favorisant des comportements et attitudes scolaires positives.

Résultats de l'objectif 2 (voir annexe 2 pour tous les détails) - En réponse à l'objectif 2, des modèles de pistes ont été évalués séparément pour les variables en mathématiques et en français. Ces modèles visaient à examiner si la structure des buts d'accomplissement perçue en classe, en début de secondaire 1, prédisait l'adoption de buts d'accomplissement scolaires personnels concordants en fin d'année scolaire, qui à leur tour prédisaient le rendement scolaire en fin d'année scolaire. Ces modèles entendaient également examiner l'hypothèse selon laquelle les liens entre les buts personnels des élèves et le rendement seraient modérés selon la FMG.

En mathématiques, les résultats ont montré qu'une structure de buts de maîtrise prédisait positivement l'adoption de buts personnels de maîtrise, mais aussi de performance. De plus, une structure de buts de performance-évitement en classe est associée à des buts de performance-approche et évitement plus élevés chez les élèves. Seuls les buts de maîtrise-évitement prédisent positivement le rendement scolaire en mathématiques à la fin de l'année, un lien qui est modéré selon la FMG. Ainsi, le lien positif indirect entre la structure des buts de maîtrise et le rendement scolaire en fin d'année, médié par l'adoption de buts de maîtrise-évitement par l'élève, est accru dans les groupes dont la FMG est élevée. Ces résultats soulignent l'importance des buts de maîtrise pour le rendement, qui émanent notamment d'une structure de classe orientée vers les buts de maîtrise, des effets qui sont accrus dans les groupes constitués d'élèves forts.

En français, une structure de classe orientée vers les buts de maîtrise prédit l'adoption de buts de maîtrise (approche et évitement). La perception d'une structure de classe

orientée vers la performance-approche prédit l'adoption de buts de performance-approche, alors que les classes orientées vers les buts de performance-évitement prédisent l'adoption de buts personnels de performance-évitement. À nouveau, seuls les buts de maîtrise-évitement prédisent le rendement scolaire en fin de secondaire 1, des résultats qui soulignent encore l'apport positif des buts de maîtrise sur le rendement. Enfin, bien que les buts de performance-évitement ne soient pas significativement associés au rendement des élèves, la FMG modère ce lien : chez les élèves issus de groupes faibles, le lien négatif entre les buts de performance-évitement et le rendement est accru alors que ce lien est négligeable chez les élèves issus de groupes forts. À nouveau, ces résultats soulignent l'effet protecteur de la scolarisation entourés de pairs performants en milieu scolaire. À noter que ces résultats sont généralement similaires pour les garçons et les filles.

Résultats de l'objectif 3(*voir annexe 3 pour tous les détails*) – Afin d'évaluer les effets du genre, du type de groupe scolaire (PO, PEP) et du temps (début, fin de la 1^{re} année secondaire), quatre MANOVAS ont été effectuées pour prédire respectivement 1- les problèmes de comportements autorapportés et les perceptions du climat de classe 2- les buts scolaires 3- le support et 4- les comportements de l'enseignant.

Problèmes de comportement autorapportés. On constate une augmentation significative des problèmes de comportements extériorisés et des comportements d'hyperactivité/inattention rapportés par les élèves entre le début et la fin de la 1^{re} secondaire. De plus, les comportements d'hyperactivité/d'inattention et les problèmes de comportements extériorisés sont plus souvent rapportés par les garçons. Les filles rapportent toutefois plus de problèmes de comportements intériorisés, et ceux-ci

augmentent significativement en cours d'année. Les élèves étudiant au PO rapportent plus de problèmes de comportements extériorisés que ceux issus du PEP.

Buts scolaires. En français et en mathématiques, les garçons perçoivent plus de buts de performance-approche et de performance-évitement que les filles, alors que celles-ci perçoivent plus de buts de maîtrise. On constate par ailleurs une diminution de tous les buts scolaires perçus par les élèves au cours de la 1^{re} année du secondaire. Il semble ainsi que les élèves sont moins stimulés par leurs cours de français et de mathématiques à la fin de l'année.

Support perçu dans le type de groupe scolaire. On constate une diminution de la perception de l'ensemble des formes de support pendant la 1^{re} année du secondaire. Autant en français qu'en mathématiques, les élèves perçoivent moins de support académique, de support émotionnel, de promotion du respect et des interactions entre élèves, de la part de leur enseignant, à la fin de l'année scolaire. Par ailleurs, les filles perçoivent, en français et en mathématiques, significativement plus de tous les types de support que les garçons, même si le pourcentage de variance expliquée pour le support émotionnel en mathématiques est minime. Finalement, en français, les élèves du PO rapportent davantage de soutien émotionnel que ceux issus du PEP.

Comportement des enseignants. Les élèves au PEP ont rapporté plus de comportements positifs de leur enseignant en mathématiques, tandis que les élèves au PO perçoivent plus de comportements coercitifs chez celui-ci. On constate également une différence de genre dans la perception des élèves : les garçons perçoivent plus de comportements coercitifs que les filles chez leurs enseignants de français et de mathématiques. De plus, les garçons au PEP rapportent percevoir moins de comportements positifs de leur enseignant en français que les filles au PEP et que

l'ensemble des élèves au PO. Enfin, les élèves rapportent, en fin d'année, une diminution des comportements positifs et une augmentation marquée des comportements coercitifs des enseignants. Cette transformation dans les perceptions des comportements des enseignants de français est davantage présente chez les élèves au PEP et chez les garçons.

Conclusions et pistes de solution

Dans l'ensemble, les résultats révèlent très peu d'effets perniciox des milieux sélectifs ou privés. En effet, hormis le CSS, qui est moins élevé chez les élèves scolarisés en milieu performant, la FMG prédit positivement une panoplie d'indicateurs scolaires en mathématiques et en français. Ces données suggèrent un effet de contagion scolaire – positif ou négatif – qui influencerait la motivation et la réussite des élèves en classe. En dépit d'un rendement antérieur similaire, les élèves entourés de pairs performants, peu importe leur genre et le type de groupe (PO vs PEP), seraient nivelés par le haut, alors que ceux scolarisés dans des groupes plus faibles seraient tirés par le bas, se traduisant par des indicateurs scolaires reflétant la force des pairs. Ainsi, intervenir non seulement sur les élèves eux-mêmes, mais également sur leurs groupes de pairs pourrait favoriser la motivation et réussite scolaires.

Principales contributions des travaux pour l'avancement des connaissances

Ces résultats apportent un éclairage nouveau sur les distinctions à faire entre la FMG et le type de groupe puisque les écoles PEP ne sont pas nécessairement constituées d'élèves plus performants. Ces conclusions mettent en lumière des résultats différenciés selon les matières : les PO semblent avantager les élèves en français alors que les PEP valoriseraient davantage les mathématiques.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE (maximum 1 page)**Nouvelles pistes de recherche qui découlent des travaux**

À l'issu de résultats qui montre que les PO et les PEP ont chacun des avantages, si bien qu'il serait difficile de départager des milieux favorables, comment expliquer que trois fois plus d'élèves issus des PEP que des PO fréquentent l'université (Kamanzi, 2019) ? Des études subséquentes pour suivre les élèves sur une plus longue période de temps pourraient permettre de mieux voir l'ensemble des fluctuations à travers le parcours du secondaire, jusqu'au choix de poursuivre des études universitaires ou autre programme qualifiant. Les conclusions suscitent également des questionnements quant aux caractéristiques des pairs performants qui, apparemment, affectent la qualité du parcours scolaire en première secondaire.

Principales pistes de solution

Réaliser des études longitudinales incluant des élèves provenant de la région de Montréal, une région urbaine dans laquelle on retrouve non seulement une plus grande proportion d'élèves issus de minorités ethniques, mais aussi une plus grande offre d'écoles et de programmes au secondaire, serait une avenue pertinente pour les études ultérieures dans le domaine. Parallèlement, des études en région plus éloignée, où l'offre d'écoles secondaires est restreinte, permettrait de contraster les résultats pour vérifier dans quelle mesure cette « captivité » scolaire influence la FMG et éventuellement leur motivation et réussite scolaires des élèves.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Fredricks, J., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059

Kamanzi, P. C. (2019). School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education. *Social Inclusion*, 7(1), 18-27.

Kristof-Brown, A. & Guay, R. P. (2011). Person–environment fit. APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization. *APA Handbooks in Psychology.*, (pp. 3-50). Washington, DC, US: American Psychological Association!

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., & Köller, O., (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631 –669.

Murayama, K. et Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432–447. doi:10.1037/a0014221.

Seaton, M., Marsh, H. W. et Craven, R. G. (2010). Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation - two sides of the same coin. *American Educational Research Journal*, 47, 390-433.

ANNEXES

Annexe 1 - Résultats de l'objectif 1

Objectif 1 - Annexe

Concept de soi scolaire

Tableau 1.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant le concept de soi scolaire

	Début d'année		Fin d'année	
	β	ES	β	ES
Rendement de français au début de la 1 ^{re} secondaire	.32***	.04	.33***	.04
Rendement de français en 6 ^e année du primaire	.08	.04	.11*	.05
Rendement de mathématiques au début de la 1 ^{re} secondaire	.35***	.04	.28***	.05
Rendement de mathématiques en 6 ^e année du primaire	.09*	.04	.10	.05
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	.05	.05	.04	.08
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	.18**	.06	.12*	.06
FMG en français	-.08	.04	.02	.06
FMG en mathématiques	-.01	.04	-.01	.06
FMG en français * type de groupe	.02	.06	.01	.09
FMG en français * genre	-.01	.06	-.07	.05
FMG en mathématiques * type de groupe	.08	.06	-.06	.09
FMG en mathématiques * genre	-.02	.06	-.01	.06

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Mathématiques

Tableau 1.2.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant le rendement en mathématiques

	Début d'année		Fin d'année	
	β	ES	β	ES
Rendement de mathématiques au début de la 1 ^{re} secondaire			.45***	.05
Rendement de mathématiques en 6 ^e année du primaire	.68***	.08	.38***	.04
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	.06	.09	-.04	.07
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	-.07	.06	-.06	.05
FMG en mathématiques	.06	.07	.10*	.05
FMG en mathématiques * type de groupe	-.03	.09	-.13†	.07
FMG en mathématiques * genre	-.04	.06	-.019	.05

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.2.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur le rendement en mathématiques

	Fin d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.10	.05	.027
Filles PEP	-.03	.07	.666
Garçons PO	.08	.04	.020
Garçons PEP	-.05	.07	.489

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; sig = valeur de *p* (bilatéral)

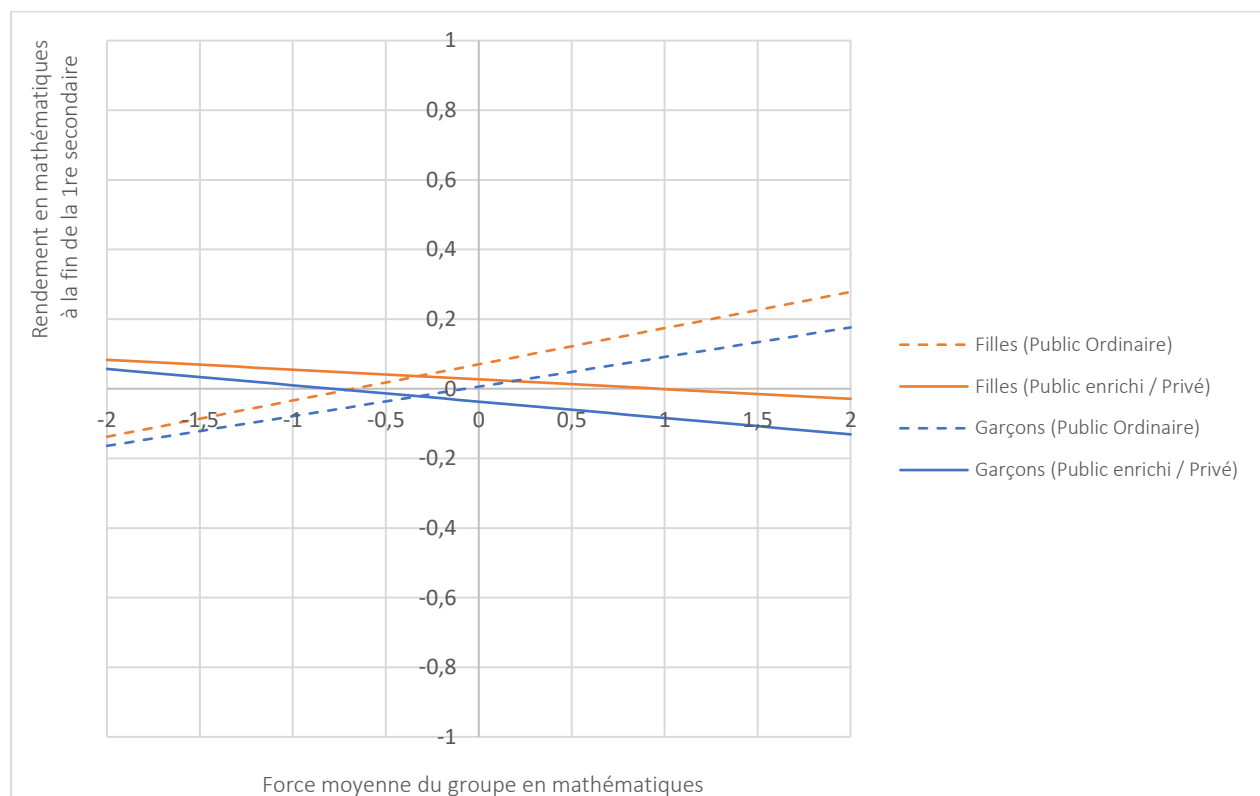
Figure 1.2.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur la valeur accordée aux mathématiques à la fin de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 1.3.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant la valeur accordée aux mathématiques

	Début d'année		Fin d'année	
	β	<i>ES</i>	β	<i>ES</i>
Rendement de mathématiques au début de la 1 ^{re} secondaire	.12*	.05	.20***	.05
Rendement de mathématiques en 6 ^e année du primaire	.03	.05	-.02	.05
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	-.10	.09	.09	.11
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	.07	.08	.05	.08
FMG en mathématiques	.11	.08	.15*	.07
FMG en mathématiques * type de groupe	.22*	.09	.07	.10
FMG en mathématiques * genre	.05	.07	.02	.07

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.3.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur la valeur accordée aux mathématiques

	Début d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.11	.08	.168
Filles PEP	.33	.08	< .001
Garçons PO	.17	.07	.020
Garçons PEP	.38	.07	< .001

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; sig = valeur de p (bilatéral)

Figure 1.3.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur la valeur accordée aux mathématiques à la fin de la 1^{re} année du secondaire

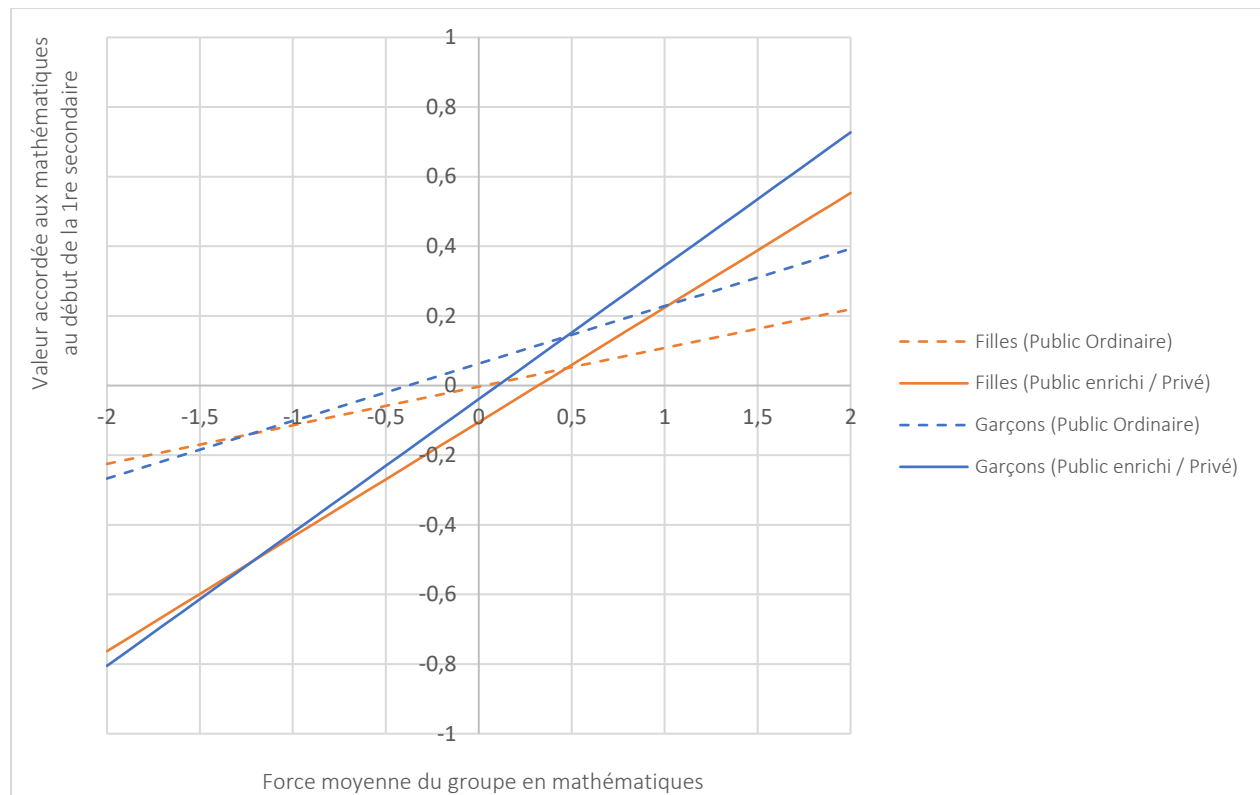


Tableau 1.4. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant les attentes de succès en mathématiques

	Début d'année		Fin d'année	
	β	ES	β	ES
Rendement de mathématiques au début de la 1 ^{re} secondaire	.25***	.05	.25***	.05
Rendement de mathématiques en 6 ^e année du primaire	.12*	.05	.15**	.06
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	-.02	.09	.11	.10
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	.48***	.06	.47***	.06
FMG en mathématiques	.12*	.05	.10*	.05
FMG en mathématiques * type de groupe	.01	.09	.09	.10
FMG en mathématiques * genre	-.04	.05	-.04	.05

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.5.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant l'engagement comportemental en mathématiques

	Début d'année		Fin d'année	
	β	<i>ES</i>	β	<i>ES</i>
Rendement de mathématiques au début de la 1 ^{re} secondaire	.18***	.04	.22***	.05
Rendement de mathématiques en 6 ^e année du primaire	.06	.05	-.03	.04
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	-.04	.06	.12	.10
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	-.19**	.06	.20***	.06
FMG en mathématiques	.10*	.04	.09	.05
FMG en mathématiques * type de groupe	.14**	.05	.07	.10
FMG en mathématiques * genre	.03	.05	.08	.06

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.5.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement comportement en mathématiques

	Début d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.10	.04	.024
Filles PEP	.24	.05	< .001
Garçons PO	.12	.05	.008
Garçons PEP	.26	.05	< .001

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; sig = valeur de p (bilatéral)

Figure 1.5.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement comportement en mathématiques à la fin de la 1^{re} année du secondaire

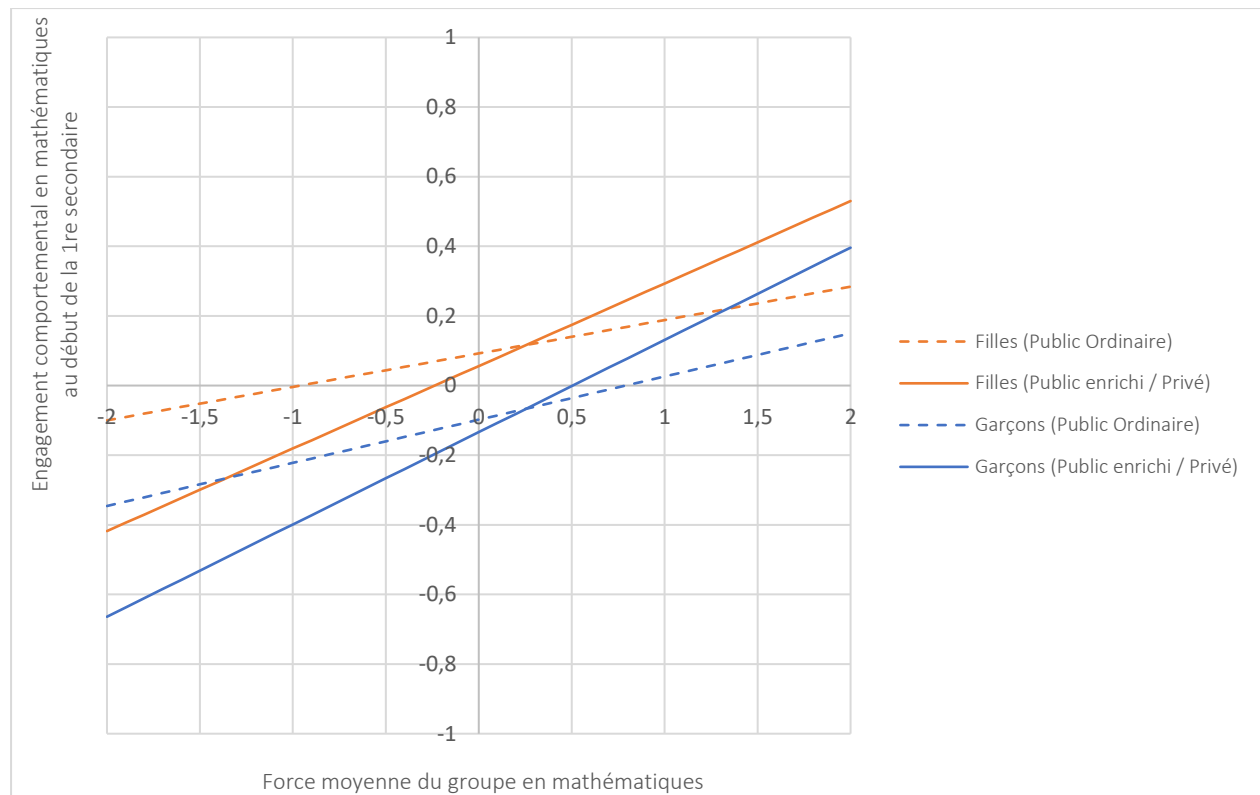


Tableau 1.6. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant l'engagement cognitif en mathématiques

	Début d'année		Fin d'année	
	β	ES	β	ES
Rendement de mathématiques au début de la 1 ^{re} secondaire	.13**	.04	.16***	.05
Rendement de mathématiques en 6 ^e année du primaire	.11*	.05	.07	.04
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	.02	.09	.12	.11
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	-.10	.07	-.04	.06
FMG en mathématiques	.07	.07	.13	.07
FMG en mathématiques * type de groupe	.12	.09	.05	.11
FMG en mathématiques * genre	-.01	.07	-.04	.06

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.7.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant l'engagement affectif en mathématiques

	Début d'année		Fin d'année	
	β	<i>ES</i>	β	<i>ES</i>
Rendement de mathématiques au début de la 1 ^{re} secondaire	.06	.04	.11*	.05
Rendement de mathématiques en 6 ^e année du primaire	.03	.05	-.04	.04
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	-.03	.11	.04	.12
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	.23**	.08	.13	.07
FMG en mathématiques	.10	.08	.07	.07
FMG en mathématiques * type de groupe	.23*	.10	.21	.12
FMG en mathématiques * genre	.04	.07	.13	.08

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.7.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement affectif en mathématiques

	Début d'année			Fin d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.10	.08	.189	.07	.07	.335
Filles PEP	.32	.09	< .001	.27	.09	.003
Garçons PO	.14	.06	.025	.20	.10	.045
Garçons PEP	.37	.10	< .001	.40	.10	< .001

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; *sig* = valeur de p (bilatéral)

Figure 1.7.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement affectif en mathématiques au début de la 1^{re} année du secondaire

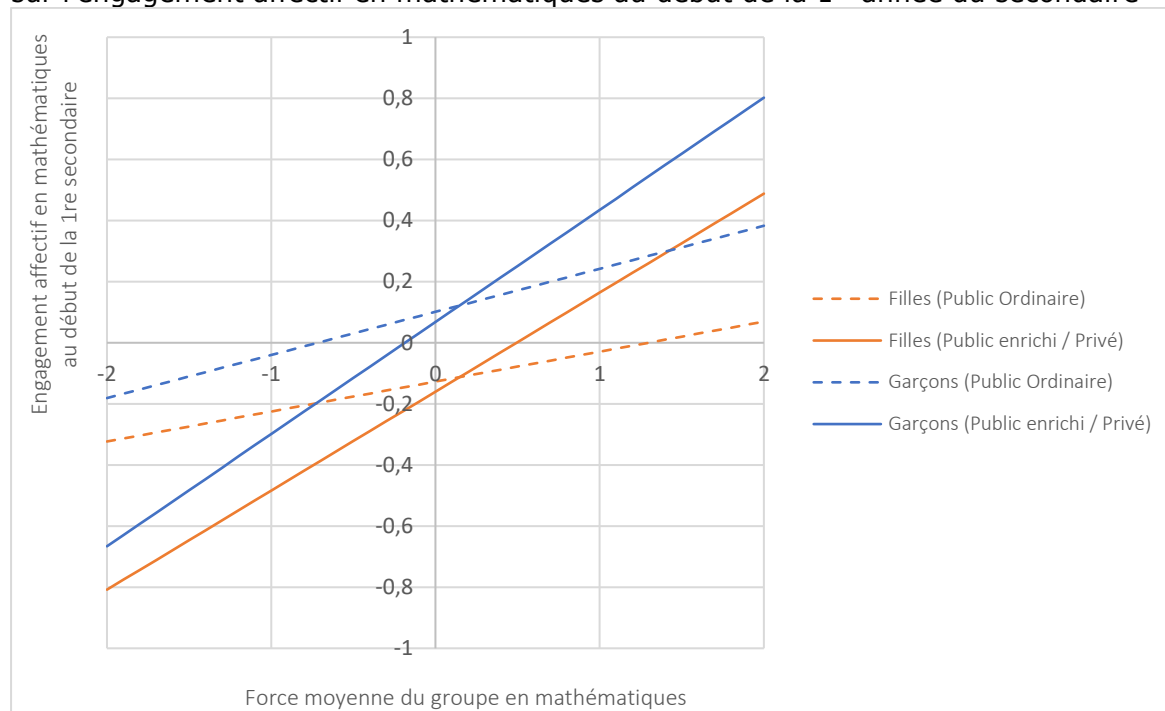
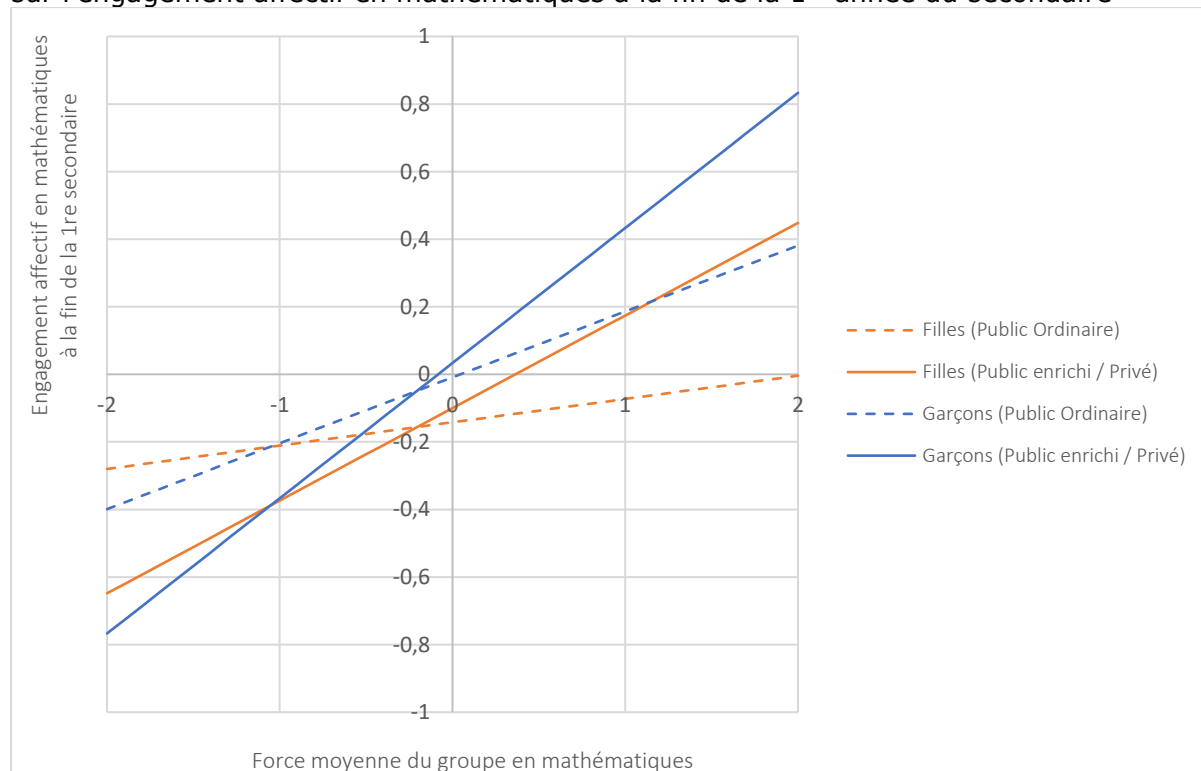


Figure 1.7.2. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement affectif en mathématiques à la fin de la 1^{re} année du secondaire



Français

Tableau 1.8.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant le rendement en français

	Début d'année		Fin d'année	
	β	<i>ES</i>	β	<i>ES</i>
Rendement de français au début de la 1 ^{re} secondaire			.56***	.03
Rendement de français en 6 ^e année du primaire	.63***	.05	.25***	.03
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	.04	.11	.16*	.08
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	-.05	.05	-.10*	.04
FMG en français	.17	.10	.04	.06
FMG en français * type de groupe	-.22	.12	.02	.08
FMG en français * genre	-.02	.05	.04	.05

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.8.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur le rendement en français

	Début d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.17	.10	.083
Filles PEP	-.05	.10	.618
Garçons PO	.15	.08	.053
Garçons PEP	-.07	.09	.493

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; sig = valeur de p (bilatéral)

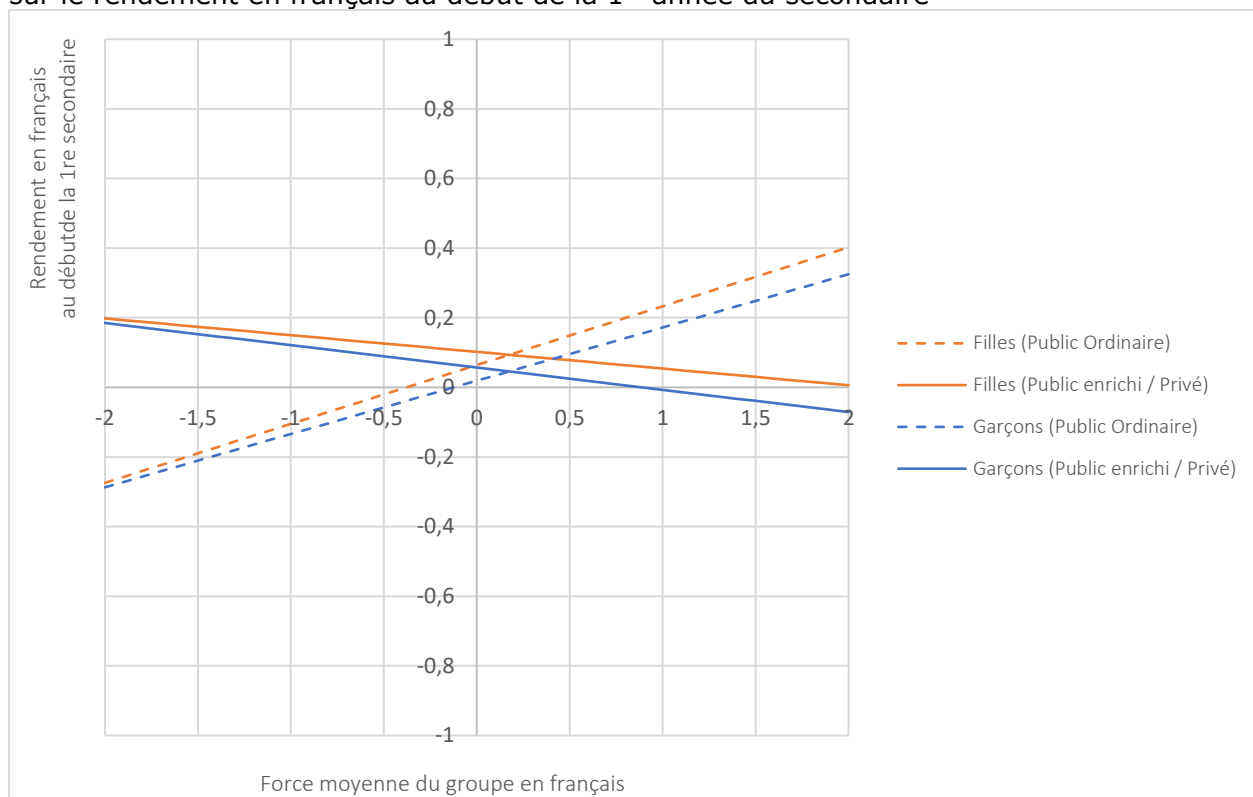
Figure 1.8.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur le rendement en français au début de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 1.9.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant la valeur accordée au français

	Début d'année		Fin d'année	
	β	ES	β	ES
Rendement de français au début de la 1 ^{re} secondaire	.08*	.04	.09*	.04
Rendement de français en 6 ^e année du primaire	.05	.04	.03	.04
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	-.27***	.08	-.36***	.08
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	.40***	.06	.44***	.06
FMG en français	.08	.08	.18**	.05
FMG en français * type de groupe	.24**	.08	.11	.08
FMG en français * genre	.00	.07	-.07	.08

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.9.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre la valeur accordée au français

	Début d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.08	.08	.317
Filles PEP	.31	.06	<.001
Garçons PO	.08	.06	.181
Garçons PEP	.32	.06	<.001

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; sig = valeur de *p* (bilatéral)

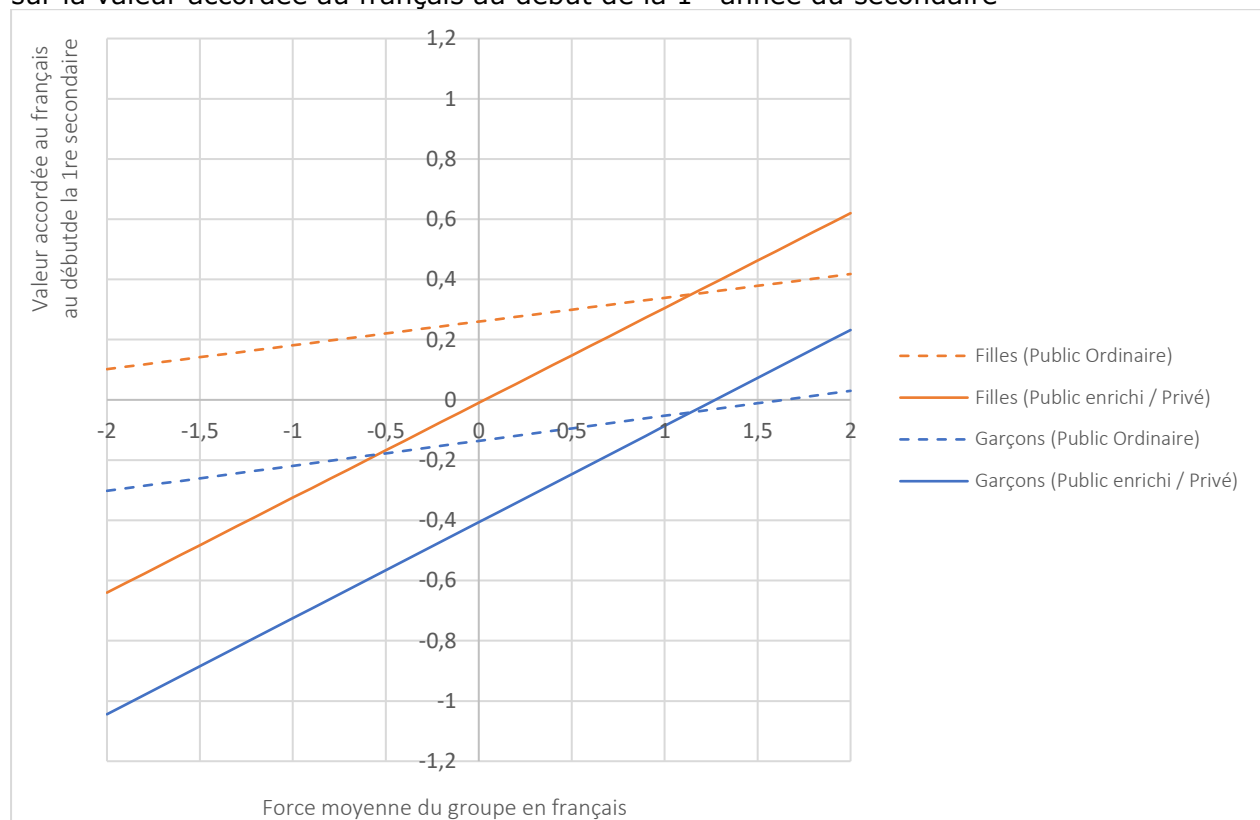
Figure 1.9.3. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur la valeur accordée au français au début de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 1.10.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant les attentes de succès en français

	Début d'année		Fin d'année	
	β	<i>ES</i>	β	<i>ES</i>
Rendement de français au début de la 1 ^{re} secondaire	.23***	.04	.28***	.04
Rendement de français en 6 ^e année du primaire	.16***	.04	.15**	.05
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	-.08	.05	-.02	.08
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	-.24***	.06	-.21***	.06
FMG en français	.17**	.06	.18***	.05
FMG en français * type de groupe	-.13*	.06	-.08	.08
FMG en français * genre	.05	.07	-.08	.07

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.10.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre les attentes de succès en français

	Début d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.17	.06	.007
Filles PEP	.04	.05	.421
Garçons PO	.22	.06	<.001
Garçons PEP	.09	.06	.111

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; sig = valeur de p (bilatéral)

Figure 1.10.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur les attentes du succès en français au début de la 1^{re} année du secondaire

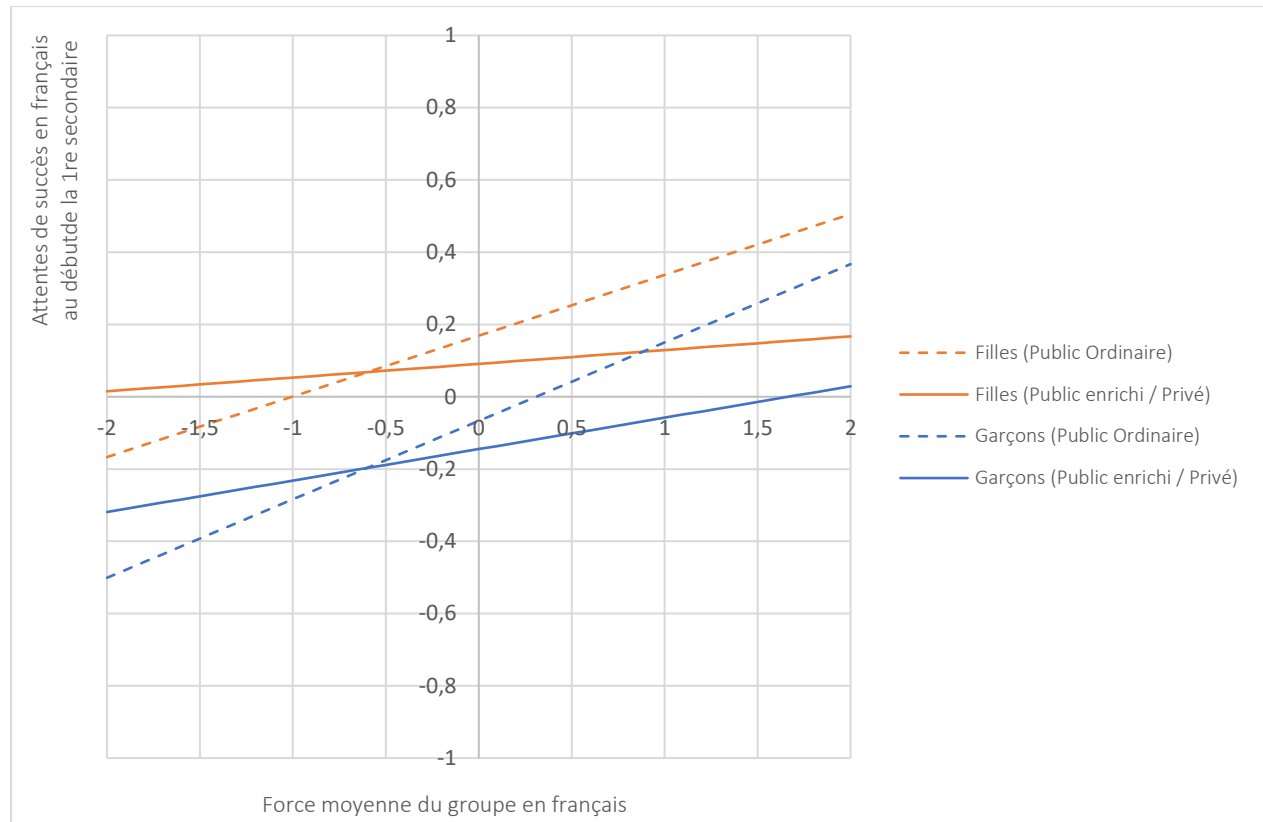


Tableau 1.11.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant l'engagement comportemental en français

	Début d'année		Fin d'année	
	β	<i>ES</i>	β	<i>ES</i>
Rendement de français au début de la 1 ^{re} secondaire	.09*	.04	.09†	.04
Rendement de français en 6 ^e année du primaire	.09*	.05	.07†	.04
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	-.20*	.09	-.28**	.09
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	-		-	
	.35***	.06	.26***	.07
FMG en français	.13	.08	.22***	.06
FMG en français * type de groupe	.13	.10	.06	.09
FMG en français * genre	-.01	.07	-.18**	.07

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.11.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement comportemental en français

	Fin d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.22	.06	<.001
Filles PEP	.28	.08	.001
Garçons PO	.05	.06	.446
Garçons PEP	.10	.09	.252

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; sig = valeur de p (bilatéral)

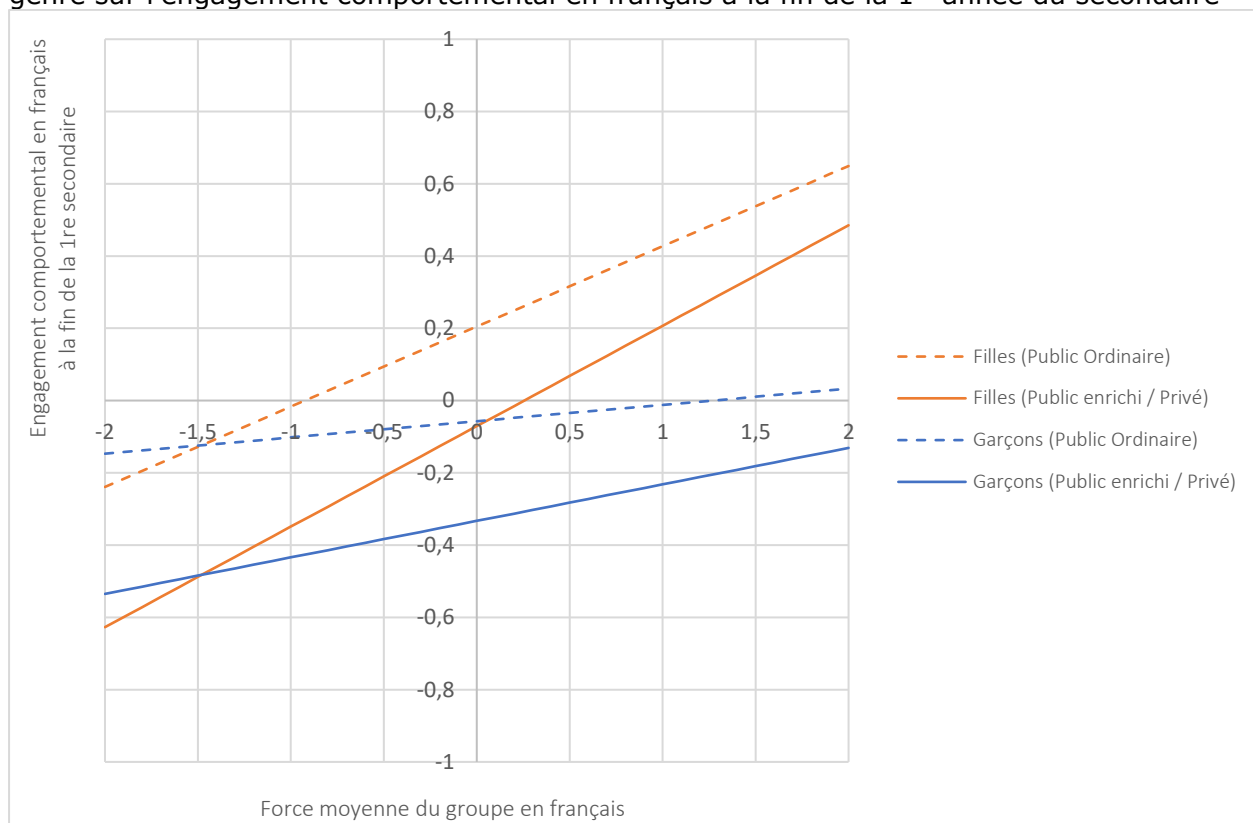
Figure 1.11.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement comportemental en français à la fin de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 1.12.1 Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant l'engagement cognitif en français

	Début d'année		Fin d'année	
	β	ES	β	ES
Rendement de français au début de la 1 ^{re} secondaire	.09†	.05	.06	.05
Rendement de français en 6 ^e année du primaire	.08	.06	.06	.05
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	.12	.10	-.02	.10
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	-	-	-	-
	.35***	.07	.31***	.06
FMG en français	.20*	.10	.30***	.07
FMG en français * type de groupe	-.17	.13	-.22*	.11
FMG en français * genre	-.03	.08	-.09	.07

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.12.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement cognitif en français

	Fin d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.30	.07	<.001
Filles PEP	.08	.09	.341
Garçons PO	.21	.07	.001
Garçons PEP	-.01	.11	.958

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; ES = Erreur-standard ; sig = valeur de *p* (bilatéral)

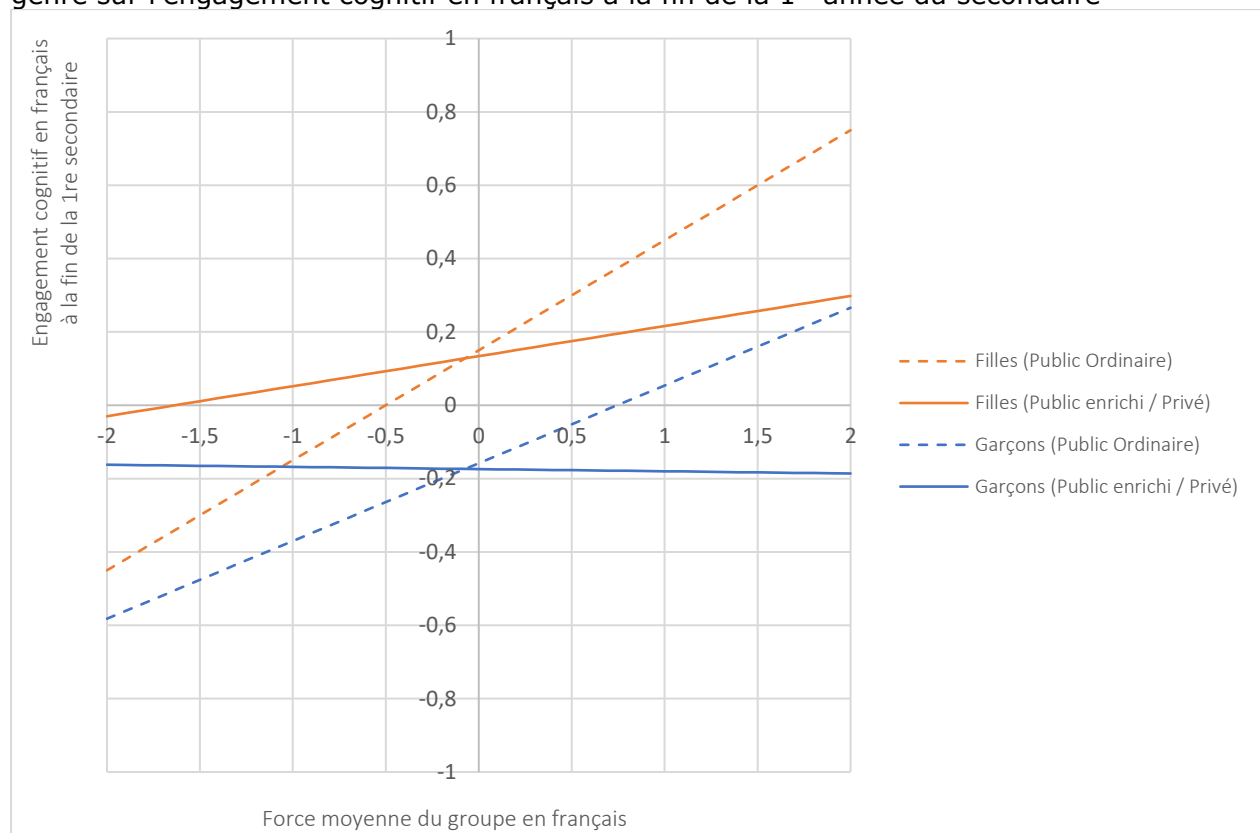
Figure 1.12.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement cognitif en français à la fin de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 1.13.1. Résultats de l'analyse multiniveaux prédisant l'engagement affectif en français

	Début d'année		Fin d'année	
	β	<i>ES</i>	β	<i>ES</i>
Rendement de français au début de la 1 ^{re} secondaire	-.01	.04	-.04	.04
Rendement de français en 6 ^e année du primaire	.04	.04	.07	.04
Type de groupe (PO = 0; PEP = 1)	-.22*	.10	.35***	.09
Genre (Filles = 0; Garçons = 1)	.39***	.06	.44***	.07
FMG en français	.13	.08	.14	.07
FMG en français * type de groupe	.28*	.11	.31***	.10
FMG en français * genre	-.03	.06	-.14	.08

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; † < .01 ; * p < .05 ; ** p < .01 ; *** p < .001

Tableau 1.13.2. Résultats de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement affectif en français

	Début d'année			Fin d'année		
	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>	β	<i>ES</i>	<i>sig</i>
Filles PO	.13	.08	.124	.14	.07	.058
Filles PEP	.40	.09	<.001	.45	.08	<.001
Garçons PO	.10	.06	.133	.00	.06	.993
Garçons PEP	.37	.09	<.001	.31	.10	.002

Note : FMG = force moyenne du groupe au début de la 1^{re} année du secondaire ; PO = *Public ordinaire* ; PEP = *Public enrichi / Privé* ; β = bêta standardisé ; *ES* = Erreur-standard ; *sig* = valeur de p (bilatéral)

Figure 1.13.1. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement affectif en français au début de la 1^{re} année du secondaire

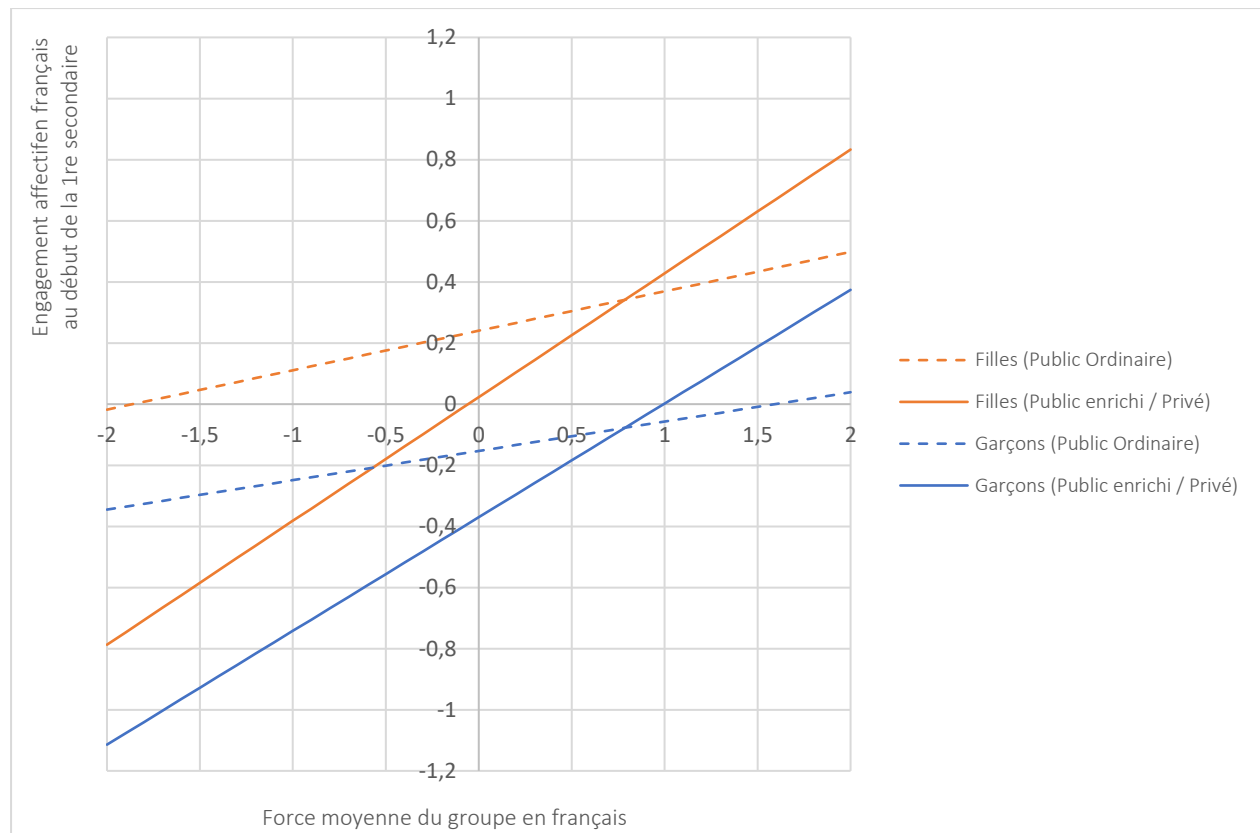
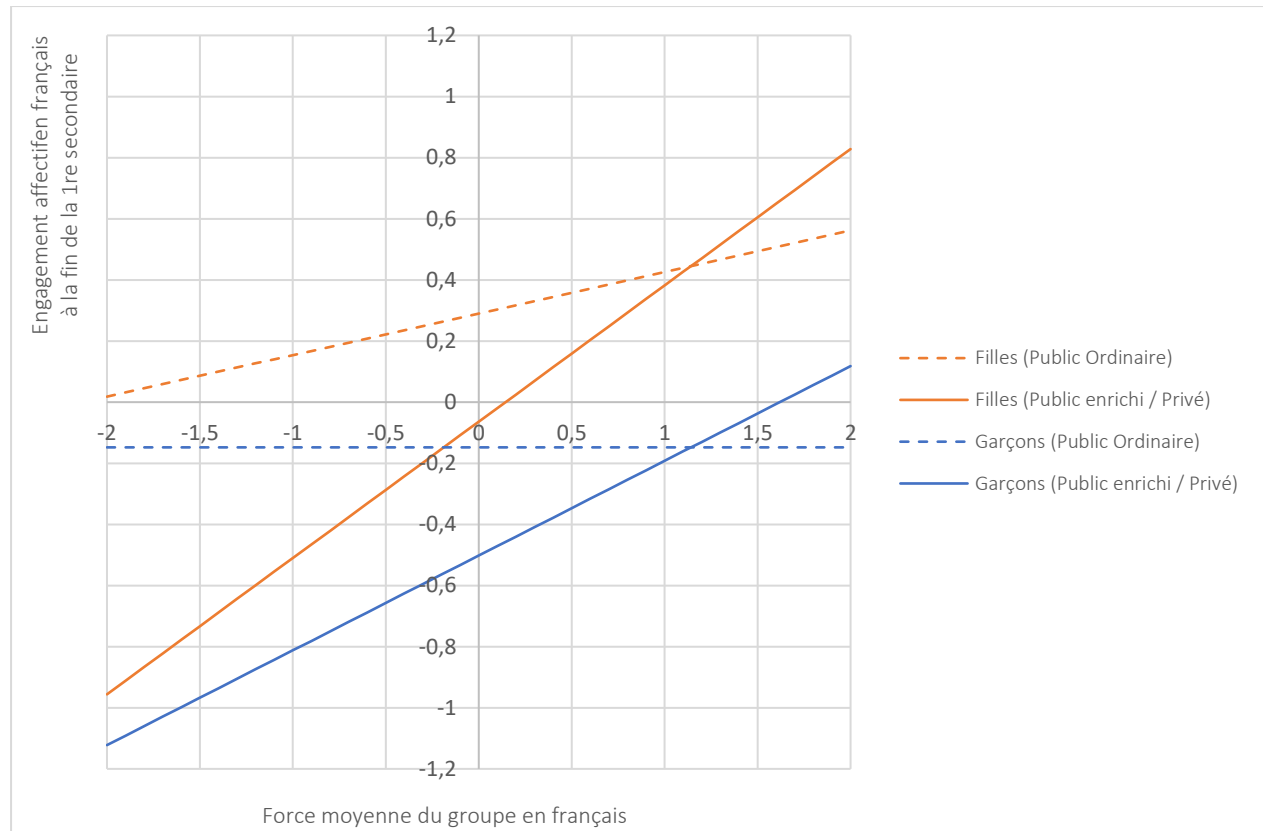


Figure 1.13.2. Graphique de l'interaction entre la FMG ainsi que le type de groupe et le genre sur l'engagement affectif en français à la fin de la 1^{re} année du secondaire



Annexe 2 - Résultats de l'objectif 2

Objectif 2 - Annexe

Figure 2.1: Modèle de modulation par la force moyenne du groupe en mathématiques

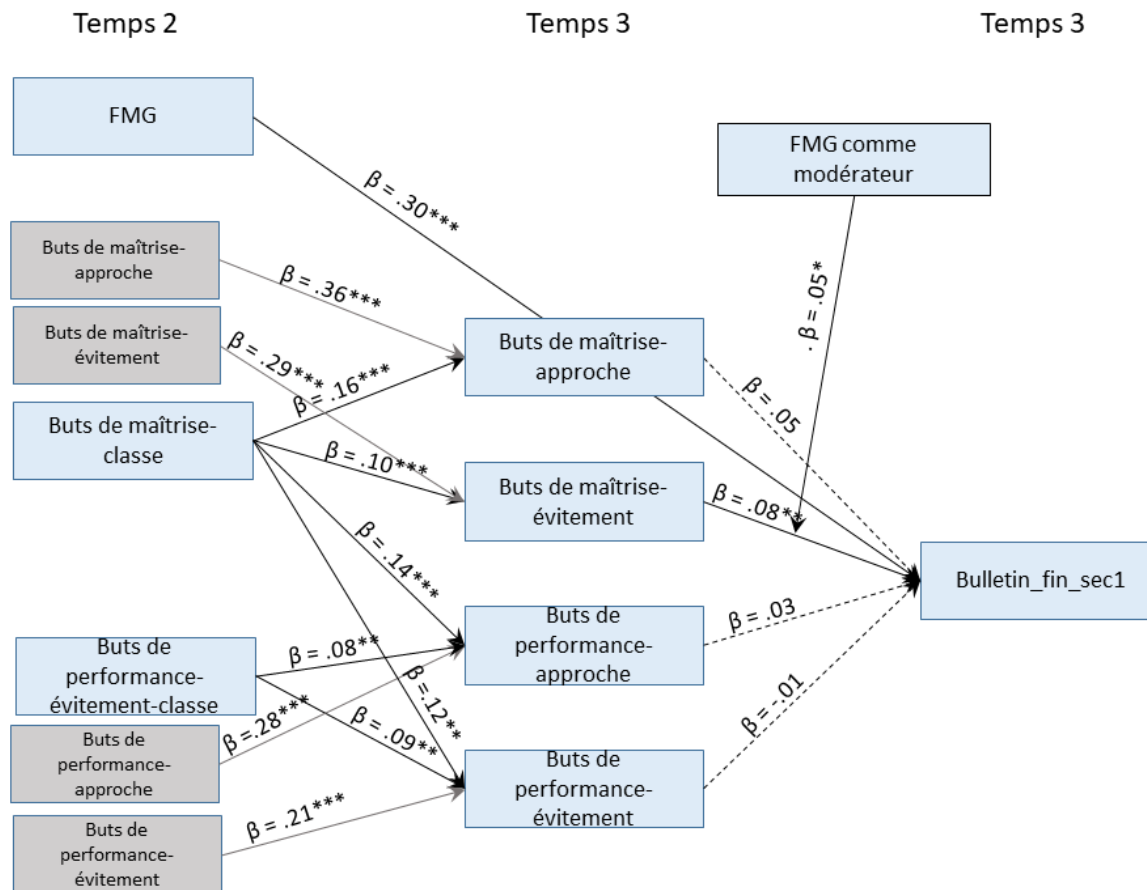


Tableau 2.1. Modèle de fit en mathématiques

	RMSEA [90% IC]	CFI	SRMR	χ^2	df	p
Modèle initial	0.093 [0.083-0.103]	0.90	0.06	257.77	19	<0.001
Modèle final sans modérateur	0.087 [0.078-0.097]	0.91	0.06	240.29	20	<0.001
Modèle final avec modérateur	0.058 [0.050-0.067]	0.93	0.06	157.31	28	<0.001

Tableau 2.2. Effets des buts d'accomplissement, de la FMG et de l'interaction FMG et buts d'accomplissement sur le rendement en mathématiques

	β	<i>S.E.</i>	<i>p</i>
Buts de maîtrise-approche T3	0.05	0.04	.233
Buts de maîtrise-évitement T3	0.08	0.03	.001
Buts de performance-approche T3	0.03	0.05	.506
Buts de performance-évitement T3	-0.01	0.05	.826
FMG T2	0.30	0.06	<.001
FMG T2 x Buts de maîtrise-évitement T3	0.05	0.02	.021

Tableau 2.3 Effets des variables contrôles (T2 buts d'accomplissements) sur les buts d'accomplissement au T3, en mathématiques

	β	<i>S.E.</i>	<i>p</i>
Buts de maîtrise-approche T2	0.36	0.03	<.001
Buts de maîtrise-évitement T2	0.29	0.03	<.001
Buts de performance-approche T2	0.28	0.03	<.001
Buts de performance-évitement T2	0.21	0.03	<.001

Tableau 2.4 Effets de la structure de buts d'accomplissement au T2 sur les buts d'accomplissement de l'élève au T3

	β	<i>S.E.</i>	<i>p</i>
Buts de maîtrise-classe on maîtrise-approche	0.16	0.03	<.001
Buts de maîtrise-classe on maîtrise-évitement	0.10	0.03	<.001
Buts de performance-évitement-classe on performance-approche	0.08	0.03	.003
Buts de maîtrise-classe on performance-approche	0.14	0.03	<.001
Buts de performance-évitement-classe on performance-évitement	0.09	0.03	.003
Buts de maîtrise-classe on performance-évitement	0.12	0.03	<.001

Figure 2.2: Simple slopes figure for math moderation by performance-avoidance

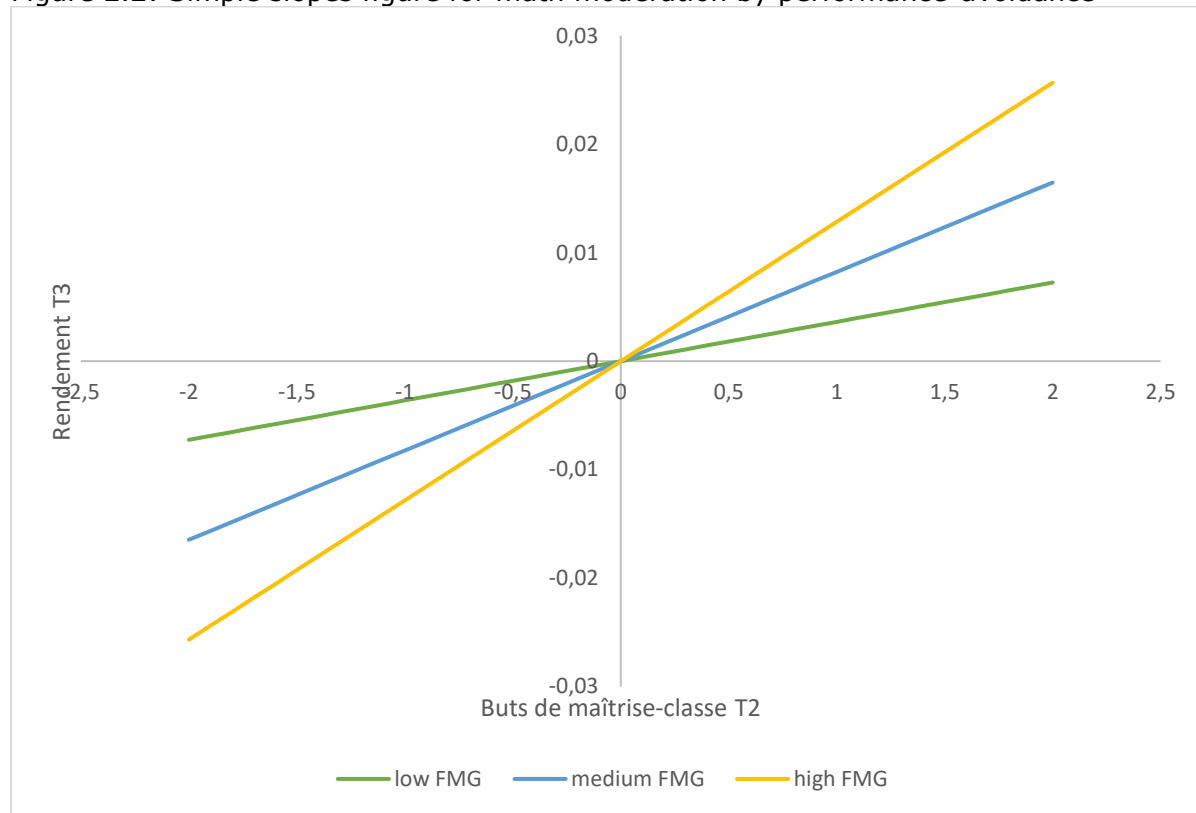


Figure 2.3: Modèle de modulation par la force moyenne du groupe en français

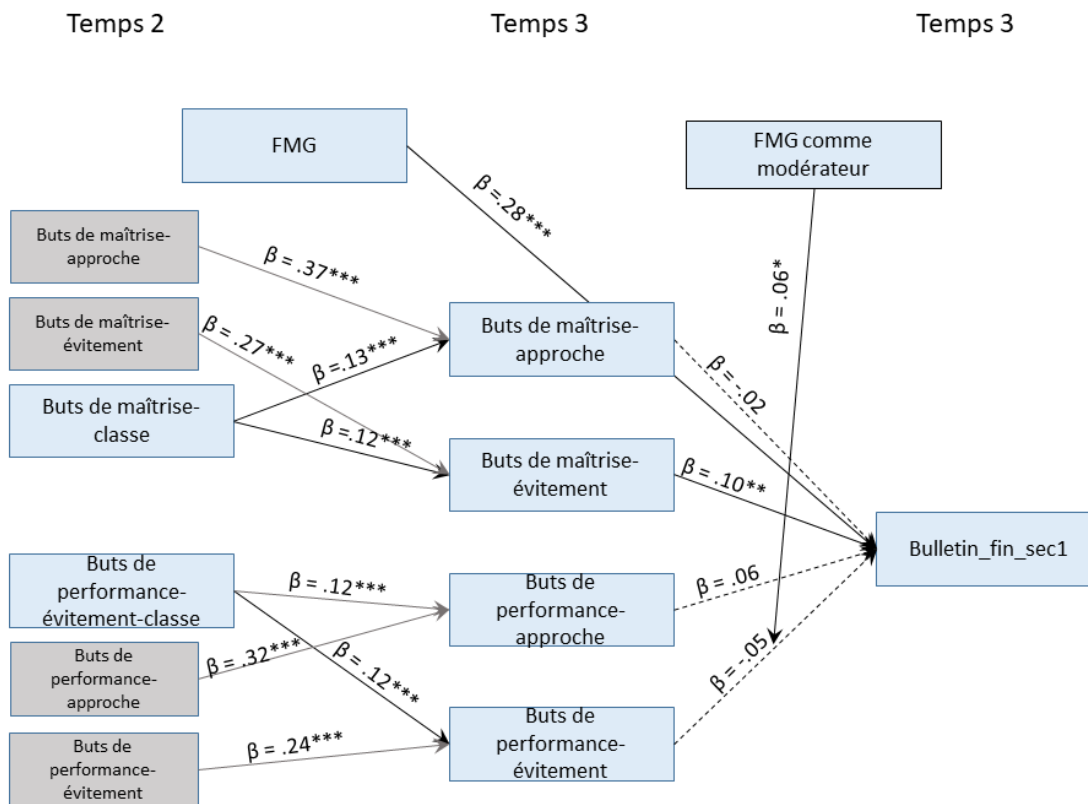


Tableau 2.5. Modèle de fit en français

	RMSEA [90% IC]	CFI	SRMR	χ	df	p
Modèle initial	0.091 [0.081-0.101]	0.91	0.06	244.096	19	<0.001
Modèle final sans modérateur	0.082 [0.073-0.092]	0.91	0.07	237.984	22	<0.001
Modèle final avec modérateur	0.057 [0.048-0.066]	0.94	0.06	155.937	29	<0.001

Tableau 2.6. Effets des buts d'accomplissement, de la FMG et de l'interaction FMG et buts d'accomplissement sur le rendement en français

	β	$S.E.$	p
Buts de maîtrise-approche T3	-0.02	0.03	0.485
Buts de maîtrise-évitement T3	0.10	0.03	0.002
Buts de performance-approche T3	0.06	0.04	0.128
Buts de performance-évitement T3	-0.05	0.04	0.254
FMG T2	0.28	0.06	<0.001
FMG T2 x Buts de performance-évitement T3	0.06	0.03	0.029

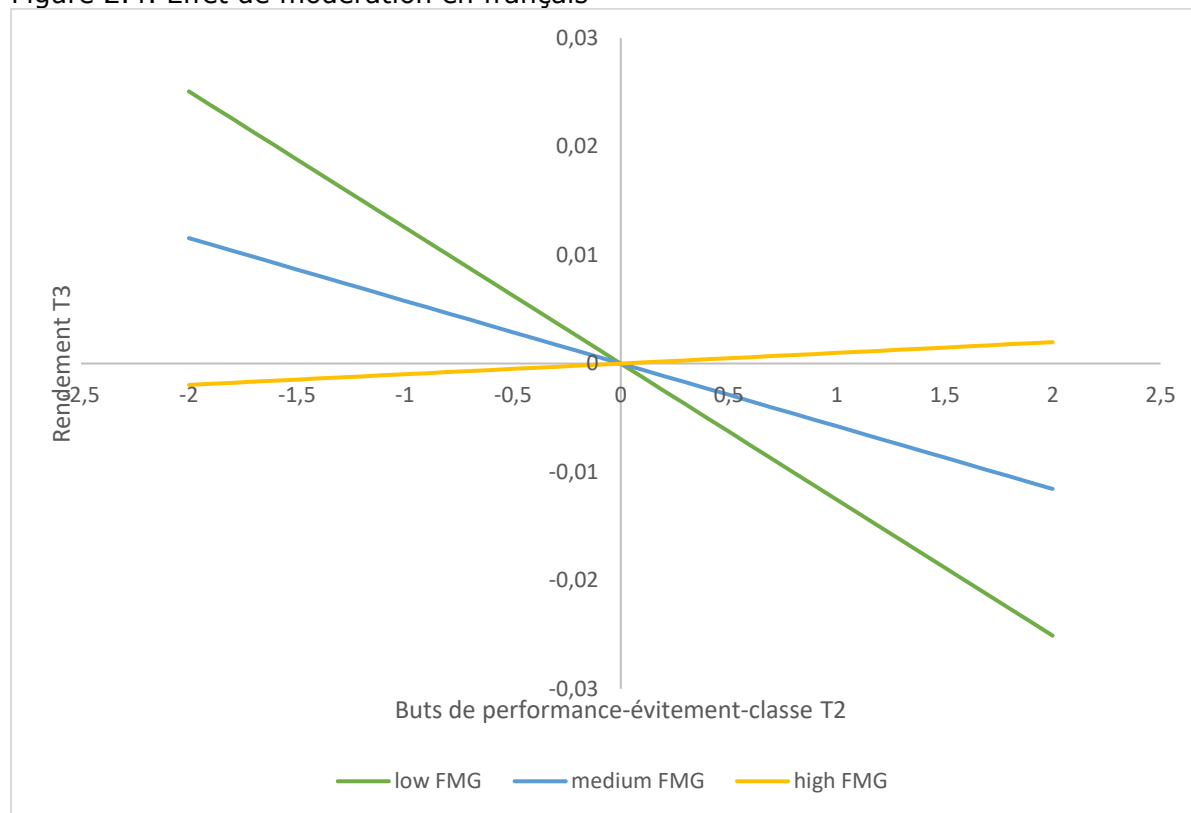
Tableau 2.7. Effets des variables contrôles (T2 buts d'accomplissements) sur les buts d'accomplissement au T3, en

	β	<i>S.E.</i>	<i>p</i>
Buts de maîtrise-approche	0.37	0.03	<0.001
Buts de maîtrise-évitement	0.27	0.03	<0.001
Buts de performance- approche	0.32	0.03	<0.001
Buts de performance- évitement	0.24	0.03	<0.001

Tableau 2.8. Effets de la structure de buts d'accomplissement au T2 sur les buts d'accomplissement de l'élève au T3

	β	<i>S.E.</i>	<i>p</i>
Buts de maîtrise-classe T2 on Buts de maîtrise- approche T3	0.13	0.03	<0.001
Buts de maîtrise-classe T2 on Buts de maîtrise- évitement T3	0.12	0.02	<0.001
Buts de performance-évitement-classe T2 on Buts de performance-approche T3	0.12	0.03	<0.001
Buts de performance-évitement-classe T2 on Buts de performance-évitement T3	0.12	0.03	<0.001

Figure 2.4. Effet de modulation en français



Annexe 3 - Résultats de l'objectif 3

Objectif 3 - annexe

Nous avons effectué une série de quatre MANOVAS afin vérifier l'influence de trois variables indépendantes (VI) – le genre, le type de groupe (public ordinaire ou public enrichi / privé) et le temps (début et fin de la 1^{re} année du secondaire) – sur 1) les problèmes de comportements autorapportés par les élèves, de même que leur perception, dans les classes de français et de mathématiques, 2) des buts scolaires 3) du support et des 4) comportements de l'enseignant.

MANOVA 1

Quatre types de problèmes de comportements autorapportés par les élèves ont été utilisés en tant que variables dépendantes (VD) : 1) les problèmes de comportements intériorisés, 2) les problèmes de comportement extériorisés, 3) les comportements d'hyperactivité et d'inattention et 4) les comportements d'intimidation.

Tableau 3.1.1. Répartition des participants selon le genre et le type de groupe pour la MANOVA 1

Genre	Public ordinaire	Public enrichi / privé	Total
Garçons	384	289	673
Filles	299	382	681
Total	683	671	1354

Tableau 3.1.2. Moyenne et erreur standard des problèmes de comportement autorapportés selon le genre, le type de groupe et le temps

Genre	Public ordinaire						Public enrichi / privé					
	Début d'année		Fin d'année		Total		Début d'année		Fin d'année		Total	
	<i>M</i>	<i>ES</i>	<i>M</i>	<i>ES</i>	<i>M</i>	<i>ES</i>	<i>M</i>	<i>ES</i>	<i>M</i>	<i>ES</i>	<i>M</i>	<i>ES</i>
Comportements intériorisés												
Garçons	2.54	.06	2.51	.06	2.52	.05	2.48	.06	2.50	.07	2.49	.06
Filles	2.90	.06	3.08	.07	2.99	.06	2.69	.06	2.87	.06	2.78	.05
Total	2.72	.04	2.79	.05	2.76	.04	2.58	.04	2.69	.05	2.63	.04
Comportements extériorisés												
Garçons	2.66	.05	2.66	.05	2.66	.05	2.50	.05	2.59	.06	2.53	.05
Filles	2.30	.06	2.48	.06	2.39	.05	2.09	.05	2.18	.05	2.13	.05
Total	2.48	.04	2.57	.04	2.53	.04	2.28	.04	2.38	.04	2.33	.04
Hyperactivité / inattention												
Garçons	3.65	.07	3.77	.07	3.71	.06	3.55	.08	3.69	.08	3.62	.07
Filles	3.58	.07	3.84	.08	3.71	.07	3.42	.07	3.65	.07	3.53	.06
Total	3.62	.05	3.80	.05	3.71	.05	3.48	.05	3.67	.05	3.58	.05
Comportements d'intimidation												
Garçons	2.14	.04	2.06	.05	2.10	.04	2.03	.05	2.10	.06	2.07	.05
Filles	1.81	.05	1.89	.05	1.85	.04	1.78	.04	1.77	.05	1.77	.04
Total	1.97	.03	1.97	.04	1.97	.03	1.90	.03	1.93	.03	1.92	.03

Note : *M* = Moyenne ; *ES* = Erreur-standard

Tableau 3.1.3. Résultats multivariés des effets du temps, du genre et du type de groupe sur les problèmes de comportement autorapportés

Variables indépendantes	ddl hyp	ddl err	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Type de groupe	4	1347	7.89	< .001	.023 [†]
Genre	4	1347	46.56	< .001	.121 [†]
Type de groupe * genre	4	1347	1.16	.328	.003
Temps	4	1347	13.37	< .001	.038 [†]
Temps * type de groupe	4	1347	0.21	.933	.001
Temps * genre	4	1347	4.16	.002	.012 [†]
Temps * type de groupe * genre	4	1347	2.93	.020	.009

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

† = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.1.4. Résultats univariés de l'effet du type de groupe sur les problèmes de comportement autorapportés

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Comportements intériorisés	1	1350	4.59	.032	.003
Comportements extériorisés	1	1350	15.17	< .001	.011 [†]
Hyperactivité / inattention	1	1350	3.84	.050	.003
Comportements d'intimidation	1	1350	1.66	.197	.001

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

† = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.1.1. Problèmes de comportements extériorisés autorapportés au public ordinaire et au public enrichi / privé

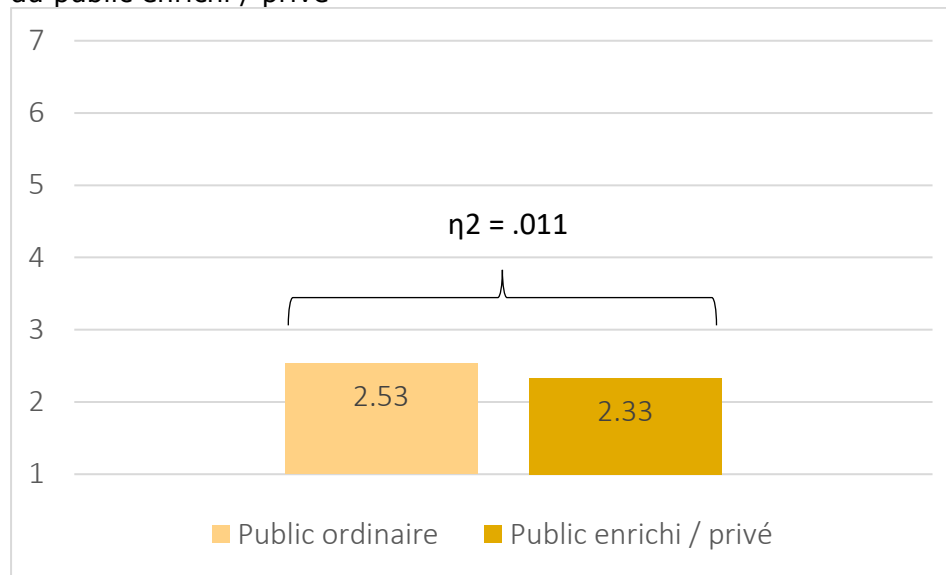


Tableau 3.1.5. Résultats univariés de l'effet du genre sur les problèmes de comportement autorapportés

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements intériorisés	1	1350	44.48	< .001	.032 [†]
Comportements extériorisés	1	1350	44.14	< .001	.032 [†]
Hyperactivité / inattention	1	1350	0.42	.520	.000
Comportements d'Intimidation	1	1350	41.41	< .001	.030 [†]

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

[†] = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.1.2. Problèmes de comportements autorapportés différemment par les garçons et les filles

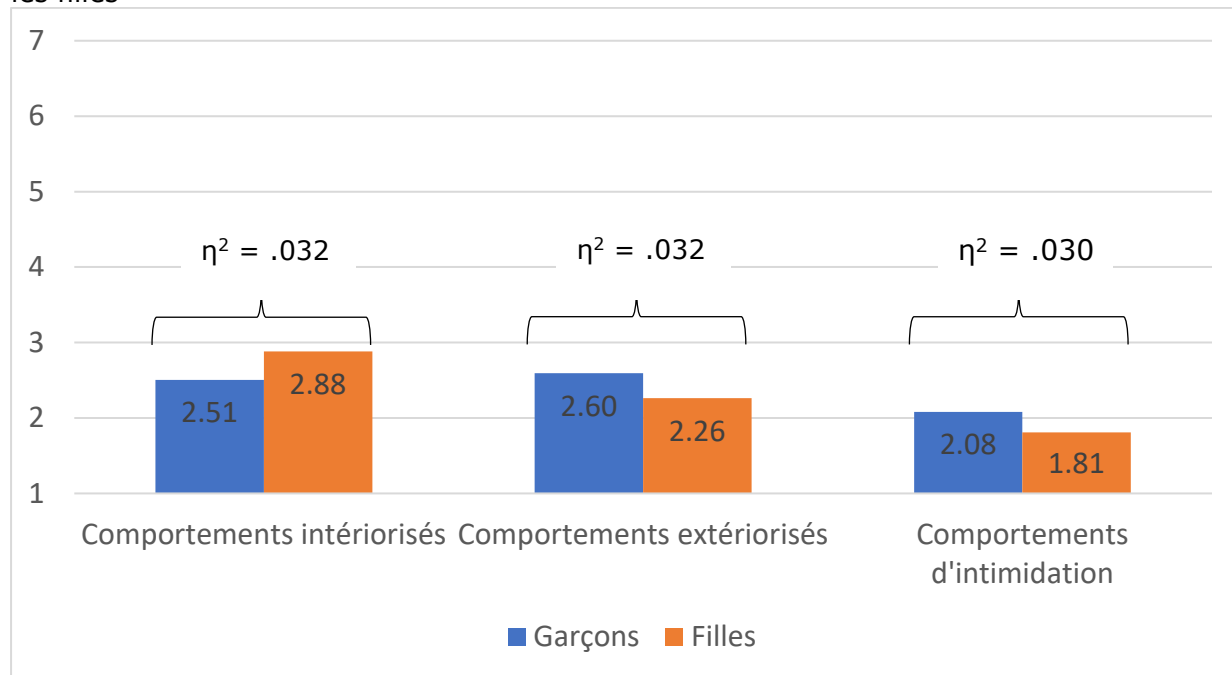


Tableau 3.1.6. Résultats univariés de l'effet du temps sur les problèmes de comportement autorapportés

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements intériorisés	1	1350	13.25	< .001	.010 [†]
Comportements extériorisés	1	1350	24.00	< .001	.017 [†]
Hyperactivité / inattention	1	1350	47.15	< .001	.034 [†]
Comportements d'intimidation	1	1350	0.38	.538	.000

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

† = $\eta^2 \geq .01$

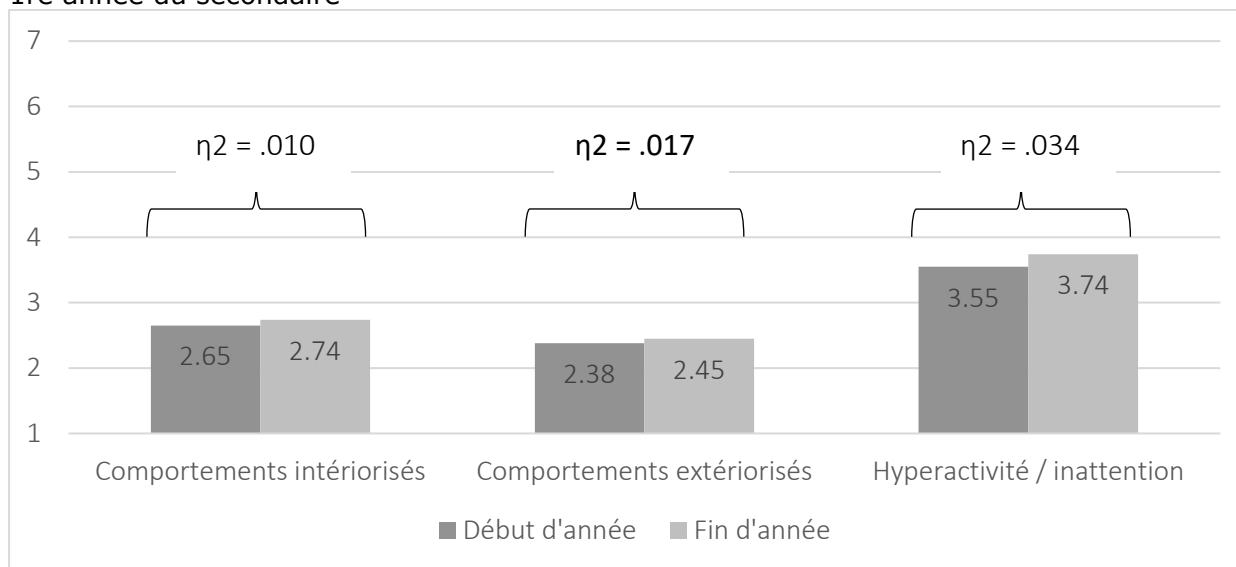
Figure 3.1.3. Problèmes de comportement rapportés différemment au début et à la fin de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 3.1.7. Résultats univariés de l'effet d'interaction du genre et du temps sur les problèmes de comportement autorapportés

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements intérieurs	1	1350	16.08	< .001	.012 [†]
Comportements extérieurs	1	1350	3.76	.053	.003
Hyperactivité/inattention	1	1350	4.35	.037	.003
Comportements d'intimidation	1	1350	0.45	.501	.000

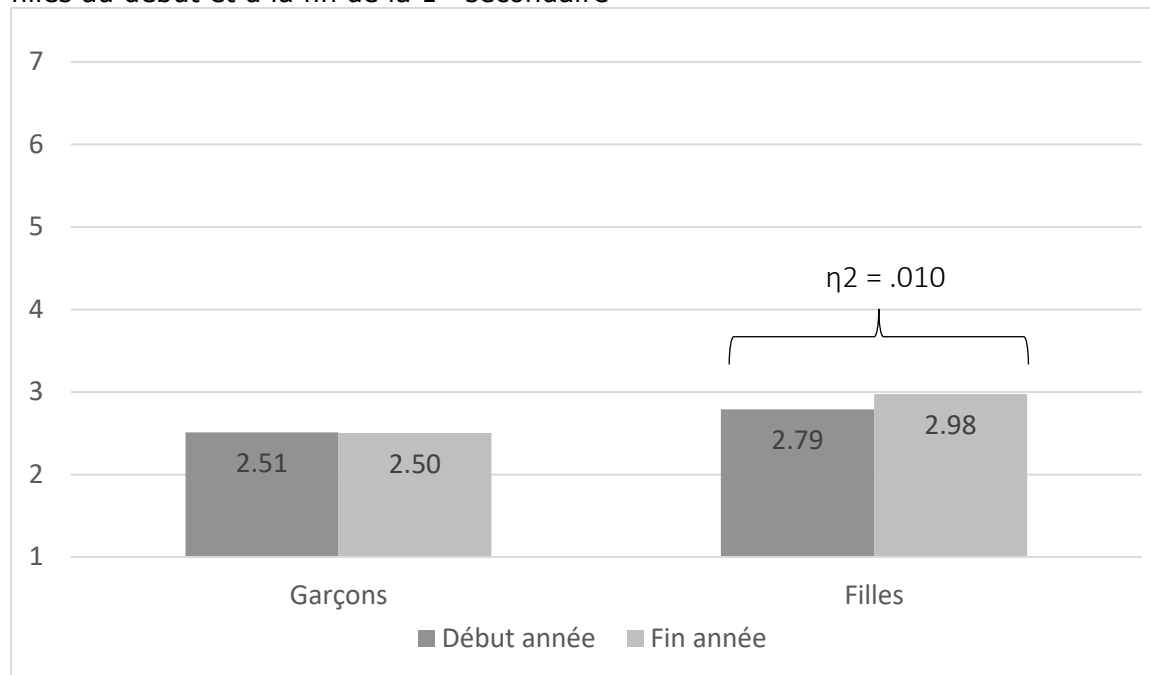
Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
[†] = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.1.8. Résultats de l'analyse post hoc de l'effet du genre au début et à la fin de la 1^{re} année du secondaire sur les problèmes de comportement autorapportés

Genre	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Garçons					
Comportements intérieurs	1	671	0.08	.778	.000
Filles					
Comportements intérieurs	1	679	25.81	< .001	.037

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
[†] = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.1.4. Problèmes de comportements intériorisés autorapportés par les garçons et les filles au début et à la fin de la 1^{re} secondaire



MANOVA 2

Trois types de buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe de mathématiques et de français ont été utilisés en tant que variables dépendantes (VD) : les buts de performance-approche, les buts de performance-évitement et les buts de maîtrise.

Tableau 3.2.1. Répartition des participants selon le genre et le type de groupe pour la MANOVA 2

Genre	Public ordinaire	Public enrichi / privé	Total
Garçons	382	288	670
Filles	299	381	680
Total	681	669	1350

Tableau 3.2.2. Moyenne et erreur standard des buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe selon le genre, le type de groupe et le temps

Genre	Public ordinaire						Public enrichi / privé					
	Début d'année		Fin d'année		Total		Début d'année		Fin d'année		Total	
	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES
Buts de performance-approche en français												
Garçons	4.13	.04	4.01	.05	4.07	.04	3.98	.05	3.90	.05	3.94	.04
Filles	3.94	.05	3.84	.05	3.89	.04	3.91	.04	3.76	.05	3.84	.04
Total	4.03	.03	3.92	.03	3.98	.03	3.94	.03	3.83	.04	3.89	.03
Buts de performance-approche en mathématiques												
Garçons	4.16	.04	4.05	.05	4.10	.04	4.06	.05	4.02	.05	4.04	.04
Filles	3.97	.05	3.88	.05	3.93	.04	4.01	.04	3.85	.05	3.93	.04
Total	4.07	.03	3.96	.03	4.01	.03	4.03	.03	3.94	.04	3.98	.03
Buts de performance-évitement en français												
Garçons	3.17	.05	2.93	.05	3.05	.04	3.06	.06	3.00	.06	3.03	.05
Filles	2.91	.06	2.70	.06	2.80	.05	2.93	.05	2.71	.05	2.82	.04
Total	3.04	.04	2.81	.04	2.93	.03	2.99	.04	2.85	.04	2.92	.03
Buts de performance-évitement en mathématiques												
Garçons	3.19	.05	2.99	.06	3.09	.05	3.12	.06	3.05	.06	3.09	.05
Filles	2.93	.06	2.71	.06	2.82	.05	2.97	.05	2.73	.06	2.85	.05
Total	3.06	.04	2.85	.04	2.96	.03	3.05	.04	2.89	.04	2.97	.03
Buts de maîtrise en français												
Garçons	4.40	.03	4.32	.03	4.36	.02	4.38	.03	4.19	.04	4.28	.03
Filles	4.47	.03	4.46	.04	4.46	.03	4.49	.03	4.38	.03	4.43	.02
Total	4.43	.02	4.39	.03	4.41	.02	4.43	.02	4.28	.03	4.36	.02
Buts de maîtrise en mathématiques												
Garçons	4.39	.03	4.26	.03	4.33	.03	4.45	.03	4.31	.04	4.38	.03
Filles	4.48	.03	4.48	.04	4.48	.03	4.56	.03	4.52	.03	4.54	.03
Total	4.44	.02	4.37	.03	4.41	.02	4.51	.02	4.42	.03	4.46	.02

Note : M = Moyenne ; ES = Erreur-Standard

Tableau 3.2.3 Effet multivarié des effets du temps, du genre et du type de groupe sur les buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe

Variables indépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Type de groupe	6	1341	5.92	< .001	.026†
Genre	6	1341	13.17	< .001	.056†
Type de groupe * genre	6	1341	0.32	0.925	.001
Temps	6	1341	10.91	< .001	.047†
Temps * type de groupe	6	1341	2.74	0.012	.012†
Temps * genre	6	1341	2.84	0.010	.013†
Temps * type de groupe * genre	6	1341	0.80	0.570	.004

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.2.4. Résultats univariés de l'effet du type de groupe sur les buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Buts de performance-approche en français	1	1346	5.44	.020	.004
Buts de performance-évitement en français	1	1346	0.01	.932	.000
Buts de maîtrise en français	1	1346	4.47	.035	.003
Buts de maîtrise en mathématiques	1	1346	4.27	.039	.003
Buts de performance-approche en mathématiques	1	1346	0.64	.422	.000
Buts de performance-évitement en mathématiques	1	1346	0.06	.806	.000

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.2.5. Résultats univariés de l'effet du genre sur les buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Buts de performance-approche en français	1	1346	13.36	< .001	.010†
Buts de performance-évitement en français	1	1346	23.12	< .001	.017†
Buts de maîtrise en français	1	1346	22.88	< .001	.017†
Buts de maîtrise en mathématiques	1	1346	34.15	< .001	.025†
Buts de performance-approche en mathématiques	1	1346	14.52	< .001	.011†
Buts de performance-évitement en mathématiques	1	1346	27.81	< .001	.020†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur; † = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.2.1. Buts scolaires perçus différemment par les garçons et les filles dans leur classe

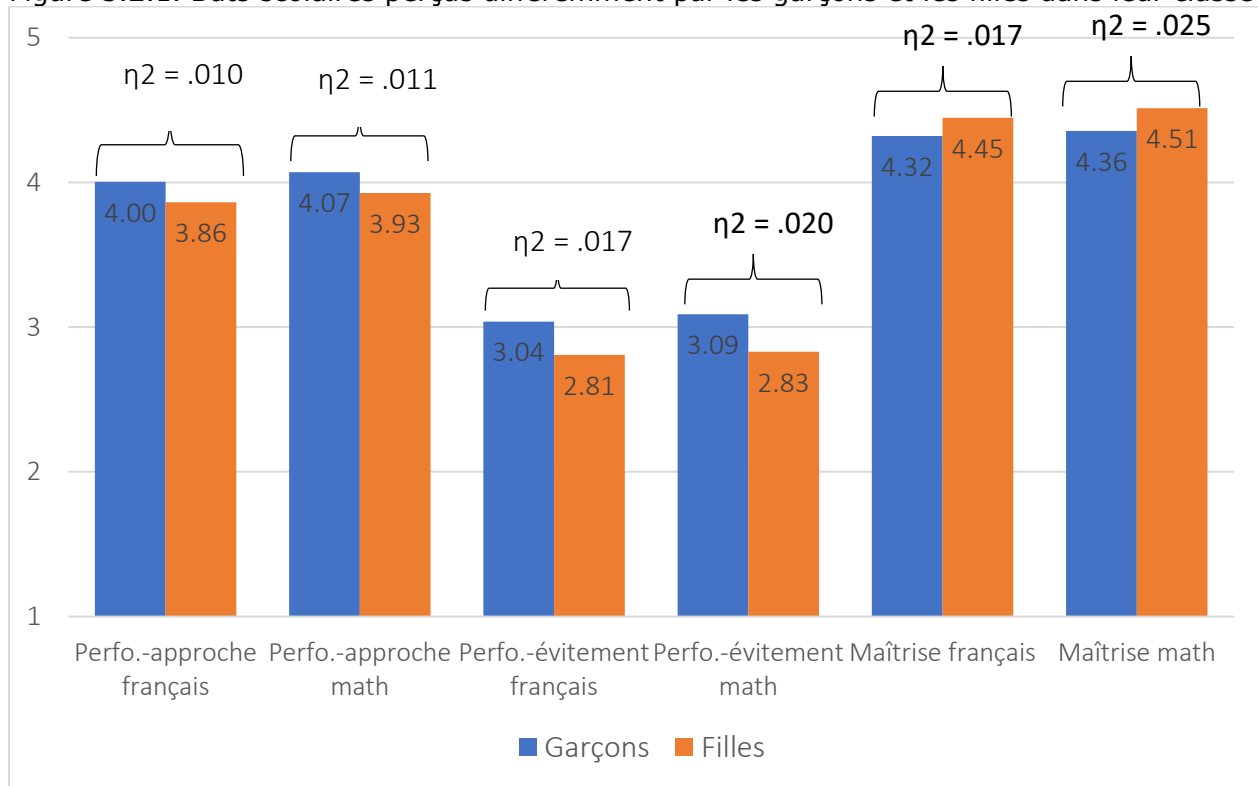


Tableau 3.2.6. Résultats univariés de l'effet du temps sur les buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe de mathématiques et de français

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Buts de performance-approche en français	1	1346	19.10	< .001	.014†
Buts de performance-évitement en français	1	1346	39.38	< .001	.028†
Buts de maîtrise en français	1	1346	27.53	< .001	.020†
Buts de maîtrise en mathématiques	1	1346	17.87	< .001	.013†
Buts de performance-approche en mathématiques	1	1346	15.46	< .001	.011†
Buts de performance-évitement en mathématiques	1	1346	40.09	< .001	.029†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

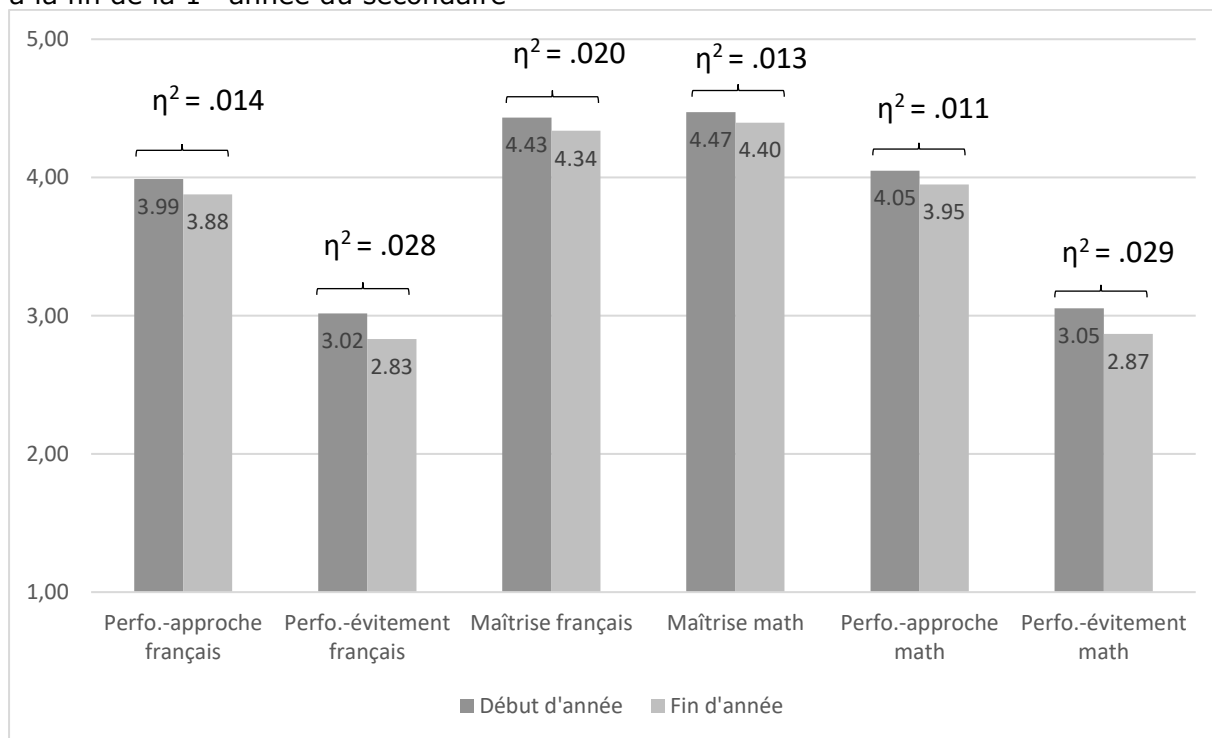
Figure 3.2.2. Buts scolaires perçus différemment par les élèves dans leur classe au début et à la fin de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 3.2.7. Résultats univariés de l'effet du temps et du type de groupe sur les buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe de mathématiques et de français

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Buts de performance-approche en français	1	1346	0.00	.993	.000
Buts de performance-évitement en français	1	1346	2.16	.142	.002
Buts de maîtrise en français	1	1346	8.57	.003	.006
Buts de maîtrise en mathématiques	1	1346	0.37	.543	.000
Buts de performance-approche en mathématiques	1	1346	0.06	.814	.000
Buts de performance-évitement en mathématiques	1	1346	0.84	.360	.001

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
† = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.2.8. Résultats univariés de l'effet du temps et du genre sur les buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe de mathématiques et de français

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Buts de performance-approche en français	1	1346	0.289	.591	.000
Buts de performance-évitement en français	1	1346	1.20	.274	.001
Buts de maîtrise en français	1	1346	3.77	.052	.003
Buts de maîtrise en mathématiques	1	1346	10.17	.001	.007
Buts de performance-approche en mathématiques	1	1346	1.12	.290	.001
Buts de performance-évitement en mathématiques	1	1346	2.99	.084	.002

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 $\dagger = \eta^2 \geq .01$

MANOVA 3

Quatre formes de support que les élèves rapportent percevoir dans leur classe de mathématiques et de français ont été utilisés en tant que variables dépendantes (VD) : le support académique, le support émotionnel, la promotion du respect et la promotion des interactions entre élèves.

Tableau 3.3.1. Répartition des participants selon le genre et le type de groupe pour la MANOVA 3

Genre	Public ordinaire	Public enrichi et privé	Total
Garçons	382	289	671
Filles	298	381	679
Total	680	670	1350

Tableau 3.3.2. Moyenne et erreur standard des types de support perçus selon le genre, le type de groupe et le temps

Genre	Public ordinaire						Public enrichi et au privé					
	Début année		Fin année		Total		Début année		Fin année		Total	
	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES
Support académique en français												
Garçons	4.10	.03	4.03	.04	4.07	.03	4.02	.04	3.72	.05	3.87	.04
Filles	4.28	.04	4.20	.05	4.24	.03	4.30	.03	4.17	.04	4.24	.03
Total	4.19	.02	4.18	.03	4.16	.02	4.16	.02	3.95	.03	4.06	.02
Support académique en mathématiques												
Garçons	4.09	.03	3.89	.04	3.99	.03	4.12	.04	3.98	.05	4.05	.04
Filles	4.25	.04	4.13	.05	4.19	.04	4.33	.03	4.24	.04	4.29	.03
Total	4.17	.03	4.01	.03	4.09	.02	4.22	.03	4.11	.03	4.17	.03
Support émotionnel en français												
Garçons	3.89	.04	3.80	.05	3.85	.04	3.72	.05	3.29	.06	3.51	.05
Filles	4.04	.05	3.83	.06	3.94	.05	4.03	.04	3.79	.05	3.91	.04
Total	3.97	.03	3.82	.04	3.89	.03	3.87	.03	3.54	.04	3.71	.03
Support émotionnel en mathématiques												
Garçons	3.82	.05	3.47	.06	3.64	.05	3.78	.05	3.56	.06	3.67	.05
Filles	3.94	.05	3.61	.06	3.77	.05	3.95	.05	3.71	.06	3.83	.05
Total	3.88	.03	3.54	.04	3.71	.03	3.87	.04	3.63	.04	3.75	.03
Promotion du respect en français												
Garçons	4.52	.03	4.34	.04	4.43	.03	4.54	.03	4.25	.04	4.40	.03
Filles	4.74	.03	4.57	.04	4.65	.03	4.68	.03	4.55	.04	4.62	.03
Total	4.63	.02	4.46	.03	4.54	.02	4.61	.02	4.40	.03	4.51	.02
Promotion du respect en mathématiques												
Garçons	4.45	.03	4.14	.04	4.29	.03	4.54	.04	4.29	.05	4.42	.04
Filles	4.66	.04	4.47	.05	4.56	.04	4.65	.03	4.56	.04	4.60	.03
Total	4.55	.02	4.30	.03	4.43	.02	4.60	.02	4.43	.03	4.51	.02
Promotion des interactions entre élèves en français												
Garçons	3.45	.05	3.28	.06	3.36	.04	3.24	.05	2.90	.06	3.07	.05
Filles	3.65	.05	3.31	.06	3.48	.05	3.59	.05	3.43	.06	3.51	.04
Total	3.55	.03	3.29	.04	3.42	.03	3.42	.03	3.17	.04	3.29	.03
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques												
Garçons	3.29	.05	2.92	.06	3.10	.04	3.32	.05	3.23	.07	3.28	.05
Filles	3.46	.05	3.23	.06	3.43	.05	3.56	.05	3.45	.06	3.51	.04
Total	3.37	.04	3.07	.04	3.22	.03	3.44	.04	3.34	.04	3.39	.03

Note : M = Moyenne ; ES = Erreur-Standard

Tableau 3.3.3. Résultats multivariés des effets du temps, du genre et du type de groupe sur la perception des types de support

Variables indépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Type de groupe	6	1341	6.37	< .001	.037†
Genre	6	1341	14.46	< .001	.080†
Type de groupe * genre	6	1341	3.50	.001	.020†
Temps	6	1341	30.85	< .001	.156†
Temps * type de groupe	6	1341	4.46	< .001	.026†
Temps * genre	6	1341	2.39	.015	.014†
Temps * type de groupe * genre	6	1341	2.51	.010	.015†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.3.4. Résultats univariés de l'effet du type de groupe sur les types de support perçus par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp.	ddl err	F	p	η^2
Support académique en français	1	1346	9.41	.002	.007
Support académique en mathématiques	1	1346	4.96	.026	.004
Support émotionnel en français	1	1346	18.54	< .001	.014†
Support émotionnel en mathématiques	1	1346	0.66	.415	.000
Promotion du respect en français	1	1346	1.36	.244	.001
Promotion du respect en mathématiques	1	1346	6.33	.012	.005
Promotion des interactions entre élèves en français	1	1346	8.57	.003	.006
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques	1	1346	12.67	< .001	.009

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.3.1. Support émotionnel en français perçu par les élèves au public ordinaire et au public enrichi / privé

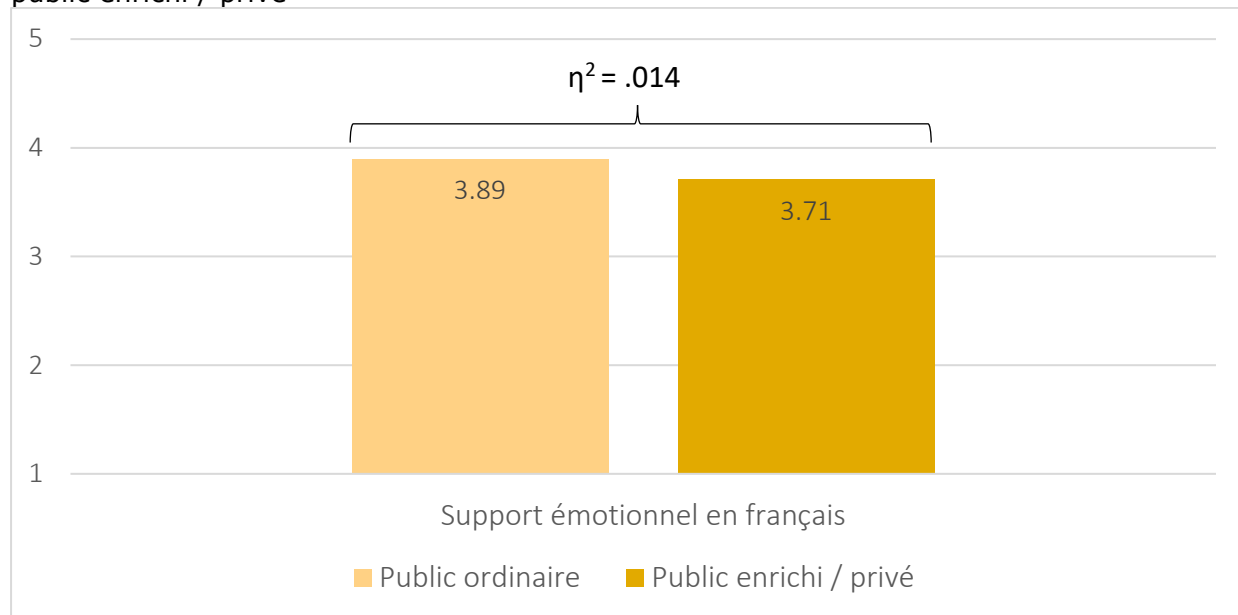


Tableau 3.3.5. Résultats univariés de l'effet du genre sur les types de support perçus par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp.	ddl err	F	p	η ²
Support académique en français	1	1346	68.63	< .001	.049†
Support académique en mathématiques	1	1346	40.37	< .001	.029†
Support émotionnel en français	1	1346	32.63	< .001	.024†
Support émotionnel en mathématiques	1	1346	9.18	0.002	.007
Promotion du respect en français	1	1346	56.65	< .001	.040†
Promotion du respect en mathématiques	1	1346	48.67	< .001	.035†
Promotion des interactions entre élèves en français	1	1346	39.23	< .001	.028†
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques	1	1346	24.75	< .001	.018†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

† = η² ≥ .01

Figure 3.3.2. Formes de support perçues différemment par les garçons et les filles

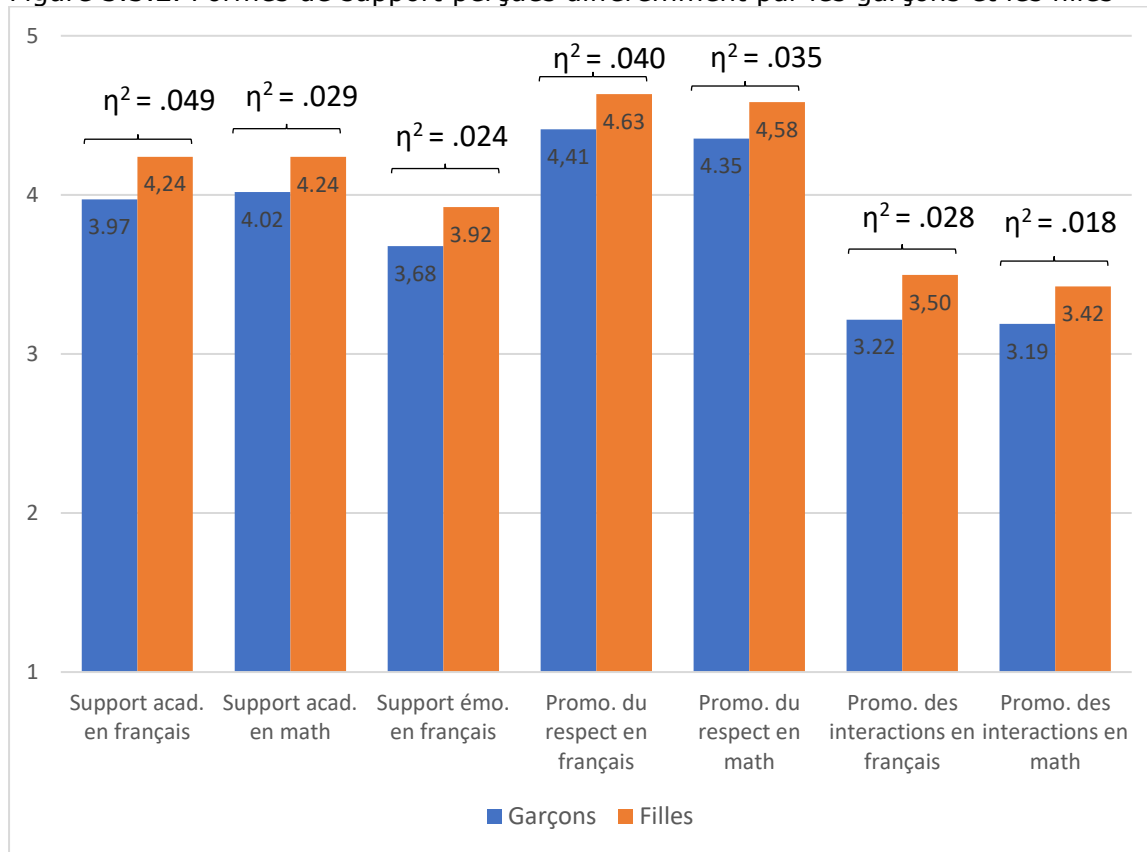


Tableau 3.3.6. Résultats univariés de l'effet du temps sur les types de support perçus par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp.	ddl err	F	p	η^2
Support académique en français	1	1346	48.16	< .001	.035 [†]
Support académique en mathématiques	1	1346	39.62	< .001	.029 [†]
Support émotionnel en français	1	1346	82.96	< .001	.058 [†]
Support émotionnel en mathématiques	1	1346	131.48	< .001	.089 [†]
Promotion du respect en français	1	1346	86.61	< .001	.060 [†]
Promotion du respect en mathématiques	1	1346	102.75	< .001	.071 [†]
Promotion des interactions entre élèves en français	1	1346	68.30	< .001	.048 [†]
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques	1	1346	45.46	< .001	.033 [†]

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

[†] = $\eta^2 \geq .01$

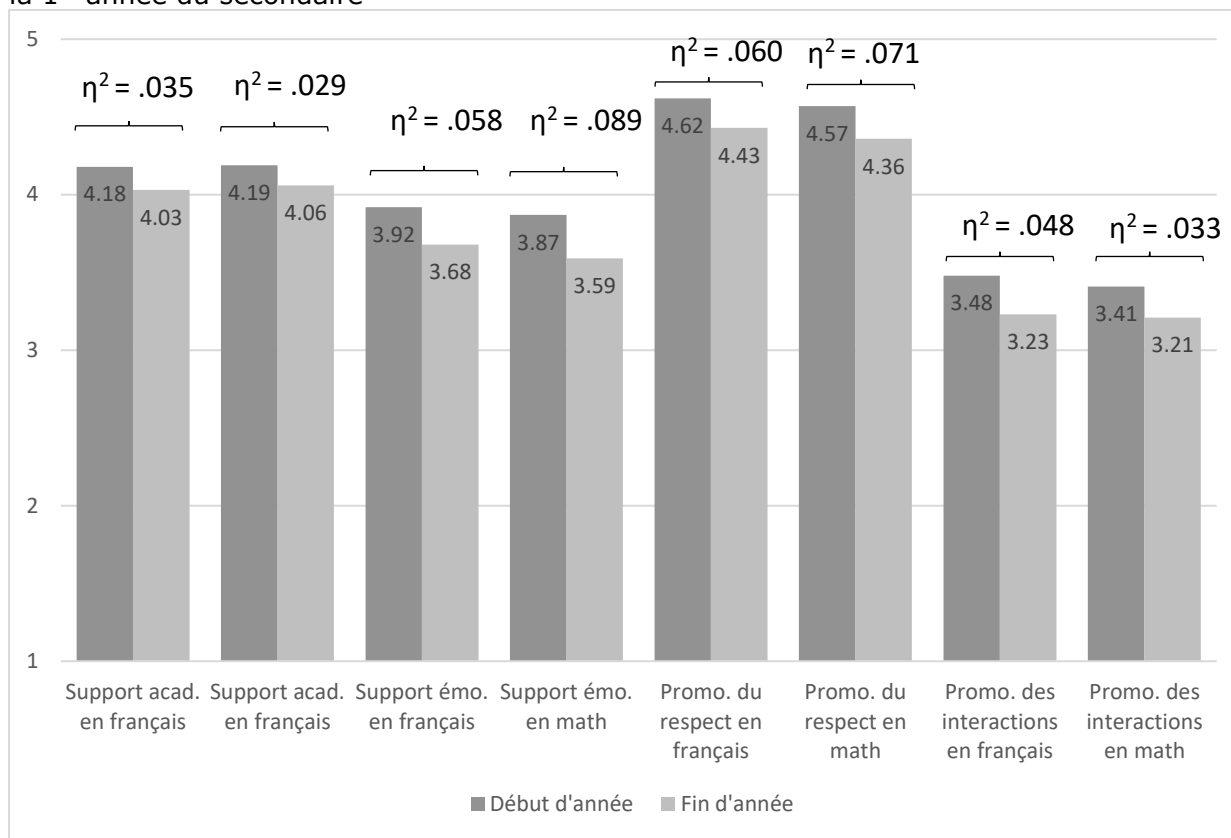
Figure 3.3.3. Formes de support perçues différemment par les élèves au début et à la fin de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 3.3.7. Résultats univariés de l'effet de l'interaction du type de groupe et du genre sur les types de support perçus par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp.	ddl err	F	p	η^2
Support académique en français	1	1346	8.58	.003	.006
Support académique en mathématiques	1	1346	0.22	.639	.000
Support émotionnel en français	1	1346	12.86	< .001	.009
Support émotionnel en mathématiques	1	1346	0.11	.736	.000
Promotion du respect en français	1	1346	0.01	.912	.000
Promotion du respect en mathématiques	1	1346	1.62	.204	.001
Promotion des interactions entre élèves en français	1	1346	12.78	< .001	.009
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques	1	1346	0.02	.887	.000

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
† = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.3.8. Résultats univariés de l'effet de l'interaction du type de groupe et du temps sur les types de support perçus par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp.	ddl err	F	p	η^2
Support académique en français	1	1346	4.41	.036	.003
Support académique en mathématiques	1	1346	0.09	.770	.000
Support émotionnel en français	1	1346	8.06	.005	.006
Support émotionnel en mathématiques	1	1346	0.14	.708	.000
Promotion du respect en français	1	1346	2.97	.085	.002
Promotion du respect en mathématiques	1	1346	0.34	.558	.000
Promotion des interactions entre élèves en français	1	1346	8.68	.003	.006
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques	1	1346	1.56	.210	.001

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 $\dagger = \eta^2 \geq .01$

Tableau 3.3.9. Résultats univariés de l'effet de l'interaction du temps et du genre sur les types de support perçus par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Support académique en français	1	1346	3.69	.055	.003
Support académique en mathématiques	1	1346	2.37	.124	.002
Support émotionnel en français	1	1346	0.38	.536	.000
Support émotionnel en mathématiques	1	1346	0.02	.889	.000
Promotion du respect en français	1	1346	3.94	.048	.003
Promotion du respect en mathématiques	1	1346	12.80	< .001	.009
Promotion des interactions entre élèves en français	1	1346	0.01	.920	.000
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques	1	1346	0.94	.332	.001

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 $\dagger = \eta^2 \geq .01$

Tableau 3.3.10. Résultats univariés de l'effet de l'interaction du type de groupe, du temps et du genre sur les types de support perçus par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp.	ddl err	F	p	η^2
Support académique en français	1	1346	4.41	.036	.003
Support académique en mathématiques	1	1346	0.09	.770	.000
Support émotionnel en français	1	1346	8.06	.005	.006
Support émotionnel en mathématiques	1	1346	0.14	.708	.000
Promotion du respect en français	1	1346	2.97	.085	.002
Promotion du respect en mathématiques	1	1346	0.34	.558	.000
Promotion des interactions entre élèves en français	1	1346	8.68	.003	.006
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques	1	1346	1.56	.210	.001

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 $\dagger = \eta^2 \geq .01$

MANOVA 4

Deux facettes des comportements des enseignants de français et de mathématiques, tels qu'ils sont perçus par les élèves, ont été utilisées en tant que variables dépendantes (VD) : les comportements positifs et les comportements coercitifs.

Tableau 3.4.1. Répartition des participants selon le genre et le type de groupe pour la MANOVA 4

Genre	Public ordinaire	Public enrichi / privé	Total
Garçon	382	288	670
Fille	299	381	680
Total	681	670	1350

Tableau 3.4.2. Moyenne et erreur standard des facettes du comportement des enseignants perçus selon le genre, le type de groupe et le temps

Genre	Public ordinaire						Public enrichi et au privé					
	Début année		Fin année		Total		Début année		Fin année		Total	
	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES	M	ES
Comportements positifs des enseignants en français												
Garçons	2.14	.02	2.20	.03	2.17	.02	1.96	.03	1.73	.03	1.84	.02
Filles	2.17	.03	2.14	.03	2.15	.02	2.11	.02	2.01	.03	2.06	.02
Total	2.15	.02	2.17	.02	2.16	.02	2.03	.02	1.87	.02	1.95	.02
Comportements positifs des enseignants en mathématiques												
Garçons	1.98	.02	1.82	.03	1.90	.02	2.09	.03	2.00	.03	2.05	.03
Filles	2.02	.03	1.92	.03	1.97	.02	2.14	.02	2.04	.03	2.09	.02
Total	2.00	.02	1.87	.02	1.93	.02	2.12	.02	2.02	.02	2.07	.02
Comportements coercitifs des enseignants en français												
Garçons	1.50	.02	1.53	.02	1.52	.02	1.43	.02	1.74	.03	1.58	.02
Filles	1.39	.02	1.49	.03	1.44	.02	1.33	.02	1.51	.02	1.42	.02
Total	1.45	.02	1.51	.02	1.48	.01	1.38	.02	1.62	.02	1.50	.01
Comportements coercitifs des enseignants en mathématiques												
Garçons	1.62	.02	1.82	.03	1.72	.02	1.44	.02	1.60	.03	1.52	.02
Filles	1.47	.02	1.66	.03	1.56	.02	1.37	.02	1.54	.03	1.46	.02
Total	1.54	.02	1.74	.02	1.64	.02	1.41	.02	1.57	.02	1.49	.02

Note : M = Moyenne ; ES = Erreur-Standard

Tableau 3.4.3. Résultats multivariés des effets du temps, du genre et du type de groupe sur la perception des facettes du comportement des enseignants

Variables indépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Type de groupe	4	1343	37.68	< .001	.101†
Genre	4	1343	16.23	< .001	.046†
Type de groupe * genre	4	1343	7.99	< .001	.023†
Temps	4	1343	99.11	< .001	.228†
Temps * type de groupe	4	1343	19.32	< .001	.054†
Temps * genre	4	1343	0.78	.540	.002
Temps * type de groupe * genre	4	1343	7.04	< .001	.021†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

† = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.4.4. Résultats univariés de l'effet du type de groupe sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements positifs de l'ens. en français	1	1346	98.80	< .001	.068†
Comportements coercitifs de l'ens. en français	1	1346	1.08	.300	.001
Comportements positifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	33.98	< .001	.025†
Comportements coercitifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	49.27	< .001	.035†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

† = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.4.1. Facettes du comportement des enseignants perçues différemment par les élèves au public ordinaire et au public enrichi / privé

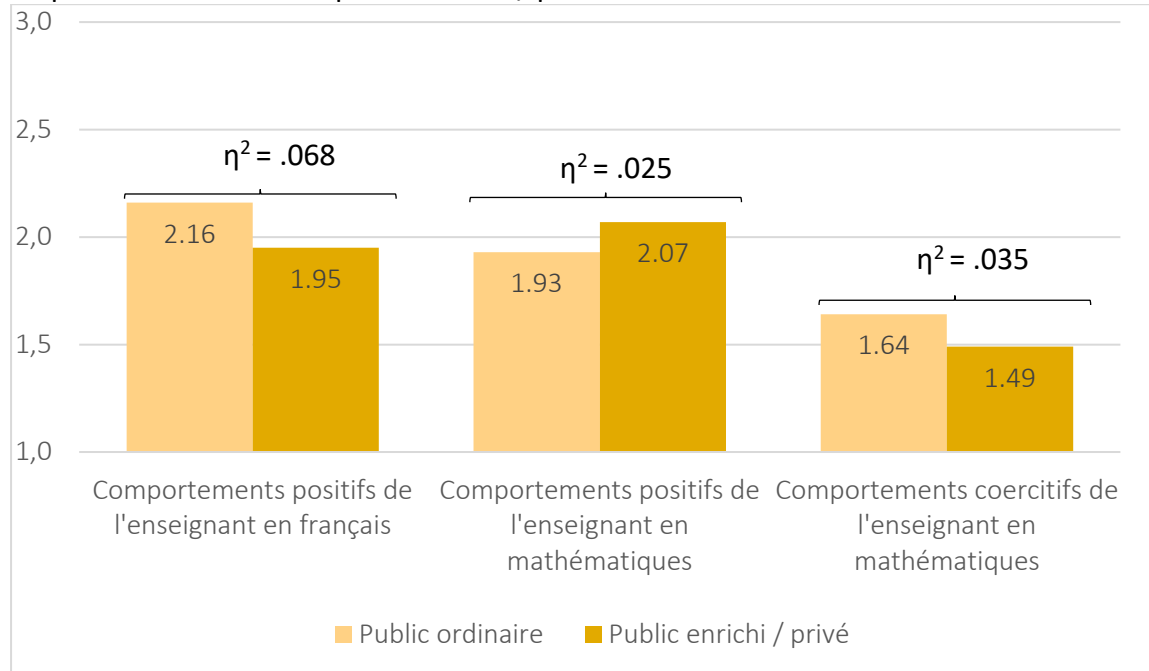


Tableau 3.4.5. Résultats univariés de l'effet du genre sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements positifs de l'ens. en français	1	1346	21.93	< .001	.016†
Comportements coercitifs de l'ens. en français	1	1346	36.15	< .001	.026†
Comportements positifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	6.66	.010	.005
Comportements coercitifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	24.03	< .001	.018†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.4.2. Différences de genre dans la perception des comportements des enseignants

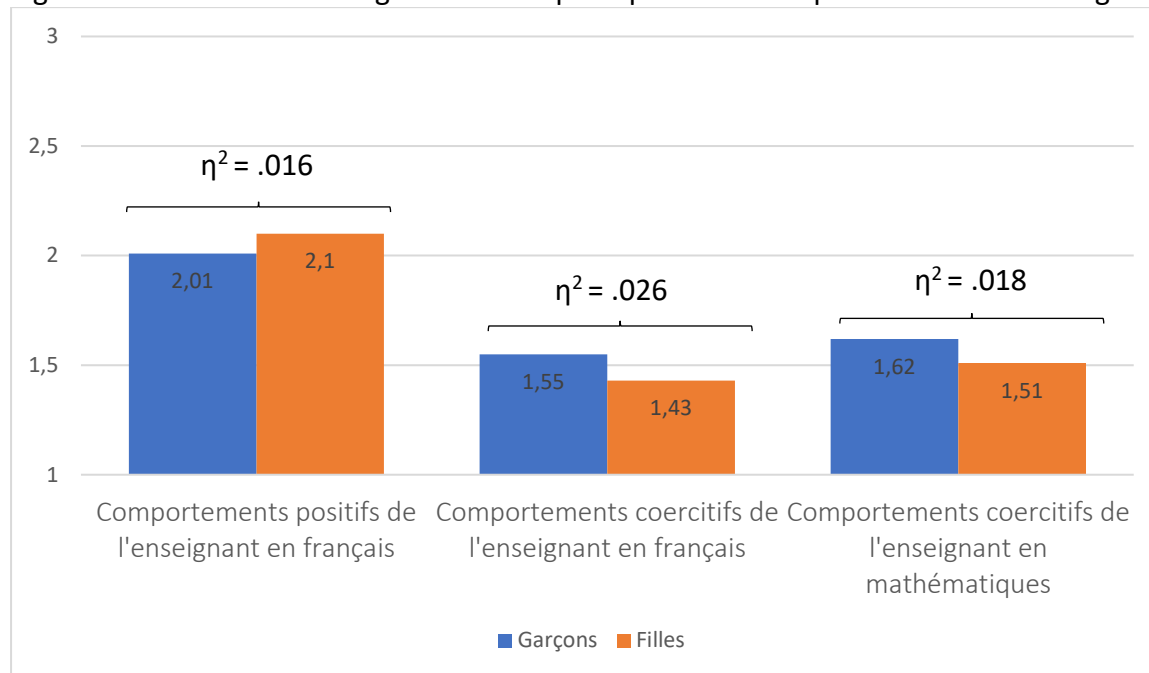


Tableau 3.4.6. Résultats univariés de l'effet du temps sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements positifs de l'ens. en français	1	1346	33.32	< .001	.024 [†]
Comportements coercitifs de l'ens. en français	1	1346	163.20	< .001	.108 [†]
Comportements positifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	93.62	< .001	.065 [†]
Comportements coercitifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	210.05	< .001	.135 [†]

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
[†] = $\eta^2 \geq .01$

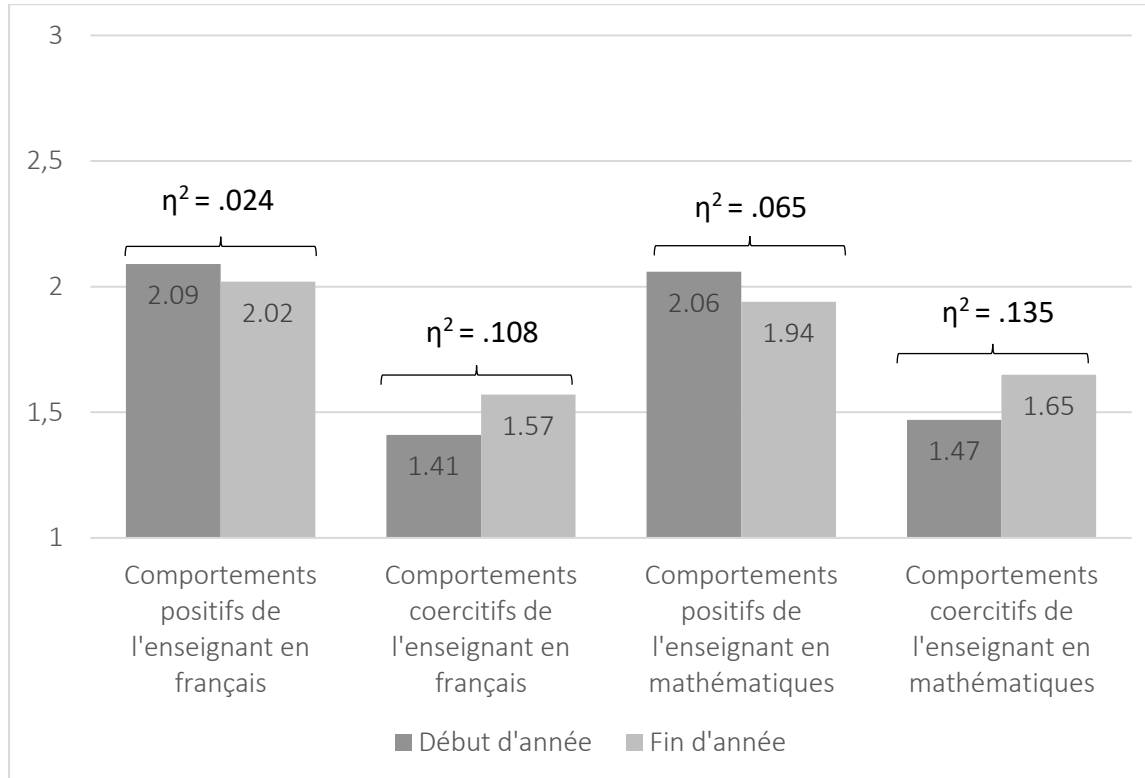
Figure 3.4.3. Facettes du comportement des enseignants perçues différemment au début et à la fin de la 1^{re} année du secondaire

Tableau 3.4.7. Résultats univariés de l'effet de l'interaction du type de groupe et du genre sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements positifs de l'ens. en français	1	1346	30.35	< .001	.022 [†]
Comportements coercitifs de l'ens. en français	1	1346	4.56	.033	.003
Comportements positifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	0.32	.570	.000
Comportements coercitifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	4.81	.028	.004

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
[†] = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.4.8. Résultats de l'analyse post hoc, dans chaque type de groupe, de l'effet du genre sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Type de groupe	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Public ordinaire					
Comportements positifs de l'ens. en français	1	679	0.40	.525	.001
Public enrichi / privé					
Comportements positifs de l'ens. en français	1	667	44.74	< .001	.063 [†]

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
[†] = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.4.4. Comportements positifs de l'enseignant en français perçus par les garçons et les filles au public ordinaire et au public enrichi / privé

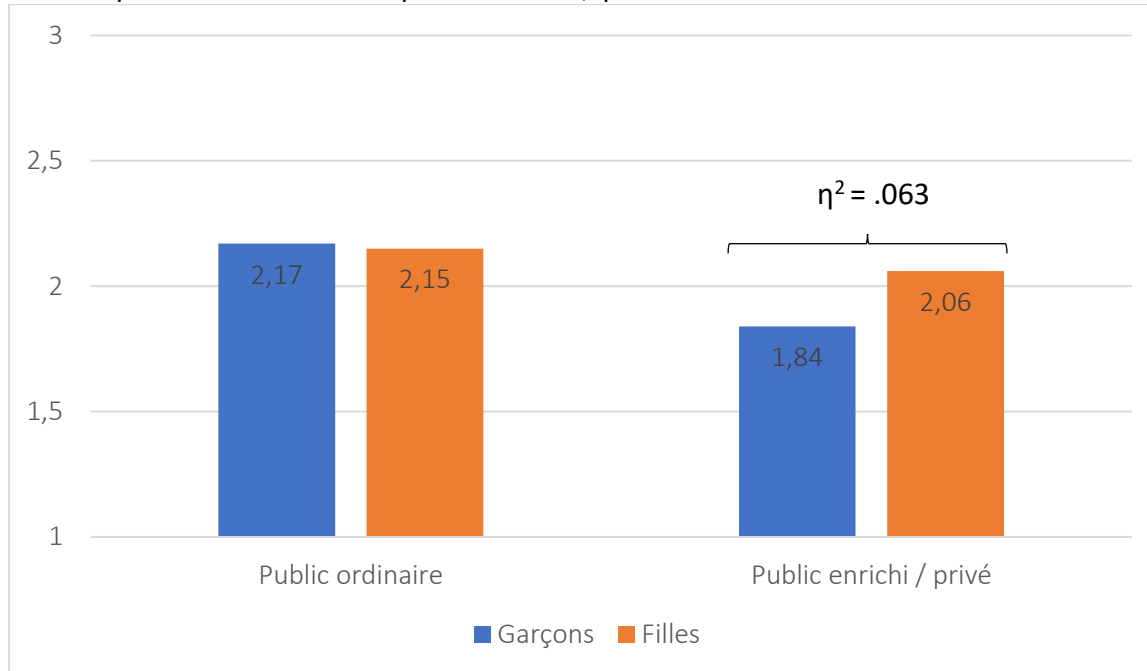


Tableau 3.4.9. Résultats univariés de l'effet de l'interaction du type de groupe et du temps sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements positifs de l'ens. en français	1	1346	46.30	< .001	.033†
Comportements coercitifs de l'ens. en français	1	1346	52.12	< .001	.037†
Comportements positifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	2.96	.085	.002
Comportements coercitifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	1.51	.220	.001

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.4.10. Résultats de l'analyse post hoc, dans chaque type de groupe, de l'effet du temps sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Type de groupe	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Public ordinaire					
Comportements positifs de l'ens. en français	1	679	0,580	,446	,001
Comportements coercitifs de l'ens. en français	1	679	15,574	,000	,022†
Public enrichi / privé					
Comportements positifs de l'ens. en français	1	667	72,873	,000	,098†
Comportements coercitifs de l'ens. en français	1	667	198,105	,000	,229†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

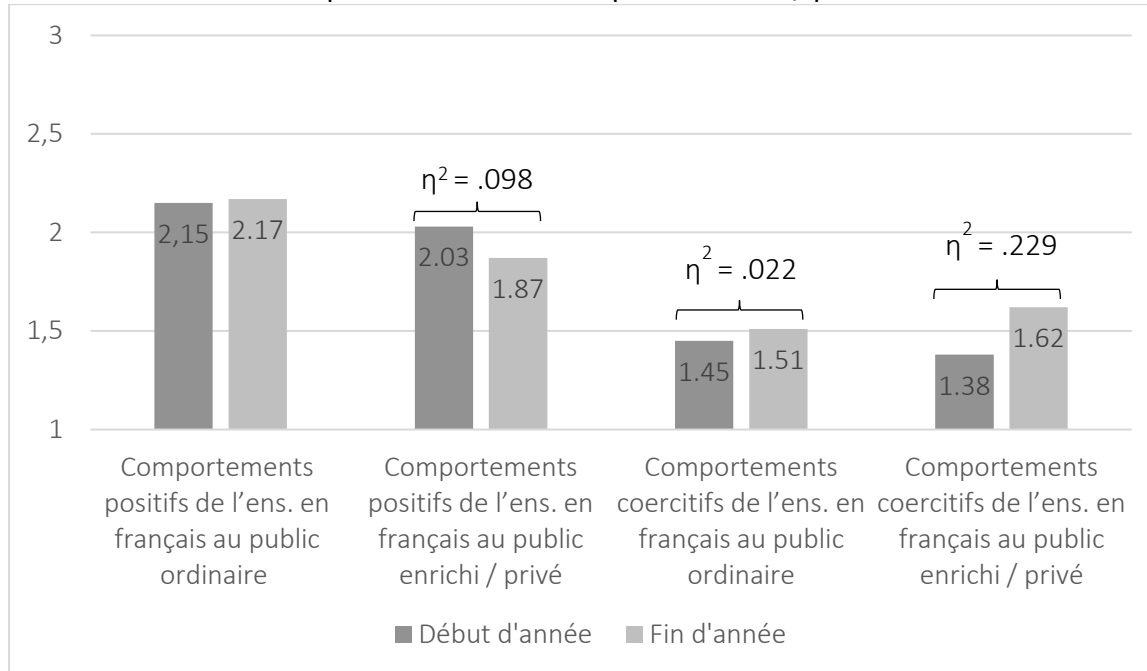
Figure 3.4.5. Comportements de l'enseignant en français perçus au début et à la fin de la 1^{re} année du secondaire au public ordinaire et au public enrichi / privé

Tableau 3.4.11. Résultats univariés de l'effet de l'interaction du type de groupe, du genre et du temps sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Variables dépendantes	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Comportements positifs de l'ens. en français	1	1346	16.86	< .001	.012†
Comportements coercitifs de l'ens. en français	1	1346	18.44	< .001	.014†
Comportements positifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	2.00	.157	.001
Comportements coercitifs de l'ens. en mathématiques	1	1346	0.18	.675	.000

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;
 † = $\eta^2 \geq .01$

Tableau 3.4.12. Résultats de l'analyse post hoc, dans chaque type de groupe et pour chaque genre, de l'effet du temps sur les facettes du comportement des enseignants perçues par les élèves

Genre et type de groupe	ddl hyp	ddl err	F	p	η^2
Garçons, public ordinaire					
Comportements positifs français	1	381	6.11	.014	.016†
Comportements coercitifs français	1	381	1.42	.235	.004
Filles, public ordinaire					
Comportements positifs français	1	298	1.40	.238	.005
Comportements coercitifs français	1	298	19.99	< .001	.063†

Garçons, public enrichi/privé

Comportements positifs français	1	287	51.65	< .001	.153†
Comportements coercitifs français	1	287	115.40	< .001	.287†

Filles, public enrichi / privé					
Comportements positifs français	1	380	18.79	< .001	.047†
Comportements coercitifs français	1	380	73.34	< .001	.162†

Note : ddl hyp = degré de liberté de l'hypothèse; ddl err = degré de liberté de l'erreur;

† = $\eta^2 \geq .01$

Figure 3.4.5. Comportements positifs de l'enseignant en français perçus différemment par les filles et les garçons, au public ordinaire et au public enrichi / privé, au début et à la fin de la 1^{re} année du secondaire

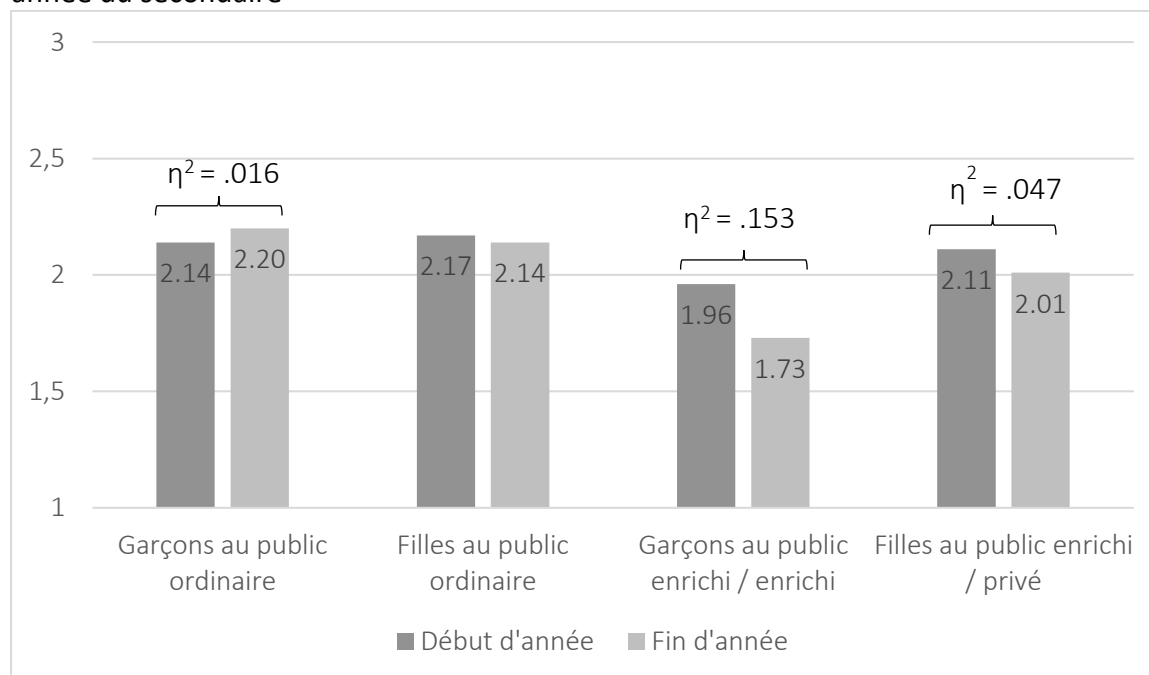
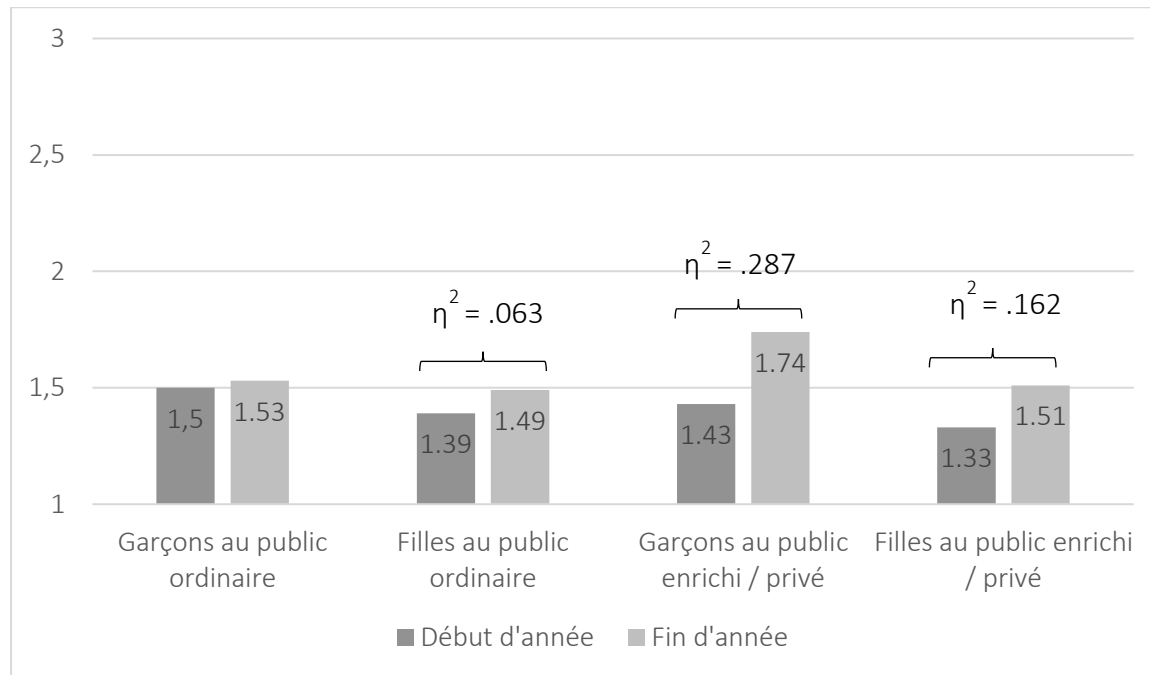


Figure 3.4.6. Comportements coercitifs de l'enseignant en français perçus par les filles et les garçons, au public ordinaire et au public enrichi / privé, au début et à la fin de la 1^{re} année du secondaire



Annexe 4 – Statistiques descriptives générales de l'échantillon et caractéristiques et propriétés psychométriques du questionnaire

Tableau 4.1. Nombre d'écoles et de groupes d'élèves participants

Milieu scolaire	Public ordinaire <i>n</i>	Public enrichi / privé <i>n</i>	Total <i>n</i>
Écoles			11
Groupes d'élèves (au secondaire)	38	29	67

Note : *n* = nombre de participants

Tableau 4.2. Distribution des participants selon leur genre, le type de groupes et leur participation aux différents temps de mesures

Prédicteurs	Garçons	Filles	Total
Groupes et temps de mesures	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Type de groupe			
Public ordinaire	458	330	788
Public enrichi / privé	331	422	753
Total	789	752	1541
Temps de mesure			
T1 (6 ^e année)	276	298	574
T2 (Début 1 ^{re} secondaire)	735	727	1462
T3 (Fin 1 ^{re} secondaire)	837	805	1642
Mesures répétées			
2 temps de mesures (T1 et T2)	223	245	468
2 temps de mesures (T1 et T3)	217	235	452
2 temps de mesures (T2 et T3)	672	680	1352
3 temps de mesures (T1, T2 et T3)	208	232	440

Note : *n* = nombre de participants

Tableau 4.3. Âge des participants aux différents temps de mesure

Âge selon le temps de mesure	Garçons		Filles		Total			
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>AS</i>	<i>AP</i>
Âge en 6 ^e année	12.2	0.43	12.2	0.44	12.2	0.43	0.85	0.88
Âge au début de la 1 ^{re} secondaire	12.7	0.52	12.7	0.46	12.7	0.49	1.40	4.44
Âge à la fin de la 1 ^{re} secondaire	13.2	0.47	13.2	0.45	13.2	0.46	1.11	2.99

Note : *M* = Moyenne ; *ET* = Écart-type ; *AS* = Asymétrie ; *AP* = Aplatissement

Tableau 4.4. Statistiques descriptives des mesures de l'objectif 1

Indicateurs scolaires	6 ^e année primaire				Début 1 ^{re} secondaire				Fin 1 ^{re} secondaire			
	n = 574				n = 1463				n = 1445			
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>AS</i>	<i>AP</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>AS</i>	<i>AP</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>AS</i>	<i>AP</i>
Scolaire												
Concept de soi scolaire	3.17	0.63	-0.51	-0.16	3.18	0.63	-0.51	-0.10	3.13	0.67	-0.44	-0.30
Mathématiques												
Force moyenne du groupe	77.6	5.56	0.07	-0.32	78.4	5.93	-0.99	2.05	73.9	8.06	-0.65	0.41
Rendement	79.1	10.9	-0.59	-0.01	78.6	12.2	-0.96	1.59	74.0	15.1	-1.11	1.92
Valeur accordée	5.67	0.87	-0.68	0.18	5.44	0.96	-0.92	0.97	5.16	1.06	-0.82	0.77
Attentes de succès	5.36	1.31	-0.99	0.63	5.32	1.23	-1.05	1.02	5.09	1.39	-0.79	0.12
Engagement comportemental	4.33	0.65	-1.18	1.06	4.23	0.67	-1.02	0.82	3.97	0.79	-0.74	0.23
Engagement cognitif	3.97	0.84	-0.84	0.25	3.95	0.82	-0.85	0.41	3.84	0.92	-0.78	0.09
Engagement affectif	3.86	1.02	-0.82	0.04	3.58	1.01	-0.61	-0.16	3.26	1.12	-0.37	-0.68
Français												
Force moyenne du groupe	77.5	4.77	0.31	-0.59	74.3	6.43	-0.65	0.03	73.2	5.82	-0.58	-0.40
Rendement	78.4	8.87	-0.35	-0.13	74.8	11.8	-0.99	2.56	73.4	11.6	-1.37	5.07
Valeur accordée	5.33	0.99	-0.85	0.83	5.32	1.00	-0.85	0.74	5.07	1.10	-0.65	0.20
Attentes de succès	4.79	1.26	-0.51	-0.09	4.90	1.16	-0.54	-0.12	4.83	1.20	-0.51	-0.08
Engagement comportemental	4.04	0.71	-0.78	0.13	4.05	0.66	-0.88	0.64	3.82	0.73	-0.68	0.48
Engagement cognitif	3.75	0.90	-0.79	0.00	3.96	0.88	-1.04	0.71	3.89	0.92	-0.92	0.49
Engagement affectif	3.32	1.03	-0.30	-0.32	3.32	1.00	-0.32	-0.46	3.12	1.01	-0.16	-0.66

n = Nombre de participants ; *M* = Moyenne ; *ET* = Écart-type ; *AS* = Asymétrie ; *AP* = Aplatissement

Tableau 4.5. Statistiques descriptives des mesures de l'objectif 2

	Début 1 ^{re} secondaire n = 1463				Fin 1 ^{re} secondaire n = 1445			
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>AS</i>	<i>AP</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>AS</i>	<i>AP</i>
Rendement et buts scolaires								
Buts scolaires de la classe								
Buts de performance-approche en français	4.00	0.79	-0.99	1.17	3.88	0.90	-0.83	0.38
Buts de performance-approche en mathématiques	4.06	0.78	-1.00	1.22	3.95	0.89	-0.92	0.62
Buts de performance-évitement en français	3.02	0.98	-0.06	-0.75	2.85	1.06	0.07	-0.86
Buts de performance-évitement en mathématiques	3.06	0.99	-0.09	-0.75	2.89	1.08	0.08	-0.87
Buts de maîtrise en français	4.43	0.52	-1.39	3.17	4.33	0.66	-1.60	3.62
Buts de maîtrise en mathématiques	4.46	0.51	-1.44	3.20	4.39	0.67	-1.94	5.15
Buts scolaires de l'élève								
Buts de performance-approche en français	5.46	1.31	-0.98	0.75	5.00	1.52	-0.71	-0.03
Buts de performance-approche en mathématiques	5.57	1.29	-1.06	0.96	5.17	1.56	-0.83	0.06
Buts de performance-évitement en français	5.81	1.27	-1.33	1.57	5.33	1.48	-0.92	0.43
Buts de performance-évitement en mathématiques	5.89	1.25	-1.41	1.89	5.49	1.48	-1.11	0.83
Buts de maîtrise-approche en français	5.96	0.99	-1.23	1.82	5.62	1.16	-1.00	1.23
Buts de maîtrise-approche en mathématiques	6.10	0.96	-1.41	2.33	5.90	1.12	-1.39	2.40
Buts de maîtrise-évitement en français	5.52	1.36	-0.97	0.48	5.21	1.45	-0.73	0.02
Buts de maîtrise-évitement en mathématiques	5.61	1.35	-1.04	0.69	5.37	1.46	-0.89	0.29
Rendement scolaire de la classe								
Force moyenne du groupe en français	74.3	6.43	-0.65	0.03	73.2	5.82	-0.58	-0.40
Force moyenne du groupe en mathématiques	78.4	5.93	-0.99	2.05	73.9	8.06	-0.65	0.41
Rendement scolaire de l'élève								
Rendement en français	74.8	11.78	-0.99	2.56	73.4	11.6	-1.37	5.07
Rendement en mathématique	78.6	12.2	-0.96	1.59	74.0	15.1	-1.11	1.92

n = Nombre de participants ; *M* = Moyenne ; *ET* = Écart-type ; *AS* = Asymétrie ; *AP* = Aplatissement

Tableau 4.6. Statistiques descriptives des mesures de l'objectif 3

	Début 1 ^{re} secondaire n = 1463				Fin 1 ^{re} secondaire n = 1445			
	M	ET	AS	AP	M	ET	AS	AP
Mesures du climat de classe								
Problèmes de comportements autorapportés								
Comportements intériorisés	2.67	1.09	0.77	0.31	2.75	1.20	0.76	0.15
Comportements extériorisés	2.42	0.99	0.98	0.87	2.48	1.03	1.04	1.13
Hyperactivité / inattention	3.59	1.30	0.16	-0.60	3.74	1.37	0.05	0.69
Comportements d'intimidation	1.96	0.86	1.18	1.48	1.95	0.95	1.33	2.00
Buts scolaires perçus par les élèves dans leurs classes								
Buts de performance-approche en français	4.00	0.79	0.99	1.17	3.88	0.90	0.83	0.38
Buts de performance-approche en mathématiques	4.06	0.78	1.00	1.22	3.95	0.89	0.92	0.62
Buts de performance-évitement en français	3.02	0.98	0.06	-0.75	2.85	1.06	0.07	0.86
Buts de performance-évitement en mathématiques	3.06	0.99	0.09	-0.75	2.89	1.08	0.08	0.87
Buts de maîtrise en français	4.43	0.52	1.39	3.17	4.33	0.66	1.60	3.62
Buts de maîtrise en mathématiques	4.46	0.51	1.44	3.20	4.39	0.67	1.94	5.15
Support perçu par les élèves dans leurs classes								
Support académique en français	4.17	0.65	0.99	1.39	4.03	0.80	1.12	1.44
Support académique en mathématiques	4.18	0.66	1.09	1.70	4.05	0.84	1.19	1.31
Support émotionnel en français	3.92	0.85	0.97	0.86	3.69	1.03	0.75	0.16
Support émotionnel en mathématiques	3.86	0.90	0.87	0.45	3.58	1.09	0.58	0.58
Promotion du respect en français	4.61	0.56	2.11	5.60	4.42	0.76	1.71	3.05
Promotion du respect en mathématiques	4.57	0.60	2.06	5.39	4.35	0.83	1.64	2.65
Promotion des interactions entre élèves en français	3.48	0.90	0.40	-0.24	3.25	1.10	0.34	0.70
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques	3.39	0.94	0.40	-0.29	3.20	1.13	0.27	0.82
Comportement des enseignants perçus par les élèves								
Comportements positifs des enseignants en français	2.09	0.44	0.23	-0.40	2.03	0.51	0.24	0.79
Comportements positifs des enseignants en mathématiques	2.05	0.46	0.17	-0.62	1.94	0.50	0.02	0.89
Comportements coercitifs des enseignants en français	1.42	0.40	1.26	1.62	1.57	0.47	0.99	0.49
Comportements coercitifs des enseignants en mathématiques	1.48	0.43	1.20	1.42	1.66	0.51	0.81	0.07

n = Nombre de participants ; *M* = Moyenne ; *ET* = Écart-type ; *AS* = Asymétrie ; *AP* = Aplatissement

Tableau 4.7. Caractéristiques et propriétés psychométriques du questionnaire

	Source		6 ^e année <i>n</i> ≅ 574	Début 1 ^{re} sec <i>n</i> ≅ 1463	Fin 1 ^{re} sec <i>n</i> ≅ 1445
	<i>n</i> items	α	α Std	α Std	α Std
Attentes de succès et valeur accordée					
Source : Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. <i>Personality and Social Psychology Bulletin</i> , 21, 215–225. doi:10.1177/0146167295213003. Repris dans Archambault et al., 2010. Adaptation des items en français.					
Échelle de réponses de 1 à 7 à pôles variables.					
Valeur accordée aux mathématiques ¹	7	.62 à .76 ¹	.75	.80	.83
Ex. En général, je trouve le fait de travailler sur des travaux en mathématiques... (très ennuyeux à très intéressant)					
Attentes de succès en mathématiques	5	.92	.97	.95	.97
Ex. Jusqu'à quel point es-tu bon en mathématiques ?					
Valeur accordée au français ¹	7	.62 à .78 ¹	.84	.85	.87
Ex. Jusqu'à quel point est-il important pour toi d'obtenir de bonnes notes en lecture et écriture ?					
Attentes de succès au français	5	.92	.95	.93	.95
Ex. Comment crois-tu performer cette année en lecture et en écriture?					

Engagement scolaire

Source : Archambault, I., et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275–288.

Échelle de réponses de 1 à 5 à pôles variables.

Engagement comportemental en mathématiques	5 ²	.86 ³	.73	.72	.78
Ex. Il est important pour moi de faire des efforts en mathématiques.					
Engagement cognitif en mathématiques	3	.80 ³	.70	.68	.73
Ex. Je vérifie mon travail de mathématiques pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs.					
Engagement affectif en mathématiques	3	.72	.86	.86	.89
Ex. Ce que nous apprenons en mathématiques est intéressant.					
Engagement comportemental en français	5	.86 ³	.76	.72	.74
Ex. Je suis toujours les consignes de mon enseignant(e) durant les activités de français.					
Engagement cognitif en français	3	.80 ³	.66	.71	.71
Ex. Lorsque je ne comprends pas un mot, je regarde dans le dictionnaire.					
Engagement affectif en français	3	.75	.83	.83	.81
Ex. J'aime lire et écrire.					

Notes : *n* items = nombre d'items de la source ; α Std = alpha de cronbach standardisé ; 1 : trois sous-échelles originales ont été combinées pour ce facteur ; 2 : quatre items ont été retenus pour l'étude afin

d'assurer une cohérence interne suffisante ; 3 : l'alpha de Cronbach est rapporté sans distinction pour la matière scolaire.

Tableau 4.8. Caractéristiques et propriétés psychométriques du questionnaire (suite)

	Source		6 ^e année <i>n</i> ≅ 574	Début 1 ^{re} sec <i>n</i> ≅ 1463	Fin 1 ^{re} sec <i>n</i> ≅ 1445
	<i>n</i> items	α	α Std	α Std	α Std
Concept de soi scolaire					
Source : Marsh, H. W., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: role of generalized and specific others. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 100(3), 510-524. Validation effectuée auprès de jeunes adolescents (<i>M</i> = 13.8 ans) ; adaptation des items en français.					
Échelle de réponses de 1 (tout à fait en désaccord) à 4 (Tout à fait d'accord).					
Concept de soi scolaire	3	.78	.80	.81	.86
Ex. Je suis bon dans la plupart des matières scolaires.					

Buts d'accomplissement scolaires de l'élève

Source : Cury, F. Elliot, A. J., Da Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679. Traduction et adaptation du *Achievement Goal Questionnaire* (AGQ), développés et validés après d'adolescents.

Échelle de réponses de 1 à 7, chaque énoncé se termine par « dans mon cours de français » et « dans mon cours de mathématiques ».

Buts de performance-approche en français Ex. Mon objectif cette année est d'obtenir de meilleures notes que les autres élèves...	3	.90 ¹	.86	.84	.88
Buts de performance-approche en mathématiques Ex. Cette année, je veux bien faire comparativement aux autres élèves ...	3	.90 ¹	.86	.82	.88
Buts de performance-évitement en français Ex. Cette année, je veux éviter d'avoir de faibles notes comparativement aux autres élèves...	3	.89 ¹	.81	.79	.85
Buts de performance-évitement en mathématiques Ex. Mon objectif cette année est d'éviter de faire pire que les autres élèves...	3	.89 ¹	.79	.79	.84
Buts de maîtrise-approche en français Ex. Cette année, je veux en apprendre le plus possible...	3	.91 ¹	.78	.82	.85
Buts de maîtrise-approche en mathématiques Ex. Cette année, il est important pour moi de comprendre en profondeur le contenu...	3	.91 ¹	.71	.81	.86
Buts de maîtrise-évitement en français Ex. Mon objectif cette année est d'éviter d'apprendre moins que je ne le pourrais...	3	.91 ¹	.67	.66	.73
Buts de maîtrise-évitement en mathématiques Ex. Cette année, il est important pour moi d'éviter une compréhension incomplète du contenu...	3	.91 ¹	.63	.65	.72

Notes : *n* items = nombre d'items de la source ; α Std = alpha de cronbach standardisé ; 1 : L'alpha de Cronbach est rapporté sans distinction pour la matière scolaire.

Tableau 4.9. Caractéristiques et propriétés psychométriques du questionnaire (suite)

	Source		6 ^e année <i>n</i> $\cong$ 574	Début 1 ^{re} sec <i>n</i> $\cong$ 1463	Fin 1 ^{re} sec <i>n</i> $\cong$ 1445
	<i>n</i> items	α	α Std	α Std	α Std
Problèmes comportements autorapportés					
Source : Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). <i>Social Skills Improvement System: Rating Scales</i> . Bloomington, MN: Pearson Assessments. Validé auprès d'élèves du primaire et du secondaire américains. Adaptation des items en français.					
Échelle de réponses de 1 (jamais) à 7 (toujours).					
Comportements intériorisés Ex. Je pense que personne ne se soucie de moi	9	.80	.80	.81	.84
Comportements extériorisés Ex. Je jure ou j'utilise un langage vulgaire.	12	.84	.84	.85	.86
Hyperactivité/inattention Ex. Je trouve qu'il est difficile de me concentrer sur ce que je fais.	7	.86	.82	.81	.82
Comportements d'intimidation Ex. J'essaie que les autres aient peur de moi.	5	.81	.58	.64	.71

Notes : *n* items = nombre d'items de la source ; α Std = alpha de cronbach standardisé

4.10. Caractéristiques et propriétés psychométriques du questionnaire (suite)

Source			6 ^e année <i>n</i> ≅ 574	Début 1 ^{re} sec <i>n</i> ≅ 1463	Fin 1 ^{re} sec <i>n</i> ≅ 1445
	<i>n</i> items	α	α Std	α Std	α Std
<i>Support perçu par les élèves dans leur classe</i>					
Source : Patrick, H., Kaplan, A., et Ryan, A., M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 103(2), 367-382. Échelles administrées à des adolescents, items traduits de l'anglais (version originale allemande ; traduction de l'anglais au français). Adaptation des items avec échelles pour les matières du français et mathématiques séparées.					
Échelle de réponses de 1 (presque jamais) à 7 (presque toujours) pour les échelles de support et de 1 (pas du tout vrai) à 7 (très vrai) pour les échelles de promotion. Chaque énoncé se termine par « dans mon cours de français » et « dans mon cours de mathématiques » pour les élèves du secondaire.					
Support académique en français Ex. Mon enseignant(e) se soucie de la quantité d'apprentissage que je fais...	4	.76 ¹	.60 ¹	.63	.75
Support académique en mathématiques Ex. Mon enseignant(e) aime m'aider à apprendre ...	4	.76 ¹	.60 ¹	.63	.77
Support émotionnel en français Ex. Mon enseignant(e) tente de m'aider lorsque je suis triste ou fâché(e) ...	4	.84 ¹	.79 ¹	.74	.83
Support émotionnel en mathématiques Ex. Je peux compter sur mon enseignant(e) lorsque j'ai besoin d'aide...	4	.84 ¹	.79 ¹	.76	.83
Promotion du respect en français Ex. Mon enseignant(e) veut que nous respections l'opinion des autres...	5	.68 ¹	.72 ¹	.75	.84
Promotion du respect en mathématiques Ex. Mon enseignant(e) ne nous permet pas de rire de quelqu'un qui donne une mauvaise réponse...	5	.68 ¹	.72 ¹	.76	.85
Promotion des interactions entre élèves en français Ex. Mon enseignant(e) nous encourage à partager nos idées avec les autres élèves de la classe...	3	.70 ¹	.62 ¹	.45	.78
Promotion des interactions entre élèves en mathématiques Ex. Mon enseignant(e) nous laisse parler avec les autres élèves de la classe lorsque nous avons besoin d'aide avec nos travaux...	3	.70 ¹	.62 ¹	.66	.76

Notes : *n* items = nombre d'items de la source ; α Std = alpha de cronbach standardisé. 1 : L'alpha de Cronbach est rapporté sans distinction pour la matière scolaire.

4.11. Caractéristiques et propriétés psychométriques du questionnaire (suite)

Source	6 ^e année		Début 1 ^{re} sec	Fin 1 ^{re} sec
	n items	α	n $\cong$ 574 α Std	n $\cong$ 1463 α Std

Buts scolaires perçus par les élèves dans leur classe

Source : Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Ann Arbor, MI: University of Michigan. Validé auprès d'élèves du primaire et du secondaire américains. Adaptation des items en français. Adaptation des items avec échelles pour français et mathématiques séparées.

Échelle de réponses de 1 à 7, chaque énoncé se termine par « dans mon cours de français » et « dans mon cours de mathématiques » pour les élèves du secondaire.

Buts de performance-approche en français Ex. Avoir de bonnes notes est l'objectif principal ...	3	.70 ¹	.74 ¹	.73	.79
Buts de performance-approche en mathématiques Ex. Avoir les bonnes réponses est très important ...	3	.70 ¹	.74 ¹	.73	.77
Buts de performance-évitement en français Ex. Il est important de ne pas faire d'erreurs devant tout le monde ...	5	.83 ¹	.77 ¹	.80	.79
Buts de performance-évitement en mathématiques Ex. Il est important de ne pas avoir l'air stupide ...	5	.83 ¹	.77 ¹	.84	.84
Buts de maîtrise en français Ex. Le fait de s'améliorer est très important...	6	.76 ¹	.67 ¹	.73	.82
Buts de maîtrise en mathématiques Ex. Il est important de comprendre le travail et ne pas simplement le mémoriser ...	6	.92 ¹	.67 ¹	.72	.82

Comportement des enseignants perçus par les élèves

Source : Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354. Adaptation des items en français. Adaptation des items avec échelles pour français et mathématiques séparées.

Échelle de réponses de 1 (jamais) à 3 (souvent). Chaque énoncé se termine par « dans mon cours de français » et « dans mon cours de mathématiques » pour les élèves du secondaire.

Comportements positifs des enseignants en français Ex. Avec mon enseignant(e), nous faisons des activités plaisantes...	5	.71 ¹	.70 ¹	.69	.77
Comportements positifs des enseignants en mathématiques Ex. Mon enseignant(e) fait des blagues ...	5	.71 ¹	.70 ¹	.71	.76
Comportements coercitifs des enseignants en français Ex. Mon enseignant(e) donne des punitions ...	5	.81 ¹	.67 ¹	.75	.78
Comportements coercitifs des enseignants en mathématiques Ex. Mon enseignant(e) fait des commentaires déplaisants...	5	.81 ¹	.67 ¹	.75	.80

Notes : n items = nombre d'items de la source ; α Std = alpha de cronbach standardisé; 1 : L'alpha de Cronbach est rapporté sans distinction pour la matière scolaire.