

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psycho- sociale et les apprentissages des élèves**

### **Chercheur principal**

Roch Chouinard, Université de Montréal

### **Co-chercheur(s)**

François Bowen, Université de Montréal  
Jean-Sébastien Fallu, Université de Montréal  
Pascale Lefrançois, Université de Montréal  
Louise Poirier, Université de Montréal

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2012-RP-146936

### **Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
Fonds de recherche du Québec - Société et culture

## TABLE DES MATIÈRES

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>3</b>
1. <i>Problématique</i> .....	3
2. <i>Questions de recherche</i> .....	8
3. <i>Objectifs poursuivis</i> .....	8
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES Et IMPLICATIONS DES TRAVAUX</b> .....	<b>9</b>
1. <i>Public cible</i> .....	9
2. <i>Signification des conclusions</i> .....	9
3. <i>Retombées possibles et pistes de solution</i> .....	10
4. <i>Limites de l'étude</i> .....	12
<b>PARTIE C – MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>14</b>
1. <i>Approche méthodologique</i> .....	14
2. <i>Participants</i> .....	14
3. <i>Instruments de mesure</i> .....	14
4. <i>Techniques d'analyse</i> .....	14
<b>PARTIE D – RÉSULTATS</b> .....	<b>15</b>
1. <i>Évolution de la motivation, de l'adaptation psycho-sociale et de la performance en lecture et en mathématiques suite à la transition</i> .....	15
2. <i>Incidence de différentes variables reliées à l'environnement scolaire et aux caractéristiques individuelles des élèves</i> .....	20
3. <i>Impact potentiel d'un programme de soutien à la transition</i> .....	20
<b>PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE</b> .....	<b>23</b>
<b>PARTIE F – PRINCIPALES RÉFÉRENCES</b> .....	<b>24</b>
 <b>ANNEXES</b>	
ANNEXE 1 – Méthodologie générale	25
ANNEXE 2 – Résultats détaillés	34
ANNEXE 3 – Références et bibliographie complètes	95

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. Problématique**

Il est depuis longtemps reconnu que les élèves des milieux défavorisés entretiennent des attitudes moins positives et sont généralement moins motivés par l'école que les élèves des autres milieux (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002 ; Van Houtte, 2004).

Parmi les facteurs d'ordre motivationnel de la persévérance scolaire, le sentiment de compétence apparaît comme l'un des éléments les plus cruciaux (Schunk et Pajares, 2005). Ce sentiment réfère à l'évaluation par l'élève de ses habiletés et de sa capacité de réussir. Son impact dans l'acquisition et dans l'utilisation efficace des ressources cognitives a été souligné à maintes reprises. Ainsi, lorsqu'il doit effectuer une tâche, l'élève ayant le sentiment d'être compétent dans ce domaine l'aborde avec confiance, travaille plus fort et persévère plus longtemps (Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt et Couture, 2005 ; Pajares et Graham, 1999 ; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992). Cependant, même si le sentiment de compétence semble constituer un élément crucial de l'engagement de l'élève, son impact ne serait pas direct, mais plutôt médiatisé par les buts d'accomplissement poursuivis par ce dernier (Chouinard, Karsenti et Roy, 2007 ; Greene, Debacker, Ravindran et Krows, 1999).

Les buts d'accomplissement réfèrent fondamentalement aux différentes raisons pour lesquelles l'élève s'engage dans les activités d'apprentissage. Deux grands types de buts ont surtout été examinés par les chercheurs : les buts de maîtrise (*mastery goals*) et les buts de performance (*performance goals*) (Bouffard et al., 1998; Chouinard et Roy, 2008 ; Elliot, 2005). Les buts de maîtrise reflètent une préoccupation importante pour l'acquisition et le développement de nouvelles habiletés et l'amélioration de ses compétences. Le rôle de l'effort est valorisé en ce qu'il est vu comme un moyen efficace pour s'améliorer. Les buts de performance reflètent quant à eux une préoccupation pour l'obtention de résultats élevés qui surpassent ceux des autres. Depuis quelques années, les auteurs en sont venus à la conclusion que l'incidence des buts de performance diffère selon le sentiment de compétence des élèves. Ils auraient un impact positif lorsque les élèves entretiennent un fort sentiment de compétence mais négatif pour ceux qui ont

plutôt le sentiment d'être peu compétents. En conséquence, on distingue maintenant les buts de performance-approche (viser des notes élevées par exemple) et les buts de performance-évitement (éviter de faire rire de soi) (Elliott et McGregor, 2001).

À l'instar des buts d'accomplissement, la valeur accordée à l'école ou aux matières scolaires est un autre thème central dans divers modèles de la motivation en milieu scolaire, en particulier dans ceux d'Eccles (Eccles et al., 1983) et de Pintrich (Pintrich et Schrauben, 1992). Ce construit reflète la perception de l'élève que les connaissances acquises à l'école sont pertinentes, intéressantes et qu'elles lui seront utiles à plus ou moins long terme. Parce qu'ils rencontrent plus souvent des difficultés et obtiennent de moins bons résultats scolaires, les élèves issus de milieux défavorisés se sentent souvent moins compétents et entretiennent des buts de performance-évitement plus élevés (Eccles, 2005 ; Evans et English, 2002).

Plusieurs études indiquent aussi qu'il existe une relation étroite entre l'adaptation psycho-sociale à l'école (c'est-à-dire, la capacité pour l'élève de s'ajuster à la vie de groupe à travers notamment l'expression de comportements adéquats et positifs à l'endroit de ses pairs et de lui-même) et la réussite scolaire. En effet, les enfants qui affichent une bonne compétence sociale, particulièrement au primaire et au moment des transitions scolaires, susciteraient des réactions positives non seulement de leurs pairs, mais également de leurs enseignants, ce qui crée un contexte favorable aux apprentissages (Ladd, 2005). À l'inverse, de piètres compétences sociales se traduisant par le rejet par les pairs feraient en sorte que certains élèves ne se sentent pas les bienvenus à l'école (Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Les recherches menées au cours de deux dernières décennies sont venues confirmer et expliciter les mécanismes qui font en sorte que les difficultés de comportement à l'école entraînent et accroissent les difficultés au plan du rendement scolaire (Bowen, Woolley, Richman et Bowen, 2001 ; McCombs, 2004 ; Zins, Weissberg, Wang et Walberg, 2004).

Les recherches ont également mis en évidence l'importance du climat relationnel entre les élèves et les adultes comme facteur central dans l'établissement de conditions favorables à l'apprentissage. Ainsi, des relations chaleureuses entre un élève et son enseignant sont un indicateur d'une bonne

adaptation sociale et scolaire ultérieure (Davis, 2003 ; Pianta, 1999). Quant à elles, des relations négatives et conflictuelles avec les enseignants seraient un facteur d'aggravation du processus de décrochage (Audas et Willms, 2001 ; Robertson et Collettere, 2005). Les relations conflictuelles avec les enseignants affecteraient négativement tous les élèves, et ce, qu'ils soient considérés à risque ou non (Fallu et Janosz, 2003 ; Murdock, 1999). Toutefois, les relations chaleureuses avec les enseignants agiraient comme un facteur de protection spécifiquement à l'endroit des élèves en difficultés d'adaptation scolaire ou sociale, en limitant l'évolution de leur risque de décrocher (Fallu et Janosz, 2003).

Par ailleurs, plusieurs études ont montré que la consommation de psychotropes prédit aussi le décrochage scolaire (Ellickson, Bui, Bell, McGuigan et Kimberly 1998 ; Fergusson, Lynskey et Horwood, 1996 ; Garnier, Stein et Jacobs, 1997 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000). La persévérance et le succès scolaires reposeraient donc non seulement sur l'habileté à relever des défis scolaires, mais aussi à relever des défis sociaux (Ladd, 2005 ; Wentzel et Wigfield, 1998).

Cela dit, des facteurs reliés aux résultats scolaires des élèves sont réputés avoir eux aussi un impact important sur la persévérance et la réussite scolaires (Rumberger, 2011). Particulièrement, les résultats en langue d'enseignement et en mathématiques exerceraient un effet considérable sur l'intention de poursuivre ou d'abandonner les études.

Malheureusement, depuis plusieurs années de nombreuses études montrent que le vécu scolaire des élèves s'altère significativement lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire. On constate en effet au cours de cette période une baisse significative du rendement scolaire (Benner et Graham, 2009), de l'intérêt et de la motivation intrinsèque pour l'école en général (Benner, 2011 ; Eccles et Roeser, 2009 ; Shunk et Pajares, 2005) ainsi qu'une augmentation de l'anxiété de performance et de l'évitement des situations d'apprentissage scolaires (Barber et Olsen, 2004). En même temps, on rapporte des attitudes plus négatives envers l'école et les enseignants (Benner, 2011). En conséquence de la diminution du rendement scolaire, la motivation spécifique aux matières scolaires fléchit elle aussi : diminution de l'intérêt et des buts de maîtrise en mathématiques et de la

langue d'enseignement (Shim, Ryan et Anderson, 2008), ainsi que du sentiment de compétence et de la perception de l'utilité de ces matières (Barber et Olsen, 2004 ; Chouinard, Roy, Archambault et Lessard, soumis ; Eccles, 2007). Cette situation fait dire à plusieurs que le décrochage scolaire s'enracine lors de la transition au secondaire (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000 ; MELS, 2009b). Par ailleurs, les élèves qui arrivent au secondaire avec des retards scolaires importants, ceux qui connaissent déjà des difficultés d'adaptation psycho-sociale ou des problèmes de comportement au primaire et ceux qui proviennent de familles offrant peu de soutien sont particulièrement à risque de vivre difficilement leur transition au secondaire (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000 ; Wentzel, 1999).

Plusieurs raisons ont été invoquées pour expliquer les conséquences délétères de la transition au secondaire. Par exemple, dans les années 60 à 90, plusieurs chercheurs les attribuaient aux transformations physiologiques et psychologiques que connaissent les jeunes à cet âge (Blyth, Simmons et Carlton-Ford, 1983 ; Simmons et Blyth, 1987). Les recherches sur le sujet ont depuis montré les failles de ces explications (Anderman et Midgley, 1997). Depuis les années 1990, les chercheurs dans le domaine font plutôt valoir que ce ne sont pas les transitions *en soi* qui posent problème, mais plutôt la nature des changements qu'elles occasionnent. Plusieurs mettent en cause l'école secondaire elle-même. Celle-ci, plus impersonnelle, plus départementalisée, centrée davantage sur le rendement normatif et la comparaison sociale, constituerait un environnement moins propice au développement psychoaffectif des jeunes (Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg et Ebata, 1989 ; Juvonen, 2007). Cette explication réfère à la *Stage-Environment Fit Theory*, selon laquelle l'école secondaire permet mal aux jeunes de satisfaire leurs besoins psychologiques d'autonomie, d'estime de soi et d'appartenance relationnelle (Eccles et al., 1993; Eccles et Roeser, 2009) ; Harter, Whitesell et Kowalski, 1992). Par exemple, plusieurs jeunes auraient beaucoup de difficulté à reconstruire leurs réseaux sociaux avec leurs pairs à la suite de la transition au secondaire (Juvonen, 2007). Par ailleurs, la qualité générale des relations maître-élève semble se détériorer après le passage au secondaire : diminution quantitative et qualitative des contacts avec les enseignants et augmentation des conflits et du contrôle exercé par ceux-ci sur les élèves (Pianta,

1999). Ces changements se produisent à un bien mauvais moment, puisque les élèves ont davantage besoin à cet âge du soutien des adultes et d'exercer leur autonomie (Hirsch et Rapkin, 1987; Pianta, 1999; Wentzel, 1999). À cet effet, la mauvaise qualité des relations avec les enseignants est une des principales raisons invoquées par les jeunes qui décident de quitter l'école sans diplôme (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000; MELS, 2009b) et la recherche a montré que le soutien des enseignants est aussi déterminant que celui des parents en ce qui a trait à la motivation des adolescents pour l'école (Chouinard et Roy, 2008; Juvonen, 2007 ; Wentzel, 1999). Dans le même ordre d'idées, certaines études indiquent que les jeunes qui connaissent une détérioration de la qualité de leurs relations avec leurs enseignants sont ceux qui rapportent le plus de difficultés à la suite de la transition au secondaire (Chouinard, Roy, Archambault et Lessard, soumis ; Mullins et Irvin, 2000).

Devant cette situation, plusieurs établissements scolaires ont adopté différentes mesures destinées à faciliter la transition des élèves au secondaire. Cependant, ces mesures se limitent généralement à mettre en place des activités d'accueil à l'école secondaire. Leur efficacité, peu documentée au plan scientifique, est considérée comme insuffisante par les intervenants du milieu scolaire. Depuis peu cependant, plusieurs commissions scolaires cherchent à mettre en place des mesures plus développées et beaucoup mieux structurées. Si certaines de ces mesures sont universelles en ce qu'elles visent l'ensemble des élèves d'une école, d'autres, plus ciblées, visent particulièrement les élèves qui présentent des facteurs de risque importants (retards scolaires, difficultés d'adaptation psycho-sociale, faiblesse du soutien familial). Certaines commissions scolaires ont même fait de leur objectif de facilitation des transitions une composante centrale de leur convention de partenariat, élaborée dans la foulée de la stratégie ministérielle *L'école, j'y tiens* (MELS, 2009b). À cet effet, elles ont mis en place des comités de transition formés d'intervenants d'une école secondaire et des écoles primaires du même bassin territorial. La fonction de ces comités est d'identifier et de mettre en place, dans les écoles primaires et l'école secondaire visées, différentes mesures universelles ou ciblées, destinées à faciliter la transition au secondaire. Par exemple, les mesures universelles peuvent consister à familiariser graduellement

les élèves avec l'école secondaire dès le début de la 6<sup>e</sup> année, à dédier des espaces physiques de l'école secondaire aux élèves arrivant de l'école primaire ou à diminuer le plus possible le nombre d'intervenants scolaires lors de la première année au secondaire. Les mesures ciblées peuvent consister quant à elles à aider les élèves du primaire à récupérer leurs retards dans les matières de base avant la transition, à élaborer des plans de transition de suivi pour les élèves les plus à risque, à leur offrir des services de suivi personnalisé ou de tutorat.

## **2. Questions de recherche**

Même si elles s'appuient sur de solides assises théoriques, l'incidence de ces mesures sur la motivation scolaire et la qualité de l'ajustement social à l'école secondaire, et par voie de conséquence sur les apprentissages, est peu documentée. Par ailleurs, peu d'études à ce jour ont examiné le vécu scolaire spécifique des élèves de milieux défavorisés lors de leur passage à l'école secondaire.

## **3. Objectifs poursuivis**

La présente étude s'est donné pour objectif de documenter les fluctuations associées à la motivation à apprendre, à l'adaptation psycho-sociale et aux apprentissages en lecture et en mathématiques lors de la transition au secondaire, et ce, en prenant en considération le sexe et le statut socio-économique des élèves. Elle s'est aussi employée à vérifier si différents facteurs personnels à l'élève et à son environnement scolaire exercent une influence sur cette transition. Enfin, elle a évalué les impacts potentiels d'un programme mis en place par une commission scolaire de la région de Montréal et comprenant un ensemble de mesures organisées et systématiques destinées à faciliter le passage au secondaire.

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

### **1. Public cible**

Les résultats de la présente étude dressent, dans le contexte de la transition au secondaire, un portrait des besoins différenciés des élèves, qu'ils soient de sexe masculin ou féminin ou issus d'un milieu socio-économique moins ou plus favorisé. Ils témoignent aussi en faveur de pratiques de transition structurées. En conséquence, nos travaux s'adressent tout d'abord aux décideurs, gestionnaires et personnels du milieu scolaire ainsi qu'aux chercheurs dans le domaine. Ils s'adressent ensuite aux responsables de la formation initiale et continue des maîtres ainsi qu'à toute personne intéressée par la persévérance et la réussite scolaires.

### **2. Signification des conclusions**

Après avoir suivi des garçons et des filles issus de milieux socio-économiques plus et moins favorisés, de la 6<sup>e</sup> année à la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire, les résultats indiquent que la transition au secondaire est liée à une diminution significative de la motivation pour les études en général et pour l'apprentissage du français et des mathématiques, en particulier. Des difficultés d'adaptation au nouvel environnement scolaire ont aussi été identifiées alors que le développement des compétences en lecture et en mathématiques semble avoir progressé, mais à un rythme ralenti. Cela dit, même si les élèves des deux sexes semblent être affectés négativement par le passage au secondaire, les filles et les élèves à risque vivent plus difficilement cette transition, particulièrement en ce qui concerne la motivation. En effet, tandis que leur sentiment de compétence diminuait, elles ont aussi affirmé avoir tendance à se sentir de plus en plus anxieuses dans les situations où leurs capacités faisaient l'objet d'une évaluation, se sentir moins intéressées par l'école et avoir tendance à dévaloriser les apprentissages. Leurs buts d'apprentissage se sont aussi détériorés. Moins éprouvée, leur motivation disciplinaire n'a montré des signes d'essoufflement qu'en mathématiques. Sur le plan de l'adaptation psycho-sociale, elles ont rapporté des baisses plus importantes

que les garçons en ce qui concerne la qualité de leurs relations avec les enseignants.

Les résultats indiquent, par ailleurs, que les diminutions de motivation et les difficultés d'adaptation ne sont que peu affectées par le statut socio-économique des élèves. Cela dit, les élèves qui ont fréquenté des écoles primaires en milieu moins favorisé ont eu tendance à se sentir plus anxieux socialement et dans les situations où ils devaient faire la preuve de leurs habiletés. Ils ont aussi mentionné être davantage tentés d'éviter le travail scolaire et, dans une certaine mesure, être moins intéressés par les apprentissages en mathématiques. Ils ont aussi révélé une augmentation des agressions physiques contre leurs pairs.

La présente étude suggère aussi qu'un ensemble coordonné de mesures de soutien permet de mieux soutenir les élèves au cours de la transition au secondaire. Nos résultats montrent en effet que les élèves qui ont bénéficié de pareilles dispositions ont été moins affectés par la diminution de leur motivation. Cependant, la qualité de leurs relations avec les enseignants s'est dépréciée tout autant que pour les élèves n'ayant pas profité de programme de soutien structuré.

En somme, nos travaux montrent que si la transition au secondaire affecte négativement les élèves, il est possible d'en atténuer significativement les effets délétères. En conséquence, il est suggéré aux décideurs, gestionnaires et intervenants de revoir leurs pratiques et les modèles d'organisation scolaire en ce qui concerne la préparation des élèves du primaire à la transition et à leur accompagnement au cours des premières années au secondaire. Cette analyse devrait s'effectuer dans la perspective d'une plus grande collaboration et continuité inter-ordre. Par ailleurs, nos conclusions nous portent aussi à constater que les enjeux associés aux transitions scolaires ne sont pas assez pris en compte dans les programmes de formation des maîtres.

### **3. Retombées possibles et pistes de solution**

Les résultats de la présente étude confirment les travaux d'autres chercheurs qui ont montré que l'école secondaire ne répondait peut-être pas aussi adéquatement qu'elle le pourrait aux besoins relationnels, d'estime de soi et d'autonomie des jeunes de 12 et 13 ans. Particulièrement, la transition à l'école

secondaire, parce qu'elle implique le démantèlement des réseaux sociaux construits au primaire invite à la mise en place de mesures facilitant la reconstruction des relations avec les pairs et avec les adultes de l'établissement d'accueil. À cet effet, nos travaux ont montré que lorsque les élèves maintiennent de bonnes relations maître-élève, leur transition au secondaire s'effectue beaucoup plus facilement et que les effets délétères de cette transition sont grandement atténués. Cela porte à croire que ce n'est pas la transition en soi qui cause problème ni l'âge à laquelle elle a lieu mais plutôt la qualité de l'environnement d'accueil et du soutien dont peut disposer l'élève avant et pendant la transition.

Malheureusement, malgré l'importance que revêt la qualité des relations avec les adultes à cet âge, l'école secondaire, de par sa structure organisationnelle, est souvent un lieu plutôt impersonnel où il est difficile d'établir des relations chaleureuses et soutenantes avec les adultes.

À cet effet, plusieurs mesures pourraient pourtant faciliter le passage à l'école secondaire. Par exemple, le nombre d'enseignants auquel les élèves du premier cycle sont exposés pourrait être diminué et des endroits dans l'école pourraient leur être réservés. Par ailleurs, des mesures faisant appel à du tutorat ou du mentorat structuré et la création de communautés d'apprentissage circonscrites pourraient être mises en place et généralisées. De plus, le nombre d'activités favorisant le développement des liens interpersonnels devraient être augmenté tout comme la nature et la qualité des relations école-famille. Par ailleurs, les contacts entre les intervenants de la fin du primaire et ceux du début du secondaire devraient être systématisés afin d'installer dans les pratiques didactiques et pédagogiques une préoccupation de continuité. Le personnel de l'école secondaire devrait aussi être organisé en «familles» d'intervenants qui agissent auprès des mêmes élèves plutôt que sur la base de la départementalisation disciplinaire. Aussi, les élèves présentant des retards dans les matières de base devraient pouvoir profiter systématiquement de mesures de mise à niveau pendant leur dernier cycle au primaire et de mesures de soutien au cours de leurs premières années au secondaire. Des activités de familiarisation à l'école secondaire pourraient être organisées pour les finissants du primaire. Finalement, un soin particulier devrait être apporté à l'adoption de pratiques pédagogiques

mettant l'accent sur l'effort, l'amélioration des compétences et les buts de maîtrise plutôt que sur la compétition entre les élèves, la comparaison sociale et l'obtention de notes élevées.

Dans un autre ordre d'idées, les établissements universitaires de formation des maîtres et les comités d'agrément qui les encadrent devraient s'assurer que la question des effets des transitions et des mesures d'atténuation soit intégrée dans les programmes de formation initiale et continue.

#### **4. Limites de l'étude**

La présente étude comporte cependant des limites dignes de mention. D'abord, si l'utilisation de données auto-rapportées a permis de documenter fidèlement les perceptions personnelles des élèves, de même que le développement de leurs compétences en lecture et en mathématiques, il apparaît important de préciser que dans plusieurs cas des changements organisationnels ont fait en sorte que les mesures prévues au départ n'ont pu être mises en place. Cela n'a pas affecté outre mesure notre objectif de départ puisqu'au moins une commission scolaire a été capable d'appliquer dans ses écoles primaires et secondaires un programme comportant un ensemble de mesures structurées. Cela dit, nous aurions apprécié pouvoir comparer différents modèles de soutien et pouvoir vérifier si ce sont ces mesures ou plutôt d'autres éléments liés à l'organisation scolaire qui sont responsables des effets observés. À cet effet, en plus d'interviewer des intervenants de chacune des commissions scolaires participantes et de questionner les élèves à l'aide d'un questionnaire à items auto-révélés et d'épreuves de rendement disciplinaire, il aurait été intéressant de multiplier les sources d'information en documentant les perceptions des enseignants sur la motivation de leurs élèves, leur adaptation psycho-sociale et sur leurs observations concernant le développement de leurs compétences.

Le fait de suivre une cohorte entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire, en administrant à trois reprises les mêmes questionnaires et épreuves, permet de documenter assez fidèlement les changements qui se produisent sur le plan de la motivation, de l'adaptation psycho-sociale et du développement des compétences. Cela dit, une telle méthode possède ses limites. Las de répondre aux mêmes questionnaires et épreuves, les participants ont pu, à certains moments,

omettre de répondre à certains items ou donner des réponses hasardeuses ne reflétant par leurs perceptions.

Par ailleurs, plusieurs élèves se sont orientés vers un établissement privé après leur 6<sup>e</sup> année. Ce groupe important n'est pas constitué au hasard mais plutôt d'élèves performants, ce qui a affecté la représentativité de notre échantillon. De plus, en cours d'étude, plusieurs participants ont quitté l'étude parce qu'ils ont changé d'école, ce qui a engendré une perte d'informations et diminué notre échantillon.

Cela dit, les résultats de la présente étude possèdent quand même à notre avis un niveau de fiabilité suffisant à la généralisation de ses conclusions à l'ensemble de la population scolaire du réseau des écoles publiques.

## **PARTIE C – MÉTHODOLOGIE**

### **1. Approche méthodologique**

Afin de répondre aux objectifs de la présente étude, la motivation, l'adaptation psycho-sociale et la performance en lecture et en mathématiques ont fait l'objet de mesures à la fin de la 6<sup>e</sup> année ainsi qu'au début et à la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. Les données recueillies ont ensuite été numérisées et soumises à des analyses statistiques inférentielles.

### **2. Participants**

Au total, 323 élèves francophones, fréquentant des écoles publiques francophones appartenant à cinq commissions scolaires (Capitale nationale, Centre du Québec, Laurentides, Montérégie et Montréal), ont été suivis avant et après leur transition au secondaire. Âgés de 11 à 14 ans à la fin de la 6<sup>e</sup> année ( $\bar{X} = 12,87$ ,  $\sigma = ,68$ ), 153 (47,4 %) d'entre eux étaient des garçons et 170 (52,6 %), des filles.

### **3. Instruments de mesure**

Les données recueillies proviennent de trois sources distinctes. Un questionnaire à items auto-révélés a permis de documenter la motivation et l'adaptation psycho-sociale, des épreuves uniformes ont servi à mesurer l'évolution des compétences en lecture et en mathématiques et des entrevues semi-structurées avec des intervenants scolaires ont permis de documenter les mesures de soutien qui ont été mises en place afin de faciliter la transition au secondaire.

### **4. Techniques d'analyse**

Trois séries d'analyses de variance multivariées à mesures répétées (MANOVA) ont été réalisées afin de 1- documenter les fluctuations associées à la motivation et à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe des élèves et le niveau de favorisation, 2- d'identifier l'incidence de variables liées aux caractéristiques des écoles ainsi qu'au cheminement scolaire et aux caractéristiques personnelles des élèves et 3- d'estimer les effets potentiels d'un programme de soutien structuré mis en place par une des commissions scolaires participantes afin de faciliter la transition des élèves à l'école secondaire.

Le détail de la procédure méthodologique est donné en annexe.

## **PARTIE D – RÉSULTATS**

Cette partie donne un aperçu des résultats en ce qui concerne les changements à la suite de la transition au secondaire, l'impact de différentes variables sur ces changements et les effets potentiels d'un programme de soutien à la transition. Les conclusions et la contribution de nos travaux sont intégrées au texte aux endroits appropriés.

### **1. Évolution de la motivation, de l'adaptation psycho-sociale et de la performance en lecture et en mathématiques à la suite de la transition**

En général, la motivation scolaire s'est détériorée chez les participants à la suite du passage de l'école primaire à l'école secondaire. Plus spécifiquement, le sentiment de compétence scolaire a fléchi entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. D'une manière semblable, l'intérêt a diminué tandis que l'utilité perçue des apprentissages s'est détériorée. Les résultats indiquent aussi des buts de maîtrise en baisse. Par ailleurs, les buts d'évitement du travail scolaire se sont accrus.

La motivation spécifique aux disciplines s'est elle aussi détériorée. Des diminutions sont effectivement observées en ce qui concerne les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages en français et en mathématiques. De plus, le sentiment de compétence en français, tout comme la valeur et l'intérêt reliés à cette matière ont diminué entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. De la même façon, le sentiment de compétence en mathématiques a diminué significativement entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. L'intérêt et la perception de l'utilité de cette matière a aussi fluctué à la baisse.

Par ailleurs, les participants ont déclaré avoir une moins bonne connaissance de soi à la suite de la transition et avoir une moins bonne idée de ce qu'ils veulent faire plus tard. Toutefois, on constate une augmentation de l'intention de poursuivre les études.

Plusieurs variables d'ordre psycho-social ont aussi fluctué lors du passage au secondaire. Le sentiment d'appartenance s'est apprécié entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et le début de la 1<sup>ère</sup> secondaire, mais ce gain n'est pas demeuré significatif en fin d'année. Le sentiment d'être accepté par les autres a lui aussi augmenté entre les

temps 1 et 2 et les élèves se sont aussi dits moins isolés socialement. En ce qui concerne les relations entre les élèves, si l'appréciation du climat de classe s'est quelque peu améliorée entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et le début de la 1<sup>ère</sup> secondaire, la perception de l'attitude des pairs à l'endroit de l'école s'est quant à elle détériorée. Fait important à considérer, les relations avec les enseignants se sont détériorées à la suite de la transition. On constate en effet une diminution significative et importante des relations chaleureuses et de la perception d'être soutenus par les enseignants du secondaire alors qu'on note une augmentation des relations conflictuelles.

Quant aux conduites délinquantes, elles ont augmenté significativement entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. En effet, la violence relationnelle, les agressions physiques, les actes de vandalisme et la fréquence de consommation et d'alcool se sont accrus.

En ce qui concerne les performances en lecture et en mathématiques, elles se sont appréciées, dans une certaine mesure. À l'épreuve de compréhension de texte, entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et le début de la 1<sup>ère</sup> secondaire, les élèves ont eu plus de facilité à répondre aux items faisant appel à des informations explicitement présentes dans le texte (textuels explicites). Mais, ce gain n'est pas demeuré significatif en fin d'année. De plus, entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire, ils ont mieux réussi au regard des items nécessitant des inférences entre des portions du texte (textuels implicites). Cela étant dit, au même moment, ils ont eu de plus en plus de mal à répondre aux items sollicitant leurs connaissances extérieures au texte (scripts implicites). On se serait attendu à mieux considérant que les épreuves utilisées étaient du même niveau de difficulté. À l'épreuve de mathématiques, sans équivoque, les participants ont eu de plus en plus de facilité à résoudre les équations et les problèmes qui leur ont été présentés. Ils sont devenus plus habiles à effectuer des calculs horizontaux décimaux, à effectuer des calculs verticaux, à convertir fractions, décimaux et pourcentages et à résoudre des problèmes.

Il est à noter que ces résultats sont d'importance inégale. En effet, si certains changements peuvent être qualifiés d'importants (diminution de l'intérêt, des buts de maîtrise, de la confiance en soi et de la qualité des relations maîtres-élève),

d'autres sont plutôt d'importance moyenne alors que d'autres peuvent être qualifiés de peu importants. Cela dit, la grande majorité des changements observés sont défavorables en ce qui concerne la persévérance et la réussite scolaires. De plus, même les changements de moins grande taille peuvent avoir eu des effets cumulatifs importants. Les résultats de la présente étude sont conformes avec la littérature scientifique sur le sujet. Ils se distinguent par le nombre de variables examinées et donnent un portrait plus global du vécu scolaire des élèves suite à leur arrivée au secondaire. Ils soutiennent par ailleurs les conclusions d'autres auteurs qui concluent que l'école secondaire, dans son organisation actuelle, correspond mal aux besoins psychologiques d'autonomie, d'estime de soi et d'appartenance des élèves à cet âge.

#### *Différences entre les sexes*

La transition au secondaire a un effet distinct sur la motivation des garçons et des filles. Entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire, les filles ont affirmé se sentir de moins en moins compétentes et avoir tendance à se sentir de plus en plus anxieuses lorsque leurs capacités faisaient l'objet d'une évaluation. Les participantes ont aussi rapporté une plus grande diminution en ce qui a trait à l'utilité perçue des apprentissages et l'intérêt pour l'école que ne l'ont fait les garçons qu'elles rejoignent à ce sujet à la fin du secondaire. En ce qui concerne les buts d'accomplissement, si à la fin de la 6<sup>e</sup> année les filles affirmaient poursuivre davantage des buts de maîtrise que les garçons, elles ont eu tendance à poursuivre de moins en moins de tels buts à la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire de sorte qu'elles ne se distinguent alors plus de leurs camarades masculins. De même, alors que les filles avaient moins recours à des buts d'évitement du travail à la fin de la 6<sup>e</sup> année, elles ont à nouveau rattrapé les garçons à la fin du secondaire. En ce qui concerne la motivation en mathématiques, chez les filles, la valeur accordée à ces apprentissages a fluctué à la baisse. Des diminutions significatives sont en effet identifiées entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et le début et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. Au troisième temps de mesure, la différence est telle que les filles rapportent maintenant un score significativement inférieur à celui des garçons. Par ailleurs, bien qu'en 6<sup>e</sup> année les filles avaient tendance à s'exprimer plus favorablement que

les garçons quant à leur intention de poursuivre leurs études, à la suite de la transition, elles ont toutefois rejoint les garçons.

Sur le plan de l'adaptation psycho-sociale, un regard sur la variable mesurant la qualité des relations avec les enseignants, permet de constater que les filles s'exprimaient plus favorablement que les garçons à la fin de la 6<sup>e</sup> année. Après la transition, ces relations se sont toutefois détériorées, et ce, davantage que chez les garçons.

Enfin, en ce qui concerne les performances aux tests de lecture et de mathématiques, garçons et filles ne se sont distingués qu'au regard d'une seule mesure des apprentissages en mathématiques. Entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire, les garçons ont effectivement eu tendance à avoir plus de facilité à solutionner les calculs verticaux au point où ils se distinguaient favorablement à la dernière mesure.

En conclusion de cette partie, il apparaît donc que si les élèves des deux sexes sont touchés par des changements négatifs à la suite de la transition au secondaire, les filles semblent être davantage affectées que ne le sont les garçons.

#### *Différences selon le statut socio-économique*

Afin de documenter les éventuelles différences liées au statut socio-économique lors de la transition, deux groupes ont été formés sur la base de l'Indice de milieu socio-économique de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec des écoles primaires participantes (indices 5 et moins vs indices 6 et plus). Si en 6<sup>e</sup> année, les élèves des écoles primaires situées en milieu moins favorisé se sentaient moins anxieux dans les situations d'apprentissage que ceux fréquentant des écoles situées en milieu plus favorisé, à leur arrivée en 1<sup>re</sup> secondaire, ils ont eu tendance à éprouver davantage un tel état de tension. De la même façon, initialement, les élèves de milieu moins favorisé avaient moins recours à des buts d'évitement du travail, mais cette orientation a augmenté de sorte qu'au début du secondaire, ils avaient rejoint leurs camarades provenant de milieu plus favorisé.

Entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et le début de la 1<sup>ère</sup> secondaire, la motivation en mathématiques a aussi évolué distinctement selon l'origine socio-économique. En effet, alors que les élèves de milieu favorisé rapportent une augmentation de leur

sentiment de compétence et de leur intérêt en mathématiques, on constate une diminution sur ces deux variables chez les élèves de milieu moins favorisé.

En ce qui concerne l'adaptation psycho-sociale, les élèves issus d'écoles primaires moins favorisées ont eu tendance à éprouver une augmentation plus grande de leur anxiété dans les situations sociales. Quant aux relations avec les pairs, celles-ci se sont détériorées uniquement chez les élèves provenant d'écoles primaires situées en milieu plus favorisé. Pour ce qui est des conduites délinquantes, entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire, les élèves issus de milieu moins favorisé ont rapporté une augmentation plus grande des agressions physiques et de la violence relationnelle contre leurs pairs. Par opposition, la fréquence de tels actes n'a pas augmenté ou diminué en milieu plus favorisé.

Le rendement en lecture et en mathématiques a aussi fluctué en relation avec le statut socio-économique de l'école primaire. Si à la fin de la 6<sup>e</sup> année les élèves qui fréquentaient des écoles primaires situées en milieu plus favorisé réussissaient moins bien à l'épreuve de compréhension de texte, ils ont toutefois progressé à un point tel qu'ils ont rattrapé les élèves de milieu moins favorisé à la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire (il importe de noter ici que les écoles de milieu plus favorisé ayant participé à la présente étude étaient situées en milieu pluriethnique, ce qui peut expliquer nos résultats). De plus, les élèves de milieu plus favorisé ont connu une meilleure progression de leurs compétences en mathématiques que leurs camarades de milieu moins favorisé.

En conclusion, il ne semble pas y avoir beaucoup de différences entre le vécu scolaire des élèves à la suite de la transition au secondaire en fonction du statut socio-économique de leur milieu. Les différences observées en ce qui concerne la motivation et l'adaptation psycho-sociale favorisent parfois un des deux groupes, parfois l'autre. Cependant, les élèves issus de milieu favorisé semblent avoir connu une meilleure progression de leurs compétences en lecture et en mathématiques à la suite de la transition.

## **2. Incidence de différentes variables reliées à l'environnement scolaire et aux caractéristiques individuelles des élèves**

L'incidence de différentes variables de contrôle reliées à l'environnement scolaire et aux caractéristiques individuelles ont aussi été examinées dans le contexte de la transition au secondaire.

Ce qui ressort principalement de ces analyses, c'est tout d'abord que même si les élèves qui entretenaient de meilleures relations avec leurs enseignants en 6<sup>e</sup> année demeurent davantage motivés et mieux adaptés à leur milieu que les élèves qui entretenaient de moins bonnes relations, ils connaissent néanmoins une plus grande diminution sur plusieurs variables de ces catégories. Ce résultat, étonnant à première vue, peut être interprété dans la perspective d'un deuil (passager ?) suite à la perte d'un enseignant apprécié à la suite du départ de l'école primaire. Par ailleurs, les élèves qui rapportaient de moins bonnes relations avec leur enseignant de 6<sup>e</sup> connaissent une augmentation de leur sentiment d'appartenance à l'endroit de leur école secondaire et rapportent s'y sentir mieux acceptés.

Par ailleurs, les élèves provenant de familles limitées à un ou deux enfants connaissent une moins grande diminution de leur motivation scolaire à la suite de la transition et une plus grande adaptation à l'école secondaire. Dans le même ordre d'idées, les élèves issus de famille monoparentale ont plus de difficulté lors de la transition au secondaire aux plans motivationnel et adaptatif. Ces résultats coïncident avec plusieurs études ayant montré que les enfants qui grandissent avec deux parents sont davantage motivés et s'ajustent mieux à leur école. Ils seraient aussi moins susceptibles, en début d'adolescence, d'expérimenter des difficultés scolaires sociales et émotionnelles.

Finalement, nos résultats suggèrent que la localisation urbaine ou semi-urbaine et l'âge d'entrée au secondaire ne présentent pas de liens significatifs avec les changements suite à la transition. Cela dit, des limites liées à l'échantillonnage invitent ici beaucoup de prudence.

## **3. Impact potentiel d'un programme de soutien à la transition**

Une dernière série d'analyses a consisté à examiner les possibles effets sur la motivation et l'ajustement psycho-social d'un programme de soutien rigoureux et structuré mis sur pied par une commission scolaire de la région de Montréal et

comportant différentes mesures. Certaines de ces mesures visaient le personnel enseignant : meilleure harmonisation des pratiques des enseignants de 6<sup>e</sup> année et de 1<sup>ère</sup> secondaire, formations communes en didactique et sur les enjeux reliés aux transitions dispensées dans le cadre d'un programme de formation continue universitaire, meilleure communication avec les parents et système de suivi des devoirs. D'autres mesures touchaient plutôt les élèves : activités de familiarisation à l'école secondaire, aménagement d'aires à usage restreint, interventions ciblées destinées à soutenir les élèves ayant des retards scolaires, suivi personnalisé des plans d'intervention élaboré au primaire pour les élèves à risque. Dans les autres commissions scolaires participantes, les élèves n'ont généralement bénéficié que d'activités d'accueil à l'école secondaire plus ou moins structurées.

Les élèves qui ont bénéficié du programme de soutien semblent avoir vécu plus facilement le passage au secondaire ou à tout le moins, leur motivation a moins diminué que celle des élèves qui n'ont bénéficié que de quelques mesures moins bien organisées et leur adaptation psycho-sociale s'est effectuée plus facilement. Ainsi, les élèves ayant bénéficié du programme de soutien ont connu une diminution moindre de leur intérêt pour l'école et de leurs buts de maîtrise. Ils rapportent aussi un accroissement moindre de leurs buts d'évitement du travail à la suite de la transition. Par ailleurs, ils rapportent une appréciation plus grande du climat relationnel prévalant dans leurs classes. Cependant, les relations de ces élèves avec leurs enseignants étaient plus tendues en 6<sup>e</sup> année que celles du groupe de comparaison et elles demeurent ainsi suite à la transition tout en se détériorant davantage. Les données indiquent par ailleurs que les filles ont profité davantage de ce programme de soutien à la transition que les garçons.

Somme toute, l'ensemble des mesures mises de l'avant dans le cadre de ce programme de soutien semble avoir eu un effet positif en atténuant sensiblement les conséquences négatives attribuées généralement à la transition au secondaire. Cependant, il apparaît que ces effets bénéfiques sont mitigés par le mode organisationnel de l'école secondaire, basé sur la spécialisation disciplinaire, qui nuit au développement de relations maître-élève harmonieuses et soutenantes. Cette dernière conclusion va dans le même sens que celles d'autres travaux de

recherche sur le sujet qui soulignent que les programmes de soutien à la transition efficaces comprennent des mesures de rehaussement des relations maître-élève.

## **PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE**

La présente étude visait à sensibiliser les commissions scolaires participantes à la nécessité de mettre en place des mesures structurées afin de mieux soutenir la transition à l'école secondaire. Si cela s'avère, il sera pertinent d'examiner ces mesures afin d'identifier celles qui produisent les meilleurs effets. Pour ce faire, il conviendra de les documenter adéquatement en effectuant à la fois des entrevues avec les intervenants scolaires, les élèves et leur famille.

De même, il conviendrait de poursuivre l'effort de recherche avec un échantillon plus diversifié quant à la taille des écoles, au statut socio-économique des élèves ainsi qu'au profil culturel, à la langue d'enseignement et à la localisation géographique des écoles. Il conviendrait aussi d'inclure des établissements privés dans les études afin d'évaluer le vécu transitionnel de leurs élèves. Par ailleurs, il serait pertinent d'effectuer un suivi des élèves jusqu'à la fin du secondaire afin de mieux comprendre les éventuels effets de la transition sur la persévérance et la réussite scolaires et d'examiner l'incidence à plus long terme des mesures de soutien mises en place afin de faciliter la transition au secondaire.

Par ailleurs, la présente étude a permis d'identifier de manière exploratoire que certaines variables viennent modérer les effets de la transition sur la motivation scolaire, l'ajustement psycho-social à l'école et le développement des compétences disciplinaires. Il serait approprié maintenant d'explorer plus à fond l'impact de ces variables, notamment celles reliées à la qualité des relations maître-élève.

## **PARTIE F – PRINCIPALES RÉFÉRENCES**

- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23(3), 299-328. doi: 10.1007/s10648-011-9152-0
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multi-ethnic urban youth. *Child Development*, 80, 356-376. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570.
- Cauley, K. M., & Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(1), 15-25.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I. et Lessard, V. (soumis). *Student-teacher Relationships and Achievement Motivation in the Context of the Transition into Secondary School*.
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305362857?accountid=12543>.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2014). Developmental trajectories of achievement goal orientations during the middle school transition: The contribution of emotional and behavioral dispositions. *Journal of Early Adolescence*, 34(4), 486-517.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 404-434). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5), 1235-1243.

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist, 42*(4), 197-208.
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education, 7*(3), 289-311.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development, 60*(4), 981-992.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *La stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/AgirAutrement\\_ContrerEcartReussite\\_Feuillet\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)
- Mullins, E. R., & Irvin, J. L. (2000). Transition into middle school. What research says. *Middle School Journal, 31*(3), 57-60.
- Pianta, R. C., & Seinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1992*(57), 61-80.
- Seidman, E., Aber, J. L., Allen, L., & French, S. E. (1996). The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *American Journal of Community Psychology, 24*(4), 489-515.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, New York: Aldine de Gruyter.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian students. *Child Development, 75*(5), 1556-1574.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*(4), 552-565.

## Méthodologie générale

1.	Approche méthodologique .....	27
2.	Participants.....	28
3.	Instruments de mesure .....	29
4.	Techniques d'analyse.....	33

## **1. Approche méthodologique**

Afin de répondre aux objectifs de recherche, la motivation, l'adaptation psycho-sociale et le rendement des élèves en lecture et en mathématiques ont fait l'objet de mesures auto-rapportées à la fin de la 6<sup>e</sup> année ainsi qu'au début et à la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. Les données recueillies ont été soumises à des analyses quantitatives (analyses de variance à mesures répétées) alors que le genre et le statut socio-économique de l'école primaire d'origine ont été utilisés pour comparer les élèves. Ces facteurs ont aussi été conjugués à certaines caractéristiques des élèves et des écoles pour permettre d'identifier des sources des changements observés. Par ailleurs, les élèves qui ont été exposés au programme de soutien mis de l'avant par la commission scolaire retenue ont été comparés aux élèves des autres établissements scolaires.

Plus spécifiquement, dans une première série d'analyses, les fluctuations associées aux variables motivationnelles et psycho-sociales de l'ensemble de l'échantillon constitué aux fins de la présente étude ont été examinées en prenant en considération le sexe des élèves et le niveau de favorisation de leur école primaire d'origine. Lors de ces premières analyses, les mesures de soutien dont ont bénéficié une partie des participants n'ont pas été considérées. Ainsi, des garçons ( $n = 59$ ) et des filles ( $n = 82$ ) qui, au primaire, fréquentaient des écoles situées en milieu moins favorisé ont été comparés à des garçons ( $n = 94$ ) et des filles ( $n = 88$ ) issus d'écoles situées en milieu plus favorisé.

Dans une seconde série d'analyses, différentes variables associées aux caractéristiques des écoles, au cheminement scolaire des élèves et à leurs caractéristiques personnelles ont été introduites afin d'identifier leur effet modérateur sur les fluctuations temporelles associées aux variables dépendantes à l'étude. Encore une fois, le sexe et le niveau de favorisation de l'école primaire ont été pris en considération lors de ces analyses.

Une dernière série d'analyses a consisté à examiner les possibles effets d'un programme de soutien rigoureux et structuré mis sur pied par une commission scolaire de la région de Montréal et comportant différentes mesures. Certaines de ces mesures visaient le personnel enseignant : meilleure harmonisation des pratiques des enseignants de 6<sup>e</sup> année et de 1<sup>ère</sup> secondaire, formations communes

en didactique et sur les enjeux reliés aux transitions dispensées dans le cadre d'un programme de formation continu universitaire, meilleure communication avec les parents et système de suivi des devoirs. D'autres mesures touchaient plutôt les élèves : activités de familiarisation à l'école secondaire, aménagement d'aires à usage restreint, interventions ciblées destinées à soutenir les élèves ayant des retards scolaires, suivi personnalisé des plans d'intervention élaboré au primaire pour les élèves à risque. Dans les autres commissions scolaires participantes, seuls quelques-unes de ces mesures ont été appliquées, et ce, de manière peu rigoureuse. Pour ces dernières analyses, le sexe des élèves a été considéré à nouveau. Ainsi, les quatre groupes suivants ont été comparés : les garçons ( $n = 70$ ) et les filles ( $n = 58$ ) ayant bénéficié du programme soutien à la transition et les garçons ( $n = 83$ ) et les filles ( $n = 112$ ) n'ayant pas bénéficié de ce programme.

## **2. Participants**

Au total, 323 élèves francophones, fréquentant des écoles appartenant à cinq commissions scolaires et représentant différentes régions du Québec (le Centre du Québec, Montréal, la Montérégie, les Laurentides et la Capitale nationale), ont été recrutés. Plus spécifiquement, l'échantillon était composé de 153 garçons (47,4 %) et 170 filles (52,6 %) qui, à la fin de la 6<sup>e</sup> année, étaient âgés de onze à quatorze ans ( $\bar{X} = 12,87$ ,  $\sigma = ,68$ ).

L'Indice de milieu socio-économique (IMSE) du MELS a été utilisé afin de déterminer le statut socio-économique des écoles participantes. Cet indice prend en considération la proportion de mères sous-scolarisées (2/3 de l'indice) et la proportion de parents inactifs sur le plan de l'emploi (1/3 de l'indice). Un indice de 1 indique un milieu parmi les plus favorisés alors qu'un indice de 10 fait référence à un milieu parmi les plus défavorisés. Aux fins de la présente étude, les participants issus d'écoles primaires obtenant des indices de 1, 2, 3, 4 ou 5 ont été regroupés dans une catégorie qui a été nommée « milieux plus favorisés ». Quant aux élèves qui ont fréquenté des écoles classées ayant des indices de 6, 7, 8, 9 ou 10, ils ont été regroupés dans une catégorie qui a été nommée « écoles primaires moins favorisés ».

### 3. Instruments de mesure

Les données recueillies proviennent de quatre sources distinctes, soit d'un questionnaire permettant de documenter la motivation et l'adaptation psychosociale, d'épreuves uniformes de compréhension de texte et de mathématiques et de propos rapportés par des intervenants qui ont participé à la mise en œuvre des mesures de soutien.

#### 3.1 Questionnaire de motivation et d'adaptation psycho-sociale

Un questionnaire de motivation et d'adaptation psychosociale, rédigé en français et comportant 125 items, a été administré à la fin de la 6<sup>e</sup> année (T1) et au début (T2) et à la fin (T3) de la 1<sup>ère</sup> secondaire. Pour la plupart, les items étaient assortis d'une échelle de type Likert à six entrées, graduée de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Toutefois, les items permettant de mesurer les conduites délinquantes étaient accompagnés d'une échelle à quatre entrées graduée de 1 (jamais) à 4 (très souvent). Les participants devaient encercler des réponses correspondant à leurs perceptions personnelles.

#### Mesures de motivation

La motivation pour les études en général a été mesurée à l'aide d'adaptations des échelles du *Sentiment de compétence*, de *l'Intérêt pour l'école* et de *l'Utilité perçue des apprentissages scolaires*, produites et validées par Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000). *L'Anxiété de performance* a aussi été mesurée à l'aide d'échelles inspirées des travaux de Fennema et Sherman (1976) et d'une traduction proposée par Vezeau, Chouinard, Bouffard, et Couture (1998).

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Sentiment de compétence	4	,84	Je suis aussi bon que les autres à l'école.
Anxiété de performance	3	,68	Les examens me font peur.
Intérêt général	4	,78	Ce qu'on apprend à l'école m'intéresse.
Utilité générale	4	,88	Ce qu'on apprend à l'école me sera utile dans la vie.

Trois buts d'accomplissement, soit les buts de performance-approche, de maîtrise-approche et d'évitement du travail, ont aussi été mesurés à l'aide d'une traduction des échelles d'Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia et Tauer (2008).

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Performance-approche	4	,82	C'est important pour moi d'être meilleur que les autres élèves.
Maîtrise-approche	3	,76	Le plus important pour moi à l'école, c'est d'apprendre le plus possible.
Évitement du travail	3	,70	J'essaie toujours de travailler le moins possible à l'école.

La motivation spécifique aux apprentissages en français et en mathématiques aux matières a été mesurée à l'aide des échelles *Sentiment de compétence en français* et *Sentiment de compétence en mathématiques* adaptées des travaux de Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000); des échelles *Intérêt pour le français* et *Intérêt pour les mathématiques* provenant d'une adaptation des travaux de Miller, Behrens, Greene et Newman (1994) et Pintrich et De Groot (1990); et des échelles *Utilité du français* et *Utilité des mathématiques* adaptées des travaux de Fennema et Sherman (1976) et d'une traduction proposée par Vezeau, Chouinard, Bouffard, et Couture (1998).

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Sentiment de compétence en français	4	,87	Je trouve que je suis bon(ne) en français.
Intérêt pour le français	4	,77	Ce qu'on fait en français est intéressant.
Utilité du français	3	,56	Ce qu'on apprend en français est utile.

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Sentiment de compétence en maths	4	,92	Je trouve que je suis bon(ne) en mathématiques.
Intérêt pour les maths	3	,77	Ce qu'on fait en mathématiques est vraiment très intéressant.
Utilité des maths	4	,59	Ce qu'on apprend en mathématiques est utile et nécessaire.

La connaissance de soi, les perspectives futures et l'intention de poursuivre les études, trois composantes de la persévérance scolaire, ont aussi été mesurées à l'aide d'échelles élaborées par Chouinard, Bergeron et Gagnon (2006).

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Connaissance de soi	4	,65	Je connais mes forces à l'école.
Perspectives futures	3	,90	J'ai une bonne idée de ce que je veux faire plus tard.
Intention de poursuivre les études	4	,69	Je désire poursuivre mes études après le secondaire.

## Mesures de l'adaptation psycho-sociale

Des échelles de mesure tirées du Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif produit par Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens et Bouthillier (2004) ont aussi été employées pour documenter quatre composantes de l'adaptation psycho-sociale, soit les sentiments d'appartenance et d'acceptation, de même que l'isolement social et l'anxiété sociale.

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Sentiment d'appartenance	4	,79	J'ai l'impression de faire partie d'une grande famille dans cette école.
Sentiment d'acceptation	3	,79	C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés ici.
Isolement social	4	,80	Je n'ai pas beaucoup d'amis à l'école.
Anxiété sociale	4	,58	Je suis nerveux quand quelqu'un me regarde faire quelque chose en classe.

## Relations avec l'entourage

Des échelles adaptées des travaux menés par Pianta et Steinberg (1992) et Fennema et Sherman (1976) ont quant à elles été utilisées pour mesurer la qualité des relations entre les élèves et avec les adultes.

## Relations entre les élèves

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Climat de classe entre les élèves	3	,67	Dans ma classe, les élèves sont gentils entre eux.
Relations avec les pairs	7	,87	Dans mon école, les gens sont amicaux envers moi.
Perception de l'attitude des amis	3	,74	Mes amis pensent qu'il est très important d'aller à l'école.

## Relations avec les adultes

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Relations chaleureuses avec les enseignants	3	,68	Je me sens respecté(e) par mes profs.
Relations conflictuelles avec les enseignants	4	,75	Je me dispute souvent avec mes profs.
Soutien des enseignants	3	,77	Mes professeurs me font sentir que je suis bon(ne).
Soutien des parents	4	,53	Mes parents m'encouragent à aller à l'école.

## Conduites délinquantes

Des items tirés du MASPAQ (Leblanc, 1996) ont été utilisées pour documenter le recours à quatre types de conduites délinquantes chez les élèves : les agressions physiques, le vandalisme, la violence relationnelle et la fréquence de consommation et d'alcool.

Variable	Nb d'items	$\alpha$	Exemple d'item
Agressions physiques	4	,66	T'es-tu battu(e) à coups de poing avec une autre personne ?
Vandalisme	4	,51	As-tu brisé ou détruit par exprès des choses qui ne t'appartenaient pas ?
Violence relationnelle	4	,82	Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu dit de vilaines choses dans son dos ?
Fréquence de consommation et d'alcool	4	,46	Au cours des 12 derniers mois, t'es-tu saoulé(e) avec de la bière, du vin, etc. ?

### 3.2 Épreuves de compréhension de texte et de mathématiques

Une épreuve de compréhension de texte empruntant le modèle utilisé par Lefrançois (2000) a été administrée aux élèves au début et à la fin de la 6<sup>e</sup> année et de la 1<sup>ère</sup> secondaire. Cette épreuve consiste à lire un texte informatif d'environ 300 mots, puis à répondre, sans avoir le texte sous les yeux, à des questions de différents types, tant ouvertes que fermées : des questions textuelles explicites (dont on trouve la réponse directement dans le texte), textuelles implicites (pour lesquelles il faut faire un lien entre des éléments du texte) et script implicites (pour lesquelles le répondant doit faire un lien entre les éléments du texte et ses connaissances). Des points sont attribués aux réponses à ces questions selon un barème préétabli. Le texte à lire et les questions sont différents d'une passation à l'autre, mais toujours construits sur le même modèle.

Les élèves ont aussi eu à répondre à deux reprises à un test écrit mesurant à la fois leurs connaissances mathématiques, ainsi que leurs habiletés en résolution de problème. Pour ce faire, des items choisis de l'Outil diagnostique en mathématique développé et validé par Poirier, Armand et Laurier (MELS, 2003) ont été utilisés. Ce test mesure les connaissances de base en mathématiques attendues d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Des problèmes arithmétiques produits par Barrouillet et Poirier (1997) ont aussi été présentés aux élèves et ont mesuré leurs habiletés de résolution de problèmes.

### 3.3 Documentation des mesures de soutien à la transition

Afin de documenter les éventuelles mesures de soutien à la transition dont les élèves ont pu bénéficier au sein de chacune des commissions scolaires participantes, des enseignants et des membres du personnel professionnel et administratif ont été invités annuellement à participer à des entrevues semi-structurées qui ont permis de recueillir des informations à ce sujet.

## 4. Techniques d'analyse

Les données recueillies à l'aide du questionnaire de motivation et d'adaptation psycho-sociale et des épreuves de compréhension de texte et de mathématiques ont été numérisées à l'aide de la version 21 du logiciel SPSS. Ces données ont ensuite fait l'objet d'analyses quantitatives.

Trois séries d'analyses de variances multivariées à mesures répétées (MANOVA) ont été réalisées. Une première série a permis de vérifier si la motivation et l'adaptation psycho-sociale évoluaient différemment, entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et le début et la fin de la 1<sup>ère</sup> année au secondaire, chez les garçons et les filles issus d'écoles primaires plus et moins favorisées. Une seconde série a permis d'identifier des variables indépendantes interagissant avec la transition de façon à faire fluctuer la motivation et l'adaptation psycho-sociale (entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire). Une troisième et dernière série a permis de déterminer si les élèves qui ont bénéficié d'un ensemble coordonné de mesures de soutien se distinguaient de ceux qui n'ont pas eu cette opportunité, toujours sur les plans motivationnel et psycho-social, entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et le début et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. Les contrastes ont été examinés afin d'identifier des différences significatives ou tendancielle entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et le début de la 1<sup>ère</sup> secondaire et entre la fin de la 6<sup>e</sup> année et la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. La première et la troisième série d'analyses tiennent compte des trois temps de mesure alors que les analyses de la seconde série ne prennent en compte que les données recueillies à la fin de la 6<sup>e</sup> année (T1) et à la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire (T3), afin d'examiner le rôle modérateur de certaines variables sur une période d'un an. De plus, dans les trois cas, les résultats sont suivis des coefficients *êta carré partiel*,

des valeurs statistiques qui permettent d'évaluer la taille des effets identifiés. Pour ce faire, les intervalles proposés par Cohen (1988) ont été pris en considération. Un résultat inférieur à ,01 indique donc un effet de taille négligeable, un résultat égal ou supérieur à ,01 et inférieur à ,06 indique un effet de petite taille, un résultat égal ou supérieur à ,06 et inférieur à ,14 indique un effet de moyenne taille alors qu'un effet égal ou supérieur à ,14 indique un effet de grande taille. De plus, des tests univariés (ANOVA) et a posteriori (Tukey) ont été conduits afin de préciser les différences significatives et de comparer les sous-groupes.

## **ANNEXE 2**

# **Résultats détaillés**

# TABLE DES MATIÈRES

<b>2.1</b>	<b>Motivation, adaptation psycho-sociale et performance en mathématiques et en lecture pendant la transition primaire-secondaire selon le sexe et le statut socio-économique.....</b>	<b>40</b>
2.1.1	<i>Motivation générale .....</i>	40
2.1.2	<i>Buts d'accomplissement .....</i>	44
2.1.3	<i>Motivation en français.....</i>	46
2.1.4	<i>Motivation en mathématiques.....</i>	47
2.1.5	<i>Persévérance scolaire .....</i>	50
2.1.6	<i>Adaptation psycho-sociale.....</i>	53
2.1.7	<i>Relations entre les élèves.....</i>	55
2.1.8	<i>Relations avec les adultes.....</i>	57
2.1.9	<i>Conduites délinquantes .....</i>	60
2.1.10	<i>Performance en compréhension de texte .....</i>	63
2.1.11	<i>Performance en mathématiques .....</i>	67
<b>2.2</b>	<b>Effets modérateur de différentes variables reliées à l'environnement scolaire et aux élèves .....</b>	<b>69</b>
2.2.1	<i>Localisation de l'école.....</i>	70
2.2.2	<i>Vécu relationnel scolaire des élèves .....</i>	71
2.2.3	<i>Caractéristiques personnelles des élèves.....</i>	77
<b>2.3</b>	<b>Effets associés à un programme de soutien à la transition .....</b>	<b>80</b>
2.3.1	<i>Motivation générale .....</i>	80
2.3.2	<i>Buts d'accomplissement .....</i>	82
2.3.3	<i>Motivation en français.....</i>	84
2.3.4	<i>Motivation en mathématiques.....</i>	85
2.3.5	<i>Persévérance scolaire .....</i>	86
2.3.6	<i>Adaptation psycho-sociale.....</i>	88
2.3.7	<i>Relations entre les élèves.....</i>	89
2.3.8	<i>Relations avec les adultes.....</i>	91
2.3.9	<i>Conduites délinquantes .....</i>	93

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la motivation générale selon le sexe et le statut socio-économique .....	41
Tableau 2 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation générale selon le sexe et le statut socio-économique .....	42
Tableau 3 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux buts d'accomplissement selon le sexe et le statut socio-économique .....	44
Tableau 4- Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux buts d'accomplissement selon le sexe et le statut socio-économique .....	45
Tableau 5 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la motivation en français selon le sexe et le statut socio-économique .....	46
Tableau 6 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation en français selon le sexe et le statut socio-économique .....	47
Tableau 7 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la motivation en mathématiques selon le sexe et le statut socio-économique .....	48
Tableau 8 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation en mathématiques selon le sexe et le statut socio-économique.....	48
Tableau 9 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la persévérance scolaire selon le sexe et le statut socio-économique .....	51
Tableau 10 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à la persévérance scolaire selon le sexe et le statut socio-économique .....	51
Tableau 11 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe et le statut socio-économique .....	53
Tableau 12 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe et le statut socio-économique.....	54
Tableau 13 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux relations entre les élèves selon le sexe et le statut socio-économique .....	55
Tableau 14 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux relations entre les élèves selon le sexe et le statut socio-économique .....	56
Tableau 15 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux relations avec les adultes selon le sexe et le statut socio-économique .....	58
Tableau 16 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux relations avec les adultes selon le sexe et le statut socio-économique.....	59
Tableau 17 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux conduites délinquantes selon le sexe et le statut socio-économique .....	61
Tableau 18 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux conduites délinquantes selon le sexe et le statut socio-économique .....	62
Tableau 19 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux acquisitions en lecture .....	63
Tableau 20 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux acquisitions en lecture .....	64
Tableau 21 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux acquisitions en mathématiques.....	67
Tableau 22 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux acquisitions en mathématiques .....	68
Tableau 23 - Effets modérateurs de la location de l'école .....	70
Tableau 24.1 - Effets modérateurs du vécu relationnel des élèves.....	72

Tableau 24.2 - Effets modérateurs du vécu relationnel des élèves .....	74
Tableau 24.3 - Effets modérateurs du vécu relationnel des élèves .....	76
Tableau 25 - Effets modérateurs de caractéristiques personnelles .....	79
Tableau 26 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la motivation générale selon le sexe et les mesures de soutien .....	80
Tableau 27 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation générale selon le sexe et les mesures de soutien.....	81
Tableau 28 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux buts d'accomplissement selon le sexe et les mesures de soutien .....	82
Tableau 29 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux buts d'accomplissement selon le sexe et les mesures de soutien .....	83
Tableau 30 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la motivation en français selon le sexe et les mesures de soutien .....	84
Tableau 31 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation en français selon le sexe et les mesures de soutien .....	85
Tableau 32 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la motivation en mathématiques selon le sexe et les mesures de soutien.....	85
Tableau 33 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation en mathématiques selon le sexe et les mesures de soutien .....	86
Tableau 34 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la persévérance scolaire selon le sexe et les mesures de soutien .....	86
Tableau 35 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à la persévérance scolaire selon le sexe et les mesures de soutien .....	87
Tableau 36 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe et les mesures de soutien .....	88
Tableau 37 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe et les mesures de soutien .....	89
Tableau 38 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux relations entre les élèves selon le sexe et les mesures de soutien .....	90
Tableau 39 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux relations entre les élèves selon le sexe et les mesures de soutien .....	90
Tableau 40 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux relations avec les adultes selon le sexe et les mesures de soutien .....	91
Tableau 41 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux relations avec les adultes selon le sexe et les mesures de soutien.....	92
Tableau 42 - Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux conduites délinquantes selon le sexe et les mesures de soutien .....	94
Tableau 43 - Valeur de $F$ , degré de signification* et (taille d'effet) des changements associés aux conduites délinquantes selon le sexe et les mesures de soutien .....	94

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Sentiment de compétence selon le sexe et le temps .....	42
Figure 2 - Intérêt général selon le sexe et le temps .....	43
Figure 3 - Utilité générale selon le sexe et le temps .....	43
Figure 4- Sentiment de compétence en mathématiques selon le statut socio-économique et le temps.....	49
Figure 5 - Intérêt pour les mathématiques selon le statut socio-économique et le temps .....	49
Figure 6 - Utilité des mathématiques selon le sexe et le temps.....	50
Figure 7 - Perspectives futures selon le sexe et le temps.....	52
Figure 8 - Climat de classe selon le statut socio-économique et le temps .....	57
Figure 9 - Relations avec les pairs selon le statut socio-économique et le temps .....	57
Figure 10 - Relations chaleureuses avec les enseignants selon le sexe et le temps.....	60
Figure 11 - Agressions physiques selon le statut socio-économique et le temps .....	62
Figure 12 - Questions ouvertes selon le statut socio-économique et le temps .....	64
Figure 13 - Réflexions textuelles explicites selon le statut socio-économique et le temps .....	65
Figure 14 - Réflexions textuelles implicites selon le statut socio-économique et le temps .....	66
Figure 15 - Réflexions scriptées implicites selon le statut socio-économique et le temps .....	66
Figure 16 - Fractions, décimaux et pourcentages selon le statut socio-économique et le temps .....	69
Figure 17 - Intérêt général selon les mesures de soutien et le temps .....	81
Figure 18 - Maîtrise-approche selon les mesures de soutien et le temps .....	83
Figure 19 - Évitement du travail selon les mesures de soutien et le temps .....	84
Figure 20 - Intention de poursuivre les études selon les mesures de soutien, le sexe et le temps .....	87
Figure 21 - Climat de classe selon les mesures de soutien et le temps .....	90
Figure 22 - Relations conflictuelles avec les enseignants selon les mesures de soutien et le temps .....	92
Figure 23 - Soutien des parents selon les mesures de soutien et le temps .....	93
Figure 24 - Fréquence de consommation de drogues et d'alcool selon les mesures de soutien, le sexe et le temps .....	95

Rappelons que, en conformité avec les objectifs de la présente étude, trois séries d'analyses ont été menées. Les résultats seront présentés en conformité avec cette approche. Une première partie donnera les résultats reliés aux fluctuations de la motivation, de l'adaptation psycho-sociale et de la performance en mathématiques et en lecture au cours de la transition au secondaire selon le sexe et le milieu socio-économique des participants. La seconde partie, fera état de l'effet modérateur de différentes variables reliées à l'élève et à son environnement scolaire. La dernière partie s'intéressera aux effets potentiels d'un programme de soutien à la transition mis en place par une commission scolaire de la région de Montréal.

## **2.1 Motivation, adaptation psycho-sociale et performance en mathématiques et en lecture pendant la transition primaire-secondaire selon le sexe et le statut socio-économique**

Les résultats des analyses multivariées à mesures répétées (MANOVA), utilisant le sexe et le statut socio-économique de l'école primaire à titre de facteurs, sont d'abord présentés. Les résultats univariés (ANOVA) suivent immédiatement. La taille des effets est spécifiée dans le cas où ceux-ci s'avèrent tendancielles ou significatifs. Une attention particulière est accordée aux effets d'interaction (Sexe X Temps, Statut socio-économique (de l'école primaire) X Temps et Sexe X Statut socio-économique X Temps) pouvant être associés à la transition. Ces résultats sont ainsi mis en relief dans le texte.

### *2.1.1 Motivation générale*

Les variables de ce groupe sont résultats de l'analyse multivariée (Trace de Pillai) révèlent des effets Sexe ( $F_{(4, 316)} = 7,84, p < ,001$ ) et Temps ( $F_{(8, 312)} = 6,26, p < ,001$ ) significatifs. L'effet simple Statut socio-économique ( $F_{(4, 316)} = 1,97, p = ,10$ ) et les effets d'interaction Sexe X Statut Socio-économique ( $F_{(4, 316)} = 1,78, p = ,13$ ), Sexe X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,93, p = ,06$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,76, p = ,09$ ) et Sexe X Statut Socio-économique X Temps ( $F_{(8, 312)} = ,83, p = ,57$ ), quant à eux, n'atteignent pas le seuil de signification.

Les résultats univariés viennent d'abord préciser que même si les filles se sentent plus anxieuses lorsqu'un jugement est posé sur leurs habiletés, elles

manifestent toutefois davantage d'intérêt pour l'école. Ces deux effets sont respectivement de taille moyenne et petite ( $\eta_p^2 = ,06$  et  $,02$ ). De plus, le sentiment de compétence à l'école et l'utilité générale perçue des apprentissages se sont tous les deux détériorés entre T1 et T3. Un déclin semblable est noté en ce qui concerne l'intérêt général et il est d'ailleurs significatif à compter de T2. Toujours entre T1 et T3, une augmentation tendancielle de l'anxiété de performance est relevée. Les scores moyens et les écarts-types sont donnés au Tableau 1 alors que les résultats des tests univariés qui viennent d'être présentés font l'objet du Tableau 2.

**Tableau 1 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés à la motivation générale selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Moyenne et écart-type												
	T1				T2				T3				
	Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Sentiment de compétence	$\bar{X}$	4,71	4,87	4,61	4,60	4,73	4,83	4,71	4,68	4,75	4,53	4,38	4,19
	$\sigma$	1,06	1,08	1,11	1,07	1,02	1,02	1,01	1,00	,81	,94	1,16	1,32
Anxiété de performance	$\bar{X}$	2,50	2,70	2,73	3,15	2,61	3,04	2,58	3,21	2,60	2,97	2,65	3,38
	$\sigma$	1,31	1,33	1,18	1,18	1,19	1,26	1,01	1,13	1,10	1,17	1,05	1,33
Intérêt général	$\bar{X}$	4,06	4,69	4,23	4,33	3,94	4,45	4,25	4,15	3,87	4,07	4,09	4,01
	$\sigma$	1,18	,93	1,04	,99	1,19	,83	1,16	1,06	1,09	,83	1,08	,97
Utilité générale	$\bar{X}$	5,27	5,52	5,24	5,46	5,24	5,47	5,39	5,29	5,25	5,26	5,12	5,09
	$\sigma$	,89	,74	,95	,74	,85	,70	,75	,74	,72	,58	1,01	,84

Les résultats univariés révèlent aussi des effets produits par le statut socio-économique, l'interaction du sexe et du statut socio-économique, du sexe et du temps, du statut socio-économique et du temps et du sexe, du statut socio-économique et du temps qui ne sont pas mis en évidence par le test multivarié. Le fait d'être scolarisé en 6<sup>e</sup> année dans une école située dans un milieu plus ou moins favorisé distingue ainsi les élèves. Ces différences sont à l'avantage des élèves qui proviennent d'écoles primaires moins favorisées. Ceux-ci évaluent en effet plus favorablement leur compétence scolaire et connaissent une moins grande augmentation de leur anxiété de performance suite à la transition.

**Tableau 2 -**

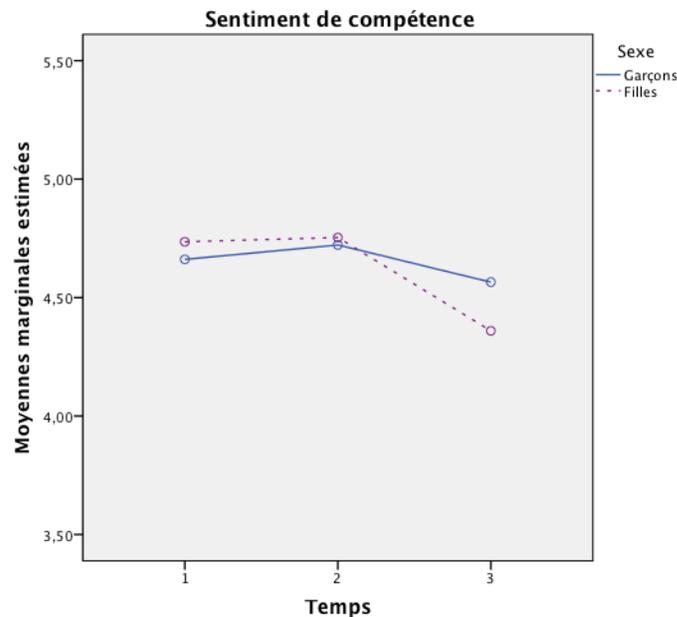
Valeur de *F*, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation générale selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Valeur de <i>F</i> , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Sentiment de compétence	,11 (,00)	4,18* (,01)	,15 (,00)	,56 (,00) 16,46*** (,05)	,16 (,00) 5,79* (,02)	,93 (,00) 2,15 (,01)	,04 (,00) ,80 (,00)
Anxiété de performance	19,04*** (,06)	3,96* (,01)	1,52 (,01)	1,52 (,01) 3,16t (,01)	2,38 (,01) 2,73t (,01)	3,59t (,01) ,65 (,00)	,01 (,00) ,21 (,00)
Intérêt général	5,07* (,02)	,00 (,00)	6,11* (,02)	5,35* (,02) 26,96*** (,08)	2,25 (,01) 6,52* (,02)	,84 (,00) 1,92 (,01)	,10 (,00) 1,03 (,00)
Utilité générale	1,77 (,01)	,87 (,00)	,84 (,00)	,31 (,00) 13,65*** (,04)	3,74t (,01) 5,17* (,02)	,13 (,00) 1,01 (,00)	2,93t (,01) ,00 (,00)

t =  $p < ,1$     \* =  $p < ,05$     \*\* =  $p < ,01$     \*\*\* =  $p < ,001$

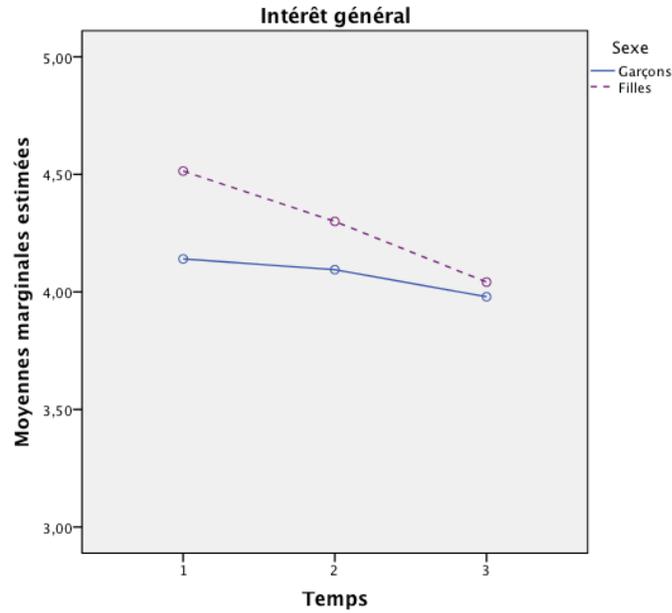
Par ailleurs, les filles qui proviennent d'écoles primaires moins favorisées rapportent être plus intéressées par l'école que les garçons. Cependant, le sentiment de compétence des filles (Figure 1), leur intérêt pour l'école (Figure 2) et la valeur qu'elles accordent aux apprentissages (Figure 3) se sont détériorés davantage que les garçons entre T1 et T3.

**Figure 1 -**  
Sentiment de compétence selon le sexe et le temps

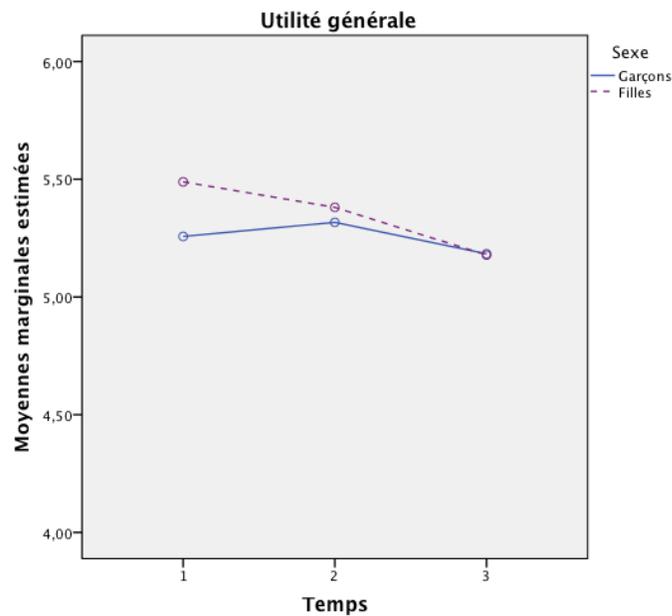


À l'exception de l'effet du sexe ( $\eta_p^2 = ,06$ ) sur l'anxiété de performance et d'un effet du temps (T1-T3) sur l'intérêt général ( $\eta_p^2 = ,08$ ), tous les autres effets sont assortis de coefficients  $\eta_p^2$  égaux ou supérieurs à ,01 et inférieurs à ,06 correspondant à des effets de petite taille.

**Figure 2 -**  
Intérêt général selon le sexe et le temps



**Figure 3 -**  
Utilité générale selon le sexe et le temps



### 2.1.2 Buts d'accomplissement

Les variables de ce groupe sont Buts de maîtrise, buts de performance et buts d'évitement du travail. Les résultats du test omnibus révèlent à nouveau que les participants se distinguent significativement selon leur sexe ( $F_{(3, 317)} = 5,11, p < ,01$ ) et le temps de mesure ( $F_{(6, 314)} = 8,86, p < ,001$ ). Quant aux effets simple Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = 2,22, p = ,09$ ) et d'interaction Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = ,90, p = ,44$ ), Sexe X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,32, p = ,25$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = 2,02, p = ,06$ ) et Sexe X Statut Socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,80, p = ,57$ ), ils ne sont pas significatifs.

Les résultats univariés viennent préciser les effets significatifs. D'abord, en ce qui concerne l'effet du Sexe, les garçons plus que les filles rapportent poursuivre des buts de performance et d'évitement du travail. Aussi, entre T1 et T2 et T1 et T3, on constate une diminution généralisée des buts de maîtrise et une augmentation des buts d'évitement du travail scolaire. Bien que non significative sur le test multivarié, une différence statistique est décelée lors du test univarié, entre les élèves issus d'écoles primaires plus et moins favorisées. En effet, ceux qui proviennent d'écoles primaires situées en milieu plus favorisé rapportent poursuivre davantage des buts de performance que ceux qui ont fréquenté des écoles en milieux moins favorisés. Les statistiques descriptives et ces résultats sont donnés aux tableaux 3 et 4.

**Tableau 3 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et *écart-type* ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux buts d'accomplissement selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Moyenne et écart-type												
	T1				T2				T3				
	Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Performance- approche	$\bar{X}$	3,39	3,13	3,79	3,18	3,16	3,07	3,69	3,32	3,37	3,14	3,57	3,06
	$\sigma$	1,19	1,12	1,33	1,16	1,15	1,02	1,31	1,15	,91	,98	1,31	1,15
Maîtrise- approche	$\bar{X}$	5,37	5,48	5,32	5,54	5,27	5,31	5,30	5,32	5,12	5,03	5,08	5,14
	$\sigma$	,76	,70	,88	,57	,95	,73	,84	,80	,68	,70	,86	,86
Évitement du travail	$\bar{X}$	1,73	1,45	1,93	1,70	1,84	1,71	1,85	1,81	2,02	2,05	2,20	1,91
	$\sigma$	,89	,73	1,07	,84	,93	,76	,83	,81	,77	,75	,92	,83

Des résultats tendanciels sont aussi identifiés pour les interactions Sexe X Temps, Statut socio-économique X Temps et Sexe X Statut socio-économique X

Temps. Ainsi, entre T1 et T3, les buts de maîtrise-approche ont eu tendance à diminuer chez les garçons et les filles. Au T1, les filles s'exprimaient toutefois plus favorablement au regard de cette orientation. Entre T1 et T2, les filles ont aussi confié avoir tendance à recourir de plus en plus à des buts d'évitement du travail. À T1, les garçons avouaient cette fois plus ouvertement recourir à de tels buts. Entre T1 et T2, les buts d'évitement du travail ont aussi eu tendance à évoluer différemment en fonction du statut socio-économique des écoles primaires dont provenaient les élèves. En effet, les élèves issus d'écoles moins favorisées ont rapporté avoir tendance à privilégier de plus en plus ces buts, même si initialement, ils en faisaient moins usage que leurs camarades des milieux plus favorisés. Toujours en ce qui concerne cette variable, une augmentation tendancielle est identifiée entre T1 et T3, tant pour les élèves issus d'écoles moins favorisés que ceux issus d'écoles plus favorisées. L'ajout du facteur sexe permet de constater que tous les sous-groupes générés (garçons et filles issus d'écoles primaires situées en milieux moins et plus favorisés) rapportent une augmentation tendancielle des buts d'évitement entre T1 et T3.

**Tableau 4-**  
Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements  
associés aux buts d'accomplissement selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Performance- approche	9,96** (,03)	4,34* (,01)	1,94 (,01)	,97 (,00)	2,66 (,01)	1,88 (,01)	,05 (,00)
				1,58 (,01)	,23 (,00)	1,46 (,01)	,04 (,00)
Maîtrise-approche	,83 (,00)	,09 (,00)	,29 (,00)	8,30** (,03)	2,46 (,01)	,03 (,00)	,49 (,00)
				36,16*** (,10)	2,74t (,01)	,08 (,00)	,03 (,00)
Évitement du travail	4,27* (,01)	1,70 (,01)	,21 (,00)	4,67* (,01)	3,27t (,01)	3,32t (,01)	,04 (,00)
				36,93*** (,10)	1,27 (,00)	3,39t (,01)	2,74t (,01)

t =  $p < ,1$       \* =  $p < ,05$       \*\* =  $p < ,01$       \*\*\* =  $p < ,001$

À l'exception de deux effets du temps (T1-T3) sur les buts de maîtrise-approche et d'évitement du travail qui présentent des coefficients  $\eta_p^2$  de ,10 correspondant à des effets de taille moyenne, tous les autres effets sont de petite

taille puisqu'ils sont assortis de valeurs égales ou supérieures à ,01 et inférieures à ,06.

### 2.1.3 Motivation en français

Les variables de ce groupe sont Sentiment de compétence en français, Intérêt pour le français et Utilité du français. Les résultats multivariés révèlent encore une fois des effets significatifs liés au sexe ( $F_{(3, 317)} = 4,32, p < ,01$ ) et au temps de mesure ( $F_{(6, 314)} = 4,36, p < ,001$ ). Quant à l'effet simple Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = ,69, p = ,56$ ) et les effets d'interaction Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = ,81, p = ,49$ ), Sexe X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,00, p = ,42$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,49, p = ,82$ ) et Sexe X Statut Socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,56, p = ,76$ ), ils sont tous non significatifs.

Les statistiques descriptives et les résultats univariés présentés aux tableaux 5 et 6 permettent d'observer une diminution générale de la motivation en français pendant la transition. Plus spécifiquement, entre T1 et T3, les scores des variables Sentiment de compétence en français et Utilité du français ont diminué toutes les deux significativement. De plus, dès le T2, les élèves rapportent être moins intéressés par cette matière et cette diminution est demeurée significative au T3.

**Tableau 5 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés à la motivation en français selon le sexe et le statut socio-économique

Variable		Moyenne et écart-type											
		T1				T2				T3			
		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Sentiment de compétence en français	$\bar{X}$	4,12	4,32	3,99	4,42	4,05	4,43	3,90	4,38	4,04	4,09	3,80	4,11
	$\sigma$	1,16	1,26	1,13	1,11	1,23	,95	1,16	,98	,96	,97	1,17	1,28
Intérêt pour le français	$\bar{X}$	3,80	4,25	3,95	4,29	3,61	4,10	3,90	4,04	3,61	3,87	3,64	3,89
	$\sigma$	1,21	1,09	1,26	1,14	1,28	1,15	1,33	1,07	,99	1,10	1,31	1,28
Utilité du français	$\bar{X}$	5,00	5,21	5,05	5,32	4,98	5,28	5,09	5,14	4,95	5,16	4,92	4,93
	$\sigma$	,96	,96	,93	,81	1,06	,81	,99	,85	,91	,75	1,11	1,04

Les analyses révèlent aussi que la motivation en français est sexotypée. En effet, les filles se sont exprimées plus favorablement par rapport aux trois variables qui lui sont associées. À l'exception d'un effet du temps (T1-T3) sur l'intérêt pour

cette discipline qui affiche un coefficient  $\eta_p^2$  de ,06 (effet de taille moyenne), tous les autres effets sont de petite taille puisqu'ils affichent des valeurs de ,02 ou ,03.

**Tableau 6 -**  
Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation en français selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Sentiment de compétence en français	8,44**	,49	,86	,18	1,15	,65	,34
	(,03)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)
Intérêt pour le français	8,60**	,50	,51	6,26*	,36	,01	,97
	(,03)	(,00)	(,00)	(,02)	(,00)	(,00)	(,00)
Utilité du français	5,13*	,07	,67	19,34***	,96	,20	,08
	(,02)	(,00)	(,00)	(,06)	(,00)	(,00)	(,00)
				,16	,28	,62	1,72
				(,00)	(,00)	(,00)	(,01)
				5,20*	,90	2,34	,78
				(,02)	(,00)	(,01)	(,00)

t =  $p < ,1$       \* =  $p < ,05$       \*\* =  $p < ,01$       \*\*\* =  $p < ,001$

#### 2.1.4 Motivation en mathématiques

Les variables de ce groupe sont Sentiment de compétence en mathématiques, Intérêt pour les mathématiques et Utilité des mathématiques. Les résultats des analyses multivariées indiquent des différences significatives liées au sexe ( $F_{(3, 317)} = 6,40, p < ,001$ ) et au temps de mesure ( $F_{(6, 314)} = 8,36, p < ,001$ ). L'effet simple du statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = 1,59, p = ,19$ ) et les effets d'interaction Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = 1,83, p = ,14$ ), Sexe X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,82, p = ,10$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,53, p = ,17$ ) et Sexe X Statut Socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,56, p = ,76$ ) n'atteignent pas le seuil de signification.

Les statistiques descriptives et les résultats des analyses univariées présentées aux tableaux 7 et 8 montrent que la motivation en mathématiques diminue de façon marquée pendant la transition. Le sentiment de compétence, l'intérêt et l'utilité perçue propres à cette discipline se sont détériorés entre T1 et T3.

**Tableau 7 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés à la motivation en mathématiques selon le sexe et le statut socio-  
économique

Variable	Moyenne et écart-type												
	T1				T2				T3				
	Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Sentiment de compétence en maths	$\bar{X}$	4,99	4,49	4,73	4,22	4,85	4,46	4,92	4,42	4,64	4,29	4,64	3,91
	$\sigma$	1,10	1,32	1,21	1,36	1,05	1,18	1,01	1,19	,90	1,07	1,06	1,44
Intérêt pour les maths	$\bar{X}$	4,72	4,48	4,68	4,38	4,41	4,25	4,65	4,39	4,21	4,02	4,38	3,97
	$\sigma$	1,15	1,15	1,15	1,11	1,11	1,14	1,11	1,07	,89	1,06	1,24	1,31
Utilité des maths	$\bar{X}$	5,44	5,61	5,49	5,53	5,37	5,41	5,63	5,30	5,34	5,35	5,49	5,12
	$\sigma$	,75	,61	,84	,72	,82	,78	,68	,92	,63	,68	,76	1,00

**Tableau 8 -**  
Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements  
associés à la motivation en mathématiques selon le sexe et le statut socio-  
économique

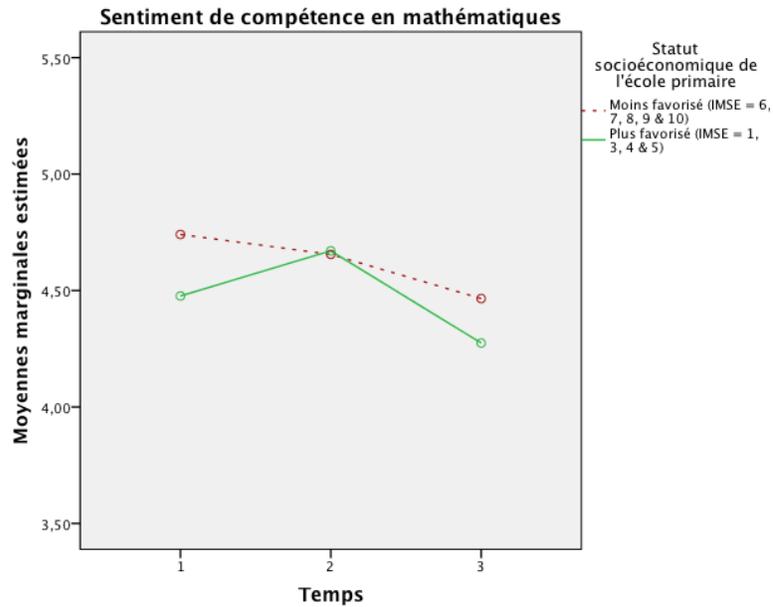
Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe	Temps	Sexe	SSE	Sexe
			X		X	X	X
SSE	Temps	SSE	Temps	Temps	Temps	Temps	
Sentiment de compétence en maths	19,30***	1,70	,51	,85	,35	5,69*	,19
	(,06)	(,01)	(,00)	(,00)	(,00)	(,02)	(,00)
Intérêt pour les maths	6,78*	,36	,39	5,13*	,29	4,17*	,03
	(,02)	(,00)	(,00)	(,02)	(,00)	(,01)	(,00)
Utilité des maths	1,26	,02	5,16*	3,24t	6,38*	,83	1,47
	(,00)	(,00)	(,02)	(,01)	(,02)	(,00)	(,01)
				12,26**	7,05**	,06	1,29
				(,04)	(,02)	(,00)	(,00)

t =  $p < ,1$       \* =  $p < ,05$       \*\* =  $p < ,01$       \*\*\* =  $p < ,001$

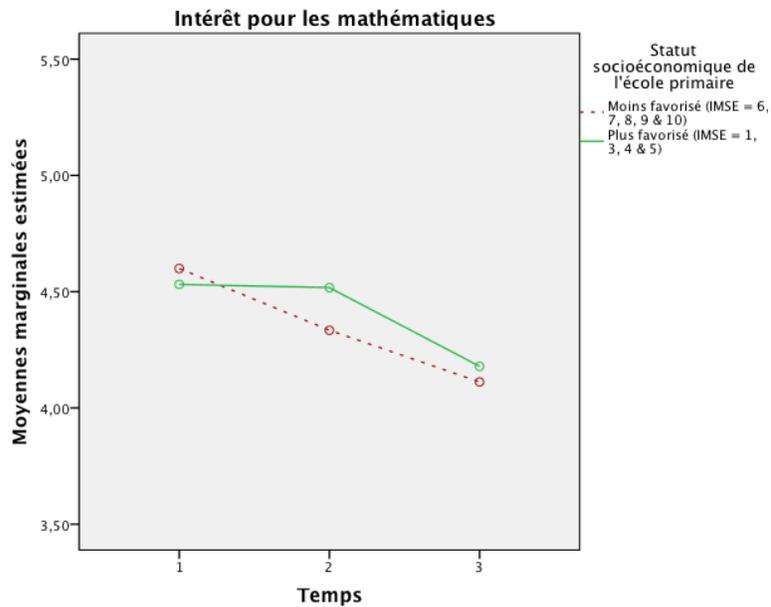
Cela dit, les garçons ont rapporté un sentiment de compétence et un intérêt supérieurs pour cette matière. Par ailleurs, le sentiment de compétence en mathématiques augmente en T2 chez les élèves provenant des écoles plus favorisées (Figure 4) alors que l'intérêt pour cette matière diminue davantage chez les élèves des écoles les moins favorisées (Figure 5). De plus, entre T1 et T2, la valeur accordée à cette matière a diminué chez les filles et ce déclin s'est poursuivi

au T3. Ce déclin fait d'ailleurs en sorte que les garçons s'expriment plus favorablement par rapport à cette même variable au T3 (Figure 6).

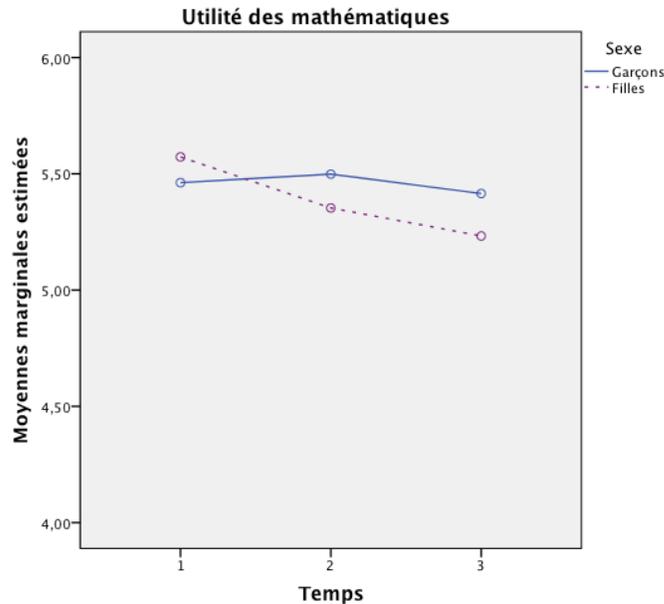
**Figure 4-**  
Sentiment de compétence en mathématiques selon le statut socio-économique et le temps



**Figure 5 -**  
Intérêt pour les mathématiques selon le statut socio-économique et le temps



**Figure 6 -**  
Utilité des mathématiques selon le sexe et le temps



À deux exceptions, les effets observés sont assortis de coefficients  $\eta_p^2$  qui oscillent entre ,01 et ,04 et qui font donc référence à des effets de petite taille. Il n'y a effectivement que l'effet du temps (T1-T3) sur l'intérêt pour les mathématiques et l'effet du sexe sur le sentiment de compétence en mathématiques qui affichent respectivement des résultats de ,09 et ,06 révélant des effets de taille moyenne.

### 2.1.5 Persévérance scolaire

Les variables de ce groupe sont Connaissance de soi, Perspectives futures et Intention de poursuivre les études. Les résultats des analyses multivariées révèlent des effets simple pour les variables Sexe ( $F_{(3, 317)} = 6,98, p < ,001$ ) et Temps ( $F_{(6, 314)} = 2,73, p < ,05$ ) et un effet d'interaction Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = 2,71, p < ,05$ ) significatifs. L'effet simple Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = ,81, p = ,49$ ) et les effets d'interaction Sexe X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,49, p = ,18$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,68, p = ,66$ ) et Sexe X Statut Socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,00, p = ,43$ ) n'atteignent pas le seuil de signification.

Les statistiques descriptives et les résultats des analyses univariées, présentées aux tableaux 9 et 10 font voir qu'entre T1 et T2, la connaissance de soi et les perspectives futures ont diminué. Le premier résultat est tendanciel, tandis que le second est significatif.

**Tableau 9 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et *écart-type* ( $\sigma$ ) des changements  
associés à la persévérance scolaire selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Moyenne et écart-type												
	T1				T2				T3				
	Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Connaissance de soi	$\bar{X}$	5,43	5,41	5,31	5,29	5,24	5,32	5,30	5,23	5,36	5,43	5,24	5,22
	$\sigma$	,75	,71	,72	,77	,96	,92	,76	,89	,64	,59	,90	,85
Perspectives futures	$\bar{X}$	4,39	4,44	4,23	4,61	4,25	4,32	4,11	4,27	4,32	4,15	4,37	4,13
	$\sigma$	1,64	1,52	1,71	1,63	1,70	1,64	1,76	1,76	1,48	1,55	1,52	1,71
Intention de poursuivre les études	$\bar{X}$	4,97	5,66	5,22	5,33	5,12	5,63	5,32	5,45	5,13	5,46	5,31	5,42
	$\sigma$	1,20	,48	,88	,74	1,00	,58	,91	,60	,88	,52	,88	,77

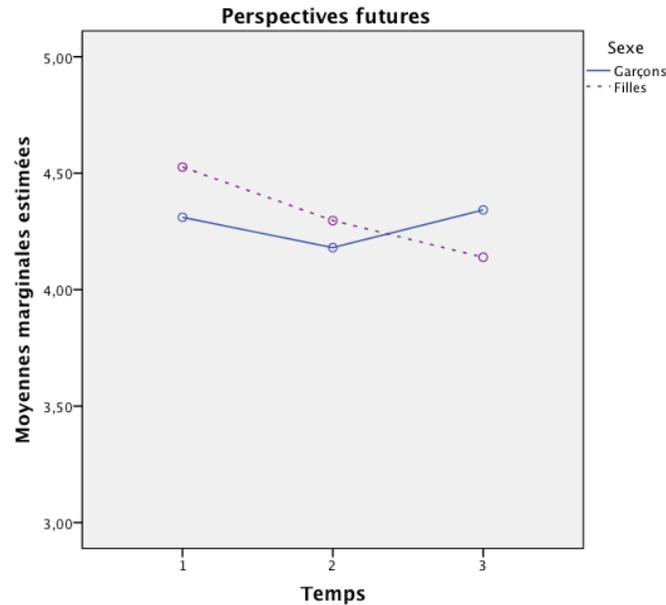
**Tableau 10 -**  
Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements  
associés à la persévérance scolaire selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Connaissance de soi	,00	2,07	,33	3,17t	,06	1,20	,46
	(,00)	(,01)	(,00)	(,01) ,92 (,00)	(,00) ,16 (,00)	(,00) ,22 (,00)	(,00) ,20 (,00)
Perspectives futures	,08	,03	,17	4,47*	,34	,32	,46
	(,00)	(,00)	(,00)	(,01) 3,61t (,01)	(,00) 5,02* (,02)	(,00) ,01 (,00)	(,00) 1,13 (,00)
Intention de poursuivre les études	19,70***	,04	7,63**	4,62*	1,16	,47	1,57
	(,06)	(,00)	(,02)	(,01) ,43 (,00)	(,00) 3,10t (,01)	(,00) 1,17 (,00)	(,01) 2,96t (,01)

t =  $p < ,1$       \* =  $p < ,05$       \*\* =  $p < ,01$       \*\*\* =  $p < ,001$

Les perspectives futures affichent aussi une diminution tendancielle entre T1 et T3. Cependant, dans l'ensemble, cette diminution ne touche que les filles (Figure 7).

**Figure 7 -**  
Perspectives futures selon le sexe et le temps



Entre T1 et T2, l'intention de poursuivre les études a fluctué dans le sens contraire, révélant une augmentation significative. Cependant, les analyses viennent préciser que les filles se sont exprimées plus favorablement en ce qui concerne l'intention de poursuivre les études. Toujours au regard de cette variable, les filles provenant d'écoles primaires moins favorisées se sont montrées plus favorables que les garçons provenant à la fois des écoles primaires favorisées et défavorisées. Les filles provenant d'écoles primaires plus favorisées se sont aussi distinguées positivement des garçons issus d'écoles moins favorisées. En outre, un résultat significatif, potentiellement attribuable à la transition, est identifié. Entre T1 et T3, les perspectives futures ont diminué chez les filles. L'ajout du facteur socio-économique permet d'identifier, entre T1 et T3, une diminution tendancielle de l'intention de poursuivre les études uniquement chez les filles provenant d'écoles situées en milieu moins favorisé.

À l'exception de l'effet Sexe sur l'intention de poursuivre les études qui est de taille moyenne ( $\eta_p^2 = ,06$ ), les différences observées sont de petite taille puisque des coefficients  $\eta_p^2$  de ,01 et ,02 sont relevés.

### 2.1.6 Adaptation psycho-sociale

Ce groupe est composé des variables sentiment d'appartenance, Sentiment d'acceptation, Isolement social et Anxiété sociale. Les résultats des analyses multivariées révèlent des effets significatifs du sexe ( $F_{(4, 316)} = 9,06, p < ,001$ ) et du temps ( $F_{(8, 312)} = 7,62, p < ,001$ ) et de l'interaction Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(4, 316)} = 2,70, p < ,05$ ). Quant à l'effet simple Statut socio-économique ( $F_{(4, 316)} = 1,50, p = ,20$ ) et les effets Sexe X Temps ( $F_{(8, 312)} = ,98, p = ,45$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,16, p = ,32$ ) et Sexe X Statut Socio-économique X Temps ( $F_{(8, 312)} = ,60, p = ,78$ ), ils ne sont pas significatifs.

Les résultats univariés indiquent que de façon générale, pendant la transition, les élèves s'adaptent plutôt bien psychologiquement et socialement (Tableaux 11 et 12). En effet, entre T1 et T2, les sentiments d'appartenance et d'acceptation ont augmenté tous les deux significativement.

**Tableau 11 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Moyenne et écart-type												
	T1				T2				T3				
	Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Sentiment d'appartenance	$\bar{X}$	4,01	4,54	4,25	4,20	4,45	4,84	4,58	4,30	4,27	4,47	4,22	4,07
	$\sigma$	1,27	1,18	1,15	1,20	,92	,94	,89	1,16	,93	,80	1,10	1,23
Sentiment d'acceptation	$\bar{X}$	4,48	4,80	4,44	4,61	4,76	4,92	4,86	4,94	4,73	4,82	4,60	4,65
	$\sigma$	1,37	1,37	1,40	1,37	1,28	1,29	1,07	1,21	1,18	1,10	1,37	1,28
Isolement social	$\bar{X}$	2,04	1,74	1,81	1,83	1,98	1,62	1,66	1,61	1,73	1,55	1,70	1,65
	$\sigma$	1,11	1,15	,97	1,08	1,20	1,00	,77	,84	,64	,70	,85	,92
Anxiété sociale	$\bar{X}$	2,53	2,97	2,65	2,97	2,64	3,19	2,50	3,04	2,72	2,92	2,63	3,05
	$\sigma$	1,15	1,09	1,06	1,22	1,07	1,37	1,08	1,19	1,01	,99	1,00	1,35

L'isolement social, pour sa part, a fluctué dans le sens inverse de sorte que des diminutions significatives sont relevées au T2 et aussi au T3. Par ailleurs, les filles et les garçons se sont exprimés différemment en ce qui concerne l'isolement

social et l'anxiété sociale ressentis. Les garçons ont affirmé avoir tendance à se sentir davantage isolés socialement, tandis que les filles rapportent se sentir généralement plus inconfortables dans les situations sociales.

**Tableau 12 -**  
Valeur de *F*, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Valeur de <i>F</i> , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Sentiment d'appartenance	1,42	3,05 <sup>t</sup>	8,22 <sup>**</sup>	16,68 <sup>***</sup>	1,71	1,14	,09
	(,00)	(,01)	(,03)	(,05)	(,01)	(,00)	(,00)
Sentiment d'acceptation	1,73	,36	,18	13,39 <sup>***</sup>	,69	1,18	,04
	(,01)	(,00)	(,00)	(,04)	(,00)	(,00)	(,00)
Isolement social	3,52 <sup>t</sup>	,65	2,47	4,80 <sup>*</sup>	,31	,55	,00
	(,01)	(,00)	(,01)	(,02)	(,00)	(,00)	(,00)
Anxiété sociale	15,56 <sup>***</sup>	,04	,02	10,37 <sup>**</sup>	,03	,82	,53
	(,05)	(,00)	(,00)	(,03)	(,00)	(,00)	(,00)
				1,05	1,76	2,96 <sup>t</sup>	,23
				(,00)	(,01)	(,01)	(,00)
				,47	,28	,11	1,56
				(,00)	(,00)	(,00)	(,01)

t =  $p < ,1$       \* =  $p < ,05$       \*\* =  $p < ,01$       \*\*\* =  $p < ,001$

L'interaction du sexe et du statut socio-économique produit un dernier résultat significatif selon le test omnibus. Les filles provenant d'écoles primaires moins favorisées ont rapporté un sentiment d'appartenance supérieur à celui de leurs homologues qui ont été scolarisées dans des écoles plus favorisées et des garçons qui ont aussi fréquenté des écoles défavorisées.

Les effets simple Statut socio-économique et d'interaction Statut socio-économique X Temps présentent aussi des effets tendanciels, qui ne sont pas mis en évidence par les résultats du test omnibus. Ainsi, les élèves provenant d'écoles primaires moins favorisées ont eu tendance à ressentir une plus forte appartenance à leur école que ceux issus d'écoles plus favorisées. Cela dit, entre T1 et T2, ces mêmes élèves ont toutefois avoué avoir tendance à se sentir de plus en plus

anxieux socialement. Tous les coefficients  $\eta_p^2$  oscillant entre ,01 et ,05, cela confirme que les effets identifiés sont donc de petite taille.

### 2.1.7 Relations entre les élèves

Les résultats des analyses multivariées révèlent des effets simples Sexe ( $F_{(3, 317)} = 6,30, p < ,001$ ) et Temps ( $F_{(6, 314)} = 3,07, p < ,01$ ) significatifs. L'effet simple Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = ,39, p = ,76$ ) et les effets d'interaction Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(3, 317)} = 2,27, p = ,08$ ) Sexe X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,80, p = ,57$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,55, p = ,16$ ) et Sexe X Statut Socio-économique X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,53, p = ,79$ ) sont quant à eux non significatifs.

Les statistiques descriptives et les résultats univariés rapportés aux tableaux 13 et 14, indiquent qu'entre T1 et T2, le climat de classe s'est généralement amélioré mais que les attitudes scolaires des amis se sont détériorées.

**Tableau 13 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux relations entre les élèves selon le sexe et le statut socio-économique

Variable		Moyenne et écart-type											
		T1				T2				T3			
		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Climat de classe	$\bar{X}$	3,83	4,09	4,09	4,08	4,13	4,38	4,14	4,19	4,07	4,22	3,93	3,91
	$\sigma$	1,15	1,23	1,08	1,07	1,18	1,16	1,12	1,15	,98	,98	1,12	1,16
Relations avec les pairs	$\bar{X}$	4,52	4,75	4,70	4,81	4,57	4,76	4,72	4,68	4,69	4,73	4,60	4,53
	$\sigma$	1,17	1,13	,86	,92	,96	,96	,85	,91	,77	,78	,87	,89
Attitude des amis	$\bar{X}$	3,81	4,45	4,07	4,29	3,70	4,58	4,14	4,27	3,78	4,23	3,94	4,04
	$\sigma$	1,32	,86	1,16	1,15	1,36	,86	1,10	1,09	1,23	,96	1,08	1,22

**Tableau 14 -**

Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés aux relations entre les élèves selon le sexe et le statut socio-économique

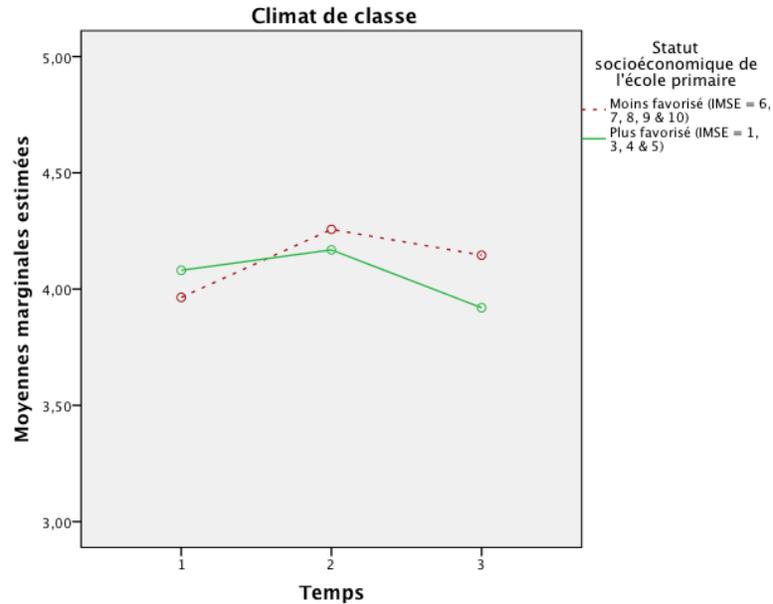
Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Climat de classe	1,44	,47	1,22	7,61**	,03	2,20	,06
	(,00)	(,00)	(,00)	(,02)	(,00)	(,01)	(,00)
Relations avec les pairs	,79	,00	,86	,06	,83	,84	,28
	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)
Attitude des amis	16,55***	,12	6,55*	1,03	2,72	5,78*	,00
	(,05)	(,00)	(,02)	(,00)	(,01)	(,02)	(,00)
				,12	,37	,01	1,74
				(,00)	(,00)	(,00)	(,01)
				4,51*	1,12	,18	,07
				(,01)	(,00)	(,00)	(,00)

t =  $p < ,1$     \* =  $p < ,05$     \*\* =  $p < ,01$     \*\*\* =  $p < ,001$

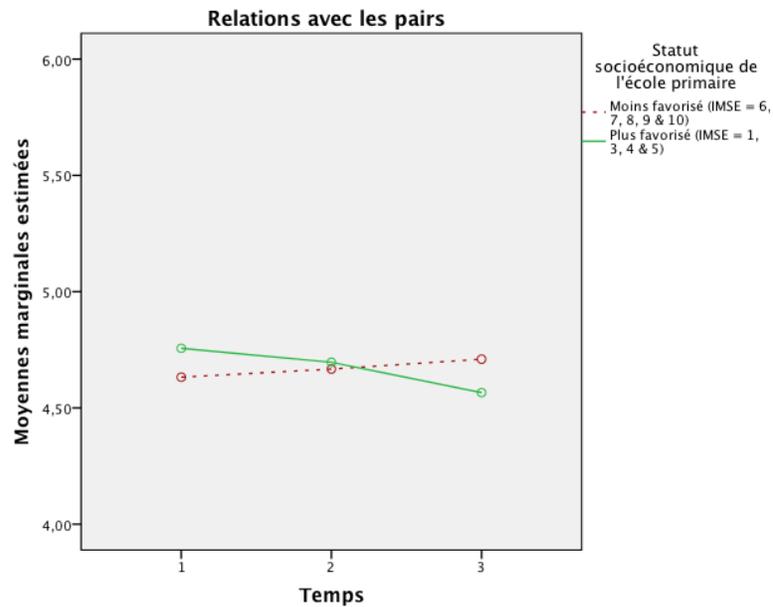
Au regard de cette dernière variable, les filles se sont cependant exprimées plus favorablement.

L'interaction des facteurs Sexe et Statut socio-économique et Temps et Statut socio-économique génère aussi des effets significatifs non révélés par les résultats multivariés. Ainsi, les filles provenant d'écoles primaires plus et moins favorisées s'expriment plus favorablement que les garçons issus d'écoles moins favorisées en ce qui concerne les attitudes scolaires des amis. Les filles qui ont fréquenté des écoles primaires dans des zones moins favorisées se sont aussi exprimées plus favorablement sur cette variable que les garçons provenant d'écoles plus favorisées. De plus, entre T1 et T3, le climat de classe s'est amélioré en milieu moins favorisé alors qu'il s'est détérioré en milieu plus favorisé (Figure 8). Dans le même ordre d'idée, les relations avec les pairs se sont détériorées uniquement chez les élèves qui provenaient d'écoles primaires plus favorisées (Figure 9). Tous les effets significatifs sont assortis des coefficients  $\eta_p^2$  égaux ou supérieurs à ,01 et inférieurs à ,06 qui confirment ainsi que ceux-ci sont de petite taille.

**Figure 8 -**  
Climat de classe selon le statut socio-économique et le temps



**Figure 9 -**  
Relations avec les pairs selon le statut socio-économique et le temps



### 2.1.8 Relations avec les adultes

Les résultats des analyses multivariées révèlent des effets simples Statut socio-économique ( $F_{(4, 316)} = 2,87, p < ,05$ ) Sexe ( $F_{(4, 316)} = 4,04, p < ,01$ ) et Temps

( $F_{(8, 312)} = 17,36, p < ,001$ ) significatifs. Les effets d'interaction Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(4, 316)} = 1,29, p = ,28$ ), Sexe X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,95, p = ,05$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,22, p = ,28$ ) et Sexe X Socio-économique X Temps ( $F_{(8, 312)} = ,67, p = ,71$ ) sont non significatifs.

Les statistiques descriptives et les résultats des analyses univariées (Tableaux 15 et 16) indiquent que de façon générale les relations avec les adultes se sont détériorées suite à la transition à l'école secondaire. Plus précisément, entre T1 et T2 et T3, les relations conflictuelles ont généralement augmentées. Au même moment, les relations chaleureuses et le soutien perçu de la part des enseignants ont diminué.

Le sexe et le statut socio-économique de l'école primaire donnent chacun des différences significatives. Alors que les garçons ont confié entretenir des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants, les filles ont affirmé se sentir davantage soutenues par leurs parents dans leurs entreprises scolaires.

**Tableau 15 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux relations avec les adultes selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Moyenne et écart-type												
	T1				T2				T3				
	Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Relations chaleureuses avec les enseignants	$\bar{X}$	4,26	4,89	4,37	4,62	4,22	4,44	4,17	4,04	4,00	4,11	3,90	3,75
	$\sigma$	1,26	,86	1,06	1,12	1,18	,96	1,11	1,15	1,04	,92	1,21	1,30
Relations conflictuelles avec les enseignants	$\bar{X}$	1,93	1,49	2,15	1,84	1,86	1,38	2,00	1,97	2,41	2,03	2,34	2,31
	$\sigma$	,96	,77	1,05	1,00	1,01	,51	1,02	,85	,89	,83	1,24	1,27
Soutien des enseignants	$\bar{X}$	4,96	5,23	4,87	4,93	4,81	4,96	4,70	4,67	4,56	4,54	4,44	4,41
	$\sigma$	1,07	,71	1,00	1,02	1,20	,91	1,12	1,15	1,06	,95	1,26	1,18
Soutien des parents	$\bar{X}$	5,47	5,65	5,49	5,58	5,46	5,65	5,48	5,65	5,51	5,53	5,45	5,65
	$\sigma$	,72	,56	,71	,59	,76	,60	,69	,57	,54	,65	,75	,59

**Tableau 16 -**

Valeur de *F*, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés aux relations avec les adultes selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Valeur de <i>F</i> , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Relations chaleureuses avec les enseignants	2,42 (,01)	3,19 <sup>t</sup> (,01)	2,70 (,01)	22,04*** (,07)	8,31** (,03)	1,02 (,00)	,01 (,00)
Relations conflictuelles avec les enseignants	10,43** (,03)	8,74** (,03)	3,24 <sup>t</sup> (,01)	,68 (,00)	1,06 (,00)	,48 (,00)	1,72 (,01)
Soutien des enseignants	,47 (,00)	3,41 <sup>t</sup> (,01)	,50 (,00)	42,31*** (,12)	1,65 (,01)	2,03 (,01)	,64 (,00)
Soutien des parents	7,43** (,02)	,01 (,00)	,06 (,00)	12,75*** (,17)	,80 (,00)	,00 (,00)	,03 (,00)
				54,51*** (,15)	1,85 (,01)	,24 (,00)	,52 (,00)
				,05 (,00)	,08 (,00)	,23 (,00)	1,87 (,01)

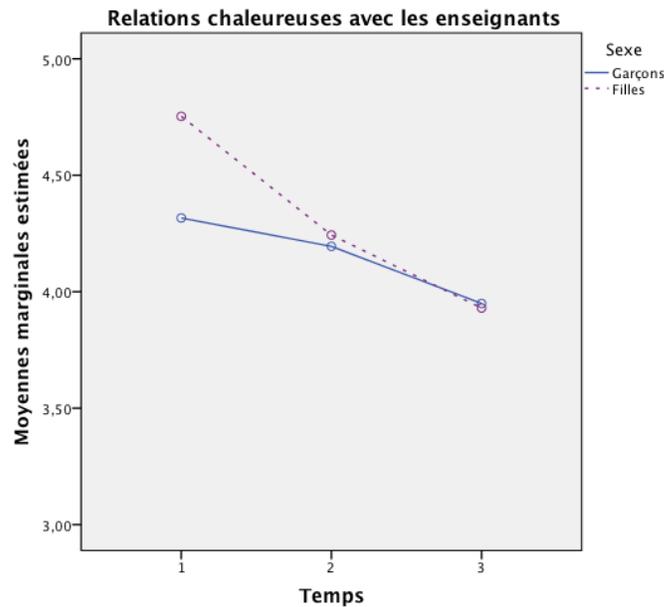
t =  $p < ,1$       \* =  $p < ,05$       \*\* =  $p < ,01$       \*\*\* =  $p < ,001$

De plus, les élèves issus d'écoles primaires plus favorisées, ont affirmé entretenir des relations plus conflictuelles et tendanciellement moins chaleureuses avec leurs enseignants. Ils ont aussi eu tendance à s'exprimer plus négativement en ce qui concerne le soutien offert par ceux-ci.

Si les résultats multivariés ne permettent pas d'identifier un effet d'interaction Sexe X Statut socio-économique significatif, les résultats univariés suggèrent un tel effet sur les relations conflictuelles avec les enseignants. Les filles provenant de milieu moins favorisé ont eu moins tendance à entretenir de telles relations que leurs homologues de milieu plus favorisé et que les garçons issus d'écoles plus et moins favorisés. Enfin, un effet Sexe X Temps, qui lui aussi n'est pas mis en évidence par le test omnibus, indique qu'au T1, les filles rapportaient des relations plus chaleureuses avec leurs enseignants, mais qu'elles se sont exprimées de façon significativement moins favorable aux T2 et T3 (Figure 10). Les relations chaleureuses avec les enseignants ont connu un même déclin chez les garçons, mais seulement entre T1 et T3.

Le facteur temps produit des effets de taille moyenne sur les relations chaleureuses au T2 ( $\eta_p^2 = ,07$ ) et conflictuelles avec les enseignants au T3 ( $\eta_p^2 = ,12$ ) et de grande taille sur les relations chaleureuses ( $\eta_p^2 = ,21$ ) et le soutien des enseignants ( $\eta_p^2 = ,15$ ) au T3. Les autres effets significatifs sont de petite taille puisqu'ils affichent des coefficients  $\eta_p^2$  qui s'étalent entre ,01 à ,04.

**Figure 10 -**  
Relations chaleureuses avec les enseignants selon le sexe et le temps



### 2.1.9 Conduites délinquantes

Les variables de ce groupe sont Agressions physiques, Vandalisme, Violence relationnelle et Drogues et Alcool. Les résultats des analyses multivariées révèlent des effets Sexe ( $F_{(4, 316)} = 22,07, p < ,001$ ) et Temps ( $F_{(8, 312)} = 8,15, p < ,001$ ) significatifs. L'effet simple Statut socio-économique ( $F_{(4, 316)} = 1,12, p = ,35$ ) et les effets d'interaction Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(4, 316)} = ,72, p = ,58$ ), Sexe X Temps ( $F_{(8, 312)} = ,56, p = ,81$ ), Statut socio-économique X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,20, p = ,30$ ) et Sexe X Statut Socio-économique X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,38, p = ,21$ ) n'atteignent pas le seuil de signification.

Les statistiques descriptives et les résultats univariés donnés aux tableaux 17 et 18 font voir que les conduites délinquantes ont augmenté lors du passage au

secondaire. En effet, les agressions physiques, le vandalisme et la violence relationnelle ont augmenté entre T1 et T3. En ce qui concerne cette dernière variable, une diminution significative était pourtant décelée au T2.

**Tableau 17 -**  
Moyenne ( $\bar{x}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux conduites délinquantes selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Moyenne et écart-type												
	T1				T2				T3				
	Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Agressions physiques	$\bar{x}$	1,25	1,04	1,27	1,07	1,27	1,03	1,24	1,06	1,37	1,12	1,25	1,08
	$\sigma$	,37	,10	,38	,23	,40	,12	,37	,16	,51	,20	,45	,21
Vandalisme	$\bar{x}$	1,16	1,06	1,14	1,07	1,11	1,08	1,16	1,07	1,19	1,12	1,17	1,09
	$\sigma$	,24	,15	,22	,17	,16	,16	,26	,14	,21	,18	,42	,28
Violence relationnelle	$\bar{x}$	1,62	1,67	1,60	1,63	1,59	1,65	1,49	1,55	1,76	1,79	1,54	1,79
	$\sigma$	,53	,58	,56	,59	,52	,53	,54	,55	,63	,50	,55	,70
Drogues et alcool	$\bar{x}$	1,10	1,05	1,09	1,03	1,12	1,07	1,10	1,07	1,23	1,20	1,20	1,10
	$\sigma$	,21	,15	,20	,11	,20	,18	,20	,17	,29	,26	,38	,27

Quant à la fréquence de consommation, elle a augmenté tendanciellement entre T1 et T2. Au T3, ce résultat est devenu significatif. Des différences significatives sont aussi relevées entre les garçons et les filles. Tel qu'attendu, les garçons ont avoué commettre davantage d'agressions physiques et des actes de vandalisme et consommer de la drogue et de l'alcool. Deux autres résultats associés à la transition sont identifiés, mais ils ne sont pas révélés par le test omnibus. D'abord, entre T1 et T3, les agressions physiques auraient augmenté chez les élèves issus d'écoles primaires moins favorisées (Figure 11).

L'interaction des facteurs Sexe x SSE x Temps permet par ailleurs de constater que la violence relationnelle a eu tendance à augmenter chez les garçons et les filles provenant d'écoles primaires moins favorisées et chez les filles provenant d'écoles plus favorisées à un point tel qu'au T3 les garçons issus d'écoles primaires plus favorisées ont tendance à moins recourir à de tels agissements que les filles issues d'écoles plus et moins favorisées.

À deux exceptions près, les coefficients  $\eta_p^2$  affichent des résultats égaux ou supérieurs à ,01 et inférieurs à ,06 correspondant à des effets de petite taille. Cependant, l'effet du temps (T1-T3) sur la fréquence de consommation et d'alcool

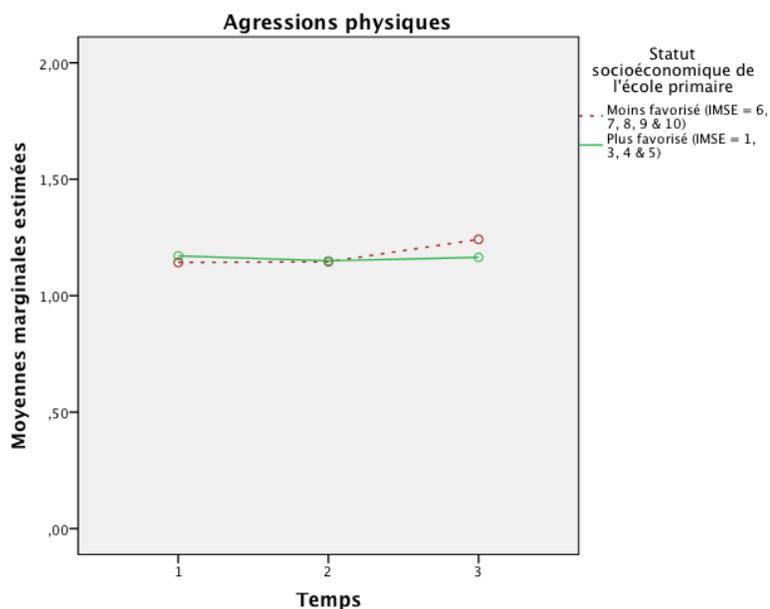
et l'effet du sexe sur les agressions physiques présentent respectivement des valeurs de ,13 et ,16, ce qui correspond à des effets de tailles moyenne et grande.

**Tableau 18 -**  
Valeur de *F*, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés aux conduites délinquantes selon le sexe et le statut socio-économique

Variable	Valeur de <i>F</i> , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Agressions physiques	60,16*** (,16)	,32 (,00)	,73 (,00)	,30 (,00) 4,36* (,01)	,03 (,00) ,01 (,00)	,52 (,00) 5,61* (,02)	,20 (,00) ,55 (,00)
Vandalisme	15,24*** (,05)	,00 (,00)	,20 (,00)	,16 (,00) 3,96* (,01)	,52 (,00) ,04 (,00)	,83 (,00) ,26 (,00)	2,27 (,01) ,11 (,00)
Violence relationnelle	2,31 (,01)	2,10 (,01)	,40 (,00)	4,03* (,01) 7,79** (,02)	,08 (,00) 2,17 (,01)	1,31 (,00) 1,40 (,00)	,06 (,00) 3,40t (,01)
Drogues et alcool	6,78* (,02)	2,44 (,01)	,18 (,00)	3,28t (,01) 45,87*** (,13)	,34 (,00) ,19 (,00)	,03 (,00) 2,72 (,01)	,85 (,00) ,63 (,00)

t =  $p < ,1$     \* =  $p < ,05$     \*\* =  $p < ,01$     \*\*\* =  $p < ,001$

**Figure 11 -**  
Agressions physiques selon le statut socio-économique et le temps



### 2.1.10 Performance en compréhension de texte

Les variables de ce groupe comprennent Questions fermées, Questions ouvertes, Réflexions textuelles explicites, Réflexions textuelles implicites, Réflexions scriptes implicites. Les résultats des tests multivariés révèlent des effets Temps ( $F_{(8, 167)} = 14,64, p < ,001$ ) et Statut socio-économique X Temps ( $F_{(8, 167)} = 3,70, p < ,01$ ) significatifs. Quant aux effets Sexe ( $F_{(4, 171)} = 1,68, p = ,16$ ), Statut socio-économique ( $F_{(4, 171)} = 1,72, p = ,15$ ), Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(4, 171)} = 1,62, p = ,17$ ), Sexe X Temps ( $F_{(8, 167)} = ,53, p = ,83$ ) et Sexe X Statut socio-économique X Temps ( $F_{(8, 167)} = ,68, p = ,71$ ), ils sont tous non significatifs.

Les résultats univariés, rapportés aux tableaux 19 et 20, viennent préciser qu'entre T1 et T2, les élèves ont été de plus en plus habiles à donner des réponses exigeant des réflexions textuelles explicites. Entre T1 et T3, ils ont aussi eu davantage de facilité à effectuer des réflexions textuelles implicites, mais en revanche, ils ont eu plus de difficulté au regard des items sollicitant une réflexion scripte et implicite.

Les résultats font voir aussi des différences dans le temps, selon le statut socio-économique. Au T1, les élèves d'écoles primaires situées en milieu plus favorisé éprouvaient plus de difficulté à répondre à des questions ouvertes (Figure 12), de même qu'à des questions faisant appel à des réflexions textuelles explicites (Figure 13) et textuelles implicites (Figure 14).

**Tableau 19 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux acquisitions en lecture

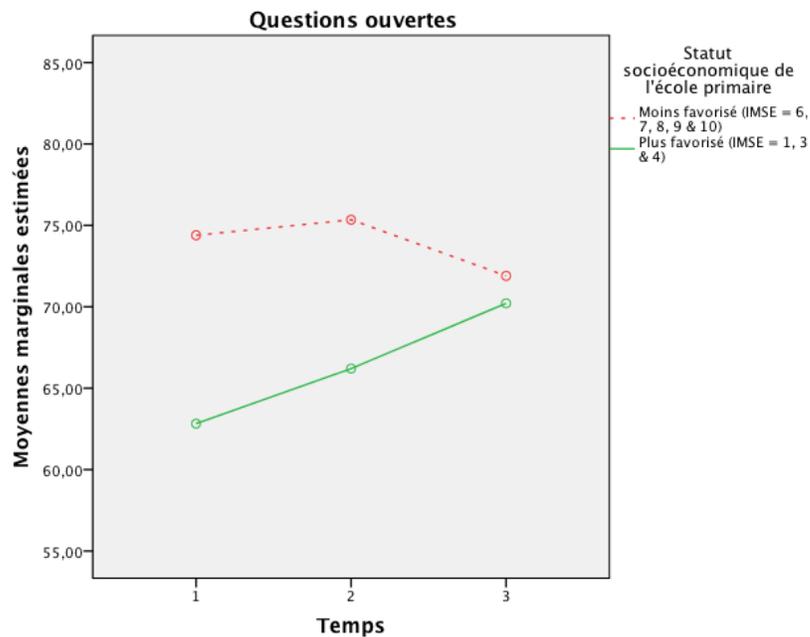
Acquisition		Moyenne et écart-type											
		T1				T2				T3			
		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé	
	$\bar{X}$	$\sigma$	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Questions fermées	$\bar{X}$	83,60	84,59	80,00	84,71	97,31	83,13	80,89	81,39	82,46	84,85	80,83	83,18
	$\sigma$	13,53	11,25	17,19	14,19	112,64	17,56	13,89	15,33	15,77	14,25	15,01	13,17
Questions ouvertes	$\bar{X}$	72,41	76,37	60,90	64,75	75,60	75,10	62,07	70,34	72,00	71,79	65,35	75,08
	$\sigma$	18,80	16,67	21,14	22,88	88,54	17,48	19,58	19,54	20,36	20,10	19,60	16,60
Réflexions textuelles explicites	$\bar{X}$	80,48	81,17	68,14	74,81	92,63	87,15	80,89	84,81	76,46	79,70	75,78	80,58
	$\sigma$	17,38	14,20	20,25	15,06	86,72	16,23	14,98	15,02	16,93	17,86	13,46	14,69
Réflexions textuelles implicites	$\bar{X}$	86,06	89,30	76,39	76,23	84,11	80,40	70,97	71,46	86,41	87,36	87,15	89,56
	$\sigma$	16,28	15,02	19,84	19,45	98,48	17,61	21,52	20,67	19,07	15,21	16,30	15,03
Réflexions scriptes implicites	$\bar{X}$	56,96	61,49	63,19	71,57	78,81	60,47	53,69	66,79	60,44	57,50	39,58	55,36
	$\sigma$	30,21	32,63	37,74	32,18	134,43	28,49	30,65	28,97	37,40	35,03	29,41	31,41

**Tableau 20 -**  
Valeur de *F*, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés aux acquisitions en lecture

Acquisition	Valeur de <i>F</i> , signification et taille d'effet						
	Sexe	SSE	Sexe X SSE	Temps	Sexe X Temps	SSE X Temps	Sexe X SSE X Temps
Questions fermées	,02 (,00)	1,41 (,01)	,76 (,00)	,26 (,00) ,07 (,00)	1,02 (,01) ,03 (,00)	,58 (,00) ,00 (,00)	,33 (,00) ,38 (,00)
Questions ouvertes	1,73 (,01)	5,51* (,03)	,95 (,01)	,30 (,00) 1,65 (,01)	,00 (,00) ,05 (,00)	,09 (,00) 6,71* (,04)	,32 (,00) 1,74 (,01)
Réflexions textuelles explicites	,61 (,00)	3,40t (,02)	,92 (,01)	6,60* (,04) 1,47 (,01)	,31 (,00) ,01 (,00)	,08 (,00) 8,35** (,05)	,05 (,00) ,46 (,00)
Réflexions textuelles implicites	,03 (,00)	4,62* (,03)	,01 (,00)	1,48 (,01) 9,84** (,05)	,13 (,00) ,00 (,00)	,00 (,00) 12,83*** (,07)	,19 (,00) ,46 (,00)
Réflexions scriptes implicites	,47 (,00)	,73 (,00)	3,26t (,02)	,07 (,00) 7,65** (,04)	,53 (,00) ,00 (,00)	1,99 (,01) 7,27** (,04)	1,23 (,01) 1,04 (,01)

t =  $p < ,1$       \* =  $p < ,05$       \*\* =  $p < ,01$       \*\*\* =  $p < ,001$

**Figure 12 -**  
Questions ouvertes selon le statut socio-économique et le temps

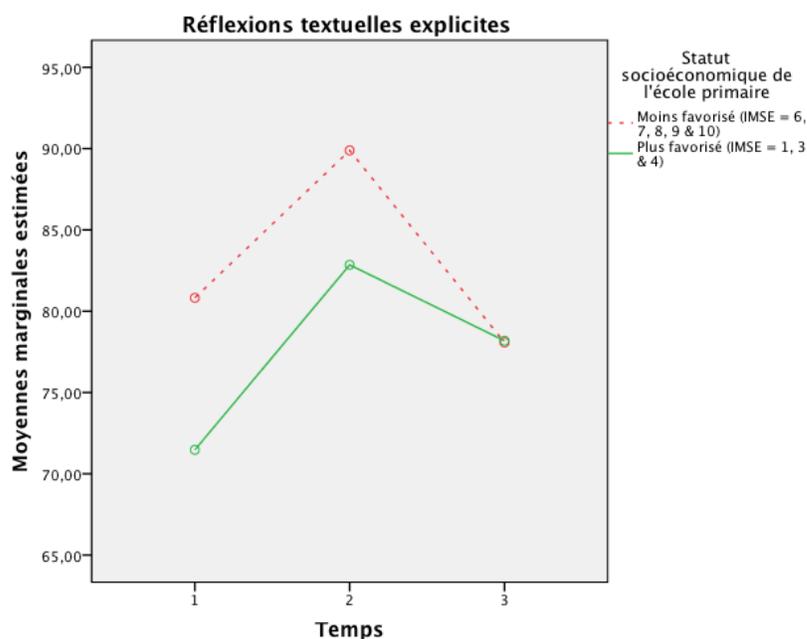


Ils se sont toutefois améliorés au regard de ces mesures à un point tel qu'au T3, ils ne se distinguaient plus négativement par rapport aux élèves provenant d'écoles primaires moins favorisées. Par ailleurs, entre T1 et T3, les élèves issus d'écoles primaires plus favorisées ont performé de moins en moins bien aux items sollicitant une réflexion scripte implicite de sorte qu'au T3, ils avaient tendance à se positionner moins favorablement que ceux provenant d'écoles moins favorisées (Figure 15).

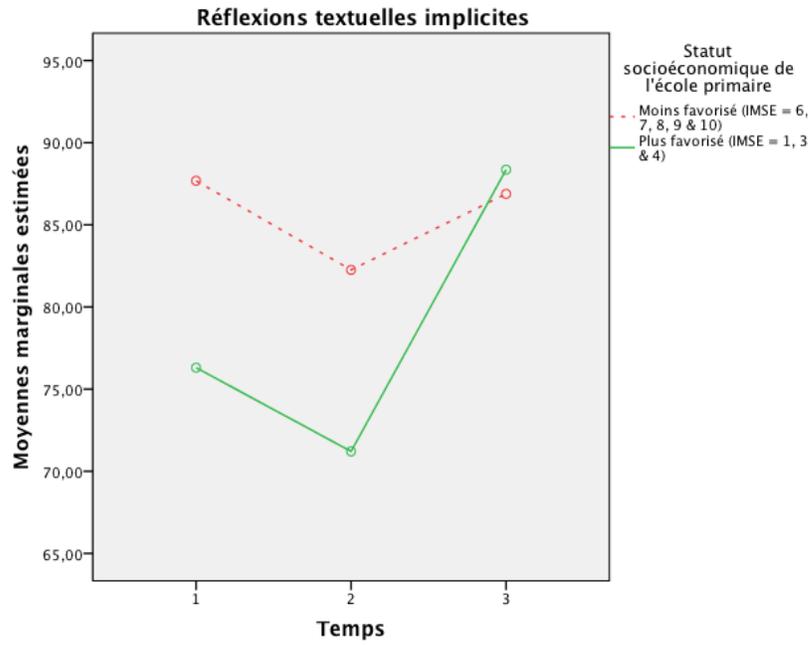
Des différences liées au seul statut socio-économique sont aussi révélées par les tests univariés, même si elles ne sont pas mises en évidence par le test omnibus. Les élèves en milieu moins favorisé auraient mieux performé au regard des questions à développement, des réflexions textuelles explicites (résultat tendanciel) et implicites.

L'effet d'interaction Statut socio-économique X Temps (T1-T3) sur les réflexions textuelles implicites est assorti d'un coefficient  $\eta_p^2$  égal à ,07, qui indique un effet de taille moyenne. Les valeurs associées aux autres effets identifiés oscillent entre ,02 et ,05 et confirment que ceux-ci sont de petite taille.

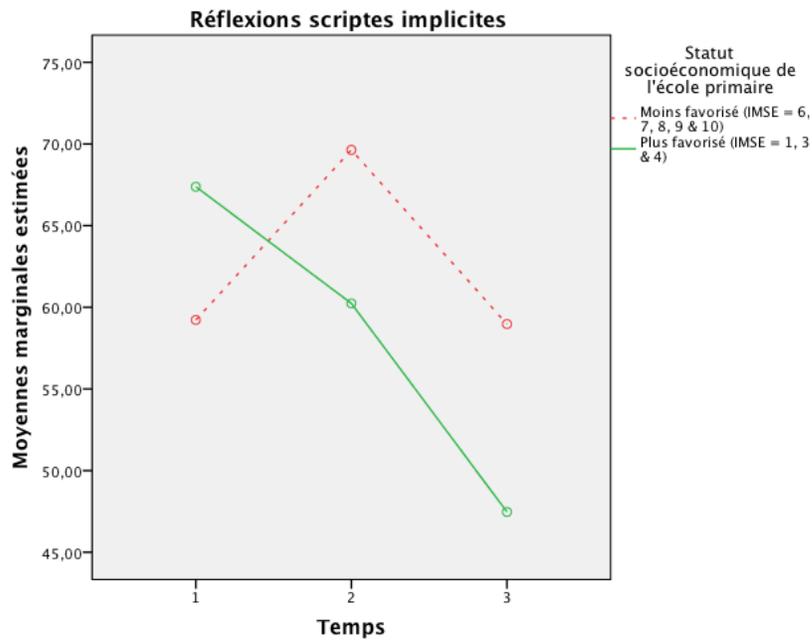
**Figure 13 -**  
Réflexions textuelles explicites selon le statut socio-économique et le temps



**Figure 14 -**  
Réflexions textuelles implicites selon le statut socio-économique et le temps



**Figure 15 -**  
Réflexions scriptes implicites selon le statut socio-économique et le temps



### 2.1.11 Performance en mathématiques

Les variables de ce groupe comprennent Calculs horizontaux, Calculs verticaux, Fractions, décimaux et pourcentages, Calculs horizontaux décimaux et Résolution de problèmes. Les résultats des tests multivariés révèlent des effets Sexe ( $F_{(5, 132)} = 2,96, p < ,05$ ), Statut socio-économique ( $F_{(5, 132)} = 4,73, p < ,01$ ), Temps ( $F_{(10, 127)} = 6,63, p < ,001$ ) et Statut socio-économique X Temps ( $F_{(10, 127)} = 2,05, p < ,05$ ) significatifs. Les effets Sexe X Statut socio-économique ( $F_{(5, 132)} = 1,39, p = ,23$ ), Sexe X Temps ( $F_{(10, 127)} = 1,58, p = ,12$ ) et Sexe X Statut socio-économique X Temps ( $F_{(10, 127)} = ,78, p = ,65$ ), quant à eux, n'atteignent pas le seuil de signification.

Les statistiques descriptives et les résultats univariés, donnés aux tableaux 21 et 22, viennent préciser que de façon générale, entre T1 et T3, les élèves ont effectué des calculs verticaux, converti des fractions en décimaux et pourcentage (et vice versa) et résolu des problèmes avec de plus en plus d'aisance.

**Tableau 21 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux acquisitions en mathématiques

Acquisition	Moyenne et écart-type												
		T1				T2				T3			
		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé		Moins favorisé		Plus favorisé	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Calculs horizontaux	$\bar{X}$	90,90	91,37	91,67	89,03	92,07	87,02	91,75	88,50	87,46	91,16	95,00	89,44
	$\sigma$	10,98	10,06	7,02	9,78	18,13	16,69	7,52	13,71	15,68	15,47	8,34	15,25
Calculs verticaux	$\bar{X}$	79,96	81,83	86,11	77,42	76,46	80,39	83,69	82,95	88,52	84,43	93,06	76,63
	$\sigma$	17,44	21,02	14,47	16,41	23,78	25,23	19,06	19,90	31,38	17,86	10,90	25,29
Fractions, décimaux et pourcentages	$\bar{X}$	79,39	79,89	74,31	56,45	78,10	75,24	68,91	51,55	79,56	88,55	92,36	78,66
	$\sigma$	27,50	28,30	21,97	32,40	43,51	29,96	31,73	34,09	29,32	30,86	12,98	22,11
Calculs horizontaux décimaux	$\bar{X}$	61,13	76,11	72,40	69,76	69,79	78,83	84,34	83,91	69,62	78,39	89,06	92,52
	$\sigma$	32,15	28,30	28,07	29,72	33,05	21,13	14,20	18,70	42,12	38,61	15,77	32,43
Résolution de problèmes	$\bar{X}$	44,35	49,23	45,66	43,66	50,56	52,20	50,00	37,83	52,01	62,74	68,19	55,54
	$\sigma$	34,26	30,06	34,58	26,49	38,30	44,91	26,92	28,36	61,28	35,46	24,91	31,20

Ils ont eu aussi de plus en plus de facilité à effectuer des calculs horizontaux décimaux et à cet effet, un gain a été observé dès le T2 et est demeuré significatif au T3. De plus, les garçons ont eu tendance à avoir plus de facilité à convertir fractions, décimaux et pourcentages.

**Tableau 22 -**  
 Valeur de F, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements  
 associés aux acquisitions en mathématiques

Acquisition	Sexe	SSE	Sexe X Temps		SSE X Temps		Sexe X SSE X Temps
			X SSE	Temps	X Temps	Temps	Temps
Calculs horizontaux	1,20 (,01)	,23 (,00)	,88 (,01)	,62 (,01)	1,77 (,01)	,35 (,00)	1,13 (,01)
				,00 (,00)	,00 (,00)	2,36 (,02)	1,64 (,01)
Calculs verticaux	1,91 (,01)	,22 (,00)	2,48 (,02)	,05 (,00)	1,47 (,01)	,95 (,01)	,51 (,00)
				4,78* (,03)	2,98t (,02)	,40 (,00)	,05 (,00)
Fractions, décimaux et pourcentages	3,46t (,03)	6,62* (,05)	5,97* (,04)	2,01 (,02)	,06 (,00)	,14 (,00)	,11 (,00)
				14,66*** (,10)	,97 (,01)	6,01* (,04)	,11 (,00)
Calculs horizontaux décimaux	2,51 (,02)	7,69** (,05)	2,39 (,02)	9,86** (,07)	,10 (,00)	1,52 (,01)	,47 (,00)
				11,90** (,08)	,00 (,00)	3,88t (,03)	,71 (,01)
Résolution de problèmes	,10 (,00)	,12 (,00)	2,15 (,02)	,40 (,00)	1,20 (,01)	,76 (,01)	,32 (,00)
				14,17*** (,09)	,11 (,00)	,80 (,01)	1,25 (,01)

t = p < ,1      \* = p < ,05      \*\* = p < ,01      \*\*\* = p < ,001

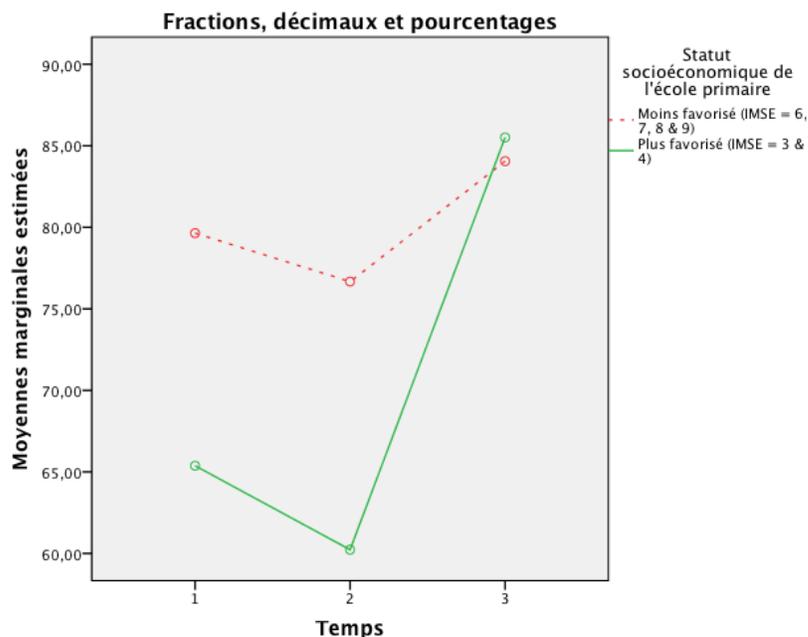
Par ailleurs, si les élèves issus d'écoles primaires moins favorisées ont eu plus de facilité à effectuer pareilles conversions, ils ont toutefois eu plus de difficulté à effectuer des calculs horizontaux décimaux.

Dans le contexte de la transition au secondaire, les élèves issus d'écoles primaires plus favorisées ont été de plus en plus habiles à effectuer des conversions (Figure 16). Initialement, ils se positionnaient défavorablement, mais au T3, ils ne se distinguent plus négativement. Entre T1 et T3, ils ont aussi eu tendance à avoir plus de facilité à solutionner des calculs horizontaux décimaux à un point tel qu'ils avaient tendance à mieux performer à la dernière mesure.

Des effets d'interaction Sexe X Statut socio-économique, Sexe X Temps, qui n'étaient pas mis en relief par les résultats du test omnibus, ont aussi été révélés par les tests univariés. Ainsi, les filles ayant fréquenté des écoles primaires en milieu plus favorisé ont eu plus de difficulté que les filles issues d'écoles moins favorisées et que les garçons issus d'écoles plus et moins favorisées à répondre correctement aux items évaluant leur capacité à convertir des fractions en décimaux et pourcentages. De plus, entre T1 et T3, les garçons auraient eu

tendance à mieux réussir les calculs verticaux (que les filles) au point de rapporter un résultat tendanciellemeent meilleur au dernier temps de mesure.

**Figure 16 -**  
Fractions, décimaux et pourcentages selon le statut socio-économique et le temps



Les effets du temps sur les variables Fractions, décimaux et pourcentages ( $\eta_p^2 = ,10$ ), Calculs horizontaux décimaux ( $\eta_p^2 = ,07$  et  $,08$ ) et Résolution de problèmes ( $\eta_p^2 = ,09$ ) sont de taille moyenne, tandis que les autres coefficients éta partiel assortis aux effets tendanciels et significatifs oscillent entre  $,02$  et  $,05$  et sont donc de petite taille.

## 2.2 Effets modérateur de différentes variables reliées à l'environnement scolaire et aux élèves

Dans une seconde série d'analyses, différentes variables associées à la localisation de l'école, au vécu relationnel scolaire des élèves et à leurs caractéristiques personnelles ont été testées afin d'identifier leur effet modérateur sur les fluctuations temporelles associées aux variables dépendantes à l'étude. Encore une fois, le sexe et le niveau de favorisation de l'école primaire ont été pris en considération lors de ces analyses.

### 2.2.1 Localisation de l'école

Les résultats tendanciels ou significatifs produits par l'interaction de la localisation des écoles (milieu urbain ou semi-urbain) avec la transition primaire-secondaire sont à présent examinés (Tableau 23).

Si, comme leurs homologues issus d'écoles primaires situées en milieu urbain, les élèves issus d'écoles en milieu semi-urbain se sentent tendanciellement moins intéressés par les apprentissages en français et significativement moins intéressés par ceux en mathématiques, eux seuls se montrent de plus en plus perplexes quant à leurs perspectives futures. L'isolement social a aussi diminué significativement chez les élèves issus d'écoles en milieu urbain.

Les différences générées par l'ajout du facteur sexe indiquent une tendance chez les garçons scolarisés en milieu urbain à une diminution de l'intérêt pour le français tandis que le sentiment de compétence spécifique aux apprentissages en mathématiques tend pour sa part à diminuer chez leurs camarades des écoles situées en milieu semi-urbain. Cela dit, ceux-ci ont eu tendance à ressentir un plus fort sentiment d'appartenance à leur école et à apprécier davantage le climat de classe entre les élèves. Enfin, les filles scolarisées en milieu semi-urbain se sont livrées davantage à des agressions physiques contre leurs pairs.

**Tableau 23 -**  
Effets modérateurs de la location de l'école

Valeur de F, degré de signification* et (taille d'effet) d'une variable de contrôle faisant référence à une caractéristique des écoles		
Localisation X Temps	Localisation X Sexe X Temps	Localisation X SSE X Temps
Intérêt pour le français	Intérêt pour le français	
2,93t (,01)	2,73t (,01)	
Intérêt pour les maths	Sentiment de compétence en maths	
12,49*** (,04)	3,06t (,01)	
Perspectives futures	Sentiment d'appartenance	
5,82* (,02)	2,92t (,01)	
Isolement social	Climat de classe	
8,25** (,03)	4,32* (,01)	
	Agressions physiques	
	4,32* (,01)	

t =  $p < ,1$     \* =  $p < ,05$     \*\* =  $p < ,01$     \*\*\* =  $p < ,001$

À nouveau, la taille des effets relevés a été estimée en examinant les coefficients *éta carré partiel*. Ces valeurs oscillant entre ,01 et ,04, elles suggèrent des effets de petite taille.

### 2.2.2 *Vécu relationnel scolaire des élèves*

Des groupes de comparaison ont été formés à partir de la médiane de différentes variables associées au vécu relationnel des élèves : Relations chaleureuses avec les enseignants en 6<sup>e</sup> année, Relations conflictuelles avec les enseignants en 6<sup>e</sup> année et Soutien des enseignants en 6<sup>e</sup> année.

Les analyses indiquent que les élèves qui rapportent des relations plus chaleureuses à la fin de la 6<sup>e</sup> année se sont sentis moins intéressés par l'école suite à la transition et ont douté davantage de la valeur des apprentissages. Leur sentiment de compétence et leur intérêt propre aux apprentissages en mathématiques, leurs buts de maîtrise, tout comme leur connaissance de leurs forces et faiblesses, ont diminué similairement (Tableau 24.1).

Au plan psycho-social, les élèves qui entretenaient des relations plus chaleureuses avec leurs enseignants à la fin de la 6<sup>e</sup> année se sont également exprimés plus négativement en ce qui concerne leur sentiment d'appartenance à l'école suite à la transition. Par opposition, ce même sentiment s'est amélioré chez les élèves entretenant des relations moins chaleureuses en 6<sup>e</sup>. De plus, ils ont eu tendance à se sentir de plus en plus anxieux socialement et à entretenir des relations moins harmonieuses avec leurs pairs. Ils ont aussi rapporté des relations de moins en moins chaleureuses avec leurs enseignants de 1<sup>ère</sup> secondaire et se sont montrés de plus en plus critiques en ce qui concerne le soutien offert par ces derniers. Les élèves qui se sont exprimés plus favorablement quant à leurs relations avec leurs enseignants à la fin du primaire ont aussi rapporté commettre davantage d'actes de vandalisme. Enfin, les filles entretenant des relations moins chaleureuses se sont montrées de plus en plus pessimistes en ce qui a trait à leurs perspectives futures.

**Tableau 24.1 -  
Effets modérateurs du vécu relationnel des élèves**

Valeur de F, degré de signification* et (taille d'effet) des variables de contrôle faisant référence au cheminement scolaire		
Relations chaleureuses avec les enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X Temps	Relations chaleureuses avec les enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X Sexe X Temps	Relations chaleureuses avec les enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X SSE X Temps
Intérêt général 7,11** (,02)	Utilité générale 4,84* (,02)	Utilité générale 2,90t (,01)
Utilité générale 17,33*** (,05)	Perspectives futures 9,90** (,03)	Intérêt pour les mathématiques 5,00* (,02)
Maîtrise-approche 6,23* (,02)	Vandalisme 2,88t (,01)	
Sentiment de compétence en maths 8,76** (,03)		
Intérêt pour les maths 10,55** (,03)		
Connaissance de soi 7,72** (,02)		
Sentiment d'appartenance 15,67*** (,05)		
Anxiété sociale 4,96* (,02)		
Relations avec les pairs 3,00t (,01)		
Relations chaleureuses avec les enseignants 51,65*** (,14)		
Relations conflictuelles avec les enseignants 5,80* (,02)		
Soutien des enseignants 5,84* (,02)		
Vandalisme 4,64* (,02)		
Lecture 5,01* (,03)		

L'ajout du statut socio-économique de l'école primaire permet pour sa part de constater que si les élèves issus d'école primaires moins favorisées entretenaient des relations moins positives avec leur enseignant valorisaient moins les apprentissages en 6<sup>e</sup> année, ils ont rapporté un gain tendanciel qui a fait en sorte qu'ils ne se positionnaient plus défavorablement, par rapport aux autres groupes, à la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire. L'intérêt pour les mathématiques a aussi diminué pour tous les sous-groupes à l'exception de celui qui est composé d'élèves qui entretenaient des relations moins chaleureuses en 6<sup>e</sup> et qui sont issus d'écoles moins favorisées.

À une exception, les effets significatifs identifiés sont assortis de coefficients *éta carré partiel* qui oscillent entre ,01 et ,05, et qui confirment que ceux-ci sont de petite taille. Cependant, l'interaction des relations chaleureuses avec les

enseignants à la fin de la 6<sup>e</sup> année et Temps produit un effet de grande taille ( $\eta_p^2 = ,14$ ) sur les relations chaleureuses en 1<sup>ère</sup> secondaire.

Par ailleurs, les élèves qui rapportent des relations moins conflictuelles avec leurs enseignants au T1 ont tendance à ressentir davantage d'anxiété de performance pendant la transition, ils sont aussi moins intéressés par l'école, ont tendance à recourir davantage à des buts d'évitement du travail, à remettre en question la valeur des apprentissages en français, à se sentir moins compétents en mathématiques, à reconnaître moins bien leurs forces et faiblesses, à éprouver de moins en moins un sentiment d'appartenance à leur école, à se sentir plus anxieux socialement et à entretenir des relations moins harmonieuses avec leurs pairs et leurs enseignants et à se sentir moins soutenu par ces derniers suite à la transition. Ils ont aussi tendance à recourir plus que les autres à des actes de vandalisme et de violence relationnelle.

Les élèves rapportant des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants en 6<sup>e</sup>, quant à eux, indiquent pour leur part avoir tendance à recourir davantage à des buts d'évitement du travail, à entretenir des relations moins chaleureuses avec leurs enseignants de 1<sup>ère</sup> secondaire et à se sentir moins bien soutenus par ces derniers, mais affirment avoir tendance à éprouver un plus grand sentiment d'appartenance à leur nouvelle école et à se sentir mieux acceptés par leurs pairs (Tableau 24.2).

L'ajout du facteur sexe permet d'observer que tous les sous-groupes créés, à l'exception de celui composé des garçons qui rapportent des relations plus conflictuelles, s'expriment plus négativement en ce qui concerne leur intérêt pour le français. De plus, l'augmentation de l'anxiété sociale chez les élèves qui rapportent des relations moins conflictuelles a tendance à être plus marquée chez les filles. Cela étant dit, les filles qui rapportent des relations plus conflictuelles se sentent aussi plus anxieuses socialement. Enfin, que les élèves éprouvent des relations plus ou moins conflictuelles ou qu'ils soient de sexe masculin ou féminin, ils avouent avoir tendance à consommer davantage de drogues et d'alcool suite à la transition. Cependant, les garçons entretenant des relations plus conflictuelles avec leur enseignant de 6<sup>e</sup> avaient tendance à ce moment à consommer davantage que les

garçons entretenant des relations moins conflictuelles et que les filles. À la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire toutefois, la consommation est similaire pour tous les sous-groupes.

**Tableau 24.2 - Effets modérateurs du vécu relationnel des élèves**

Relations conflictuelles avec les enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X Temps	Relations conflictuelles avec les enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X Sexe X Temps	Relations conflictuelles avec les enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X SSE X Temps
Anxiété de performance 3,47t (,01)	Intérêt pour le français 4,95* (,02)	Intérêt général 2,89t (,01)
Intérêt général 9,25** (,03)	Anxiété sociale 3,79t (,01)	Intérêt pour les maths 8,11** (,03)
Évitement du travail 3,33t (,01)	Drogues et alcool 3,36t (,01)	Sentiment d'acceptation 2,99t (,01)
Utilité du français 6,08* (,02)		Drogues et alcool 3,25t (,01)
Sentiment de compétence en maths 4,66* (,02)		
Connaissance de soi 3,29t (,01)		
Sentiment d'appartenance 8,89** (,03)		
Sentiment d'acceptation 4,49* (,01)		
Anxiété sociale 4,85* (,02)		
Relations avec les pairs 2,80t (,01)		
Relations chaleureuses avec les enseignants 22,01*** (,07)		
Relations conflictuelles avec les enseignants 28,50*** (,08)		
Soutien des enseignants 4,49* (,01)		
Vandalisme 3,51t (,01)		
Violence relationnelle 3,68t (,01)		

En outre, l'ajout du statut socio-économique de l'école permet de noter une diminution de l'intérêt chez les élèves qui entretenaient des relations moins conflictuelles avec leur enseignant de 6<sup>e</sup>. Cette diminution est toutefois plus marquée chez ceux qui sont issus d'écoles primaires moins favorisées. Une diminution semblable est aussi observée chez les élèves qui rapportent des relations plus conflictuelles et qui sont issus d'écoles primaires favorisées. À la fin de la 6<sup>e</sup> année, ceux-ci étaient moins intéressés que les deux groupes précédents et à la fin de la 1<sup>ère</sup> secondaire ils sont uniquement en position défavorable par rapport aux élèves entretenant des relations moins conflictuelles qui sont issus d'écoles primaires plus favorisées.

Quant à l'augmentation du sentiment d'acceptation sous l'effet de relations plus conflictuelles, elle est plus marquée chez les élèves issus d'écoles moins favorisées. L'ajout du statut socio-économique de l'école primaire produit aussi des différences qui n'étaient pas identifiées préalablement. L'intérêt pour les mathématiques a diminué chez les élèves ayant des relations moins conflictuelles et issus d'écoles primaires moins favorisées et chez les élèves ayant des relations plus conflictuelles et provenant d'écoles primaires plus favorisées. Enfin, la fréquence de consommation et d'alcool a augmenté, peu importe le statut socio-économique des écoles primaires d'origine.

Presque tous les effets révélés par les analyses présentent des coefficients  $\eta_p^2$  qui oscillent entre ,01 et ,03 et qui correspondent à des effets de petite taille. Il n'y a effectivement que l'effet d'interaction Relations conflictuelles avec les enseignants à la fin de la 6<sup>e</sup> année X Temps qui produit des effets de taille moyenne sur les relations chaleureuses ( $\eta_p^2 = ,07$ ) et conflictuelles ( $\eta_p^2 = ,08$ ) avec les enseignants.

Des résultats pertinents sont aussi obtenus en ce qui concerne l'effet produit par l'interaction de la perception du soutien offert par les enseignants à la fin de la 6<sup>e</sup> année avec le passage au secondaire (Tableau 24.3).

Ceux qui affirment s'être sentis davantage soutenus en 6<sup>e</sup> année rapportent, suite à la transition, être de moins intéressés par l'école suite à la transition, poursuivre davantage des buts d'évitement du travail, se sentir moins compétents et intéressés au regard des apprentissages en mathématiques, moins bien connaître leurs forces et faiblesses, ressentir un sentiment d'appartenance à leur école plus faible et entretenir des relations avec leur entourage moins chaleureuses et fortifiantes. Cependant, cette diminution est encore plus importante pour les élèves qui se sentaient moins bien soutenus en ce qui concerne l'intérêt pour l'école et les mathématiques. Ils poursuivent aussi de plus grand buts d'évitement du travail. Leur sentiment d'appartenance à leur école a toutefois tendance à augmenter. Par ailleurs, leurs relations avec leurs enseignants de 1<sup>ère</sup> secondaire se sont davantage détériorées, mais ils rapportent une augmentation du soutien prodigué par leurs parents.

**Tableau 24.3 -  
Effets modérateurs du vécu relationnel des élèves**

Soutien des enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X Temps	Soutien des enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X Sexe X Temps	Soutien des enseignants à la fin de la 6 <sup>e</sup> année X SSE X Temps
Intérêt général 7,93** (,03)	Anxiété de performance 3,01t (,01)	Utilité générale 2,86t (,01)
Évitement du travail 4,04* (,01)	Intérêt pour le français 7,41** (,02)	Maîtrise-approche 3,86t (,01)
Sentiment de compétence en maths 4,06* (,01)	Relations conflictuelles avec les enseignants 4,92* (,02)	Sentiment de compétence en maths 3,35t (,01)
Intérêt pour les maths 9,82** (,03)		Intérêt pour les maths 3,94* (,01)
Connaissance de soi 4,32* (,01)		Relations chaleureuses avec les enseignants 4,63* (,01)
Sentiment d'appartenance 10,79** (,03)		Relations conflictuelles avec les enseignants 3,55t (,01)
Relations avec les pairs 13,22*** (,04)		
Attitude des amis 2,93t (,01)		
Relations chaleureuses avec les enseignants 27,26*** (,08)		
Relations conflictuelles avec les enseignants 5,44* (,02)		
Soutien des enseignants 58,25*** (,16)		
Soutien des parents 16,67*** (,05)		

t = p < ,1      \* = p < ,05      \*\* = p < ,01      \*\*\* = p < ,001

L'ajout du facteur sexe permet de constater que les relations conflictuelles ont augmenté pour tous les sous-groupes de participants à l'exception des garçons qui se sentent moins bien soutenus. Par ailleurs, tous les sous-groupes se sont sentis moins intéressés par les apprentissages en français sauf les garçons qui se considéraient moins bien soutenues par leur enseignant de 6<sup>e</sup>. L'ajout du facteur statut socio-économique de l'école primaire permet de noter que le sentiment de compétence en mathématiques a eu tendance à diminuer chez les élèves qui se sentaient mieux soutenus et qui fréquentaient une école de milieu moins favorisée. L'intérêt pour les mathématiques et les relations chaleureuses avec les enseignants se sont aussi détériorés chez ces participants, tout comme ceux qui se sentaient soutenus et qui étaient issus d'écoles plus favorisées. Puis, il semblerait que les relations conflictuelles aient augmenté au sein des quatre sous-groupes ainsi créés. Ce gain est toutefois plus marqué chez les élèves qui se sentaient mieux soutenus

en 6<sup>e</sup> année. Ces derniers se positionnaient favorablement en 6<sup>e</sup> année, mais ils ne se distinguent plus à l'arrivée au secondaire.

Ce facteur a aussi produit des nouveaux effets sur l'utilité générale (tendanciel) et les buts de maîtrise-approche (significatif). Dans le temps, tous les groupes se seraient exprimés plus négativement au regard de ces deux variables, à l'exception de celui qui est composé des élèves qui se sentaient moins soutenus en 6<sup>e</sup> et qui provenaient d'écoles moins favorisées.

L'effet d'interaction Soutien des enseignants à la fin de la 6<sup>e</sup> année X Temps produit respectivement des effets de taille moyenne et grande sur les relations chaleureuses ( $\eta_p^2 = ,08$ ) avec les enseignants et le soutien offert par ces derniers ( $\eta_p^2 = ,16$ ). Tous les autres effets significatifs présentent des coefficients *êta carré partiel* qui s'étalent de ,01 à ,05 et qui correspondent ainsi à des effets de petite taille.

### 2.2.3 *Caractéristiques personnelles des élèves*

L'effet modérateur de différentes caractéristiques personnelles des élèves a aussi été testé : l'âge d'entrée au secondaire (moins 156 mois vs 156 mois et plus), le nombre de frères et sœurs (1 famille de 1 ou 2 enfants vs famille de plus de 2 enfants) et la composition familiale (famille monoparentale vs famille biparentale) (Tableau 25). D'abord, les filles âgées de moins de 156 mois (13 ans) à l'entrée au secondaire ont éprouvé davantage de doutes quant à leur compétence en français. La violence relationnelle a aussi augmenté chez celles-ci. Les garçons âgés de 156 mois et plus rapportent des résultats semblables, à la seule différence que le second est tendanciel.

Le nombre de frères et sœurs semble aussi interagir avec la transition. Les résultats montrent que les buts de performance-approche et de maîtrise-approche ont eu tendance à diminuer davantage chez les élèves qui ont plusieurs frères et sœurs.

Si l'on prend en compte le sexe des élèves, il appert que les garçons qui sont enfants uniques ou qui n'ont qu'un€ seul€ frère ou sœur ont moins tendance à remettre en question la valeur générale de l'école et la valeur plus spécifique des apprentissages en mathématiques. Les perspectives futures et l'intention de

poursuivre les études, deux manifestations de la persévérance, ont aussi fléchi de manière tendancielle chez les filles provenant de famille nombreuse.

Un regard posé sur l'effet produit par l'interaction de la transition avec la fratrie et le statut socio-économique de l'école primaire d'origine permet de relever une diminution des buts de maîtrise chez les élèves qui ont plusieurs frères et sœurs et qui proviennent des milieux favorisés et moins favorisés et chez les élèves qui ont un ou aucun frère ou sœur et qui ont fréquenté des écoles primaires situées en milieu plus favorisé. Il n'y a effectivement que les élèves qui ont aucun frère ou sœur et qui proviennent des milieux moins favorisés qui n'ont pas rapporté une telle diminution des buts d'apprentissage. De plus, il semble que le sentiment de compétence en français ait diminué chez les élèves qui sont seuls ou qui n'ont qu'un seul frère ou sœur et qui proviennent d'écoles situées en milieu moins favorisé et chez les élèves qui ont plus d'un frère ou d'une sœur et qui proviennent d'écoles plus favorisées.

La composition familiale a aussi interagi avec la transition et influencé la motivation et l'adaptation psycho-sociale. Ainsi, les élèves issus de familles monoparentales rapportent des diminutions plus marquées de l'intérêt pour l'école et les mathématiques, de la valeur accordée aux apprentissages scolaires, des buts de maîtrise et une augmentation plus grande de leurs buts d'évitement du travail. En ce qui concerne les relations chaleureuses avec les enseignants, si au T1 elles avaient tendance à être plus importantes chez les élèves issus de familles monoparentales, elles se sont détériorées au sein des deux groupes faisant en sorte qu'au T3, tous s'expriment sensiblement de la même façon. Enfin, les relations conflictuelles ont augmenté au sein des deux groupes, mais ce gain est plus important chez les élèves issus de familles monoparentales. En ce qui concerne les résultats observés uniquement chez les élèves de familles monoparentales, ils ont eu tendance à dévaloriser de plus en plus les apprentissages en français et en mathématiques. De plus, leur sentiment d'appartenance à leur école a diminué tendancielle et ils ont rapporté davantage que leurs amis se montraient moins enthousiastes par rapport aux apprentissages scolaires. Ils ont enfin admis commettre plus d'agressions physiques contre leurs pairs qu'ils ne le faisaient au primaire.

**Tableau 25 -**  
Effets modérateurs de caractéristiques personnelles

Valeur de F, degré de signification* et (taille d'effet) des variables de contrôle faisant référence aux caractéristiques des élèves		
Âge au début de la 1 <sup>re</sup> secondaire X Temps	Âge au début de la 1 <sup>re</sup> secondaire X Sexe X Temps	Âge au début de la 1 <sup>re</sup> secondaire X Sexe X Temps
	Sentiment de compétence en français 4,90 <sup>*</sup> (,02)	
	Intention de poursuivre les études 3,51 <sup>t</sup> (,01)	
	Violence relationnelle 5,37 <sup>*</sup> (,02)	
	Fratric X Sexe X Temps	Fratric X Sexe X Temps
Fratric X Temps	Fratric X Sexe X Temps	Fratric X Sexe X Temps
Performances-approchie 3,12 <sup>t</sup> (,01)	Utilité générale 5,72 <sup>*</sup> (,02)	Maîtrise-approchie 8,35 <sup>***</sup> (,03)
Maîtrise-approchie 3,46 <sup>t</sup> (,01)	Utilité des math 3,23 <sup>t</sup> (,01)	Sentiment de compétence en français 7,24 <sup>***</sup> (,02)
	Perspectives futures 2,99 <sup>t</sup> (,01)	Attitude des amis 5,25 <sup>*</sup> (,02)
	Intention de poursuivre les études 3,32 <sup>t</sup> (,01)	
	Sentiment d'appartenance 2,79 <sup>t</sup> (,01)	
Composition familiale X Temps	Composition familiale X Sexe X Temps	Composition familiale X Sexe X Temps
Intérêt général 5,30 <sup>*</sup> (,02)		
Utilité générale 4,22 <sup>*</sup> (,01)		
Maîtrise-approchie 5,99 <sup>*</sup> (,02)		
Évitement du travail 7,76 <sup>***</sup> (,03)		
Utilité du français 3,80 <sup>t</sup> (,01)		
Intérêt pour les math 4,08 <sup>*</sup> (,01)		
Utilité des math 5,84 <sup>*</sup> (,02)		
Sentiment d'appartenance 2,82 <sup>t</sup> (,01)		
Composition familiale X Temps	Composition familiale X Sexe X Temps	Composition familiale X Sexe X Temps
Climat de classe 3,15 <sup>t</sup> (,01)		
Attitude des amis 9,29 <sup>***</sup> (,03)		
Relations chaleureuses avec les enseignants 3,17 <sup>t</sup> (,01)		
Relations conflictuelles avec les enseignants 8,62 <sup>***</sup> (,03)		
Aggressions physiques 6,40 <sup>*</sup> (,02)		

t = p < ,1

\* = p < ,05

\*\*\* = p < ,001

\*\* = p < ,01

Comme ces effets produits par l'interaction de caractéristiques personnelles aux élèves avec la transition présentent des coefficients *éta carré partiel* qui oscillent entre ,01 et ,03, ils correspondent à des effets de petite taille.

### 2.3 Effets associés à un programme de soutien à la transition

Une troisième série d'analyse a consisté à comparer les élèves ayant profité d'un programme structuré de soutien à la transition avec un groupe d'élèves n'ayant profité que de quelques mesures non systématisées ou d'aucune mesure particulière. En conformité avec l'objectif poursuivi et comme on reprend ici plusieurs éléments déjà vus lors notre première série d'analyse, nous présenterons ici exclusivement les résultats de l'effet Mesures de soutien et des effets d'interaction Temps X Mesures de soutien et Temps X Sexe X Mesures de soutien.

#### 2.3.1 Motivation générale

Les résultats de l'analyse multivariée révèlent que les effets Mesures de soutien ( $F_{(4, 316)} = 1,43, p = ,23$ ), Mesures de soutien X Sexe ( $F_{(4, 316)} = 1,96, p = ,10$ ), Mesures de soutien X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,41, p = ,19$ ) et Groupe X Sexe X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,22, p = ,29$ ) sont tous les quatre non significatifs.

Si les résultats descriptifs et univariés (Tableaux 26 et 27) semblent indiquer un effet d'interaction Groupe X Sexe X Temps sur le sentiment de compétence, les tests secondaires d'usage ne permettent pas de discerner des différences statistiquement significatives.

**Tableau 26 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés à la motivation générale selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Moyenne et écart-type												
		T1				T2				T3			
		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Sentiment de compétence	$\bar{X}$	4,63	4,75	4,67	4,72	4,59	4,86	4,83	4,69	4,29	4,44	4,72	4,31
	$\sigma$	1,09	1,04	1,10	1,10	1,03	,88	,99	1,07	1,13	1,20	,95	1,14
Anxiété de performance	$\bar{X}$	2,73	3,08	2,56	2,85	2,69	3,13	2,51	3,12	2,76	3,37	2,52	3,08
	$\sigma$	1,07	1,10	1,36	1,35	1,01	1,15	1,14	1,22	1,01	1,37	1,11	1,20
Intérêt général	$\bar{X}$	4,25	4,33	4,08	4,60	4,27	4,27	4,01	4,31	4,15	4,21	3,88	3,95
	$\sigma$	1,07	,94	1,12	,98	1,13	,86	1,20	1,02	1,06	,88	1,09	,90
Utilité générale	$\bar{X}$	5,30	5,51	5,22	5,48	5,39	5,39	5,29	5,37	5,12	5,26	5,21	5,13
	$\sigma$	,91	,64	,94	,79	,80	,57	,79	,79	1,06	,72	,76	,73

**Tableau 27 -**

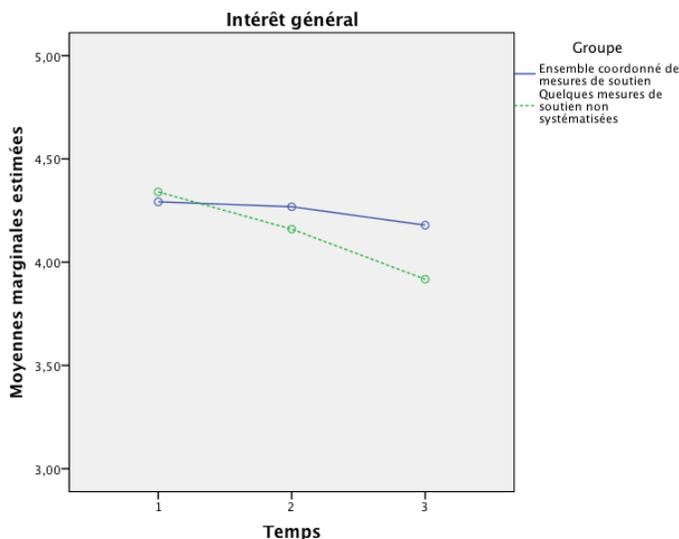
Valeur de *F*, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation générale selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Mesures de soutien	Sexe	Valeur de <i>F</i> , signification et taille d'effet				
			Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Sentiment de compétence	,39 (,00)	,01 (,00)	2,77t (,01)	18,57***	1,54	3,44t	4,31*
				(,06)	(,01)	(,01)	(,01)
Anxiété de performance	2,95t (,01)	19,72*** (,06)	,01 (,00)	26,74***	,92	2,86t	,33
				(,08)	(,00)	(,01)	(,00)
Intérêt général	1,23 (,00)	3,11t (,01)	1,67 (,01)	2,85t	,19	3,28t	,00
				(,01)	(,00)	(,01)	(,00)
Utilité générale	,36 (,00)	1,92 (,01)	,03 (,00)	19,18***	6,41*	3,62t	2,98t
				(,06)	(,02)	(,01)	(,01)
				8,44**	1,79	,50	1,68
				(,03)	(,01)	(,00)	(,01)
				13,69***	,14	3,75t	1,71
				(,04)	(,00)	(,01)	(,01)
				15,11***	,24	,01	2,93t
				(,05)	(,00)	(,00)	(,01)

t =  $p < ,1$  \* =  $p < ,05$  \*\* =  $p < ,01$  \*\*\* =  $p < ,001$

Les résultats donnent un effet d'interaction Mesures de soutien X Temps sur l'intérêt général envers l'école (Figure 17). Entre T1 et T3, les élèves qui n'ont pas bénéficié d'un ensemble coordonné de mesures de soutien se sont davantage exprimés à la négative en ce qui concerne leur intérêt pour l'école. Il convient toutefois de rappeler que le test omnibus n'est pas significatif. Les coefficients  $\eta_p^2$  affichent respectivement des valeurs de ,01 et ,02 ce qui signifie que les effets sont de petite taille.

**Figure 17 -**  
Intérêt général selon les mesures de soutien et le temps



### 2.3.2 Buts d'accomplissement

Les résultats de l'analyse multivariée indiquent un effet simple Mesures de soutien ( $F_{(3, 317)} = 5,92, p < ,01$ ) et des effets d'interaction Mesures de soutien X Sexe ( $F_{(3, 317)} = 2,92, p < ,05$ ) et Mesures de soutien X Temps ( $F_{(6, 314)} = 2,35, p < ,05$ ) significatifs. L'effet d'interaction Mesures de soutien X Sexe X Temps, quant à lui, n'atteint pas le seuil de signification ( $F_{(6, 314)} = ,49, p = ,81$ ).

Les statistiques descriptives et les tests univariés viennent préciser que les élèves qui ont bénéficié d'un ensemble coordonné de mesures de soutien affirment recourir davantage à des buts de performance-approche que les élèves qui ont eu accès à quelques mesures moins bien structurées (Tableaux 28 et 29).

**Tableau 28 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux buts d'accomplissement selon le sexe et les mesures de soutien

Variable		Moyenne et écart-type											
		T1				T2				T3			
		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Performance-approche	$\bar{X}$	4,02	3,28	3,31	3,09	3,87	3,40	3,17	3,10	3,77	3,17	3,26	3,07
	$\sigma$	1,28	1,17	1,22	1,12	1,32	1,23	1,14	1,00	1,29	1,14	1,02	1,03
Maîtrise-approche	$\bar{X}$	5,31	5,51	5,36	5,51	5,31	5,51	5,27	5,22	5,14	5,36	5,06	4,94
	$\sigma$	,93	,55	,74	,68	,86	,61	,90	,82	,84	,72	,75	,79
Évitement du travail	$\bar{X}$	1,95	1,69	1,77	1,52	1,92	1,72	1,79	1,78	2,14	1,78	2,12	2,08
	$\sigma$	1,11	,80	,91	,79	,85	,71	,89	,83	,94	,76	,80	,79

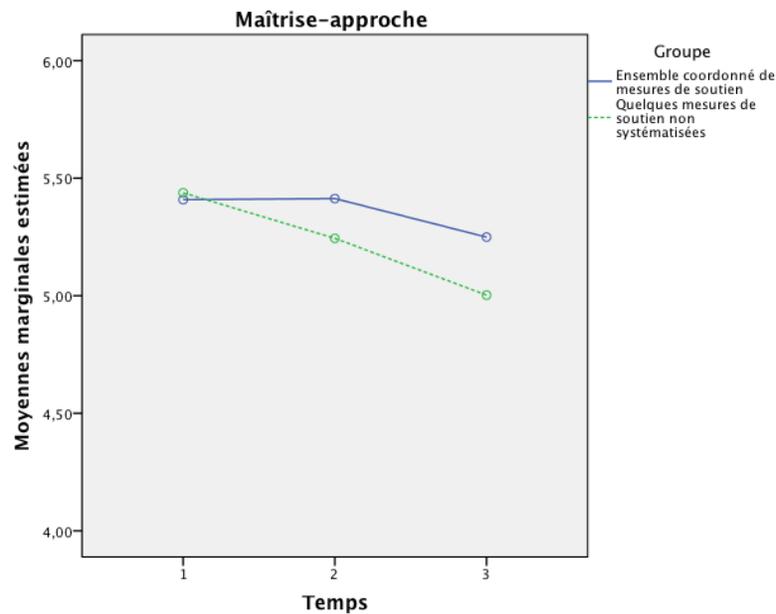
Par ailleurs, entre T1 et T2, les buts de maîtrise-approche ont diminué chez les élèves qui n'ont pas bénéficié d'un ensemble structuré de mesures de soutien (Figure 18). Ces derniers ont aussi confié privilégier de plus en plus des buts d'évitement du travail (Figure 19). Il convient toutefois de préciser qu'ils recouraient moins à ce type de buts au T1 et qu'ils en sont venus à s'exprimer sensiblement de la même façon que ceux qui ont bénéficié de mesures de soutien systématisées. Ces deux effets significatifs présentent des coefficients  $\eta_p^2 = ,02$ .

**Tableau 29 -**  
Valeur de *F*, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements  
associés aux buts d'accomplissement selon le sexe et les mesures de soutien

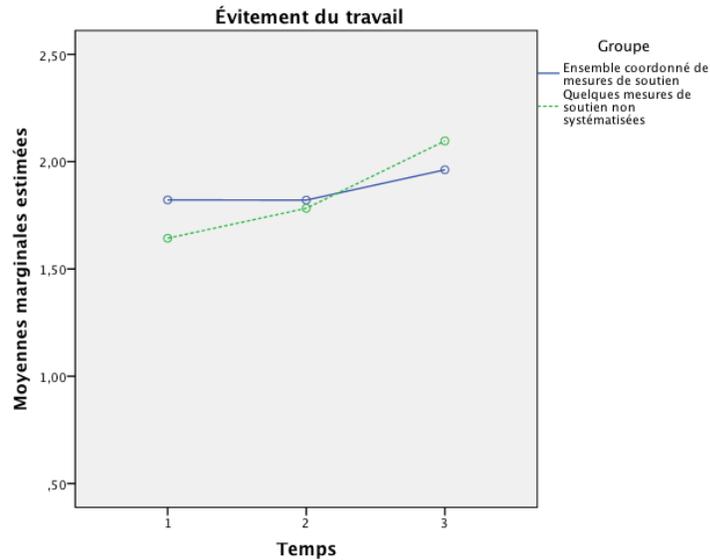
Variable	Valeur de <i>F</i> , signification et taille d'effet						
	Mesures de soutien	Sexe	Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Performance-approche	15,10***	12,46***	4,26*	2,49	1,04	,34	,16
	(,05)	(,04)	(,01)	(,01)	(,00)	(,00)	(,00)
				1,15	2,33	,96	,00
Maîtrise-approche	3,61t	2,24	2,60	28,48***	6,13*	1,23	1,68
	(,01)	(,01)	(,01)	(,08)	(,02)	(,00)	(,01)
				16,07***	,59	,05	,22
Évitement du travail	,13	5,82*	1,31	27,36***	7,60**	,24	1,81
	(,00)	(,02)	(,00)	(,08)	(,02)	(,00)	(,01)
				18,99***	2,72	,90	,45
			(,06)	(,01)	(,00)	(,00)	(,00)

t =  $p < ,1$     \* =  $p < ,05$     \*\* =  $p < ,01$     \*\*\* =  $p < ,001$

**Figure 18 -**  
Maîtrise-approche selon les mesures de soutien et le temps



**Figure 19 -**  
Évitement du travail selon les mesures de soutien et le temps



### 2.3.3 Motivation en français

Les résultats de l'analyse multivariée montrent que l'effet simple Mesures de soutien ( $F_{(3, 317)} = 2,01, p = ,11$ ) tout comme les interactions Mesures du soutien X Sexe ( $F_{(3, 317)} = 1,10, p = ,35$ ) Mesures de soutien X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,97, p = ,45$ ) et Mesures de soutien X Sexe X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,95, p = ,46$ ) n'atteignent pas le seuil de signification.

Cela dit, les résultats univariés (Tableaux 30 et 31) permettent de relever une différence significative entre les groupes de comparaison en ce qui concerne l'intérêt pour le français.

**Tableau 30 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la motivation en français selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Moyenne et écart-type												
		T1				T2				T3			
		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Sentiment de compétence en français	$\bar{X}$	4,03	4,50	4,06	4,31	3,91	4,61	4,00	4,30	3,73	4,16	4,04	4,07
	$\sigma$	1,09	1,13	1,18	1,21	1,17	,85	1,21	1,00	1,23	1,28	,95	1,06
Intérêt pour le français	$\bar{X}$	3,97	4,36	3,82	4,22	3,99	4,12	3,61	4,05	3,74	4,13	3,54	3,74
	$\sigma$	1,30	1,07	1,19	1,14	1,39	,97	1,23	1,18	1,33	1,15	1,06	1,20
Utilité du français	$\bar{X}$	4,97	5,32	5,09	5,24	5,08	5,18	5,02	5,23	4,93	5,05	4,93	5,04
	$\sigma$	,96	,84	,92	,91	1,04	,80	1,01	,86	1,13	1,00	,95	,87

**Tableau 31 -**

Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation en français selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Mesures de soutien	Sexe	Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Sentiment de compétence en français	,06 (,00)	11,64** (,04)	2,56 (,01)	10,99** (,03)	1,91 (,01)	,95 (,00)	,51 (,00)
				11,54** (,04)	3,12t (,01)	4,86* (,02)	,00 (,00)
Intérêt pour le français	4,00* (,01)	8,67** (,03)	,03 (,00)	17,22*** (,05)	1,05 (,00)	,41 (,00)	,44 (,00)
				4,93* (,02)	,25 (,00)	,02 (,00)	3,21t (,01)
Utilité du français	,00 (,00)	4,80* (,02)	,05 (,00)	5,77* (,02)	,02 (,00)	1,02 (,00)	,39 (,00)
				5,22* (,02)	,00 (,00)	,12 (,00)	,23 (,00)

t =  $p < ,1$    \* =  $p < ,05$    \*\* =  $p < ,01$    \*\*\* =  $p < ,001$

### 2.3.4 Motivation en mathématiques

Encore une fois, les résultats multivariés indiquent que l'effet simple Mesures de soutien ( $F_{(3, 317)} = 1,17, p = ,32$ ) et les effets d'interaction Mesures de soutien X Sexe ( $F_{(3, 317)} = ,39, p = ,76$ ) Mesures de soutien X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,65, p = ,13$ ) et Mesures de soutien X Sexe X Temps ( $F_{(6, 314)} = ,32, p = ,92$ ) sont tous non significatifs. Les tests univariés liés à ces mêmes facteurs ne permettent pas non plus d'identifier d'effet significatif (Tableaux 32 et 33).

**Tableau 32 -**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la motivation en mathématiques selon le sexe et les mesures de soutien

Variable		Moyenne et écart-type											
		T1				T2				T3			
		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Sentiment de compétence en maths	$\bar{X}$	4,88	4,54	4,79	4,25	4,88	4,64	4,90	4,34	4,60	4,11	4,67	4,09
	$\sigma$	1,11	1,08	1,23	1,45	1,05	1,05	1,01	1,24	1,12	1,27	,89	1,30
Intérêt pour les maths	$\bar{X}$	4,71	4,44	4,70	4,42	4,69	4,49	4,45	4,24	4,48	4,18	4,18	3,90
	$\sigma$	1,21	1,00	1,10	1,19	1,10	1,05	1,12	1,12	1,20	1,25	1,03	1,16
Utilité des maths	$\bar{X}$	5,46	5,61	5,47	5,55	5,60	5,43	5,47	5,31	5,52	5,25	5,36	5,22
	$\sigma$	,81	,62	,80	,70	,72	,73	,77	,91	,79	,89	,64	,85

**Tableau 33 -**

Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés à la motivation en mathématiques selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Mesures de soutien	Sexe	Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Sentiment de compétence en maths	,83 (,00)	16,15*** (,05)	,76 (,00)	13,06***	2,33	,49	,15
				(,04)	(,01)	(,00)	(,00)
Intérêt pour les maths	3,22t (,01)	6,28* (,02)	,00 (,00)	25,10***	3,40t	,01	,00
				(,07)	(,01)	(,00)	(,00)
Utilité des maths	1,54 (,01)	1,67 (,01)	,02 (,00)	16,71***	,12	,35	,01
				(,09)	(,01)	(,00)	(,00)
				11,34**	,31	8,14**	,75
				(,03)	(,00)	(,03)	(,00)
				5,65*	,11	,17	,33
				(,02)	(,00)	(,00)	(,00)

t =  $p < ,1$  \* =  $p < ,05$  \*\* =  $p < ,01$  \*\*\* =  $p < ,001$

### 2.3.5 Persévérance scolaire

Le test omnibus, sur les variables mesurant la persévérance scolaire, permet d'identifier un effet significatif lié à l'interaction des mesures de soutien et du sexe ( $F_{(3, 317)} = 3,54, p < ,05$ ). Quant à l'effet simple Mesures de soutien ( $F_{(3, 317)} = 1,68, p = ,17$ ) et les effets d'interaction Mesures de soutien X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,23, p = ,29$ ) et Mesures de soutien X Sexe X Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,04, p = ,40$ ), ils sont non significatifs. Les statistiques descriptives ainsi que les résultats des tests univariés sont donnée aux tableaux 34 et 35.

**Tableau 34 -**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés à la persévérance scolaire selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Moyenne et écart-type												
		T1				T2				T3			
		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Connaissance de soi	$\bar{X}$	5,30	5,25	5,40	5,40	5,25	5,28	5,30	5,27	5,19	5,18	5,37	5,39
	$\sigma$	,64	,70	,80	,76	,78	,86	,89	,93	,88	,85	,74	,68
Perspectives futures	$\bar{X}$	4,24	4,41	4,33	4,59	4,04	4,04	4,27	4,43	4,48	3,97	4,24	4,22
	$\sigma$	1,68	1,72	1,69	1,50	1,77	1,82	1,70	1,63	1,51	1,67	1,49	1,60
Intention de poursuivre les études	$\bar{X}$	5,29	5,26	4,97	5,61	5,40	5,44	5,12	5,59	5,36	5,43	5,13	5,44
	$\sigma$	,72	,78	1,21	,54	,76	,61	1,07	,59	,82	,73	,92	,62

**Tableau 35 -**

Valeur de *F*, degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés à la persévérance scolaire selon le sexe et les mesures de soutien

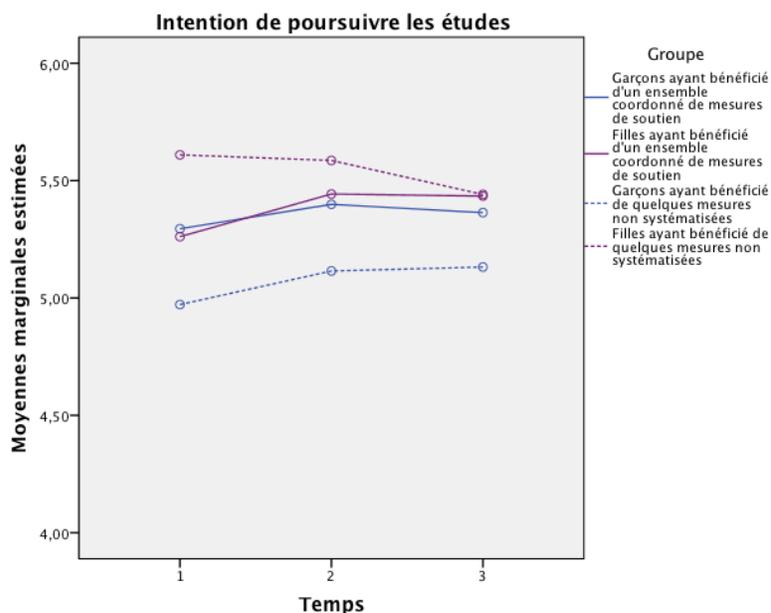
Variable	Valeur de <i>F</i> , signification et taille d'effet						
	Mesures de soutien	Sexe	Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Connaissance de soi	2,62	,01	,00	1,21	,52	,10	,01
	(,01)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)
Perspectives futures	,93	,01	,65	3,07t	,46	6,21*	1,11
	(,00)	(,00)	(,00)	(,01)	(,00)	(,02)	(,00)
Intention de poursuivre les études	,63	12,13**	9,66**	1,22	1,42	1,14	4,23*
	(,00)	(,04)	(,03)	(,00)	(,00)	(,00)	(,01)
				,71	,17	,44	,85
				(,00)	(,00)	(,00)	(,00)

t =  $p < ,1$     \* =  $p < ,05$     \*\* =  $p < ,01$     \*\*\* =  $p < ,001$

Les résultats univariés indiquent que les garçons qui ont bénéficié de mesures de soutien moins bien structurées ont moins l'intention de poursuivre leurs études après le secondaire que les garçons et les filles qui ont eu accès à un ensemble coordonné de mesures et que les filles qui ont bénéficié de quelques mesures non systématisées (Figure 20). Le coefficient  $\eta_p^2$  associé à cet effet significatif exhibe un résultat de ,03 correspondant à un effet de petite taille.

**Figure 20 -**

Intention de poursuivre les études selon les mesures de soutien, le sexe et le temps



### 2.3.6 Adaptation psycho-sociale

L'effet simple Mesures de soutien ( $F_{(4, 316)} = 1,88, p = ,11$ ) et les effets d'interaction Mesures de soutien X Sexe ( $F_{(4, 316)} = 1,56, p = ,18$ ), Mesures de soutien X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,07, p = ,39$ ) et Mesures de soutien X Sexe X Temps ( $F_{(8, 312)} = ,40, p = ,92$ ) sont non significatifs selon les résultats de l'analyse multivariée.

En revanche, les analyses univariées (Tableaux 36 et 37) décèlent une différence significative liée à l'interaction Mesures de soutien et Sexe, et cela, même si un tel effet n'est pas révélé par le test omnibus. Abstraction faite du temps de mesure, les filles ayant bénéficié de quelques mesures de soutien désorganisées se sont exprimées plus favorablement que les filles qui ont profité d'un ensemble coordonné de mesures en ce qui concerne leur sentiment d'appartenance à l'école. Cet effet est encore une fois de petite taille ( $\eta_p^2 = ,02$ ).

**Tableau 36 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe et les mesures de soutien

Variable		Moyenne et écart-type											
		T1				T2				T3			
		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Sentiment d'appartenance	$\bar{X}$	4,18	4,17	4,14	4,47	4,57	4,25	4,50	4,72	4,22	4,01	4,25	4,40
	$\sigma$	1,24	1,25	1,17	1,16	,91	1,12	,90	1,04	1,12	1,20	,97	,96
Sentiment d'acceptation	$\bar{X}$	4,25	4,56	4,63	4,78	4,83	4,95	4,82	4,92	4,58	4,61	4,71	4,80
	$\sigma$	1,39	1,39	1,37	1,36	1,03	1,21	1,25	1,27	1,34	1,23	1,27	1,18
Isolement social	$\bar{X}$	1,84	1,75	1,95	1,81	1,68	1,64	1,87	1,60	1,75	1,67	1,68	1,56
	$\sigma$	,93	1,11	1,11	1,12	,80	,88	1,09	,94	,87	,96	,68	,74
Anxiété sociale	$\bar{X}$	2,62	2,94	2,59	2,99	2,47	3,09	2,62	3,13	2,59	3,05	2,72	2,95
	$\sigma$	1,08	1,28	1,11	1,09	1,07	1,16	1,08	1,34	,95	1,36	1,05	1,09

**Tableau 37 -**

Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés à l'adaptation psycho-sociale selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Mesures de soutien	Sexe	Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Sentiment d'appartenance	3,65 <sup>t</sup>	,09	4,84*	,06	,20	1,44	,01
	(,01)	(,00)	(,02)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)
Sentiment d'acceptation	1,69	1,42	,04	1,75	,56	,89	,41
	(,01)	(,00)	(,00)	(,01)	(,00)	(,00)	(,00)
Isolement social	,08	2,14	,44	7,45**	1,80	,02	,00
	(,00)	(,01)	(,00)	(,02)	(,01)	(,00)	(,00)
Anxiété sociale	,14	15,75***	,17	,41	,00	,01	1,23
	(,00)	(,05)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)
				,00	,40	2,58	,22
				(,00)	(,00)	(,01)	(,00)

t =  $p < ,1$     \* =  $p < ,05$     \*\* =  $p < ,01$     \*\*\* =  $p < ,001$

### 2.3.7 Relations entre les élèves

Les résultats de l'analyse multivariée indiquent un effet Mesures de soutien significatif ( $F_{(3, 317)} = 4,00, p < ,01$ ). L'interaction Mesures de soutien x Sexe ( $F_{(3, 317)} = 1,24, p = ,30$ ), Mesures de soutien x Temps ( $F_{(6, 314)} = 1,26, p = ,28$ ) et Mesures de soutien x Sexe x Temps ( $F_{(6, 314)} = ,60, p = ,73$ ) produisent pour leur part des effets non significatifs.

Les résultats univariés (Tableaux 38 et 39) montrent que les élèves qui ont bénéficié d'un ensemble coordonné de mesures de soutien s'expriment plus favorablement en ce qui concerne l'attitude de leurs amis. Cet effet est de petite taille ( $\eta_p^2 = ,03$ ).

Un effet est aussi produit par l'interaction Mesures de soutien x Temps sans être mis en évidence par le test omnibus. Ainsi, entre T1 et T2, les élèves qui n'ont bénéficié que de quelques mesures de soutien moins systématisées rapportent une augmentation de leur appréciation du climat de classe (Figure 21). Il importe toutefois de souligner qu'au T1, ils s'exprimaient plus négativement que leurs camarades qui ont bénéficié de mesures systématisées. Au T2, ils sont aussi

satisfaits que ceux qui ont été soutenus de façon plus accrue en ce qui a trait à cette variable. Cet effet est de petite taille ( $\eta_p^2 = ,01$ )

**Tableau 38 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements associés aux relations entre les élèves selon le sexe et les mesures de soutien

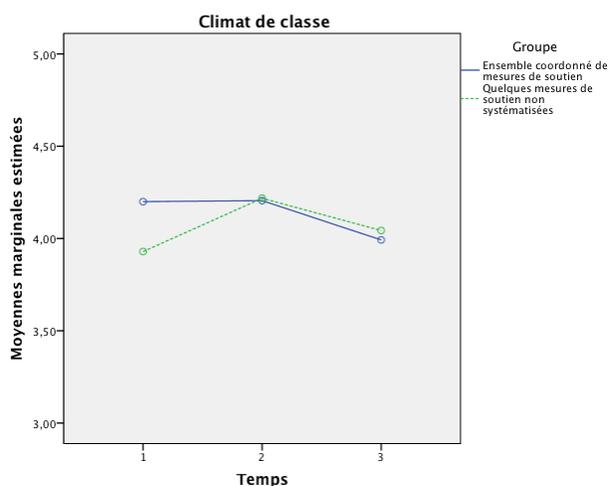
Variable	Moyenne et écart-type												
	T1				T2				T3				
	Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Climat de classe	$\bar{X}$	4,13	4,27	3,87	3,99	4,12	4,29	4,15	4,28	3,94	4,04	4,01	4,07
	$\sigma$	1,08	1,10	1,13	1,17	1,14	1,19	1,15	1,15	1,12	1,18	1,02	1,03
Relations avec les pairs	$\bar{X}$	4,82	4,85	4,47	4,74	4,73	4,80	4,61	4,68	4,67	4,66	4,61	4,61
	$\sigma$	,72	,89	1,15	1,09	,81	,82	,96	,99	,88	,83	,79	,85
Attitude des amis	$\bar{X}$	4,27	4,43	3,71	4,33	4,30	4,54	3,69	4,36	4,03	4,27	3,75	4,06
	$\sigma$	1,09	1,07	1,28	,99	1,05	,93	1,30	1,03	1,11	1,06	1,15	1,12

**Tableau 39 -**  
Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés aux relations entre les élèves selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Valeur de $F$ , signification et taille d'effet						
	Mesures de soutien	Sexe	Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Climat de classe	,50	1,48	,03	,38	4,46*	,11	,00
	(,00)	(,01)	(,00)	(,00)	(,01)	(,00)	(,00)
Relations avec les pairs	2,44	,71	,21	2,23	2,32	1,83	1,17
	(,01)	(,00)	(,00)	(,01)	(,01)	(,01)	(,00)
Attitude des amis	10,85**	14,06***	2,53	4,63*	,37	,61	1,73
	(,03)	(,04)	(,01)	(,01)	(,00)	(,00)	(,01)
				8,26**	1,25	1,69	1,65
				(,03)	(,00)	(,01)	(,01)

t =  $p < ,1$  \* =  $p < ,05$  \*\* =  $p < ,01$  \*\*\* =  $p < ,001$

**Figure 21 -**  
Climat de classe selon les mesures de soutien et le temps



### 2.3.8 Relations avec les adultes

Si le test multivarié révèle que l'interaction Mesures de soutien X Sexe produit un effet significatif ( $F_{(4, 316)} = 2,62, p < ,05$ ), il ne permet toutefois pas d'identifier un effet simple Mesures de soutien ( $F_{(4, 316)} = 1,91, p = ,11$ ) ni des effets d'interaction Mesures de soutien X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,69, p = ,10$ ) ou Mesures de soutien X Sexe X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,29, p = ,25$ ).

Les résultats univariés apportent des précisions quant à l'effet multivarié Mesures de soutien X Sexe significatif (Tableaux 40 et 41). Il indique que les filles qui ont bénéficié d'un ensemble coordonné de mesures de soutien s'expriment plus favorablement que les garçons qui ont aussi eu cette opportunité en ce qui concerne la perception du soutien offert par les parents.

**Tableau 40 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux relations avec les adultes selon le sexe et les mesures de soutien

Variable		Moyenne et écart-type											
		T1				T2				T3			
		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Relations chaleureuses avec les enseignants	$\bar{X}$	4,30	4,57	4,36	4,84	4,15	4,03	4,22	4,34	3,88	3,73	3,98	4,02
	$\sigma$	1,09	1,15	1,19	,92	1,15	1,10	1,12	1,06	1,19	1,31	1,11	1,04
Relations conflictuelles avec les enseignants	$\bar{X}$	2,26	1,71	1,89	1,65	2,11	1,93	1,81	1,56	2,48	2,14	2,27	2,19
	$\sigma$	1,10	,82	,92	,95	1,07	,76	,96	,74	1,25	1,23	,99	1,01
Soutien des enseignants	$\bar{X}$	4,75	4,95	5,04	5,14	4,62	4,81	4,85	4,81	4,46	4,52	4,52	4,45
	$\sigma$	1,04	1,00	1,00	,83	1,18	,96	1,12	1,09	1,30	1,14	1,09	1,04
Soutien des parents	$\bar{X}$	5,41	5,56	5,54	5,64	5,45	5,76	5,49	5,60	5,41	5,79	5,52	5,49
	$\sigma$	,78	,60	,66	,56	,70	,41	,74	,65	,78	,45	,58	,67

Bien qu'ils ne soient pas mis en évidence par le test omnibus, un effet des mesures de soutien sur les relations conflictuelles avec les enseignants et des effets Mesures de soutien X Temps sur ces mêmes relations conflictuelles et le soutien des parents sont également suggérés par les résultats univariés. D'abord, en ce qui concerne les relations conflictuelles, il apparaît que les élèves ayant bénéficié de

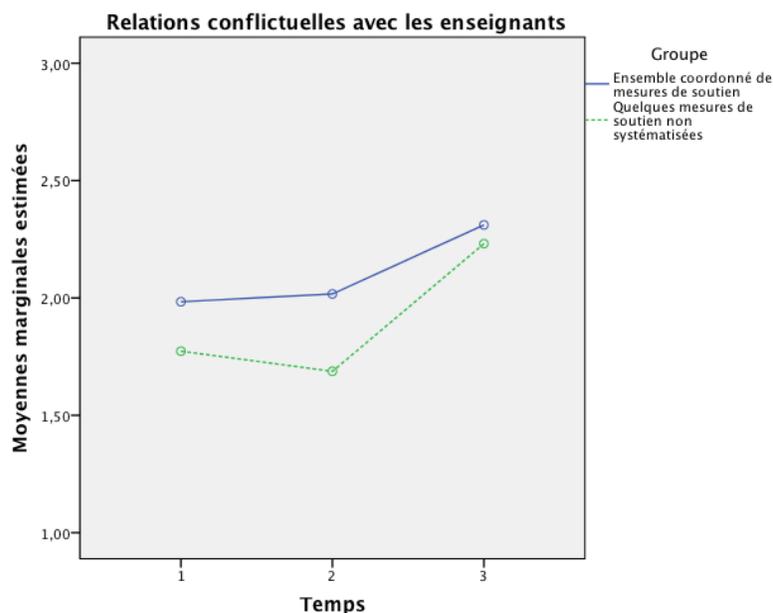
mesures de soutien connaissent une augmentation moins grande des conflits (Figure 22).

**Tableau 41 -**  
 Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements associés aux relations avec les adultes selon le sexe et les mesures de soutien  
**Valeur de  $F$ , signification et taille d'effet**

Variable	Mesures de soutien	Sexe	Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Relations chaleureuses avec les enseignants	3,26 <sup>t</sup> (,01)	1,13 (,00)	1,11 (,00)	86,41*** (,21)	,04 (,00)	10,91** (,03)	,01 (,00)
Relations conflictuelles avec les enseignants	5,54* (,02)	9,74** (,03)	,90 (,00)	35,59*** (,10)	,99 (,00)	2,03 (,01)	,03 (,00)
Soutien des enseignants	1,53 (,01)	,60 (,00)	,63 (,00)	48,33*** (,13)	3,08 <sup>t</sup> (,01)	1,16 (,00)	,01 (,00)
Soutien des parents	,09 (,00)	10,17** (,03)	4,41* (,01)	18,42*** (,06)	4,13* (,01)	,23 (,00)	3,67 <sup>t</sup> (,01)
				,12 (,00)	,26 (,00)	,14 (,00)	1,38 (,00)

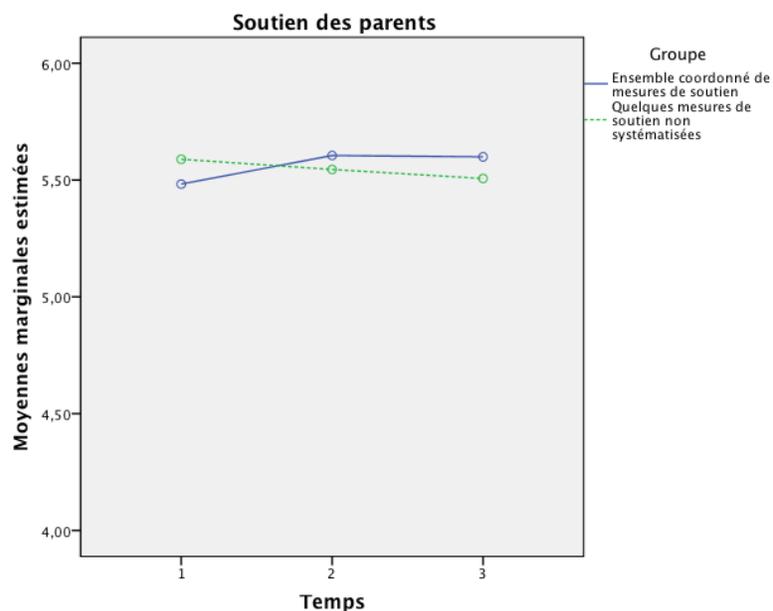
t =  $p < ,1$     \* =  $p < ,05$     \*\* =  $p < ,01$     \*\*\* =  $p < ,001$

**Figure 22 -**  
 Relations conflictuelles avec les enseignants selon les mesures de soutien et le temps



L'effet d'interaction Mesures de soutien X Temps sur cette même variable fait voir entre T1 et T3, une augmentation chez les élèves, qu'ils aient ou non bénéficié d'un ensemble coordonné de mesures de soutien à la transition. Avant la transition, les élèves bénéficiant d'un ensemble coordonné de mesures de soutien rapportaient toutefois des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants. Ce n'est plus le cas au T3, leurs réponses étant alors similaires à celles des élèves qui ont bénéficié de mesures plutôt déstructurées. Pour sa part, l'effet d'interaction Mesures de soutien X Temps sur la perception du soutien offert par les parents indique une légère augmentation du soutien parental chez les élèves du groupe Mesures de soutien coordonnées alors qu'on constate une diminution pour l'autre groupe (Figure 23). Ces effets affichent des coefficients  $\eta_p^2$  de ,01 et ,02 ce qui vient confirmer qu'ils sont de petite taille.

**Figure 23 -**  
Soutien des parents selon les mesures de soutien et le temps



### 2.3.9 Conduites délinquantes

Le test multivarié sur ce dernier regroupement de variables ne permet d'identifier aucun effet significatif. En effet, ni l'effet simple des mesures de soutien ( $F_{(4, 316)} = 1,79, p = ,13$ ), ni les effets d'interaction Mesures de soutien X Sexe ( $F_{(4, 316)} = 2,19, p = ,07$ ), Mesures de soutien X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,56, p = ,14$ ) et

Mesures de soutien X Sexe X Temps ( $F_{(8, 312)} = 1,88, p = ,06$ ) ne produisent des effets significatifs.

Cela étant dit, les tests univariés (Tableaux 42 et 43) indiquent deux effets d'interaction Mesures de soutien X Sexe sur le vandalisme et la fréquence de consommation et d'alcool et un effet d'interaction Mesures de soutien X Sexe X Temps sur la fréquence de consommation et d'alcool. En ce qui concerne le vandalisme, les garçons qui ont bénéficié d'un ensemble coordonné de mesures auraient davantage recours à de tels actes que les filles qui ont peu ou pas bénéficié de pareilles dispositions.

**Tableau 42 -**  
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type ( $\sigma$ ) des changements  
associés aux conduites délinquantes selon le sexe et les mesures de soutien

Variable		Moyenne et écart-type											
		T1				T2				T3			
		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées		Mesures de soutien coordonnées		Quelques mesures non systématisées	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Agression physique	$\bar{X}$	1,32	1,06	1,22	1,05	1,24	1,05	1,25	1,05	1,29	1,08	1,30	1,11
	$\sigma$	,41	,18	,35	,18	,38	,13	,39	,14	,49	,21	,47	,20
Vandalisme	$\bar{X}$	1,16	1,06	1,14	1,07	1,19	1,06	1,09	1,08	1,21	1,07	1,15	1,12
	$\sigma$	,23	,12	,23	,18	,29	,14	,15	,16	,47	,28	,19	,21
Violence relationnelle	$\bar{X}$	1,61	1,59	1,60	1,68	1,50	1,48	1,55	1,66	1,59	1,74	1,65	1,81
	$\sigma$	,59	,54	,51	,61	,56	,52	,51	,54	,56	,72	,61	,55
Drogues et alcool	$\bar{X}$	1,10	1,03	1,09	1,05	1,11	1,05	1,10	1,08	1,22	1,05	1,20	1,20
	$\sigma$	,22	,09	,19	,15	,22	,12	,18	,20	,43	,12	,26	,31

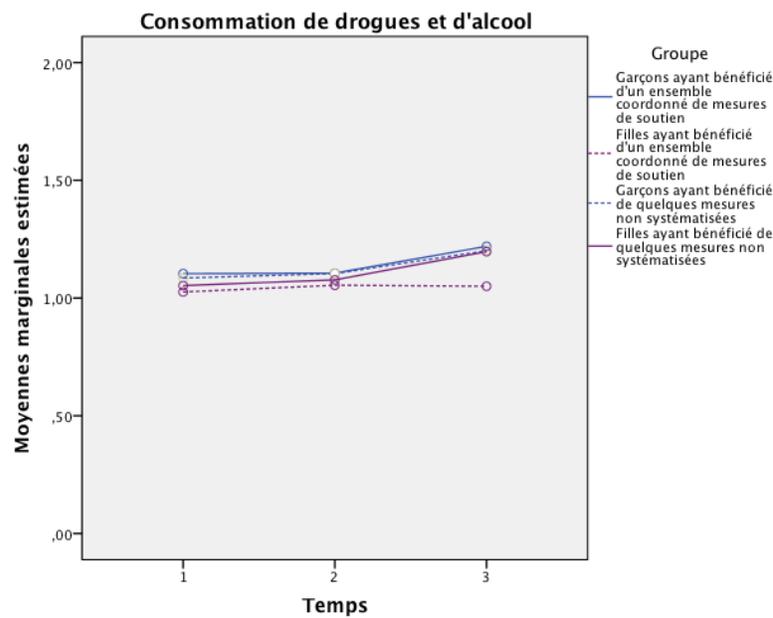
**Tableau 43 -**  
Valeur de  $F$ , degré de signification\* et (taille d'effet) des changements  
associés aux conduites délinquantes selon le sexe et les mesures de soutien

Variable	Mesures de soutien	Sexe	Mesures de soutien X Sexe	Temps	Mesures de soutien X Temps	Sexe X Temps	Mesures de soutien X Sexe X Temps
Agression physique	,08	57,47***	,41	2,10	2,64	,04	,77
	(,00)	(,15)	(,00)	(,01)	(,01)	(,00)	(,00)
Vandalisme	,97	18,65***	5,81*	3,23t	,00	,00	1,58
	(,00)	(,06)	(,02)	(,01)	(,00)	(,00)	(,01)
Violence relationnelle	1,82	2,01	,53	5,81*	,13	3,55t	,42
	(,01)	(,01)	(,00)	(,02)	(,00)	(,01)	(,00)
Drogues et alcool	1,75	9,24**	3,93*	23,56***	,48	3,23t	,94
	(,01)	(,03)	(,01)	(,07)	(,00)	(,01)	(,00)
				36,05***	3,22t	,90	3,24t
				(,10)	(,01)	(,00)	(,01)
				23,56***	2,56	2,04	4,51*
				(,07)	(,01)	(,01)	(,01)

t =  $p < ,1$  \* =  $p < ,05$  \*\* =  $p < ,01$  \*\*\* =  $p < ,001$

Pour ce qui est de la fréquence de consommation et d'alcool, elle est inférieure chez les filles qui ont bénéficié d'un ensemble coordonné de mesures que chez les garçons qui ont bénéficié ou non de pareilles dispositions. Quant à l'effet relevé sur la fréquence de consommation et d'alcool entre T1 et T3, il indique que celle-ci a augmenté chez les garçons qui ont bénéficié de mesures de soutien coordonnées et chez les garçons et les filles qui n'ont pas été soumis à un dispositif structuré de sorte qu'au T3, ces trois groupes rapportent une consommation supérieure à celle des filles qui ont pu expérimenter un ensemble de mesures organisées (Figure 24). Les coefficients  $\eta_p^2$  associés à ces effets significatifs, affichent respectivement des valeurs de ,02, 01 et ,01 et confirment ainsi qu'ils sont de petite taille.

**Figure 24 -**  
Fréquence de consommation de drogues et d'alcool selon les mesures de soutien, le sexe et le temps



# **ANNEXE 3**

## **Références et bibliographie complète**

- Albertini, M., & Dronkers, J. (2009). Effects of divorce on children's educational attainment in a Mediterranean and Catholic society. *European Societies, 11*(1), 137-159.
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research, 92*(1), 20-25.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research & Development in Education, 32*(2), 89-103.
- Anderman, L. H., & Anderman E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24*(1), 21-37.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269-298.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*(4), 325-339.
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. In D. H. Shunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective* (Publication n° W-01-1-10E). Repéré à <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research, 12*(2), 287-315.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research, 19*(1), 3-30.
- Barrouillet, P., & Poirier, L. (1997). Comparing and transforming: An application of Piaget's morphisms theory to the development of class inclusion and arithmetic problem solving. *Human development, 40*(4), 216-234.
- Battistich, B., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87*(12), 1997-2001.
- Beatty, A., Neisser, U., Trent, W. T., & Heubert, J. P. (2001). *Understanding dropouts: Statistics, strategies, and high-stakes testing* (Publication n° R305U960001-98A). Washington, DC: National Academy of Sciences - National Research Council.

- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review, 23*(3), 299-328. doi: 10.1007/s10648-011-9152-0
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multi-ethnic urban youth. *Child Development, 80*, 356-376. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x
- Beran, T. N., Hughes, G., & Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: Analyses of the Canadian national longitudinal survey of children and youth data. *Educational Research, 50*(1), 25-39.
- Birch S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1) 61-79.
- Blake, J. (1981). The only child in America: Prejudice versus performance. *Population and Development Review, 7*(1), 43-54.
- Blishen, B. R., Carroll, W. K., & Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology, 24*(4), 465-488.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence, 3*(1-2), 105-120.
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 589-604.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*(3), 317-329.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology, 40*(6), 373-384.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire. *Revue Canadienne des sciences du comportement, 30*(3), 203-206.
- Bowen, G. L., Woolley, M. E., Richman, J. M., & Bowen, N. K. (2001). Brief intervention in schools: The school success profile. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 1*(1), 43-54.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., & Aber, J. L. (1997). *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (vol. 1). New York, New York: Russell Sage Foundation.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development, 28*(6), 561-570.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 525-534.
- Carswell, S. B. (2007). *Delinquency among African American youth: Parental attachment, socioeconomic status, and peer relationships*. El Paso, Texas: LFB Scholarly Publishing LLC.

- Caspi, A., Lynam, D., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1993). Unraveling girls' delinquency: Biological, dispositional, and contextual contributions to adolescent misbehavior. *Developmental Psychology, 29*(1), 19-30.
- Cauley, K. M., & Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 80*(1), 15-25.
- Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 501-517.
- Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology, 78*(1), 31-50.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I. et Lessard, V. (soumis). Student-teacher Relationships and Achievement Motivation in the Context of the Transition into Secondary School.
- Chouinard, R., Vezeau, C., & Bouffard, T. (2008). Coeducational or single-sex school: Does it make a difference on high school girls' academic motivation? *Educational Studies, 34*(2), 129-144.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (p. 365-401). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *The Journal of Early Adolescence, 24*(1), 55-62.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (dir.), *Self-processes and development: Minnesota symposia on child psychology* (vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 9*(3), 181-210.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family, 66*(2), 267-280.
- D'Amico, E. J., Ellickson, P. L., Wagner, E. F., Turrisi, R., Fromme, K., Ghosh-Dastidar, B., Wright, D. (2005). Developmental considerations for substance use interventions from middle school through college. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 29*(3), 474-483.

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207-234.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(5), 565-579.
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305362857?accountid=12543>.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*(6), 1799-1813.
- Dishion, T. J., Capaldi, D., Spracklen, K. M., & Li, F. (1995). Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology, 7*(4), 803-824.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. Dans N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6<sup>th</sup> ed., vol. 3, pp. 719-788). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 509-519.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2014). Developmental trajectories of achievement goal orientations during the middle school transition: The contribution of emotional and behavioral dispositions. *Journal of Early Adolescence, 34*(4), 486-517.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles, & al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York, New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and development achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 665-691). New York: Guilford.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (vol. 3, p. 139-181). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 404-434). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal, 93*(5), 553-574.
- Edwards, S. et Poston-Anderson, B. (1996). Information, future time perspectives, and young adolescent girls: Concerns about education and jobs. *Library & Information Science Research, 18*(3), 207-223.

- Ellickson, P., Bui, K., Bell, R., McGuigan, K. A., & Kimberly, A. (1998). Does early drug use increase the risk of dropping out of high school? *Journal of Drug Issues, 28*(2), 357-380.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 52-72). New York, New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Evans, G.W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development, 73*(4), 1238-1248.
- Falbo, T., & Polit, D. F. (1986). Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin, 100*(2), 176-189.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation, 32*(1), 7-29.
- Fallu, J.-S., Rehm, J., Kuntsche, E. N., Grichting, E., Monga, N., Adlaf, E. M. et Gmel, G. (2006). Volume et profil de consommation d'alcool des élèves et des camarades scolaires comme prédicteurs de l'agression et de la victimisation : une analyse multiniveaux auprès d'adolescents suisses. *International Journal of Public Health, 51*(6), 363-372.
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes, and correlates of male youth violence. In M. Tonry & M. H. Moore (Eds.), *Youth violence* (p. 421-475). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Farrington, D. P. (2009). Conduct disorder, aggression and delinquency. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (3<sup>e</sup> ed., vol. 1, pp. 683-722). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitude scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education, 7*(5), 324-326.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1996). The short-term consequences of early onset cannabis use. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*(4), 499-512.
- Fredricks, J., A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology, 38*(4), 519-533.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt, H. M. G. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence, 20*(2), 507-537.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*(1), 103-115.
- Furstenberg, F. F. (1993). How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods. In W. J. Wilson (dir.), *Sociology and the public agenda* (pp. 231-258). Newbury Park, CA: Sage.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395-419.

- Ginsburg, H. P. (1997). Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 20-33.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress, and Coping, 21*(2), 185-198.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.
- Gottfredson, D. C., McNeil, R. J., & Gottfredson, G. D. (1991). Social area influences on delinquency: A multilevel analysis. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 28*(2), 197-226.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-Blame and peer victimization in middle schools: An attributional analysis. *Developmental Psychology, 34*(3), 587-599.
- Greene, B. A., Debacker, T. K., Ravindran, B., & Krows, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles, 40*(5), 421-458.
- Greene, M. L., & Way, N. (2005). Self-esteem trajectories among ethnic minority adolescents: A growth curve analysis of the patterns and predictors of change. *Journal of Research on Adolescence, 15*(2), 151-178.
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(1), 59-68.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105-122.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intention to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347-356.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*(4), 777-807.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*(1), 64-105.
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P., & Catalano, R. F. (1998). Reducing violence through the schools. In D. S. Elliott, B. A. Hamburg & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (p. 188-216). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science, 5*(4), 225-236.
- Heard, H. E. (2007). Fathers, mothers, and family structure: Family trajectories, parent gender, and adolescent schooling. *Journal of Marriage and Family, 69*(2), 435-450.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (1<sup>st</sup> ed., pp. 309-339). San Diego, CA: Academic Press.
- Hinshaw, S. P. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(6), 893-903.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development, 58*(5), 1235-1243.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (2<sup>e</sup> ed., vol. 2, pp. 231-252), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huizinga, D., & Jakob-Chien, C. (1998). The contemporaneous co-occurrence of serious and violent juvenile offending and other problem behaviors. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (p. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (p. 405-439). San Diego, CA: Academic Press.
- Jacobs, J. E., Finken, L. L., Griffin, N. L., & Wright, J. D. (1998). The career plans of science-talented rural adolescent girls. *American Educational Research Journal, 35*(4), 681-704.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527.
- Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R., Desbiens, N. et Bouthillier, C. (2004). *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES)*.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation, 25*(1), 61-88.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190.
- Jimerson, S. R. (1997). *Oral reading assessment level-by Jimerson (ORAL-J)*. Santa Barbara, CA: University of California.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology, 37*(3), 243-272.

- Jimerson, S. R. (2001). A synthesis of grade retention research. *California School Psychologist, 6*, 47-60.
- Jimerson, S. R. (2002). *Oral reading assessment level-by Jimerson (ORAL-J): The administration and technical manual*. Santa Barbara, CA: University of California.
- Johnson, S. D. (1999). The social context of youth violence: A study of African American youth. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 11*(3/4), 159-176.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist, 42*(4), 197-208.
- Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kauffman, J. (1997). *Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth* (6<sup>e</sup> éd.). Columbus, Ohio: Merrill.
- Keith, V. M., & Finlay, B. (1988). The impact of parental divorce on children's educational attainment, marital timing, and likelihood of divorce. *Journal of Marriage and the Family, 50*(3), 797-809.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*(4), 1305-1317.
- Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development, 72*(5), 1554-1578.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Laosa, L. M. (1984). Ethnic, socioeconomic, and home language influences upon early performance on measures of abilities. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1178-1198.
- Leblanc, M. (1996). MASPAQ, Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Montréal : École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Lefrançois, P. (2000). *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez des hispanophones*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal. 513 pages.
- Lillehoj, C. J., Trudeau, L., Spoth, R., & Madon, S. (2005). Externalizing behaviors as predictors of substance initiation trajectories among rural adolescents. *Journal of Adolescent Health, 37*(6), 493-501.
- Lipsey, M. W., & Derzon, J. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (p. 86-105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lonczak, H. S., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (2002). Effects of the Seattle Social Development Project on sexual behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes by age 21 years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 156*(5), 438-447.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35*(1), 81-99.

- Lynne-Landsman, S. D., Graber, J. A., Nichols, T. R., & Botvin, G. J. (2011). Trajectories of aggression, delinquency, and substance use across middle school among urban, minority adolescents. *Aggressive Behavior, 37*(2), 161-176.
- Maguin, E., & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and Justice, 20*(1996), 145-264.
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et Francophonie, 25*(2), 1-11.
- McCombs, B. L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 23-39). New York, New York: Teachers College Press.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*(5), 351-373.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*(4), 1145-1157.
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education, 7*(3), 289-311.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710-718.
- Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation and adolescent development* (vol. 8, p. 217-274). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development, 60*(4), 981-992.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1994). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18*(1), 2-14.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *La stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/AgirAutrement\\_ContrerEcartReussite\\_Feuillet\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher, 25*(1), 20-29.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2<sup>e</sup> ed.). London, UK: Sage.
- Mullins, E. R., & Irvin, J. L. (2000). Transition into middle school. What research says. *Middle School Journal, 31*(3), 57-60.

- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 62-75.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 158*(8), 730-736.
- National Research Council. (2003). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nichols, T. R., Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Botvin, G. J. (2006). Sex differences in overt aggression and delinquency among urban minority middle school students. *Applied Developmental Psychology, 27*(1), 78-91.
- Nichols, T. R., Mahadeo, M., Bryant, K., & Botvin, G. J. (2008). Examining anger as a predictor of drug use among multiethnic middle school students. *Journal of School Health, 78*(9), 480-486.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I. et Gurtner, J. L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles comportementales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29*(4), 673-693.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(1), 80-87.
- Oostdam, R., & Meijer, J. (2003). Influence of test anxiety on measurement of intelligence. *Psychological Reports, 92*(1), 3-20.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Educational Psychology, 24*(2), 124-139.
- Parker, J. G., & Asher S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at-risk? *Psychological Bulletin, 102*(3), 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611-621.
- Patterson, C. J., Vaden, N. A., & Kupersmidt, J. B. (1991). Family, background, recent life events, and peer rejection during childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 8*(3), 347-362.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology, 10*(3), 531-547.
- Payne, R. S. (1994). The relationship between teachers' beliefs and sense of efficacy and their significance to urban LSES minority students. *The Journal of Negro Education, 63*(2), 181-196.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Moifenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping, 17*(3), 287-316.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*(1), 142-163.

- Pellegrini, A. D., Long, J. D., Roseth, C. J., Bohn, C. M., & Van Ryzin, M. (2007). A short-term longitudinal study of preschoolers' (Homo sapiens) sex segregation: The role of physical activity, sex, and time. *Journal of Comparative Psychology, 121*(3), 282-289.
- Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Mliner, S., Bohn, C. M., Van Ryzin, M., Vance, N., Tarullo, A. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology, 121*(1), 54-64.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3), 577-598.
- Petersen, A. C., Sarigiani, P. A., & Kennedy, R. E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence, 20*(2), 247-271.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Seinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1992*(57), 61-80.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (p. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poirier, L., Armand, F. et Laurier, M. D. (2003) *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Rehm, J., Monga, N., Adlaf, E., Taylor, B., Bondy, S. J., & Fallu, J.-S. (2005). School matters: Drinking dimensions and their effects on alcohol-related problems among Ontario secondary school students. *Alcohol & Alcoholism, 40*(6), 569-574.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 687-707.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408-422.
- Rohrbach, L. A., & Milam, J. (2006). Gender issues in substance abuse prevention. In Z. Sloboda & W. J. Bukoski (Eds.), *Handbook of drug abuse prevention* (p. 351-363). New York, NY: Springer.
- Roseth, C. J., Pellegrini, A. D., Bohn, C. M., Van Ryzin, M., & Vance, N. (2007). Preschoolers' aggression, affiliation, and social dominance relationships: An observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology, 45*(5), 479-497.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6<sup>e</sup> éd., vol. 3, p. 571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education, 107*(1), 1-35.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226-249.
- Schulenberg, J., Maggs, J. L., Dielman, T. E., Leech, S. L., Kloska, D. D., Shope, J. T., & Laetz, V. B. (1999). On peer influences to get drunk: A panel study of young adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*(1), 108-142.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (dir.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York, NY: Plenum Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, Massachusetts: Pearson.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). *Competence perceptions and academic functioning*. New York, NY: Guilford Press.
- Seidman, E., Aber, J. L., Allen, L., & French, S. E. (1996). The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *American Journal of Community Psychology, 24*(4), 489-515.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development, 65*(2), 507-522.
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International, 21*(1), 37-46.
- Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*, 655-671. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.655
- Silberg, J., Rutter, M., D'Onofrio, B., & Eaves, L. (2003). Genetic and environmental risk factors in adolescent substance use. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(5), 664-676.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*(1), 99-107.
- Simons-Morton, B., Haynie, D. L., Crump, A. D., Eitel, P., & Saylor, K. E. (2001). Peer and parent influences on smoking and drinking among early adolescents. *Health Education & Behavior, 28*(1), 95-107.
- South, S. J., Baumer, E. P., & Lutz, A. (2003). Interpreting community effects on youth educational attainment. *Youth & Society, 35*(1), 3-36.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stipek, D. J., & Daniels, D. H. (1988). Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or the educational environment? *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 352-356.

- Storch, E. A., Nock, M. K., Masia-Warner, C., & Barlas, M. E. (2003). Peer victimization and social-psychological adjustment in Hispanic and African-American children. *Journal of Child and Family Studies, 12*(4), 439-452.
- Thornberry, T. P., Huizinga, D., & Loeber, R. (1995). The prevention of serious delinquency and violence: Implications from the program of research on the causes and correlates of delinquency. In J. C. Howell, B. Krisberg, J. D. Hawkins & J. J. Wilson (Eds.), *Serious, violent, and chronic juvenile offenders: A sourcebook* (p. 213-237). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tiet, Q. Q., Wasserman, G. A., Loeber, R., McReynolds, L. S., & Miller, L. S. (2001). Developmental and sex differences in types of conduct problems. *Journal of Child and Family Studies, 10*(2), 181-197.
- U. S. Department of Health and Human Services. (2005). *Middle school youth risk behavior survey, 2003*. Repéré à <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/yrbs/middleschool2003/pdf/fullreport.pdf>
- U. S. Department of Health and Human Services. (2007). *Monitoring the future national survey results on drug use, 1975-2006: Secondary school students* (Publication n° 07-6205) Repéré à [http://www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/vol1\\_2006.pdf](http://www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/vol1_2006.pdf)
- U. S. Department of Health and Human Services. (2008). *Results from the 2007 national survey on drug use and health: National findings* (Publication n° SMS 08-4343). Repéré à <http://www.samhsa.gov/data/nsduh/2k7nsduh/2k7results>.  
Pdf
- Van Houtte, M. (2004). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys, *Educational Studies, 30*(4), 409-423.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T. et Couture, N. (1998). Adaptation et validation des échelles de Fennema et Sherman sur les attitudes en mathématique des élèves du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 30*(2), 137-140.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian students. *Child Development, 75*(5), 1556-1574.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007) Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*(3-4), 194-213.
- Weiner, M. D., Pentz, M. A., Skara, S. N., Chaoyang, L., Chou, C.-P., & Dwyer, J. H. (2004). Relationship of substance use and associated predictors of violence in early, middle, and late adolescence. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 13*(4), 97-117.
- Weiner, M. D., Pentz, M. A., Turner, G. E., & Dwyer, J. H. (2001). From early to late adolescence: Alcohol use and anger relationships. *Journal of Adolescent Health, 28*(6), 450-457.
- Weiner, M. D., Sussman, S., Sun, P., & Dent, C. (2005). Explaining the link between violence perpetration, victimization and drug use. *Addictive Behaviors, 30*(6), 1261-1266.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209.

- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 76-97.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*(3), 754-763.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*(2), 155-175.
- West, P., & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: Changing patterns of psychological distress over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(3), 399-411.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*(4), 552-565.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6<sup>e</sup> éd., vol. 3, p. 933-1002) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 451-469.
- Winterbottom, M. R. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study* (pp. 453-479). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, Indiana: Indiana University Center for Evaluation and Education Policy.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 241-250.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, New York: Teachers College Press.